

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIMENSÕES FORMATIVAS EM CONFRONTO NA  
PRÁTICA DE ENSINO ESCOLAR**  
*Uma investigação de percursos de licenciandos das  
Ciências Biológicas*

*Mariana Lima Vilela*

*Niterói, RJ  
Junho de 2008*

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Mariana Lima Vilela

DIMENSÕES FORMATIVAS EM CONFRONTO NA PRÁTICA DE  
ENSINO ESCOLAR  
Uma investigação de percursos de licenciandos das Ciências  
Biológicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação. Campo de Confluência: Ciência, Sociedade e Educação

Orientadora:  
Dra. Sandra Lucia Escovedo Selles

Niterói, RJ  
Junho de 2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

V699 Vilela, Mariana Lima.

Dimensões formativas em confronto na prática de ensino escolar:  
uma investigação de percursos de licenciandos das Ciências Biológicas  
/ Mariana Lima Vilela. – 2008.

153 f. + CD.

Orientador: Sandra Lucia Escovedo Selles.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de  
Educação, 2008.

Bibliografia: f. 138-143.

1. Formação de professor – Brasil. 2. Professor de ciência biológica  
- Formação. 3. Ciências biológicas – Estudo e ensino. I. Selles, Sandra  
Lucia Escovedo. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de  
Educação. III. Título.

CDD 370.71



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Nº: 114

Ata de Defesa de Tese da  
Doutoranda **MARIANA LIMA VILELA**,  
na forma que se segue:

Aos sete dias do mês de julho de dois mil e oito, às quatorze horas, na sala 514 do bloco D da Faculdade de Educação do Campus do Gragoatá, instalou-se a banca examinadora da Tese de Doutorado em Educação de **MARIANA LIMA VILELA**, formada pelos seguintes professores doutores: **SANDRA LÚCIA ESCOVEDO SELLES** (Presidente - UFF), **EVERARDO PAIVA DE ANDRADE** (FAFIC), **DANUSA MUNFORD** (UFMG), **MARCIA SERRA FERREIRA** (UFRJ) e **ADRIANA MOHR** (UFSC). Abertos os trabalhos, a presidente da banca passou a palavra à doutoranda para que expusesse oralmente o seu trabalho intitulado: "*Dimensões formativas em confronto na prática de ensino escolar – uma investigação de percursos de licenciados das ciências biológicas*". Feita a exposição, a presidente da banca passou a palavra aos outros componentes para que argüissem a doutoranda, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelos professores que a antecederam. Feitos os comentários e argüições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

*A banca aprecia a tese, destacando a excepcional consistência teórico-metodológica do trabalho, a qualidade do material empírico produzido, bem como também destaca a competência com que a doutoranda defendeu sua tese. A banca recomenda a publicação do trabalho, enfatizando a relevância do mesmo para a formação de professores e a pesquisa na área.*

Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu *Sandra Lúcia Escovedo Selles* lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos membros da banca. Niterói, 07 de julho de 2008.

*Sandra Lúcia Escovedo Selles*  
SANDRA LÚCIA ESCOVEDO SELLES ( UFF -Presidente)

*Everardo Paiva de Andrade*  
EVERARDO PAIVA DE ANDRADE (FAFIC)

*Danusa Munford*  
DANUSA MUNFORD (UFMG)

*Marcia Serra Ferreira*  
MARCIA SERRA FERREIRA (UFRJ)

*Adriana Mohr*  
ADRIANA MOHR (UFSC)

## *Agradecimentos*

À **Sandra Selles**, minha querida orientadora, por todos os momentos compartilhados e que permitiram a concretização não apenas desse trabalho, mas também de companheirismo, amizade e aprendizagens acadêmicas e militantes na formação de professores de Biologia, alimentando projetos para o futuro.

Aos amigos do grupo de pesquisa “*Formação de inicial professores e Processos de construção do Conhecimento Escolar*” **Ana Cléa, Everardo, Margarida, Marcia, Maicon, Cristininha, Daniele, Dorvillé, Mariana, Carla e Bárbara**. Esse trabalho não seria o mesmo, ou talvez, nem seria! Não fossem vocês...

Aos **colegas da turma de doutorado 2004**, pelo companheirismo inesquecível e fundamental, especialmente, durante o primeiro ano do curso.

Aos professores e colegas do Colégio de Aplicação e da Faculdade de Educação da UFRJ, com quem pude contar em momentos difíceis nos últimos anos, especialmente **Carla, Celina, Filipe, Daniele, Letícia, Cecília Igor, Maria, Isabel, Ana Paula, Hellen, Alessandra, Margarida, Marcia, Téo, Simone e Jacqueline**. Em vários momentos, se não fossem vocês, eu não conseguiria conciliar as atividades de pesquisa com o trabalho do dia a dia.

Aos meus **alunos do ensino básico e licenciandos** com quem aprendo, diariamente, o quanto a Educação é instrumento de transformação social.

Aos **colegas da FFP UERJ**, com quem convivi durante o ano de 2004, e com os quais aprendi sobre como a vivência universitária, para além dos programas curriculares formais, é formadora de professores. Agradeço especialmente à **Ana Cléa**, pelos momentos compartilhados e que muito me inspiraram para algumas reflexões desse trabalho.

À **Equipe do Projeto Fundação Biologia**, que mantém viva a interlocução entre a universidade e as escolas da rede pública, e faz crer que os professores realmente podem mudar o mundo.

À **Marcia Serra Ferreira e Margarida Gomes**, minhas colegas e queridas amigas hoje e sempre, e que também sempre serão as professoras que me iniciaram no mundo acadêmico do Ensino de Ciências e Biologia e da profissão do magistério, por alimentarem minhas reflexões e projetos de trabalhos coletivos e apaixonantes.

À **Cristiane Correia da Silva e Vaneza da Rocha Gripp** pela ajuda prestimosa na revisão das fontes e à **Karine Bloomfield Fernandes**, pelo diálogo sobre os dados dos relatórios investigados durante a pesquisa.

Às queridas amigas **Carla Maciel e Margarida Gomes**, sempre próximas no dia a dia, pelo apoio incondicional, sobretudo nos momentos finais em que achei que não ia conseguir concluir esse trabalho.

Às minhas queridas irmã **Isabel Vilela** e prima **Letícia Villela**, pelo incansável trabalho e dedicação na transcrição das entrevistas gravadas.

À **Maria Angela Villela**, minha querida e admirada tia, pela revisão de texto e pela versão do resumo em francês. À amiga **Jessica Vogel** pela versão do mesmo em inglês.

Aos **professores de Biologia** que aceitaram conceder entrevistas para este trabalho.

À **minha família e amigos**, pelo permanente apoio nesta e em todas as conquistas que me trouxeram até aqui:

Aos meus amigos, irmãs, primos e cunhados por proporcionarem ao meu filho João incríveis momentos de lazer em finais de semana, férias, viagens e passeios enquanto eu me dedicava a este trabalho: **Lola e Dudu, Bel e Daniel, Marcia e Ricardo, Gu e Carlinha, Tiago e Rita, Rodrigo e Natália, Mariane e Tatão, Renatinha e Zeca, Aninha e Léo, Tatiana e André, Renata, Regina e Ana**. E às crianças que tornaram esses momentos divertidíssimos: **Francisco, Pedro, Vicente, Tomás, Gabriel, Tiago, Pedrinho, Ana Terra, Gabriel, Matheus, Gabriel, Poopoo, Vinícius e Gil Pedro**.

Ao meu pai, **José Maurício**, que me ensinou a nunca desistir de um sonho.

À minha mãe, **Alzira**, aos meus irmãos **Carolina, Isabel, Leonardo e Ana**, e aos meus sobrinhos lindos **Francisco, Pedro e Vicente**, por estarem sempre ao meu lado, mesmo quando estão longe.

Aos meus sogros **Waldemar e Cecília**, pelo apoio e incentivo permanente para a concretização de meus projetos acadêmicos e profissionais.

Ao querido **Neco**, por compartilhar comigo sonhos e lutar ao meu lado para que eles se tornem realidade. E ao **João**, meu querido filho, motivo da minha força, esperança e alegria de viver.

*Entrelinhas, segue lendo  
Mundo recém-avistado  
Caminhos se refazendo  
Há outro mundo sonhado,  
É o mundo que está sendo  
Palmo a palmo descoberto  
Pelo olhar longe, perto  
De um semeador de esperança  
O professor, homem de espírito liberto.*

*Edmilson Santini  
(Literatura de Cordel,  
Recife, PE – julho 2007)*

*Dedico este trabalho a todos aqueles  
que insistem em acreditar na  
escola pública e que trabalham por ela*



## Resumo

VILELA, Mariana Lima: *Dimensões formativas em confronto na Prática de Ensino escolar: uma investigação de percursos de licenciandos das Ciências Biológicas*; Sandra Escovedo Selles; 07/07/2008, UFF, Niterói-RJ; Tese (Doutorado em Educação), 153 páginas + CD. **Campo de Confluência:** Ciência, Sociedade e Educação; **Projeto de Pesquisa:** A Experimentação no Ensino de Biologia: Matrizes Históricas e Curriculares na Formação de Professores.

O presente estudo analisa o componente curricular da Prática de Ensino na formação inicial de professores de Ciências Biológicas com um olhar específico sobre os percursos de licenciandos no processo de tornarem-se professores. Este olhar é acompanhado de uma significação do lugar da escola como espaço de conflitos produtivos, capazes de gerar situações de formação que articulem dimensões específicas e pedagógicas, a prática e a teoria, a universidade e a escola. Utiliza-se de perspectivas teóricas dos saberes docentes e do campo do Currículo – o Conhecimento escolar e a história das disciplinas escolares. Em diálogo com tais perspectivas, apresenta uma análise do componente curricular da Prática de Ensino em dois cursos de Licenciatura – o da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o da Faculdade de Formação de Professores da UERJ – tomando como fontes Relatórios redigidos por licenciandos dos referidos cursos e depoimentos orais de professores, obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas. Para a produção de dados empíricos, dialoga com as especificidades dos conhecimentos biológicos produzidos no contexto escolar na sua relação com os saberes da profissão, apropriando-se de referenciais metodológicos da Pesquisa Qualitativa e da História do Currículo. No que tange aos processos de elaboração dos saberes profissionais durante esse momento da formação, o estudo defende que os espaços curriculares que valorizam a interface entre a escola e a universidade ainda no período pré-profissional, propiciam a criação de um “terreno fértil” sobre o qual se desenvolvem, posteriormente, os saberes da profissão. As reflexões a respeito das relações entre a formação docente e a produção de conhecimentos focalizam, ainda, as especificidades que os conhecimentos biológicos assumem no contexto escolar, concebendo-os como produto de conflitos entre diferentes finalidades curriculares inerentes à disciplina escolar Biologia. Nesse sentido, o trabalho explora aspectos disciplinares da formação docente, compreendendo que ao mesmo tempo em que os professores podem ser concebidos como atores que constroem as disciplinas escolares, estas atuam como forças que influenciam na própria formação docente em sua especificidade. Além disso, o estudo também sinaliza a necessidade de uma aproximação entre os campos do “currículo” e “formação docente, defendendo que estes constituem-se em abordagens capazes de contribuir para um avanço tanto dos debates que reduzem o processo formativo ao domínio dos conhecimentos específicos de referência, quanto daqueles que identificam a prática dos professores como simples reprodução de conhecimentos produzidos em instâncias externas à escola.

**PALAVRAS CHAVE:** Formação de Professores de Biologia; Prática de Ensino de Ciências Biológicas; Disciplina escolar Biologia

# *Abstract*

The current study analyses the curricular component *Practice of Teaching* in the initial teacher education of Biological Science teachers with specific focus on the steps essential to the process of becoming teachers. This focus accompanies the idea of the significance of the school as a place of productive conflicts, capable of generating situations of formation that articulates specific dimensions and pedagogical ones, the practice and the theory, the university and the school. The study draws on theoretical perspectives from 'Teacher's knowledge' and the field of *Curriculum – the 'Scholarly Knowledge'* and the *'history of the school subject'*. In dialogue with such perspectives, it presents an analysis of the curricular component *Practice of Teaching* in two Teacher Education's courses – that of the *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (the Federal University of Rio de Janeiro) and of the *Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro* (Faculty for the Formation of Professors of the State University of Rio de Janeiro) – using as sources reports written by the licentiate students of the referred courses and oral testimonies from the teachers, obtained by way of semi-structured interviews. For the production of the empirical data, the approach in this study dialogues with specifics of biological knowledge produced in the scholarly context, and its relation to teacher's knowledge, incorporating methodological references of the *Qualitative Research* and *History of Curriculum*. In connection with the processes of elaboration of the professional knowledge during this period of formation, the study defends the proposal that curricular dimensions that value the interface between school and university whilst in the pre-professional period, generate the creation of a "fertile ground" from which the professional knowledge subsequently evolves. The reflections with respect to relations between the teachers formation and the production of knowledge focuses, further yet, on particularities that biological knowledge assumes in the school context, conceived as a product of the conflicts between different curricular finalities inherent in the Biology as a school subject. In this sense, the work explores disciplinary aspects of the teacher's education on the understanding that, at the same time in which teachers can be considered as agents that construct the school subjects, they also act as forces that influence their own professional formation in its peculiarities. Beyond that, the study also calls attention to the necessity for a closeness between the fields of "curriculum" and "teacher education", defending the belief that they jointly constitute approaches capable of contributing to the advancement as much as in debates that reduce the formative process to the domain of the specific referential knowledge, as of those that identify the teaching practices as simple reproduction of knowledge produced in external instances within the school.

## Resumé

Cette présente étude analyse le composant curriculaire de *La Pratique d'Enseignement* dans la formation de enseignants de Sciences Biologiques sous un regard spécifique sur les parcours des futurs licenciés dans le procès de devenir professeurs. Ce regard est accompagné par une signification du local de l'école comme un espace de conflits productifs, capables de gérer des situations de formation qui articulent dimensions spécifiques et pédagogiques, la pratique et la théorie, à l'université et à l'école. On fait usage de perspectives théoriques des *savoirs d'enseignement* et du champs du *Curriculum* – la '*Connaissance scolaire*' et '*l'histoire des disciplines scolaires*'. En dialogue avec telles perspectives une analyse se présente du composant curriculaire de la *Pratique de l'Enseignement* dans les cours de Licence – celui de l'Université Fédérale du Rio de Janeiro et celui de la Faculté de Formation de Professeurs de l'UERJ – prenant comme sources Comptes Rendus rédigés par les futurs licenciés des ceux cours-là et des déclarations orales des professeurs, obtenues à partir des entrevues semi-structurées. Pour la production de données empiriques, on dialogue avec les spécificités des connaissances biologiques produites dans le contexte scolaire, dans sa relation avec les savoirs de la profession, rattrapant des référentiels méthodologiques de la Recherche Qualitative et de l'Histoire du Curriculum. En ce qui fait référence aux processus de l'élaboration des savoirs professionnels durant ce moment de la formation, l'étude défend que les espaces curriculaires, qui valorisent l'interface entre l'école et l'université encore pendant la période pré-professionnelle, permettant la création d'un 'terrain fertile' sur lequel ces savoirs de la profession se développent postérieurement. Les réflexions à propos des relations entre la formation des futurs professeurs et la production de la connaissance focalisent, encore, les spécificités que les connaissances biologiques assument dans le contexte scolaire, en les concevant comme produit de conflits entre les différentes finalités curriculaires innérentes à la discipline scolaire Biologie. Dans ce sens, le travail explore des aspects disciplinaires de la formation des futurs professeurs, comprenant que, au même temps que les professeurs peuvent être conçus comme d'acteurs qui construisent les disciplines scolaires, celles-ci agissent comme des forces qui influencent dans la formation elle-même du futur professeur dans son spécificité. En plus, l'étude fait signe aussi à la nécessité d'un rapprochement entre les champs du 'curriculum' et de 'la formation du futur professeur', en défendant que ceux-ci se constituent en abordages capables de contribuer à l'avance des débats qui réduisent le procès formatif au domaine des connaissances spécifiques de référence, ainsi que de ceux-là qui identifient la pratique des professeurs comme de simples reproductions des connaissances produites dans des instances externes à l'école.

# Índice

<b><i>Apresentação</i></b> .....	13
<b>PARTE I - <i>Perspectivas teórico-metodológicas para a construção de um “objeto complexo: a Prática de Ensino escolar”</i></b>	
<b><i>Capítulo 1 – Definindo a Prática de Ensino escolar na sua relação com a escola básica e os currículos de formação</i></b> .....	23
1.1 <i>A dimensão prática na formação inicial: analisando relações entre teoria e prática em diferentes concepções de formação</i> .....	24
1.2 <i>Valorização da dimensão prática na formação: apresentando uma problemática</i> .....	31
1.3 <i>Definindo o objeto Prática de Ensino: afinal, de que dimensão prática se trata?</i> .....	33
<b><i>Capítulo 2 – A inserção da Prática de Ensino na Licenciatura em Ciências Biológicas: um recorte metodológico dos cursos investigados</i></b> .....	36
2.1. <i>O Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ</i> .....	37
2.2 <i>O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ</i> .....	40
2.3. <i>Apreendendo um objeto complexo: a Prática de Ensino escolar nos cursos analisados</i> .....	42
<b><i>Capítulo 3 – Perspectivas teóricas para uma compreensão da Prática de Ensino na sua complexidade</i></b> .....	44
3.1. <i>A perspectiva dos “Saberes docentes”</i> .....	47
3.2. <i>Perspectivas do Currículo: Conhecimento escolar e História das disciplinas escolares</i> .....	54
3.2.1. <i>A perspectiva do conhecimento escolar</i> .....	56
3.2.2. <i>A perspectiva da história das disciplinas escolares</i> .....	61

<b>Capítulo 4 – Construção das categorias de análise e tratamento das fontes de pesquisa.....</b>	<b>66</b>
4.1. Inspirações metodológicas da Pesquisa Qualitativa.....	68
4.2. Inspirações metodológicas da História do Currículo.....	70
4.3. Os relatórios de Prática de Ensino como fontes de pesquisa.....	72
4.4. O processo de construção das categorias de análise a partir das hipóteses de trabalho.....	73
4.5. A elaboração dos roteiros de entrevistas.....	77
4.6. Apresentando os professores entrevistados.....	79
 <b>PARTE II – Dimensões formativas em confronto na Prática de Ensino escolar</b>	
<b>Capítulo 5 – De aluno a professor de Biologia: interpretações do mundo vivido da profissão.....</b>	<b>86</b>
<b>Capítulo 6 – A disciplina escolar biologia e a produção de conhecimentos na Prática de Ensino .....</b>	<b>108</b>
<b>Capítulo 7 – Considerações finais.....</b>	<b>129</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>138</b>
<b>Referências das fontes consultadas .....</b>	<b>143</b>
 <b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo I – Documentos da Grade curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ e</b>	
<b>Anexo II – Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ</b>	
 <b>APÊNDICES</b>	
<b>Apêndice I – Roteiros das entrevistas semi-estruturadas</b>	
<b>Apêndice II - Transcrições das entrevistas realizadas com professores [</b>	

# *Apresentação*

*“À medida que acompanhamos o dia-a-dia e a dinâmica da escola e passamos a conhecer as condições de trabalho dos professores, começamos a entender a pedagogia e a didática “do possível”*

*(Fonte: Relatório 1)*

A institucionalização da formação de professores em nível superior no Brasil teve início na década de 1930, a partir da criação dos cursos de licenciatura que surgiram vinculados à necessidade de atender à escolarização secundária. Naquela concepção de formação docente, a preocupação com uma dimensão prática já adquiria substancial relevância, embora marcadamente tecnicista e aplicacional. Havia uma ênfase nos conhecimentos acadêmicos ao longo dos três primeiros anos e os conhecimentos pedagógicos restringiam-se ao último, quando também deveria ser realizada a *Prática de Ensino*, constituindo o chamado modelo “3+1”. A instauração dos Colégios de Aplicação na década seguinte à criação das licenciaturas pode ser entendida como uma tentativa formal de resgatar, ainda que de forma idealizada, o espaço da ação docente, intrinsecamente garantido no antigo “*provisamento*”<sup>1</sup> de professores para o magistério (ANDRADE, AYRES & SELLES, 2004).

A partir da década de 1970, as críticas a esse modelo de formação passaram a se avolumar, sob a influência das teorias crítico-reprodutivistas, que valorizam a dimensão política do processo educativo, em detrimento da técnica (MONTEIRO, 2001a). Segundo Géglio (1997) os anos de 1980 foram marcados por um discurso prescritivo que definia um novo papel para o professor, mas sem instrumentalizá-lo para tal. Apontando os limites do tecnicismo na formação de professores, tais críticas contribuíram para uma permanência da ênfase em elementos acadêmicos da formação. Ainda que relevante para a valorização da dimensão política da docência, essa outra concepção manteve o foco da formação distante da escola.

Se por um lado a concepção de formação tecnicista, própria do modelo “3+1”, apresentava limites quanto à articulação entre os componentes pedagógicos e específicos da formação, por outro, as influências das teorias crítico-reprodutivistas produziam uma fragmentação entre componentes acadêmicos e profissionais, uma vez que contribuíam para um esvaziamento do entendimento da escola como espaço formativo. Assim, o desenraizamento da ação docente do contexto escolar nos cursos de formação de professores permaneceu, ao longo das últimas décadas, como um traço identificador, ao mesmo tempo em que o ponto vulnerável dessa mesma formação (ANDRADE *et al*, 2004). Reconhecendo a importância dos estudos que marcaram a década de 1980, Santos (1995) indica a necessidade de focar a formação docente em

---

<sup>1</sup> Andrade, Ayres & Selles (2004) denominam de “provisão” os procedimentos extra formativos mediante os quais os professores eram recrutados, selecionados, instruídos e inspecionados para trabalhar na escola secundária, concomitantemente ou não à existência de cursos de formação em nível superior no Brasil.

âmbitos mais específicos sem, entretanto, abrir mão do ideário de emancipação daquela década.

O debate em torno da formação de professores a partir dos anos de 1990 vem trazendo contribuições da dimensão prática da formação de professores. Incorporaram-se, assim, ao debate brasileiro teorias que reforçam uma tendência pautada na racionalidade prática. A marca dos anos de 1990 - representada por autores como Nóvoa (1991;1995), Zeichner (1995), Gómez (1995) Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Pimenta (2002) e outros - passou a ser, portanto, a valorização dos saberes e práticas docentes, destacando o espaço escolar como local onde se efetiva o “fazer” do professor. A escola passou, assim, a ser reconsiderada como espaço formativo e a ser encarada como lugar privilegiado de produção de conhecimento.

Nas universidades, sobretudo nas públicas, o espaço escolar da formação, antes restrito aos Colégios de Aplicação<sup>2</sup>, foi ampliado para escolas da rede pública a partir da década de 1960 (CANDAU, 1987). Essa ampliação, além de dispor uma maior diversidade de experiências pelas quais o licenciando passa durante a formação inicial, também trouxe novos desafios quanto ao enfrentamento de questões políticas e pedagógicas da escola brasileira, resultando numa carência de integração entre escolas e universidades (MARCONDES, 2002).

Na estrutura atual das licenciaturas, o componente curricular da *Prática de Ensino*<sup>3</sup> permanece, na maior parte dos cursos, como espaço potencial de encontro entre as dimensões específica e pedagógica da formação. No entanto, segundo Piconez (1998), com uma herança predominante do modelo da racionalidade técnica, este componente curricular e os estágios supervisionados têm sido considerados, muitas vezes, como simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação. Para a autora, a *Prática de Ensino* não tem sido implementada de forma a aproximar a realidade da sala de aula das discussões teóricas nos cursos de formação de professores. Embora Marcondes (2002) aponte que a concepção desse componente curricular tenha

---

<sup>2</sup> O Decreto lei no. 9053 de 12/03/1946 tornava obrigatório às Faculdades de Filosofia manter um Ginásio de Aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática. Após a LDB de 20/12/1961, o parecer 292 /62, dentre uma série de medidas reformadoras, reconhece que “devendo ser um estabelecimento-modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de filosofia” e “mesmo naquelas em que foi criado, o seu funcionamento ou reproduziu a rotina dos educandários comuns, ou dele fez uma autêntica `vitrina pedagógica`, onde os alunos-mestres passivamente assistem como espectadores, ao que, a rigor, não lhes é dado a fazer.” (Candau, 1987).

<sup>3</sup> Nas diferentes estruturas curriculares dos cursos de licenciatura esse componente recebe distintas denominações. Nas Novas Diretrizes Curriculares para formação de Professores da LDB 9394/96 o termo é definido como princípio que, diferente de um momento pontual do estágio deve atravessar toda a formação. Neste trabalho o termo Prática de Ensino é adotado como denominação genérica do componente da licenciatura no qual está inserido o estágio escolar.



sofrido modificações quanto ao local de realização de estágio e à forma como este é conduzido, com ênfase nos “modelos centrados sobre a análise” durante a década de 1990, Pereira (1999) considera que tais modificações não têm sido significativas, permanecendo praticamente nos mesmos moldes desde sua origem na década de 1930.

Partindo da crítica a visões simplistas do ensino e enfocando o saber da prática do professor, pesquisas sobre a formação de professores especificamente no campo das Ciências Naturais também reconhecem a problemática da *Prática de Ensino* tanto sobre a sua organização na estrutura curricular dos cursos e suas relações com os componentes específicos e pedagógicos da formação, quanto à sua relevância no processo de formação inicial. Nesse sentido, Carvalho & Gil-Pérez (2000) trazem um elenco de saberes que consideram necessários ao exercício das atividades do professor de ciências e que vão além do domínio dos conteúdos. Favetta (2002) considera que a superação de uma visão simplista sobre o ensino de ciências se constitui como o principal desafio que os professores formadores enfrentam na condução de suas disciplinas. Concordando com Carvalho & Gil-Pérez (2000), a autora argumenta que tal visão reflete uma concepção instrumental da formação docente que separa em momentos distintos e dissociados dois componentes: de um lado o componente científico-cultural que assegura o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e, de outro, o componente técnico ou pedagógico que garante a atuação eficaz em sala de aula. Essa separação é caracterizada por uma predominância de teorias e prescrições pedagógicas sem articulações indispensáveis para que os conteúdos específicos da área das Ciências sejam transformados para fins de ensino (SCHNETZLER, 2002).

Como meio para superar essas limitações presentes no modelo curricular de formação de professores de Ciências Naturais, Favetta (2002) propõe compreender a formação sem separação da teoria e da prática. Buscando alternativas para que ambas caminhem juntas e, sem supervalorização de uma em detrimento da outra, destaca a necessidade de o professor formador desenvolver ações que estimulem a reflexão dos licenciandos a partir de situações reais concretas que os preparem para lidar com a complexidade e a instabilidade de uma sala de aula real. Apoiada na teoria do “professor reflexivo”<sup>4</sup> a referida autora defende que o professor deverá ser capaz de resolver problemas da prática através da integração criativa do conhecimento e da técnica. Essa capacidade é encarada como processo de reflexão na ação ou como

---

<sup>4</sup> A autora toma como principais referenciais teóricos as idéias de Alarcão (1996), Schön (1983) e Zeichner (1993).

diálogo reflexivo com a situação problemática concreta, valorizando a prática como elemento de análise e reflexão do professor em formação.

Acompanhando o movimento desse debate, e imerso na tensão entre as críticas à racionalidade técnica e a incorporação de tendências que valorizam uma racionalidade prática na formação de professores, o papel de aplicação de teorias originalmente atribuído ao componente da *Prática de Ensino* vem perdendo o sentido e, portanto, sendo colocado em questão. Por não aproximar a realidade da sala de aula das discussões teóricas nos cursos de formação de professores, esse componente curricular vem sendo questionado por reproduzir, sobretudo, uma dissociação entre teoria e prática, tendo pouco a contribuir no preparo de professores (PICONEZ, 1998).

O discurso da necessidade de enfatizar o componente prático da formação de professores, como condição de superação dos limites do modelo da racionalidade técnica, é incorporado aos documentos oficiais que regem a nova legislação educacional<sup>5</sup>. Essas alterações propõem um modelo de formação no qual a noção de “prática” é ampliada para além do “estágio” e assume o caráter de um princípio que atravessa toda a formação. Essa mudança tem provocado um intenso debate a respeito das reformas nas licenciaturas, envolvendo as diversas instituições formadoras de professores do país e apontando para transformações nas estruturas curriculares dos cursos.

As alterações propostas na LDB 9394/96<sup>6</sup> aumentam a carga horária destinada à *Prática de Ensino* buscando conferir a esta um papel articulador entre a formação teórica e a prática pedagógica no sentido de reorganizar o exercício docente. Entretanto, a simples medida de aumentar a carga horária de prática, não é garantia de superação dos limites apontados. Segundo Favetta (2002), é preciso investir na qualidade dessas horas acrescidas através do estabelecimento de convênios/parcerias entre instituições formadoras, criando condições para ações articuladas entre universidades e escolas que garantam a efetiva inserção dos licenciados nas atividades escolares. No entanto, essas

---

<sup>5</sup> Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores LDB 9394/96, Pareceres e resoluções CNE que dispõem sobre as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena.

<sup>6</sup> Diretrizes Curriculares para a formação de professores LDB 9394/96 Art ° 65 °: A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá *Prática de Ensino* de, no mínimo, trezentas horas. Parecer CNE/CP21/2001 que institui a duração de carga horária dos cursos de licenciatura, no item II, sobre a obrigatoriedade das trezentas horas de *Prática de Ensino*, dispõe: “(...)torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas”

alterações têm levado os cursos de licenciatura a procurarem alternativas de locais de estágio para o cumprimento das horas exigidas, em detrimento de uma valorização do espaço da escola na formação inicial.

Ferreira, Vilela & Selles (2003) indicam que um sensível desenraizamento da formação de professores de Biologia do contexto escolar, ocorrido nas últimas décadas, tem relações com um movimento de valorização da pesquisa como dimensão formativa. Tal processo tem constituído relações dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas com o contexto escolar que acabam por valorizar os saberes acadêmicos em detrimento dos saberes experienciais dos professores durante a formação. As autoras identificam que os estágios de *Prática de Ensino* têm se dado, muitas vezes, com base em uma perspectiva normativa da pesquisa sobre a escola, centrados em finalidades acadêmicas. Por um lado, tal situação, sem negar o papel da pesquisa como componente formativo, sinaliza o risco de afastamento da formação de professores do contexto escolar, contribuindo para uma formação baseada em uma visão idealizada do espaço escolar e do papel do professor.

Por outro lado, conferir à escola um papel relevante através da atuação de professores em exercício colaborando na formação inicial expõe outros desafios que podem levar a uma imposição de novas tarefas, para as quais o contexto do regime de trabalho e formação profissional destes professores colocam-se como limitantes. Selles (2003) ressalta que se a responsabilidade da formação inicial durante a *Prática de Ensino* for transferida para as escolas sem um efetivo acompanhamento da universidade, correremos o risco de subestimar o lugar da teoria e dos elementos acadêmicos da formação além de desconsiderar a realidade das escolas e o regime de trabalho de seus professores.

As mudanças curriculares impostas pela nova legislação, especialmente no que se refere à ampliação da carga horária de prática durante a formação, implica em novas questões institucionais de ordem organizacional, cujas soluções são complexas e não se fazem pela simples mudança na política de formação. Esta política, segundo Selles (2003) “*re-desenha a licenciatura, mas omite-se em oferecer condições estruturais às instituições que irão desenvolver o referido projeto*” (SELLES, 2003: 30), uma vez que as medidas carecem de incentivos a projetos de licenciatura desenvolvidos em parceria entre as universidades e as escolas. Fazem-se, portanto, relevantes ações e reflexões no sentido de repensar a formação inicial de professores avaliando a viabilidade desta

parceria e que ainda sejam capazes de superar tanto a oposição entre as disciplinas científicas e as disciplinas pedagógicas, quanto entre a formação para pesquisa e para o ensino.

Entre as pesquisas sobre formação de professores de ciências que tomam a *Prática de Ensino* como objeto de análise, poucas são aquelas que procuram investigá-la debruçando-se sobre aspectos teóricos que focalizam especificamente as dimensões constitutivas de sua natureza. Por um lado as publicações têm se centrado nos aspectos legais deste componente na Licenciatura diante das alterações de carga horária implementadas pelas novas diretrizes curriculares para a formação docente (CURY, 2003) reafirmando a opção da legislação quanto ao papel da *Prática de Ensino* e o estágio supervisionado. Por outro lado, publicações tais como as de Mortimer & Pereira (1999) e Carvalho (2001) centram suas análises nos desdobramentos curriculares que a nova legislação impõe apresentando propostas que têm como foco a reorganização dos cursos de licenciatura em química, biologia e física.

O papel da *Prática de Ensino* portanto, parece vir sendo analisado “à distância” deixando de lado elementos-chave que estão presentes no dia a dia da atuação de licenciandos em sala de aula, nos processos de formação em que estes têm a oportunidade de identificar-se com seus futuros pares. As contribuições dos professores em exercício e, por conseguinte, do conjunto de relações político-pedagógicas e institucionais que se passam no interior das escolas não vêm sendo reconhecidas no entendimento do papel da *Prática de Ensino* durante a formação inicial.

No entanto, outras discussões sobre a *Prática de Ensino* indicam que tanto autores do ensino de ciências (SCHNETZLER, 2002; FAVETTA, 2002; FERREIRA, VILELA & SELLES, 2003 e MENDES & MUNFORD, 2005) quanto de outras áreas disciplinares (MONTEIRO, 2001a) continuam defendendo a permanência desse espaço na formação inicial de professores.

*“Organizada em novos moldes, esse momento da formação pode representar uma experiência fundamental na formação profissional de professores, tendo na Prática de Ensino um momento estratégico. (...) a Prática de Ensino, ressignificada, pode se tornar uma oportunidade única e muito rica para a constituição da profissionalidade, com a sensibilidade necessária para a educação das novas gerações.”* (MONTEIRO, 2001a: 140-141).

Nessa perspectiva, o presente trabalho de pesquisa busca contribuir para um merecido reconhecimento da *Prática de Ensino* escolar como componente da formação que pode ser encarada como espaço de fronteira entre universidade e a escola. Diferente de pesquisas que a têm interpretado à distância, este trabalho busca investigar o potencial desse componente curricular no sentido de uma integração entre elementos da formação que têm se apresentado em permanente oposição.

Propõe-se visitar percursos de licenciandos das Ciências Biológicas, não de forma episódica, mas percorrendo junto com eles seus caminhos, buscando investigar “de perto” as relações entre a *Prática de Ensino*, a escola e a universidade, no sentido de compreendê-las para contribuir na redefinição de seu papel formativo. Propõe-se sobretudo a uma investigação do momento da *Prática de Ensino* na formação inicial de professores de Ciências Biológicas com um olhar específico sobre os percursos de licenciandos no processo de tornarem-se professores. Este olhar é acompanhado de uma significação do lugar da escola como espaço de conflitos produtivos, capazes de gerar situações de formação que articulem dimensões específicas e pedagógicas, a prática e a teoria, a universidade e a escola. É pressuposto deste trabalho que a inserção do professor em formação nesse espaço é condição indispensável para a construção de profissionais preparados para desempenhar suas funções no mundo contemporâneo, entendendo, assim como Nóvoa (1995) que

*a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1995: 24-25).*

O trabalho está organizado em duas partes. A primeira, contendo quatro capítulos, é dedicada à delimitação de estratégias teórico-metodológicas da pesquisa no sentido de definir o seu cenário e seu objeto de investigação: *a Prática de Ensino de Ciências Biológicas*.

No Capítulo I buscamos compreender sentidos da dimensão prática em diferentes concepções de formação com vistas à elaboração de uma definição da *Prática de Ensino* como objeto de investigação. A partir dessa concepção apresentamos, no

Capítulo II, um recorte metodológico de dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas investigados: o da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, buscando descrever a inserção da *Prática de Ensino* nos programas curriculares dos referidos cursos. No capítulo III são apresentadas as duas perspectivas teóricas escolhidas para a construção de uma compreensão da *Prática de Ensino* na sua complexidade. Tais perspectivas buscam estabelecer diálogos, tanto com a produção sobre a formação docente na sua relação com os saberes da profissão, quanto com as especificidades dos conhecimentos produzidos na confluência de dimensões específica e pedagógica da formação. No capítulo IV são descritas e justificadas as estratégias de análise do material empírico da pesquisa, que trabalha com duas fontes de investigação, bem como os processos de construção das categorias de análise realizadas.

O conjunto desses quatro capítulos organizados na primeira parte do estudo pretende desenhar o “cenário” em que a pesquisa foi realizada a partir da descrição dos referenciais teóricos e metodológicos, seus pressupostos e a base empírica de investigação.

A segunda parte do trabalho, organizada em mais três capítulos, dedica-se à análise do material empírico e as considerações finais. Então, no Capítulo V é apresentada a análise da problemática investigada a partir das duas fontes de pesquisa em relação a uma das categoria de análise “*Interpretações do mundo vivido da profissão*”. E no Capítulo VI faz-se o mesmo para a outra categoria “*Produção de conhecimento na disciplina escolar Biologia*”. O sétimo e último capítulo corresponde às considerações finais nas quais são retomadas as análises empreendidas nos capítulos anteriores apontando seus limites e suas contribuições em relação à problemática da formação docente nas áreas disciplinares.

# *PARTE I*

*Perspectivas teórico-metodológicas para a  
construção de um “objeto complexo”:  
a Prática de Ensino escolar*

# *Capítulo 1*

## *Definindo a Prática de Ensino na sua relação com a escola básica e concepções de formação*

*“A Prática de Ensino, ressignificada, pode se tornar uma oportunidade única e muito rica para a constituição da profissionalidade, com a sensibilidade necessária para a educação das novas gerações.”  
(Monteiro, 2001: 140-141).*



## 1.1. *A dimensão prática na formação inicial: analisando relações entre teoria e prática em diferentes concepções de formação*

Segundo Andrade (2006) pensar nas problemáticas relações entre as dimensões teórica e prática do ponto de vista dos modelos de formação, permite interpretar as origens e a inserção dessas mesmas relações no debate contemporâneo acerca dos novos rumos que a nova legislação (LDBEN 9394/96 e pareceres e resoluções do CNE subsequentes) vem propondo.

Para o referido autor, a nova legislação engendra um paradigma próprio para a formação a partir de uma *racionalidade prática*, distinta – porém não contraditória – da *racionalidade técnica* inerente ao modelo de formação que fundou a formação docente institucionalizada em nível superior na década de 1930. Sob esse ponto de vista, assim como para Linhares & Silva (2003), o autor sugere que a reforma da formação docente em curso no Brasil, adota uma perspectiva de “terra arrasada” em relação ao passado. Por um lado, estão os currículos vigentes de formação de professores, os quais guardam heranças estruturais do modelo da *racionalidade técnica* – compreendido como o primeiro gênese da formação. Por outro, uma valorização da *dimensão prática* na legislação, sustentado pelo modelo da *racionalidade prática* e que pressupõe criar “tudo de novo”, em uma espécie de “novo gênese” (ANDRADE, 2006).

A esta tensão entre distintas racionalidades dos dois modelos de formação, interpela-se a consciência social crítica que emerge dos movimentos organizados de educadores a qual, segundo Andrade (2006), expressa-se como o modelo de professor como intelectual crítico.

Compreender as relações entre as dimensões teórica e prática da formação de professores nesses três modelos de formação é o que se propõe este capítulo, no sentido de situar o objeto de investigação desta pesquisa – a *Prática de Ensino de Ciências Biológicas* – “em face de dois modelos de formação e de docência e de uma *interpelação crítica permanente*” (ANDRADE, 2006: 48.)

Sobre o modelo da racionalidade técnica Contreras (2002) nos esclarece quanto ao referencial filosófico positivista e cientificista que o sustenta, o qual apresenta como particularidade uma subordinação da prática em relação à teoria. A prática profissional é entendida como uma aplicação de procedimentos e meios técnicos para se conseguir

determinados fins. A prática é, portanto, reduzida a um instrumental técnico regido por um conjunto de conhecimentos científicos que a precedem e estabelecem regras tecnológicas as quais devem ser seguidas para a obtenção de resultados desejados. Nesse sentido, o conjunto de conhecimentos teóricos a que a prática está subordinada não é questionado e a relação entre a teoria e a prática se dá por meio da técnica, entendida como aplicação de procedimentos precisos para o alcance dos fins previamente definidos teoricamente.

No que se refere ao modelo de formação docente sobre estas bases entende-se que o professor é aquele que domina a técnica, mas não participa da sua elaboração, ficando sua atividade reduzida à mera aplicação de uma técnica capaz de transmitir os conhecimentos científicos. A prática de ensinar fica então subordinada a fins pré-estabelecidos por quem a elabora teoricamente, gerando uma relação de dependência hierárquica da prática sobre a teoria. A teoria é entendida como um conjunto de conhecimentos científicos legitimados, os quais fundamentam uma ciência aplicada que disponibiliza soluções técnicas para problemas já formulados (CONTRERAS, 2002).

Segundo essa concepção o professor é formado sem o questionamento de “o que” ensinar, uma vez que os conhecimentos provenientes da teoria já estão dados, e aquele que ensina não tem participação na sua elaboração. Mas neste modelo é necessário que o professor domine estes conhecimentos e desenvolva habilidades sobre “como” ensiná-los. É clara a relação desta concepção de formação com os modelos curriculares das licenciaturas instituídos nas universidades brasileiras durante a década de 1930. A partir de uma demanda por uma formação de professores mais especialistas, nos modelos conhecidos como *3+1*, os três primeiros anos da formação compunham disciplinas do bacharelado e o último ano era destinado às disciplinas pedagógicas. Este modelo defendia uma formação com ênfase no conhecimento das disciplinas científicas ministradas ao longo dos três primeiros anos, ficando as disciplinas pedagógicas reduzidas a um conjunto de teorias e técnicas educacionais. O final do processo preparatório culminava com a *Prática de Ensino* realizada em Colégios de Aplicação, quando esse momento representaria a oportunidade de “colocar em prática” os conhecimentos aprendidos até então.

Se por um lado esta concepção de professor valoriza uma certa especificidade da formação no que se refere aos conteúdos, isto é, o professor precisa conhecer bem os conteúdos que vai ensinar; por outro, reduz a dimensão pedagógica e educativa a uma

técnica aplicável em situações generalizáveis, estáveis, previsíveis e com objetivos mensuráveis quantitativamente. Do mesmo modo, os conhecimentos teóricos da formação docente também ficam reduzidos aos conhecimentos específicos que devem ser ensinados e os conhecimentos pedagógicos são esvaziados. As preocupações com a educação e os processos de ensino ficam reduzidas à aplicação de técnicas.

A centralidade das críticas dirigidas ao modelo da *racionalidade técnica* reside basicamente na simplificação do processo educativo necessário à aplicação de soluções já disponíveis para problemas já formulados e à alienação sócio-política que a sustenta. É no sentido de não ignorar a complexidade da realidade e de construir soluções para problemas que não estão *a priori* colocados que Schön elabora uma concepção de formação docente na qual o conhecimento é produzido durante a prática por meio da reflexão sobre a ação (CONTRERAS, 2002).

Questionando o caráter de objetividade presente no modelo da racionalidade técnica, o modelo do “professor-reflexivo” considera aspectos subjetivos do ofício docente, ao situar o professor como agente que compreende e, ao mesmo tempo, modifica a realidade. Este modelo, portanto pretende romper com a dicotomia entre teoria e prática ao conceber a prática como dimensão a partir da qual se elabora o conhecimento (teórico) por meio da reflexão.

Assim, sob fundamentos da *racionalidade prática* entende-se que a atuação em si já é um fim. Este modelo de formação valoriza a experiência resgatando a base reflexiva de atuação profissional para a compreensão de abordagens de situações problemáticas da prática. Enfatiza o professor como sujeito de sua prática e agente da construção de saberes dela advindos por meio da reflexão. Porém, se ao contrário da *racionalidade técnica*, neste modelo não há subordinação da prática em relação à teoria, podemos afirmar que há uma supervalorização da prática em detrimento de um referencial teórico que possa ser colocado em diálogo com a experiência. A teoria aqui é concebida como um conjunto de conhecimentos que emergem da própria prática, apontando uma tendência empirista radical.

Neste modelo, portanto, o professor é concebido como profissional que dialoga com a própria prática, e a partir dela constrói seus próprios saberes. Há uma sensível valorização dos aspectos específicos do fazer docente, deixando para um segundo plano os conhecimentos específicos a serem ensinados. A especificidade do saber, necessária ao ensino de disciplinas escolares fica diluída, constituindo-se nesse sentido a formação

de um professor mais “generalista” que, pela reflexão na ação, pode interferir no currículo e modificar sua própria prática.

Porém, se a concepção de professor como agente de sua própria prática, dotado de um saber próprio, supera uma visão de professor como simples técnico capaz de transmitir os conteúdos a serem ensinados, ela ainda não é capaz de conceber o professor como um transformador da realidade social para além do universo da sala de aula. Os problemas colocados ao professor, segundo esse modelo, reduzem-se a problemas que emergem da prática e que podem ser melhor “ajustados” para um ensino eficaz. Nesse sentido, o modelo do “professor-reflexivo” não rompe com o modelo da racionalidade técnica, uma vez que ambos permanecem “despolitizados” e não enfatizam a dimensão transformadora e política do processo educativo.

Ainda que o desenvolvimento desses modelos de formação no âmbito das teorias educacionais, bem como de suas críticas, sejam situadas em momentos históricos distintos, para efeito de uma análise de cunho mais epistemológico, podemos considerar que é precisamente sobre os aspectos em que o modelo do “professor-reflexivo” não rompe com a racionalidade técnica que vão recair as principais críticas construídas na interpelação, definida por Andrade (2006) como o modelo do professor como *intellectual crítico* (CONTRERAS, 2002).

Filiado a outra matriz teórica e trazendo para o debate de formação de professores questões referentes à natureza do poder, ideologia e cultura, o pensamento de Giroux (1997) questiona os discursos e o conjunto de práticas que enfatizam aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da aprendizagem que vêm predominantemente construindo a teoria educacional. Segundo este autor, apesar do interesse renovado na teoria social ter contribuído significativamente para a reconstituição da teoria educacional radical, o mesmo não realizou incursões sérias nos programas de formação de professores. Ressalta, portanto, que a formação de professores deve se constituir sobre uma base teórica que lhes permita repensar as alternativas democráticas e fomentar ideais de emancipação.

Inspirado em referenciais teóricos gramscianos e em oposição a concepções técnicas ou instrumentais, Giroux (1997) defende um entendimento do trabalho docente como tarefa intelectual, a partir da qual os professores devem ser capazes de desenvolver as bases da crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola (CONTRERAS, 2002). Tal entendimento requer o estabelecimento e o

estreitamento de laços entre o político e o pedagógico em prol de uma reconceitualização da Educação. Questionando as concepções de formação que valorizam a auto-reflexão e a união de teoria e prática, Giroux argumenta que:

*Estes educadores geralmente evocam a linguagem da crítica, auto-reflexão e união de teoria e prática. Mas apesar de sua tentativa de problematizar o conhecimento e ligar a teoria à prática, este tipo de esforço pedagógico carece da capacidade de conceitualizar a educação de professores como parte de um projeto político mais amplo ou luta social em geral. (...) Com efeito, a linguagem da crítica que informa este tipo de discurso é excessivamente pessimista e tende a permanecer presa à lógica da reprodução social. (GIROUX, 1997: 198)*

Podemos, a partir da citação acima, refletir sobre o papel da teoria e da prática na concepção de formação de professores como intelectuais. Ao propor uma ampliação do conceito de Educação para além do universo pedagógico, estabelecendo e estreitando laços com a sua dimensão política, a prática e a teoria na formação ganham também outros sentidos. Diferente da noção de prática implícita no modelo de formação do professor prático-reflexivo, bem como da prática como aplicação de teoria presente no modelo da racionalidade técnica, o pensamento de Giroux nos conduz a um entendimento da prática no sentido de *práxis*<sup>7</sup>, ontologicamente ligada à teoria.

Podemos então compreender que na concepção do professor como intelectual, uma prática social transformadora é viabilizada por meio da crítica construída a partir de uma formação teórica. Ao defender tais referenciais, Giroux enfatiza a necessidade de construção de uma “contra-hegemonia” como caminho para a criação de um projeto político gerador de esferas públicas alternativas. A formação de professores, portanto, deve contemplar uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação, quanto do tipo de oposição que engendra. O conceito de “contra-hegemonia”, segundo Giroux (1997), além de afirmar a lógica da crítica, permite a criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporam formas alternativas de luta e experiência.

---

<sup>7</sup> Andrade, 2006.

Assim, o lugar da teoria na formação de professores intelectuais críticos se constitui como uma dimensão que tem como base os conceitos gramscianos, com o papel de recuperar a dimensão política da Educação nos programas de formação docente. Já a prática, não dissociada da teoria, pois entendida como *práxis*, é concebida como prática social transformadora capaz de gerar espaços coletivos de luta política.

*O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior de contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a uma potencial transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social. (GIROUX, 1991:90. apud. CONTRERAS, 2002)*

Essa transformação crítica apoiada em um desenvolvimento teórico, porém, também apresenta limitações que se impõem ao avanço do debate sobre formação docente, especialmente no que tange à formação disciplinar do professor. Segundo Contreras (2002), apesar de Giroux explicitar que seu pensamento é uma teoria aberta que deve ser construída no fio da experiência, onde os significados de emancipação no cotidiano não estão resolvidos, os entraves que devem ser superados pelos docentes para a realização de um papel transformador não se limitam apenas à expressão de procedimentos de reflexão teórica.

Assim, no que se refere às relações teoria e prática nesta concepção de formação, há uma sensível idealização da prática, associada a uma ênfase em referenciais teóricos que a concebem de forma intrinsecamente relacionada à teoria, apoiada na noção de *práxis*.

Desse modo, podemos sugerir que nesta concepção de formação a teoria é também “sacralizada”, mas o conteúdo desta teoria e seu papel na formação distingue-se radicalmente da valorização da dimensão teórica presente no modelo da *racionalidade técnica*. Se na formação do professor como técnico a teoria é reduzida aos conhecimentos científicos com *status* de verdade inquestionável, na formação do

*professor intelectual* ela tem o papel de instrumental para o desenvolvimento de uma racionalidade crítica e questionadora sobre a realidade no sentido de transformá-la.

Já no que se refere ao lugar da prática na concepção do professor como intelectual crítico, Contreras (2002) ressalta que, enquanto a concepção do professor como prático-reflexivo expressa as características implícitas da prática, porém sem precisar seus conteúdos, o pensamento de Giroux propõe uma nova prática profissional para professores que, no entanto, deixa lacunas sobre as possíveis articulações com as experiências concretas docentes.

A despeito da relevância do estreitamento das dimensões política e pedagógica na formação, o foco na teoria presente na concepção de formação como *intelectual*, aponta para outros desafios que se impõem ao debate sobre formação docente. Por um lado, em favor de uma valorização de aspectos teóricos das ciências sociais na formação, estabelece-se o risco de um esvaziamento dos conhecimentos da disciplina específica a serem ensinados. Por outro, a ênfase na dimensão teórica da formação do professor também pode recair sobre um esvaziamento do caráter prático das atividades docentes alimentado pela negação dos aspectos técnicos da formação e por uma sensível idealização da realidade escolar expressa em aspectos que, historicamente, vêm condicionando a formação e o trabalho docente. Além disso, com a ampliação da noção de Educação para além do universo escolar, a ênfase na teoria pode, ingenuamente, levar a uma desvalorização da escola como espaço relevante da formação docente.

Para além das limitações colocadas sobre as três concepções de formação aqui analisadas, o desafio que se impõe ao debate atual sobre formação docente passa pela incorporação de análises centradas em pelo menos três aspectos que não devem perder de vista a estrutura hierárquica de relações sociais de poder na qual se insere a escola: (i) as particularidades da realidade concreta das escolas considerando suas heterogeneidades e descontinuidades; (ii) o reconhecimento dos professores como produtores de conhecimentos e não simplesmente como “transmissores” ou “reprodutores” destes e (iii) as respostas concretas às mudanças impostas pelas políticas públicas definidas nas diretrizes oficiais para a formação de professores.

Em se tratando de modelos de formação, e não de um retrato da realidade dos cursos, as análises até aqui empreendidas nos permitem compreender que nas experiências concretas dos cursos de formação não há desenhos curriculares que correspondam fielmente a qualquer um desses modelos. O que há são situações de

formação em que elementos técnicos, reflexivos ou críticos, são dinamicamente enfatizados ou desprezados em função das contingências dos processos formativos e das relações que se estabelecem tanto entre as instituições (escola e universidade) quanto entre os sujeitos envolvidos nos processos de formação.

A compreensão das diferentes relações entre teoria e prática nos modelos de formação aqui apresentados permite contribuir para uma compreensão da *Prática de Ensino* como componente curricular que aglutina e coloca em confronto essas dimensões formativas. Uma vez que o contato com a escola durante a formação inicial se dá no espaço curricular da *Prática de Ensino*, esta pode ser compreendida como um momento da formação em que diferentes dimensões formativas – técnica, prática, reflexiva, crítica com ênfases em conhecimentos específicos ou conhecimentos pedagógicos, teóricos ou práticos – encontram-se permanentemente em confronto e em negociação.

## *1.2. Valorização da dimensão prática na formação: apresentando uma problemática*

Segundo Ayres (2005) as novas diretrizes para os cursos de Licenciatura baseiam-se na conjunção de duas lógicas diferenciadas. A primeira, afinada com discursos acadêmicos sobre a formação docente fundamentados na *racionalidade prática* tem como pressuposto que os saberes dos professores são construídos na sua ação, ao vivenciarem “imprevistos” que não podem ser antecipados pela formação teórica. Esta lógica, contrapondo-se radicalmente à *racionalidade técnica* – conforme já argumentado – busca, sobretudo conferir uma especificidade à ação docente e se constrói no contexto de um movimento pela profissionalização do magistério (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991). A segunda lógica, segundo Ayres (2005) é de ordem sócio-econômica e se constitui pela necessidade de formar profissionais que respondam às transformações da esfera do trabalho no sentido de suprir demandas que são colocadas para a escola a partir de mudanças no modelos de produção capitalista. Nesse



sentido o professor deve ter um “novo” perfil profissional que uma “nova” escola requer para formar um “novo” trabalhador adequado às mudanças no mundo da produção.

Para a autora, a ancoragem na dimensão *prática* da formação de professores presente nos documentos legais das novas diretrizes constituem a materialização dessas duas lógicas conjugadas. Ambas acabam por sugerir um deslocamento da formação da universidade para a escola e podem esvaziar o caráter acadêmico da formação ao enfatizarem a centralidade da escola e da profissão na formação docente.

Analisando os sentidos da prática nos documentos legais da reforma em curso, Andrade *et al* (2004) evidenciam os elementos que acabam por criar uma subordinação da dimensão teórica à dimensão prática da formação. Um deles consiste na adoção de uma concepção de prática como princípio que atravessa toda a formação, ampliando sua noção para além do estágio supervisionado. Isto significa que além do estágio supervisionado realizado em escolas, a dimensão prática da formação deverá estar presente e ser enfatizada em diversas disciplinas da formação, ao longo de todo o curso. Como resultado quantitativo de carga horária, a reforma prevê que mais de um terço das horas destinadas à formação de professores, nos cursos de licenciatura seja destinado à prática, o que traz como consequência uma redução da carga horária destinada às disciplinas teóricas, isto é, a base dos modelos curriculares vigentes.

A partir desta análise, Andrade *et al* (2004) ressaltam que a reforma, por um lado fortalece a dimensão prática ao valorizar os elementos próprios da ação docente, que estavam secundarizados no modelo da “racionalidade técnica”. Mas por outro lado, esvazia o papel dos conhecimentos específicos na formação inicial docente. Nesse sentido, a valorização da dimensão prática nesses termos, não contribui para se superar uma visão idealizada do contexto escolar, uma vez que o simples aumento da carga horária não é garantia de fortalecimento da interlocução da universidade com a escola, tampouco com os saberes elaborados por professores em seu espaço de atuação profissional (FERREIRA, VILELA & SELLES, 2003).

Além disso, Andrade (2006) considera que a excessiva ancoragem na *prática*, presente em tais documentos pressupõe a “demolição” do modelo “3+1” tendo como resultado uma completa desconexão entre licenciatura - formação docente - e bacharelado. É nesse sentido que Linhares & Silva (2003) também reconhecem que a reforma assume uma perspectiva de “terra arrasada” em relação ao passado, pois implementá-la da forma como se propõe significaria, necessariamente, em

desconsiderar as relações historicamente construídas entre a universidade e a escola e ignorar a situação de professores que atuam nos cursos de licenciatura cuja formação é oriunda tanto de matrizes disciplinares dos conhecimentos específicos de referência, quanto da formação pedagógica. Isto é, colocar em prática a reforma pressupõe ignorar “tudo o que veio antes” (ANDRADE, 2006). A essa excessiva ancoragem na prática também subjaz uma concepção utilitária da formação, por uma demanda de geração de resultados concretos e palpáveis relativos a mudanças e “melhorias” na formação docente.

Em que pese esse quadro e, muito embora a valorização da *dimensão prática* na formação de professores venha a traduzir interesses sócio-econômicos de controle do trabalho docente, ainda assim ela reflete uma possibilidade de uma “síntese” necessária. Isto é, ao dar ênfase à dimensão prática e profissional da docência, esse movimento de valorização da prática também cria possibilidades de se pensar sobre as especificidades da formação do professor nas suas diferenças em relação à do pesquisador. Tais possibilidades são especialmente interessantes no que diz respeito à formação disciplinar a qual é historicamente subordinada aos cursos de bacharelado.

As mudanças propostas pelas novas diretrizes curriculares forçam o debate sobre a formação docente a buscar soluções para uma problemática que se traduz na necessidade de se rever as diferenças entre formar professores e pesquisadores, porém sem desvalorizar a formação nas áreas disciplinares.

### *1.3. Definindo o objeto Prática de Ensino: afinal, de que dimensão prática se trata?*

Entre uma formação voltada para “biólogos- professores” – produto de uma formação ancorada na racionalidade técnica – e uma formação voltada para “professores – biólogos” (AYRES, 2006) – que estaria ancorada em uma racionalidade prática, há que se optar por um modelo em detrimento do outro? São esses modelos irreconciliáveis? Segundo Andrade *et al* (2004) ambos os modelos de formação encontram-se em disputa no interior das universidades. No sentido de pensar a formação disciplinar do professor como uma síntese necessária dessa tensão, este estudo pretende construir um olhar para

formação de professores de Biologia, a partir da investigação de um confronto entre dimensões formativas.

Para além das recomendações e definições legais a respeito da dimensão prática na formação de professores, a *Prática de Ensino* assume diferentes formas curriculares e organiza-se estabelecendo diferentes relações com o contexto escolar na realidade concreta dos diversos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas existentes nas universidades. Ferreira, Vilela & Selles (2003) indicam que, apesar dos avanços em relação a uma perspectiva técnico-aplicacional original da *Prática de Ensino*, muitos cursos ainda matêm – neste componente curricular – uma relação distanciada do contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão idealizada da profissão docente.

Analisando as finalidades da *Prática de Ensino* em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas as referidas autoras indicam que este componente curricular vem sendo organizado, não apenas segundo objetivos e atividades escolares, mas também centrado em questões que a universidade propõe para a escola. Nos cursos em que a *Prática de Ensino* tem como principal referência a organização curricular da escola, esta é caracterizada por uma vivência pedagógica dos licenciandos, na qual os conhecimentos dos professores em exercício são valorizados, permitindo pensar aspectos da profissão que se constroem ao longo da formação inicial. Já os cursos que ancoram a *Prática de Ensino* em finalidades de caráter acadêmico – como projetos de ensino, pesquisa e extensão extra-curriculares – acabam por manter a formação isolada do contexto no qual a ação docente se constitui.

A delicadeza e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento e o fortalecimento das relações entre a universidade e a escola na formação inicial podem estar levando o componente curricular da *Prática de Ensino* a desenvolver-se sobre finalidades cada vez mais voltadas para pesquisas, encaminhando soluções para tais dificuldades. Esse quadro produz uma relação de pretensa subordinação da escola à universidade e expõe a necessidade de se desenvolver uma maior interlocução da formação com os saberes elaborados por professores no contexto da escola de forma mais compreensiva e menos normativa.

Assim, no sentido de contribuir para uma perspectiva compreensiva das possíveis interações entre esses universos da formação docente – a universidade e a escola – optamos, no presente estudo, por investigar experiências vivenciadas na Prática

de Ensino que não se furtam ao confronto e dificuldades dessa interseção e apóiam-se sobre vivências pedagógicas ancoradas na realidade concreta das escolas.

Nessa perspectiva, a *Prática de Ensino* é adjetivada, passando a ser denominada *Prática de Ensino escolar*, reafirmando que esta é aqui interpretada como o espaço curricular possível de se capturar um diálogo entre a universidade e a escola no qual as dimensões acadêmicas da formação se deixam impactar e se influenciar pelo contexto escolar, os saberes dos professores em exercício e seus imperativos. Do mesmo modo, as dimensões escolares também influenciam nos conhecimentos e práticas acadêmicas da formação, porém no sentido de um diálogo e uma interação diferente de uma relação de subordinação entre as instituições e os sujeitos envolvidos.

Compreendido dessa forma, o componente curricular *Prática de Ensino escolar* como objeto de análise assegura a possibilidade de investigar diferentes elementos formativos em permanentes confrontos. Ainda vinculados à universidade, os professores em formação inicial constroem relações entre as dimensões acadêmica e profissional por meio de negociações entre elementos específicos, pedagógicos, teóricos, práticos e políticos, vivenciados na confluência entre elementos formativos dos cursos de licenciatura e os condicionantes da escola.

Buscando capturar esse sentido da *Prática de Ensino*, foram selecionados como objetos empíricos de investigação experiências de formação em cursos de licenciatura nos quais as relações com o contexto escolar se constroem sobre a valorização de vivências pedagógicas: o da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O próximo capítulo dedica-se à descrição dos programas curriculares de formação de professores dos dois cursos, com especial atenção à inserção do componente curricular da *Prática de Ensino* em cada um deles.

## Capítulo 2

*A inserção da Prática de Ensino na  
Licenciatura em Ciências Biológicas:  
um recorte metodológico  
dos cursos investigados*

*“Ser professor é tudo isso? Porque para mim até então ser professor era estudar, aprender tudo de Biologia, chegar na sala e dar aula. Mas (o curso) abriu um horizonte absurdo. (...) Aí eu vi que ser professor não é só isso, não só você chegar ali e dar aula.” Depoimento da professora Emília*

## 2.1. O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ

O currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ<sup>8</sup> está organizado em disciplinas que são predominantemente oferecidas por duas diferentes unidades da universidade pertencentes a dois Centros: o Instituto de Biologia, do Centro de Ciências da Saúde e a Faculdade de Educação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas. A maior parte das disciplinas científicas e de conhecimentos específicos são oferecidas pelo Instituto de Biologia – mas algumas pertencem aos Institutos de Química, Física e Matemática. As disciplinas da formação pedagógica são oferecidas, em sua totalidade, pela Faculdade de Educação e os Institutos de Geociências e de Física, juntamente com o próprio Instituto de Biologia ainda oferecem disciplinas de escolha condicionada. No último ano dessa formação, os licenciandos realizam a Prática de Ensino de Ciências Biológicas e estabelecem vínculos com as escolas da Educação Básica, campos de estágio supervisionado. O *Anexo I* apresenta a grade curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, para o curso diurno e noturno. As disciplinas, para ambos os turnos, são as mesmas, no entanto, enquanto o diurno é integralizado em oito períodos (semestres), o noturno o faz em dez.

Nesta organização curricular, o espaço escolar da formação, antes restrito aos Colégios de Aplicação, foi ampliado para escolas da rede pública a partir da década de 1960 (CANDAU, 1987). No caso específico do curso da UFRJ, essa ampliação vem se dando progressivamente nos últimos dez anos, principalmente a partir da criação do curso noturno em 1998. Se, por um lado, a incorporação de escolas da rede como campo de estágio permite enriquecer as experiências pelas quais os licenciandos passam durante a formação inicial, por outro lado, traz desafios quanto ao enfrentamento de questões políticas e pedagógicas da escola brasileira (VILELA, 2003). O enfrentamento desse desafio, no referido curso, vem se fortalecendo com a permanente afirmação do caráter escolar da *Prática de Ensino*, caracterizada pela imersão dos licenciandos nas escolas durante o último ano de curso. Os licenciandos

---

<sup>8</sup> A descrição do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ aqui apresentada está baseada tanto nos documentos referentes à grade curricular dos Cursos, disponíveis na Secretaria de Graduação do IB em 2007. (Anexo I), quanto na minha própria experiência profissional na instituição.

acompanham turmas do Ensino Médio e/ou Fundamental e seguem etapas – não necessariamente lineares – de atividades de rodízio e/ou observação, co-participação e regência.

Embora venha a sofrer variações na sua execução concreta, a *Prática de Ensino*, tanto realizada em escolas da rede federal, estadual e municipal, quanto no próprio Colégio de Aplicação, pauta-se nessas três etapas. No período de rodízio e/ou observação os licenciandos participam das aulas de Ciências/ Biologia e são estimulados a refletir sobre aspectos gerais do ambiente escolar, identificando nas práticas dos professores e suas relações recíprocas com os alunos, os fatores sociais genéricos que exercem influências sobre o ensino e a aprendizagem. O objetivo dessa etapa é que os licenciandos vivenciem uma certa diversidade de situações pedagógicas e reflitam sobre ela.

A co-participação corresponde ao conjunto de atividades em que os licenciandos participam mais ativamente do trabalho docente ao lado do professor regente. Nesse momento, trabalham predominantemente em grupos, desenvolvendo e propondo atividades devidamente planejadas e supervisionadas para que sejam aplicadas em sala de aula e avaliadas. Esse momento é, em geral, quando se estreitam as relações entre os professores da universidade e da escola, embora isto possa vir a ocorrer em diferentes graus de envolvimento de ambas as partes.

O momento da regência corresponde àquele em que os licenciandos preparam suas aulas individuais, as quais são orientadas e avaliadas durante encontros com o professor da universidade (supervisor de estágio ou professor de Prática de Ensino), a partir de propostas que partem da escola e das demandas dos professores regentes. Nesse processo, os licenciandos acabam, por aprofundar a interlocução entre a universidade e a escola ao realizarem exercícios de planejamento e vivenciam situações de escolhas de estratégias, objetivos e conteúdos de ensino em negociação com os condicionantes do contexto escolar, mediados nos encontros de supervisão.

A *Prática de Ensino*, nesses moldes, ocorre ao longo dos dois últimos semestres<sup>9</sup> do curso em concomitância com as disciplinas Didática Especial das Ciências Biológicas I - oferecida no primeiro semestre - e Didática Especial das Ciências Biológicas II – no segundo. O professor dessas duas disciplinas teóricas é o

---

<sup>9</sup> A *Prática de Ensino* consiste em um Requisito Curricular Suplementar da Formação, podendo ser integralizada em até três semestres. Na prática, porém, tem sido realizada em dois semestres.

mesmo que supervisiona o estágio da *Prática de Ensino*. Assim, as três etapas das atividades de *Prática de Ensino* aqui relatadas são permeadas por reuniões de supervisão periódicas que não deixam de estabelecer uma interlocução com as discussões teóricas das Didáticas Especiais, criando e fortalecendo vínculos entre as dimensões específicas e pedagógicas, teóricas e práticas da formação. As reuniões de supervisão vêm sendo realizadas, pelo menos em parte, nas próprias escolas e nelas são relatadas, discutidas e construídas as diversas atividades de ensino ou as possibilidades de colocá-las em prática no ambiente de sala de aula. Os encontros de supervisão têm a principal função de orientação e auto avaliação permanente do licenciando, consistindo em um momento do estágio dedicado à reflexão sobre a prática docente e suas diversas relações com alunos, disciplinas, currículos, formas de avaliação, planejamento de estratégias de ensino, questões administrativas das escolas e da cultura de seu cotidiano. A avaliação da atuação dos licenciandos na *Prática de Ensino* não é feita meramente pela atuação destes nas aulas de regência, mas também pela sua participação e envolvimento ativo nas atividades do estágio como um todo.

Contrapondo essa estrutura curricular à do modelo que inaugurou os cursos de formação de professores em nível superior nesta mesma universidade – o antigo modelo “3+1” – é possível considerar que a atual estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ responde a uma sensível expansão da formação pedagógica, antes restrita ao último ano, para mais um ano. Esta estrutura configura um modelo “2 + 2”. Isto é, os dois primeiros anos são dedicados à formação específica e obrigatória e os dois últimos mesclam disciplinas obrigatórias da formação pedagógica com disciplinas de livre escolha – tanto da área de educação quanto de Biologia – e disciplinas específicas de escolha condicionada para o currículo da formação (*Anexo I*). No entanto, embora tenha ocorrido essa expansão das disciplinas da formação pedagógica para mais um ano, a *Prática de Ensino* se manteve concentrada no último.



## *2.2. O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ<sup>10</sup>.*

A Faculdade de Formação de Professores da UERJ – neste texto referida como FFP - se constitui como uma unidade acadêmica da universidade exclusivamente voltada para a formação de professores da Educação básica. Na organização curricular do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, as disciplinas da formação pedagógica mesclam-se às de formação específicas desde o primeiro período de curso. Todas as disciplinas são oferecidas na própria unidade, porém por diferentes departamentos e as que correspondem ao componente curricular da Prática de Ensino são realizadas em escolas da rede pública.

Nesta organização curricular (Anexo II ) a Prática de Ensino é realizada nos três últimos semestres, compreendendo as disciplinas: Prática de Ensino I no sexto período, Prática de Ensino II para Biologia no sétimo período e Prática de Ensino III para Biologia no oitavo e último semestre.

A Prática de Ensino I é oferecida pelo departamento de Educação e é comum para todos os cursos de licenciatura. Tem como principal objetivo construir uma visão geral da escola, sem necessariamente estabelecer vínculos com as disciplinas específicas. As atividades de Prática de Ensino I consistem em visitas a diferentes tipos de escola, focalizando questões ligadas ao seu funcionamento, seu projeto político-pedagógico e condições para o exercício da docência etc., acompanhada, em alguns casos, por observação de aulas e desenvolvimento de projetos.

As outras duas Práticas de Ensino (II e III) são oferecidas pelo departamento específico, no caso o departamento de Ciências, sendo que a Prática II é realizada com atividades voltadas para a disciplina Ciências do Ensino Fundamental e a Prática III, para a disciplina Biologia do Ensino Médio. As formas e atividades dessas disciplinas e a sua relação com a escola encontra variações, ocorrendo tanto nas formas de acompanhamento de turmas nas escolas, com observação de aulas, projetos de ensino e

---

<sup>10</sup> A descrição do curso de Licenciatura da FFP / UERJ aqui apresentada está baseada na grade curricular do curso publicada em Ayres (2006) e nas minhas experiências como professora contratada do departamento de Ciências durante um ano.

regências, quanto em atividades de micro-classes que são oferecidas para alunos das escolas no próprio espaço da universidade.

Diferente do currículo da Licenciatura da UFRJ em que as disciplinas são realizadas em diversas unidades acadêmicas da universidade, na FFP todas as disciplinas são oferecidas na mesma unidade, a própria faculdade, e por diferentes departamentos. No caso da licenciatura em Ciências Biológicas o Departamento de Ciências é o responsável pelo curso e o que oferece a maior parte das disciplinas, incluindo as de Biologia propriamente ditas, assim como Química e Física. O Departamento de Matemática oferece as disciplinas Matemática Aplicada à Biologia e Introdução à Estatística e o Departamento de Geografia oferece as disciplinas de Geologia.

Segundo Ayres (2006) a FFP é uma insituição ímpar no cenário da formação docente no país, por ter construído, ao longo de sua recente história, uma cultura institucional diferenciada da que, em geral, existe na maioria das universidades públicas. Sua estrutura física e organização curricular contribui para manter aguçada a tensão entre as dimensões específica e pedagógica da formação docente, ainda que nela não sejam oferecidos cursos de bacharelado. Para a autora, isso se deve à formação do próprio corpo docente atuante na faculdade que ao reunir professores formados nos moldes curriculares em que as exigências do caráter acadêmico da docência superior os mantém, de certa forma, distanciados das finalidades da formação profissional.

No entanto, a tensão permanente colocada pela finalidade de formar professores na instituição tem sido expressa em tendências de projetos das disciplinas específicas buscando relações com as práticas da formação docente. Uma dessas tendências é materializada na transferência de disciplinas originárias do Departamento de Educação para os departamentos específicos. Este é o caso das *Práticas de Ensino* aqui analisadas, as quais são realizadas nas escolas da rede pública<sup>11</sup>, e supervisionadas por professores do Departamento de Ciências, os quais possuem uma formação específica na área, mas vêm construindo intorlocações com a dimensão pedagógica e profissionalizante da formação.

---

<sup>11</sup> A realização concreta deste componente curricular, pode variar nas suas formas de interlocução com as instituições de ensino básico, ocorrendo desde estratégias de imersão dos licenciandos na escola, até situações em que os alunos da escola básica são convidados a participar de microclasses na própria universidade. No entanto, para o presente estudo, foram priorizadas as análises de situações em que os licenciandos participavam das atividades inseridos no contexto escolar.

Assim, retomando a análise dos modelos de formação anteriormente mencionados, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FFP, por um lado antecipa aspectos do modelo proposto pela reforma, ao mesclar disciplinas pedagógicas e específicas desde o início do curso e por ter a prática atravessando a grade curricular principalmente a partir da segunda metade do curso. No entanto, Ayres (2006) ressalta que a tensão entre as diferentes matrizes curriculares – pedagógica e específica – que inaugura os cursos de Licenciatura criados na década de 1930 se matém viva e em permanentes embates na instituição.

### *2.3. Apreendendo um objeto complexo: a Prática de Ensino escolar nos cursos analisados*

No presente estudo, tomar a *Prática de Ensino* como objeto de investigação não significa reduzir a análise da formação à sua dimensão prática, pois a partir do entendimento aqui proposto, o componente curricular denominado *Prática de Ensino* contém o potencial de aglutinar as diversas dimensões formativas, que são tradicionalmente colocadas em oposição. A *Prática de Ensino* é aqui definida, portanto, como espaço curricular da formação docente onde se aglutinam e se confrontam dimensões formativas que vêm sendo analisadas como dicotômicas: teoria/prática; conhecimentos específicos/conhecimentos pedagógicos; formação acadêmica/formação profissional; universidade/escola. Busca-se, sobretudo, compreendê-la como um objeto complexo que se constrói nas relações formativas entre os sujeitos na interação da universidade com a escola, entre as dimensões específica e pedagógica da formação e na interseção entre teoria e prática.

Desse modo, realizar um recorte sobre o componente curricular *Prática de Ensino* assegura a possibilidade de investigar diferentes elementos formativos em permanentes confrontos. Ainda vinculados à universidade, os professores em formação inicial constroem relações entre as dimensões acadêmica e profissional por meio de negociações entre elementos pedagógicos, específicos, teóricos e práticos vivenciados na confluência entre elementos formativos dos cursos de licenciatura e os condicionantes da escola. Nesse sentido, as experiências de *Prática de Ensino* são aqui

investigadas “de perto” com especial atenção para os processos que permitem construir e fortalecer os vínculos entre os variados componentes da formação, aceitando a sua complexidade.

Para além das definições formais, seja no interior dos modelos teóricos de formação, seja em documentos legais, busca-se compreender os sentidos da prática em atividades formativas reais, nas interações entre os atores sociais desse espaço de formação. Na realidade concreta dos cursos de licenciatura, há sempre práticas reais que efetivamente se constroem nas relações entre universidade e escola. E são especialmente essas relações que constituem o objeto de investigação nos dois cursos aqui tomados como objeto de investigação.

## Capítulo 3

### *Perspectivas teóricas para uma compreensão da Prática de Ensino na sua complexidade*

*“Eu acho que eu me formei por experiências que eu vivenciei de professores meus, ou de professores do estágio (de Prática de Ensino), junto com determinados conteúdos que eu acho que são importantes, junto com a realidade daquela sala de aula (do estágio), com o que aquele aluno traz. Eu acho que tudo isso junto é o que forma a minha “cara” de professor”*

*Depoimento do professor Roberto*

A centralidade das críticas dirigidas ao paradigma da racionalidade técnica reside basicamente no seu caráter de simplificação do processo educativo supostamente necessário à aplicação de soluções já disponíveis para problemas previamente formulados. No que se refere à formação docente, as primeiras críticas e apontamentos dos limites desse paradigma têm sido construídos, no âmbito das pesquisas educacionais, por pelo menos dois caminhos teóricos distintos. O primeiro coloca em questão o seu caráter de objetividade e pretende conceber a prática como uma dimensão formativa a partir da qual se elabora o conhecimento por meio da reflexão. (SCHÖN *apud*. PIMENTA, 2002). O segundo, filiado às correntes da pedagogia crítica, contribuiu para sinalizar a lacuna deixada por esse paradigma, ao compreender o professor como intelectual crítico e atuante nas transformações sociais, ressaltando que a formação deve se constituir sobre uma base teórica que lhes permita repensar as alternativas democráticas e fomentar ideais de emancipação (GIROUX, 1997).

A discussão sobre o “professor reflexivo” vem sendo incorporada ao debate brasileiro sobre formação docente, principalmente a partir do início da década de 1990. As pesquisas sobre formação docente, baseadas nessa perspectiva, voltaram-se para uma interpretação e compreensão da complexidade do cotidiano escolar e das práticas docentes, destacando o espaço escolar como local onde se efetiva o “fazer” do professor. O modelo de formação do “professor-reflexivo” proposto inicialmente por Schön (PIMENTA, 2002), passou a ter grande aceitação como alternativa aos problemas do modelo vigente, sendo incorporado por outros autores, com algumas particularidades e assumindo distintas modalidades, como por exemplo, “professor-pesquisador” ou “artista-reflexivo”. Esses modelos, de caráter mais pragmático, valorizam o saber da prática e da experiência, baseados em uma pedagogia da prática, na qual se aprende a ser professor desenvolvendo a capacidade de resolver problemas durante a ação, por meio da reflexão que deve se dar ao longo da própria prática.

Sobretudo por secundarizar as relações de poder em que está inserida a escola e por reduzir os problemas do processo educativo ao espaço da sala de aula, o modelo do “professor-reflexivo” vem sendo questionado por alguns autores no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002). Acrescentam-se a esses questionamentos, as pesquisas e teorias sobre formação de professores como intelectuais, as quais defendem que uma prática social

transformadora é viabilizada por meio da crítica construída a partir de uma sólida formação teórica que permita retomar a dimensão ético-política da prática educativa. Tal entendimento requer o estabelecimento e o estreitamento de laços entre as dimensões política e pedagógica em prol de uma reconceitualização da Educação, o qual não é valorizado na formação baseada na auto-reflexão (GIROUX, 1997).

A partir das limitações apontadas sobre essas diferentes concepções de formação, o desafio que se impõe ao debate atual sobre formação docente passa pela incorporação de análises que permitam estudá-la sem que seja necessário decompô-la nas suas dimensões teórica, prática, pedagógica, específica e política. As pesquisas sobre formação de professores carecem de formulações que contribuam para concebê-la como objeto complexo, que não se decompõe em dimensões simples ou antagônicas, mas que contém continuidades, ambigüidades e contradições e é modelado de forma singular na interação com a realidade concreta.

Assim, o enfrentamento desse desafio como uma questão de pesquisa implica em incorporar análises centradas na prática, sem perder de vista a estrutura hierárquica de relações sociais de poder na qual se insere a escola. À opção de enfrentá-lo, colocam-se questões tanto do ponto de vista teórico - sobre a que matrizes teórico-metodológicas podemos nos filiar para construir esse objeto complexo -, quanto do ponto de vista empírico - no que se refere à complexidade das situações da realidade que se expressam nas particularidades dos cotidianos escolares, bem como nas políticas públicas expressas nas diretrizes oficiais para a formação de professores.

Em uma tentativa de contribuir para o enfrentamento deste desafio, este estudo toma como ponto de partida a busca por respostas para a seguinte questão: Quais são os referenciais teórico-metodológicos que permitem capturar não unicamente as dimensões formativas, mas que focalizem seus espaços de intercessão e confrontos?

Inicialmente é possível identificar duas diferentes perspectivas teóricas, que parecem indicar caminhos de respostas a essa questão. A primeira delas é a perspectiva da epistemologia da prática que procura analisar e definir os “Saberes Docentes” (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002 e TARDIF & LESSARD, 2005). Segundo Monteiro (2001b), essa perspectiva contribui para uma compreensão da especificidade da ação docente, valorizando-a como uma ação singular, condicionada pelo contexto de atuação do professor.

A segunda perspectiva insere-se no âmbito das Teorias do Currículo<sup>12</sup> sob dois enfoques. Um deles se refere aos estudos sobre os processos de construção do conhecimento escolar e mediação didática (LOPES, 1999 e FORQUIN, 1992; 1993). Esses estudos permitem analisar e compreender a particularidade dos conhecimentos produzidos no confronto entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos, além de reconhecer o papel do professor como mediador do processo de construção desse conhecimento. Outro se refere à investigação da história do currículo e, em especial, das disciplinas escolares (GOODSON, 1995 e 1997) que contribuem para uma compreensão das especificidades das disciplinas escolares e suas relações com a constituição de comunidades disciplinares, modeladoras de identidades profissionais (GOODSON, 2001).

Essas duas perspectivas são, a seguir, analisadas visando explicitar suas relações com aspectos da formação docente e justificar a opção teórico-metodológica da presente pesquisa.

### *3.1 Perspectiva dos “Saberes docentes”*

Segundo Monteiro (2002), o conceito de “saber docente” tem sido explorado como instrumental teórico que busca compreender as especificidades do trabalho docente com base no entendimento da originalidade da cultura escolar e dos saberes nela produzidos. A autora destaca o trabalho de Shulman como referencial para a investigação sobre as operações realizadas por professores no processo de ensino e suas contribuições para a consolidação de uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e ações docentes. Os conhecimentos dos professores descritos por Shulman (*apud*. MONTEIRO, 2002), consistem em:

---

12 Segundo Moreira & Silva (1995) as teorias críticas do currículo caracterizam-se, sobretudo, por passarem a favorecer análises que deixavam de valorizar o planejamento, a implementação e o controle dos currículos e não mais enfatizavam objetivos comportamentais da educação. As diferentes tendências das teorias críticas que influenciam o foco das preocupações dos estudos atuais do currículo são norteadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Assim, as pesquisas inspiradas nas perspectivas críticas do currículo voltam-se para o estudo das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e controle social. Nesse sentido, o campo do currículo oferece ricas possibilidades de se empreender micro-análises que não se descolam de determinantes macro-sociais.



(a) *Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada*: são as seleções realizadas pelos professores regidas pelo seu entendimento daquilo que é essencial e o que é periférico a partir do conjunto de conhecimentos que devem ser ensinados. Esse conhecimento se materializa na delimitação dos objetivos de ensino, quando os professores desenvolvem abordagens particulares no sentido de focalizar aquilo que essencialmente deve ser aprendido pelos alunos.

(b) *Conhecimento do conteúdo pedagogizado*: são as formas de representar e formular um assunto, de maneira a torná-lo compreensível pelo aluno. Esse conhecimento materializa-se nas formas comuns de representações de idéias, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações realizadas pelos professores durante sua ação.

(c) *Conhecimento curricular*: é o conjunto de programas elaborados para determinado nível de ensino de assuntos e tópicos específicos, que se materializa na diversidade de materiais didáticos relacionados a esses programas.

Monteiro (2002) ressalta que a noção de conhecimentos dos professores, segundo essa perspectiva, carece de uma problematização sobre a historicidade do conhecimento curricular, uma vez que não se apropria da noção de mediação didática<sup>13</sup> para elaborar o conceito de *conteúdo pedagogizado*. Esse conceito é entendido como apenas uma seleção feita pelos professores a partir do saber de referência para definir o que precisa ser ensinado. Nesse sentido, o processo de ensino é elaborado e desenvolvido a partir do momento em que o professor se apropria do objeto a ser ensinado, o que gera sua compreensão. No entanto, ao fazer essa mobilização de saberes, expressam-se aspectos subjetivos. A autoria se materializa nos *conteúdos pedagogizados* nos quais *a matéria a ser ensinada e os objetivos educacionais são imbricados, constituindo uma configuração própria da cultura escolar e da ação do professor que assim, emerge como sujeito e autor, com autonomia ainda que relativa, nas práticas que desenvolve.* (MONTEIRO, 2002: 46)

O artigo de Tardif, Lessard & Lahaye (1991) constitui-se como outra importante referência que – de forma distinta, porém complementar à abordagem anteriormente mencionada - se propõe a tratar da problemática dos saberes dos professores buscando definir o papel destes na seleção de conhecimentos transmitidos pela instituição escolar.

---

<sup>13</sup> Esse conceito é definido com maior profundidade na discussão da perspectiva do conhecimento escolar (item 1.2 deste capítulo)

Valorizando o caráter produtor de conhecimentos, os quais emergem e se configuram a partir da ação dos professores, os autores consideram que o saber docente é composto de saberes provenientes de diferentes fontes, assim definidos:

(a) *Saberes da formação profissional*: consistem no arcabouço técnico e ideológico da profissão. São as reflexões racionais e normativas que conduzem à construção de sistemas de representações e orientações da atividade educativa. Materializam-se nas doutrinas e concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa e são provenientes da formação acadêmica das ciências da Educação.

(b) *Saberes das disciplinas*: são os conhecimentos das áreas de referência específicas da formação disciplinar dos professores. São transmitidos, durante a formação, independentemente das faculdades de Educação e dos programas de formação docente. No caso dos programas das licenciaturas em Ciências Biológicas, seriam as disciplinas específicas da ciência de referência.

(c) *Saberes curriculares*: são aqueles saberes modelados pela organização disciplinar da instituição escolar com seus objetivos, discursos, conteúdos, tempos e métodos próprios. Podem ser compreendidos como uma “cultura” própria que distingue os professores de diferentes disciplinas.

(d) *Saberes da experiência*: são os saberes fundados no trabalho cotidiano e na compreensão do seu meio que se incorporam à vivência individual e coletiva de “saber viver na escola”. São o conjunto de saberes atualizados, adquiridos ou requeridos no quadro da prática da profissão, e que não provém das instituições de formação.

Para os referidos autores o ofício docente constitui-se como uma prática intelectual e social em que se articulam simultaneamente esses vários saberes. Tal articulação se dá de forma múltipla, sendo a capacidade dos docentes em fazê-la, condição para a consolidação dos professores como grupos profissionais. Nesse sentido, defendem uma epistemologia da prática profissional entendida como o *estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas*. (TARDIF, 2002). Esses estudos visam a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

A ênfase na dimensão prática presente nessa concepção é argumentada com base na relação problemática dos professores com seus saberes, a qual se dá pelo

estabelecimento de relações de exterioridade dos professores em exercício com os saberes oriundos da sua formação.

As universidades, segundo Tardif, Lessard & Lahaye (1991), assumem tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, enquanto os professores devem apropriar-se deles no decorrer de sua formação. Tais saberes precedem e dominam a prática da profissão, mas não são provenientes dela. Essa relação de exterioridade contribui para uma valorização de uma pedagogia abstrata, de base acadêmica em oposição a uma valorização da formação profissional. Engendram-se assim, relações problemáticas dos docentes com seus saberes, as quais *sempre implicam, no fundo, uma certa distância – social, institucional e epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, contratados e legitimados por outros* (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991: 223). Na impossibilidade de controlar os saberes de sua formação, os professores tendem a ancorar-se na produção de saberes próprios da sua prática profissional os quais compreendem e dominam. No entanto essa tendência leva a um distanciamento dos saberes adquiridos fora da sua prática. Nesta perspectiva, as comunidades de educadores, cientistas e professores tornam-se cada vez mais distintas, distantes e dedicadas a tarefas especializadas.

A especialização de tarefas também se faz sentir no interior da própria organização escolar interferindo sobre o papel educativo do trabalho docente. A diversificação profissional, segundo Tardif, Lessard & Lahaye (1991), tem relações com a abertura da escola para outras atividades além das acadêmicas. Os autores consideram que há duas formas de divisão do trabalho escolar. A primeira se refere à diversidade de postos de trabalho e que configura uma estrutura hierárquica das finalidades da educação. O professor tem pouco poder sobre as decisões do sistema escolar como um todo, com pouco controle sobre as decisões e atividades externas à sala de aula. A segunda forma de divisão do trabalho se refere à especialização dos professores em áreas do conhecimento. Os professores do secundário, em matérias escolares, e os professores regulares do ensino fundamental, como especialistas da pedagogia das matérias fundamentais (língua materna e matemática). Este fenômeno contribui para uma fragmentação da escola entre o ambiente intelectual e o ambiente de vida. Para além dessa fragmentação, ao absorver cada vez mais os problemas sociais a escola passa a não dedicar-se mais exclusivamente à instrução dos alunos. Nesse sentido, nota-se uma divisão do trabalho entre agentes centrados em atividades de aprendizagem e

agentes orientados mais para a educação no sentido mais amplo do termo. Essa fragmentação coloca em questão a própria legitimidade do trabalho escolar e, conseqüentemente, do papel do professor.

Na organização escolar, a centralidade da profissão docente exprime somente uma posição na tarefa mais fundamental da sua missão que, segundo Tardif & Lessard (2005), seria o ensino. No entanto, essa posição, em si, não engendra uma posição de subordinação dos demais grupos aos professores. Muito pelo contrário, parece que na divisão do trabalho escolar, os professores ocupam um patamar subalterno na hierarquia organizacional. Assim, os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão, uma vez que garantem tarefas mais importantes da organização, mas pouco participam da gestão e do controle delas. É nesse sentido que os autores compreendem o trabalho docente como ofício, ou como semi-profissão (TARDIF & LESSARD, 2005).

Explicitando, dessa maneira, a complexidade do trabalho docente, os referidos autores argumentam que os fenômenos organizacionais que o afetam são diversos, não se situam em um mesmo plano e não decorrem das mesmas causas. Assim, ao mesmo tempo em que o trabalho é regido por um conjunto de regras, tempos, espaços e por relações sociais intrínsecas à organização escolar, é o próprio professor – por outro lado - quem define e organiza a tarefa mais fundamental da escola, o ensino, na relação com seus alunos em classe. Esse espaço da classe (celular)<sup>14</sup> é de autonomia e criatividade, uma vez que se constitui como dispositivo estável da organização escolar no qual o professor detém maior controle sobre os processos de trabalho, configurando-se como espaço refratário aos controles burocráticos diretos que a organização escolar impõe. Tardif & Lessard (2005) argumentam também que à medida que a educação foi, historicamente, tomando forma de escolarização planejada pelo Estado, a docência se tornou autônoma e adquiriu traços de uma ocupação estável, beneficiada pelo próprio espaço de exercício profissional.<sup>15</sup> As salas de aula tornaram-se células do sistema escolar garantindo-lhe um posto de trabalho, em boa medida, subtraído ao controle direto vindo do seu exterior.

---

<sup>14</sup> Tardif & Lessard (2005) caracterizam a estrutura celular do trabalho docente considerando que a sala de aula, embora não esteja desconectada do todo da organização escolar, contém um funcionamento próprio. Pois é nela que o professor define e organiza o ensino, criando um espaço de autonomia.

<sup>15</sup> Enguita (1991) e Nóvoa (1991 e 1995) também se referem a esse processo, embora em uma perspectiva sócio-histórica, evidenciando e refletindo sobre as relações entre o processo de escolarização e o desenvolvimento da docência. Seus estudos levam-nos a compreender a profissão docente com a ambigüidade de características de uma profissão liberal, simultaneamente vinculada ao funcionalismo público.

Os referidos autores reconhecem, ainda, que o trabalho docente tem a particularidade de lidar com coletivos humanos e que, nessa tarefa, os professores vivem sistematicamente em conflitos entre conhecimentos e valores. As interações humanas têm especial relevância no ofício docente, pois os professores também agem em função das respostas dos alunos. Os autores afirmam que o trabalho do professor se inscreve na dupla função de instruir e moralizar. Nesse sentido, os conhecimentos não se restringem aos conhecimentos legitimados, mas trazem para sala de aula também os valores da sociedade, sobre os quais não têm controle, mas que acabam por interferir no seu trabalho na sala de aula. Assim, os autores consideram que os professores exercem sua atividade profissional na dupla posição de executantes e autônomos. Por possuírem um controle parcial sobre seu objeto de trabalho são capazes de resistir a imposições uma vez que detém, ainda que parcialmente, o controle dos processos.

Na relação com a organização escolar, portanto, os autores compreendem a escola como fonte de tensões e dilemas que são próprios da profissão e configuram os saberes da experiência. Essas tensões e dilemas oscilam entre controle e autonomia na realização das suas diversas tarefas, sendo o caráter que o fortalece como profissional (o domínio de conhecimentos especializados), o mesmo que o enfraquece como tal (a impossibilidade de controlá-lo na sua totalidade). Essa noção é muito interessante para ajudar a articular os saberes da experiência – de ordem quase intuitiva que consolida um “saber viver na escola” - com os conhecimentos a serem ensinados – de ordem racional que orientam os objetivos do ofício docente. A idéia do professor como “executante dotado de certa autonomia” permite delimitar um quadro teórico da “estrutura celular” do trabalho docente inserida na organização escolar. Esta perspectiva permite descrever diversas particularidades da profissão que é aprendida em meio a tensões e dilemas que se estabelecem entre o controle e a autonomia das atividades profissionais.

No entanto, embora Tardif & Lessard (2005) identifiquem as hierarquizações entre conhecimentos especializados que engendram as tensões e dilemas do trabalho docente, não caracterizam os processos pelos quais os professores tendem a definir o seu conhecimento curricular em termos formais, abstratos e eruditos em troca daquilo que Goodson (2001) denomina *status*, recursos e territórios profissionais os quais acabam por modelar os conhecimentos ensinados<sup>16</sup>. A análise das relações problemáticas dos professores com seus saberes (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991)

---

<sup>16</sup> Esses conhecimentos são aqui tratados no sentido de conteúdos propriamente escolares.

não se constitui sob um entendimento do currículo como construção social como defende Goodson (1997), mas estão fundadas em uma preocupação com o fortalecimento profissional dos professores, no sentido de legitimar os saberes que são próprios da atividade docente. Nesse sentido, Tardif, Lessard & Lahaye (1991) buscam argumentar em favor de uma legitimidade da ação docente por meio de uma epistemologia da prática. Assim, enfatizam os *saberes da experiência* como esfera produtora de um saber próprio da profissão. Segundo eles, esses saberes permitem uma reelaboração crítica dos *saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional* que, modelados nos condicionantes da organização escolar são traduzidos em categorias de seu próprio discurso. Esse processo permite objetivar um saber formado de todos os demais saberes em condições submetidas ao processo de validação da prática cotidiana.

A apropriação dos *saberes da experiência* expõe, assim, os limites dos saberes pedagógicos adquiridos durante a formação inicial por meio do enfrentamento dos fatores imponderáveis da profissão como: as relações e interações que os professores desenvolvem com os demais atores no campo da sua prática; as normas e obrigações a que o trabalho cotidiano é submetido, bem como a instituição escolar como meio organizado e regido por um corpo de profissionais com funções diversas.

Sobretudo por focalizarem os professores, não para criticá-los por suas falhas e insuficiências, mas para conhecer o que sabem, o que são e o que fazem, sem desprezar os condicionantes da escola, a perspectiva dos saberes docentes avança no entendimento dos professores como produtores de conhecimentos próprios. No entanto, assim como a perspectiva de Shulman (*apud*. MONTEIRO, 2002) sobre os *conteúdos pedagogizados*, a concepção dos *saberes da experiência* como categoria própria do ofício docente também carece de uma problematização dos processos sócio-históricos que incluam uma compreensão do currículo como construção social (GOODSON, 1997). Os *saberes da experiência* são concebidos como um conjunto de vivências significativas através das quais os professores identificam, selecionam, destacam os conhecimentos válidos para a atividade profissional e excluem aqueles não validados pela sua própria ação (MONTEIRO, 2001a). Para Tardif, Lessard & Lahaye (1991) a prática profissional não é um processo de aplicação de conhecimentos universitários, mas de “filtração” que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho.

Tanto a noção de *conteúdo pedagogizado*, quanto a dos *saberes da experiência* focalizam a produção de conhecimentos vinculados à prática profissional, no entanto não permitem distinguir as características dos saberes dos seus processos de construção. Embora Tardif, Lessard & Lahaye (1991) reconheçam processos de especialização do conhecimento e de um distanciamento hierarquizado entre as dimensões acadêmicas e profissionais da formação, o fazem sob a ótica da sociologia das profissões. Tal perspectiva evidencia as hierarquizações que promovem o distanciamento entre tais dimensões, mas é limitante na tentativa de analisar mais profundamente as relações entre elas, no sentido de interpretar sua genealogia. A perspectiva da epistemologia da prática interpreta a natureza dos saberes, mas carece de uma historicidade intrínseca capaz de explicar seus processos constitutivos.

Estudos sócio-históricos que compreendem o Currículo como construção social (GOODSON, 1995; 1997 e 2001), bem como análises que se dedicam a compreender as especificidades do conhecimento escolar (FORQUIN, 1992; 1993 e LOPES, 1999) ampliam tanto as possibilidades teóricas de compreender o papel que as profissões desempenham na construção social do conhecimento, quanto os referenciais necessários para conceber o conhecimento escolar como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações, e não como entidade fixa e atemporal. A próxima seção dedica-se a analisar essas e outras contribuições teóricas afins, buscando estabelecer relações entre o papel da profissão docente na construção social do conhecimento.

### *3.2. Perspectivas de Currículo: Conhecimento escolar e história das disciplinas*

Os estudos sobre Currículo, no âmbito das pesquisas educacionais, têm origem nas preocupações com processos de racionalização, sistematização e controle da escolarização, inscritas em uma concepção de sociedade norte-americana do início do século XX, baseada em práticas e valores derivados do modelo industrial (MOREIRA & SILVA, 1995). A escola passava a cumprir o papel de facilitar a “adaptação” das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais e o currículo passava a ser considerado instrumento de controle social. Assim, na necessidade de organizá-lo

segundo padrões de ordem, racionalidade e eficiência, este passou a ser objeto de estudo, inaugurando-se e desenvolvendo-se um novo campo das Ciências da Educação.

Segundo Moreira & Silva (1995), essa tendência original dos estudos de currículo sofreu transformações, iniciadas no pós-guerra, que se desenvolveram principalmente a partir da década de 1970 com o fortalecimento de correntes teóricas que buscavam reconceituar o campo. Essas novas abordagens, embora guardassem sérias divergências entre si, contribuíram para que se renovassem e se deslocassem os focos e as preocupações originais. Passaram a favorecer-se análises que deixavam de valorizar o planejamento, a implementação e o controle dos currículos e não mais enfatizavam objetivos comportamentais da educação. A partir desse movimento, consolidaram-se as pesquisas voltadas para o estudo das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e controle social, originando o que se convencionou chamar, nos EUA, de “Sociologia do Currículo”.

Paralelamente, as pesquisas sociológicas na Inglaterra passavam a sofrer influências de novas tendências teóricas e metodológicas entre 1950 e 1980, com o gradual abandono do funcionalismo estrutural e o desenvolvimento de perspectivas como a fenomenologia, a etnometodologia e o interacionismo simbólico, dentre outras. Marcado por uma passagem do estudo das grandes determinações estruturais a um interesse renovado pelas identidades culturais, este movimento empreendeu, no campo da Sociologia da Educação nos fins da década de 1960, uma revalorização da microsociologia (DANDURAND & OLIVIER, 1991). Assim, o objeto de estudo da Sociologia da Educação foi deslocado para o currículo escolar, aproximando-se da Sociologia do Conhecimento. Segundo Moreira & Silva (1995), a “Nova Sociologia da Educação” (NSE) constituiu-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo, a qual desenvolveu considerável influência nos rumos da “Sociologia do Currículo”, tanto nos EUA, quanto na Inglaterra.

A compreensão das diferentes tendências que influenciaram o foco das preocupações dos estudos atuais do currículo, norteadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, é importante para definir a inserção das perspectivas do “Conhecimento Escolar” e da “História das disciplinas escolares”, como filiadas às teorias críticas do currículo. Ambas as perspectivas partem do pressuposto de que o currículo é *“terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de*



*diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais.*” (LOPES, 1999: 18).

### 3.2.1. A perspectiva do Conhecimento Escolar

Forquin (1993) analisa uma problemática das relações entre a Cultura<sup>17</sup> e a Educação reconhecendo a função de preservação e transmissão cultural da educação. No que se refere à Educação escolar o autor enfatiza que esta é constituída a partir de uma seleção no interior da cultura mais ampla. A escola ensina apenas uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva humana – a cultura – a qual não é, de maneira nenhuma, *uniforme e imutável, mas se especifica em uma diversidade de formas e aparências e está sujeita a conflitos de interpretação; é imperfeita, ambígua, irregular e vulnerável nos seus modos de transmissão.* (FORQUIN, 1993: 14).

Assim, a Educação não transmite “uma cultura”, mas “algo” da cultura, em meio à qual não há homogeneidade, pois seus elementos podem provir de fontes diversas e obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneas. Na escola se ensina mais uma “versão legítima” da cultura, do que a cultura em si. Mesmo entre aquilo que é tido como mais legítimo (merecedor de ser preservado e transmitido) a educação escolar incorpora apenas um espectro estreito de saberes, competências, formas de expressão, mitos e símbolos socialmente mobilizados.

Quanto aos processos de seleção de conhecimentos a serem ensinados, Perrenoud. (*apud.* FORQUIN, 1992) distingue dois níveis possíveis desta seleção. O primeiro seria o “currículo formal”, correspondente aos conteúdos prescritos pelas autoridades. Seria o produto de um trabalho de seleções no interior da cultura acumulada ao longo do tempo. No entanto, Forquin (1993) considera que as prescrições não podem ser mais do que indicativas, pois todo programa curricular está sujeito a múltiplas interpretações. Assim, o segundo nível de seleção, cabe aos docentes que, ao prepararem suas aulas selecionam temas, enfatizam determinados aspectos e apresentam

---

<sup>17</sup> Forquin (1993) procura situar o debate da Cultura escolar entre uma perspectiva formal e universal do conhecimento escolar e outra perspectiva voltada para questões locais, comunitárias e particulares do conhecimento. O autor defende que só é possível pensar nas implicações educativas do pluralismo cultural (que tenderia para a segunda perspectiva) se considerar o termo cultura, em sua vertente antropológica e sociológica.

os saberes sob modos diversos. Em cada sala de aula, realiza-se, portanto, um “currículo real” diferente dos outros.

Esse segundo nível de seleção sugere possibilidades de articulações tanto com a noção de *conhecimento dos conteúdos da matéria ensinada* de Shulman (*apud*. MONTEIRO, 2002), quanto com a concepção de *saberes curriculares* proposta por Tardif (2002).

Todavia, a compreensão do conhecimento escolar elaborada por Forquin (1992; 1993) considera que os processos de seleção cultural escolar não são subordinados apenas à função de transmitir e perpetuar aquilo que é tido como legítimo no interior da cultura. Tais processos estão também relacionados com aquilo que constitui um dado momento da cultura, isto é, o conjunto de saberes, representações, maneiras de viver de uma dada sociedade e que são suscetíveis de dar lugar a processos de transmissão e de aprendizagem. É nesse sentido que Lopes (1999) problematiza o “Conhecimento Escolar” pelo seu caráter contraditório, tendo como objetivo a socialização do conhecimento científico e a constituição do conhecimento cotidiano.

Assim, a educação escolar não se limita aos processos de seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento da sociedade. Forquin (1992) enfatiza a necessidade da intercessão de dispositivos mediadores, a paciência de aprendizagens metódicas que não podem dispensar elementos do didatismo. As transformações dos conhecimentos selecionados subordinam-se a imperativos didáticos de transposição, de interiorização e de ordem institucional.

O processo de didatização de um determinado conhecimento omite processos de construção destes, uma vez que os estrutura sobre seus momentos fortes, de consolidação de determinados conceitos. Nesse sentido, os processos de transposição didática operam sobre uma "economia do detalhe" em que se simplificam ou se omitem processos históricos de elaboração do conhecimento a ser ensinado (VERRET, *apud*. FORQUIN, 1992).

A esses imperativos de transposição didática estão relacionados os imperativos de interiorização de uma forma em que se busque uma garantia não apenas de compreensão, mas sobretudo de aprendizagem dos conhecimentos. Não é por acaso, portanto, que toda pedagogia supõe a repetição. Forquin (1993) acrescenta, ainda, os imperativos de ordem institucional, no qual as aprendizagens se desenvolvem. Tais imperativos condicionam os saberes escolares, tornando-os fortemente marcados pela

organização do tempo, das séries de estudo, das disciplinas, dentro das quais estruturam-se unidades de conteúdos de ensino, a duração destas, as seqüências, bem como o ritmo das atividades, exercícios e avaliações, além de suas formas de controle.

A cultura escolar se constitui, portanto, como uma cultura derivada e transposta que é inteiramente subordinada a uma função de mediação didática<sup>18</sup>, condicionada aos imperativos que dela decorrem. Segundo Forquin (1993), de todo esse conjunto de dispositivos é que se reconhece um "produto escolar" que engendra uma cultura *sui generis* formadora de um *habitus* propriamente escolar.

Essa interpretação do conhecimento escolar sugere relações e possibilidades de articulações com os condicionantes institucionais de ordem organizacionais mencionados por Tardif & Lessard (2005) na constituição dos *saberes da experiência* dos professores. Buscando interpretar o trabalho docente como profissão de interações humanas esses autores incorporam à noção de *saberes da experiência*, os condicionantes do contexto escolar, como modeladores dos saberes dos professores. Do mesmo modo, a noção de conhecimento escolar como forma de conhecimento impregnado de dispositivos de didatização é também possível de se articular com a idéia de *conteúdos pedagogizados* de Shulman, como já sinalizado por Monteiro (2001b).

Essas possibilidades de articulação ganham substancial relevância na medida em que os professores podem passar a serem vistos como sujeitos produtores de um conhecimento próprio, ativos nos processos de mediação didática, que configuram o conhecimento escolar.

Como bem ressalta Forquin (1993), os docentes possuem um grande poder de seleção de uma "memória docente" e sua capacidade de "esquecimento ativo", reconhecendo que:

*A cada geração, a cada "renovação" da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da "memória escolar", ao mesmo tempo em que novos elementos surgem, novos conteúdos, novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. (FORQUIN, 1993:15).*

---

<sup>18</sup> Diferente do conceito de transposição didática de Chevallard (1985) que, segundo Lopes (1999), sugere uma seleção feita a partir dos conhecimentos científicos de referência, a noção de mediação didática admite que ao ser transposto para fins de ensino, os conhecimentos sofrem modificações subordinadas aos condicionantes próprios da escola.

Deste modo, mesmo o processo de seleção em si, não se dá de forma simples e direta de um contexto para outro, uma vez que os elementos da cultura são múltiplos e diversos. Esse processo não se constitui, portanto, num fenômeno constante e uniforme, mas varia em suas formas e intensidade. Nesse sentido, a partir do questionamento de um critério único de verdade para definir o currículo escolar Lopes (1999) defende uma epistemologia problematizadora para tratar o conhecimento escolar que seja capaz de reconhecer sua pluralidade. Tal conhecimento se traduz em um conjunto de conhecimentos selecionados que passam por processos de transposição didática e disciplinarização os quais se dão no embate com os demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos.

Assim, diferente da idéia de “filtragem” de conhecimentos ou de uma mera seleção, Forquin (1993) defende que a educação escolar também deve, para torná-los efetivamente ensináveis, transmissíveis e assimiláveis, entregar-se a um intenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de “transposição didática”. Da mesma forma, Lopes (1999) afirma que o “Conhecimento Escolar” não deve ser interpretado como uma “ponte” entre os conhecimentos científicos de referência e os conhecimentos a serem aprendidos na escola. Ele deve ser compreendido a partir dos processos de mediação didática e de disciplinarização, eminentemente constitutivos de configurações cognitivas próprias.

As possibilidades de articulações entre as categorias *saberes docentes* e *conhecimento escolar* parecem passar, portanto, pela necessidade de reconhecer o papel do professor nos processos de mediação que transformam os conhecimentos para fins de ensino. Embora enraizadas em diferentes campos teóricos, ambas as categorias contribuem para uma compreensão da escola como verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem uma cultura *sui generis*. Apreende-se, assim uma esperança por uma educação potencialmente emancipatória, superando-se uma visão da escola e do trabalho docente como meros dispositivos de controle e de reprodução das desigualdades sociais, como os têm tratado as teorias da reprodução. Essa compreensão permite reconhecer que a escola não apenas reproduz as hierarquias entre conhecimentos e as desigualdades sociais, mas também engendra, simultaneamente, mecanismos de resistência a elas.

Essa idéia de uma ambigüidade entre "reprodução" e “resistência” própria da escola pode ser compreendida como produzida nas tarefas docentes que se constituem

entre "autonomia" e "controle", conforme as definem Tardif & Lessard (2005) interpretando-as como simultaneamente codificadas e não codificadas. Nos processos de mediação didática, certos elementos são mantidos e perpetuados, ao passo que outros são modificados e reorganizados, assegurando um caráter de mudança e renovação. Do mesmo modo, a contradição entre manutenção/reprodução e mudança/renovação se inscreve também nas permanências e transformações entre o "currículo formal" e o "currículo real" (PERRENOUD, *apud*. FORQUIN, 1992). Todavia, as abordagens teóricas até aqui analisadas e as tentativas de articulações entre elas para a interpretação das tensões e ambigüidades da escola e do trabalho docente contribuíram apenas para evidenciá-los. Carecem, portanto, de um olhar mais aprofundado sobre os processos sócio-históricos que permitam analisar o currículo em suas mudanças e flutuações.

Tardif & Lessard (2005) reconhecem as hierarquizações entre os saberes acadêmicos da formação profissional e os saberes dos professores em seu contexto de atuação, mas não se detêm nos processos que produzem essas diferenças. Os autores tomam essas hierarquizações sem problematizá-las e defendem que os professores devem se fortalecer no interior da categoria de *status* que ocupam, valorizando os conhecimentos nela produzidos. Tanto para Tardif (2002), quanto para Shulman (MONTEIRO, 2001b) os saberes a serem ensinados são derivações do conhecimento acadêmico, modelados pelos professores no seu contexto de atuação, condicionados pelos imperativos escolares.

A perspectiva do conhecimento escolar avança na compreensão das mediações entre esses níveis de hierarquias do conhecimento, analisando, para além das seleções entre um nível e outro, os processos de mediação e transformação que geram um conhecimento próprio. No entanto, tal perspectiva não oferece instrumental suficiente para o estudo mais específico dos processos de construção de conhecimentos disciplinares. A abordagem da "história das disciplinas escolares" (GOODSON, 1995, 1997 e 2001) é, no âmbito do estudo que compreendemos, complementar à perspectiva do conhecimento escolar uma vez que focaliza o papel da constituição de comunidades disciplinares na consolidação e legitimação de conhecimentos próprios dos campos disciplinares. A próxima seção se dedica a uma análise desses estudos, buscando estabelecer relações tanto com as perspectivas teóricas anteriormente analisadas – "saberes docentes" e "conhecimento escolar" – quanto com a disciplina escolar Biologia, no sentido de construir articulações com elementos da formação docente.

### 3.2.2. *A perspectiva da história das disciplinas escolares*

Os estudos de história do currículo reconhecem que o trabalho interno de produção de uma cultura escolar não é independente dos conflitos sociais, tendo especificidades que não podem ser olhadas apenas sob a ótica de sobredeterminações externas. Tal abordagem é substancialmente relevante aos propósitos da presente pesquisa, pois oferece possibilidades para analisar as relações complexas entre a escola e a sociedade, uma vez que evidencia como as escolas tanto refletem como refratam definições sobre os conhecimentos legitimados em formas que desafiam os modelos simplistas das teorias da reprodução (GOODSON, 1995).

Com base em estudos históricos sobre documentos curriculares do sistema educacional dos EUA no período compreendido entre o final do século XIX e meados do século XX<sup>19</sup>, Goodson (1997) evidencia uma efetiva permanência das disciplinas tradicionais no currículo ao longo de sucessivas reformas educacionais. O autor toma a análise dessa evidência para argumentar que o currículo escrito funciona tal como “*guia à retórica legitimadora das práticas escolares uma vez que é concretizado através de padrões que afetam recursos de atribuição de status e distribuição de carreiras.*” (GOODSON, 1997: p. 20).

Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de se compreender as formas como as influências e interesses ativos da prática intervêm no nível pré-ativo das decisões curriculares. Tal necessidade funda-se no entendimento de que embora o currículo escrito fixe parâmetros importantes para as práticas em sala de aula, não afirma uma relação direta entre a definição pré-ativa do currículo escrito e sua realização interativa na prática.

Os estudos sobre a história das disciplinas escolares permitem concebê-las como sistemas sociais modelados em redes de recursos materiais e ideologias as quais, segundo o referido autor, merecem o aprofundamento de investigações que incidam sobre a formação disciplinar do professor. Assim, com base em estudos históricos que

---

<sup>19</sup> Goodson (1997) apropria-se de estudos de história do currículo norte-americano com destaque para a investigação de Herbert Kliebard (1986) sobre dinâmicas de estabilidade e mudanças das disciplinas escolares do currículo secundário entre 1893 e 1953. Referência: Kliebard, H.M. (1986) *The struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. Nova Iorque, Routledge.

se debruçam sobre tais investigações, Goodson (2001), dedica-se a analisar o papel da constituição de comunidades disciplinares na construção social do currículo.

Por focalizar as especificidades disciplinares como comunidades epistemológicas indiferenciadas que compartilham conhecimentos e metodologias, a perspectiva da “história das disciplinas escolares” (GOODSON, 1995, 1997 e 2001) contribui para uma interpretação de como as profissões se tornam parte das organizações burocráticas que formam a vida social, política, econômica e cultural da sociedade. Tal perspectiva aprofunda o entendimento sobre as relações entre a formulação histórica do conhecimento por parte dos profissionais e a disciplina, a classificação e o controle dos grupos sociais vulneráveis, permitindo investigar a realidade interna de uma autonomia relativa da escolarização.

Nesse sentido, buscando compreender o papel das especificidades disciplinares na preparação de professores, essa perspectiva fundamenta-se sobre o pressuposto de que as disciplinas não são entidades monolíticas, mas que há, em seu interior, uma diversidade de tradições dentro de subculturas disciplinares que influenciam no processo de formação docente.

O autor identifica duas tradições, ou matrizes de formas curriculares, que modelam as disciplinas escolares em função dos conflitos e negociações que ocorrem no interior das comunidades disciplinares. Essas diferentes tradições curriculares são hierarquizadas no interior das comunidades disciplinares como respostas a conflitos de interesses em busca de *status*, recursos e territórios profissionais.

A primeira é a tradição acadêmica, que se aproxima da especificidade disciplinar, garantindo um *status* profissional e a segunda é a tradição “não acadêmica”, na qual se privilegiam tanto finalidades pedagógicas quanto utilitárias ou vocacionais do currículo. As finalidades pedagógicas estão ligadas às abordagens da educação progressiva, centrada na criança e, por isso, não consideram a tarefa da escola como preparação para a "escada das profissões" ou da academia (territórios de alto *status*). As finalidades utilitárias ou vocacionais também configuram *status* inferior, seja por prepararem os estudantes para atividades profissionais técnicas, seja por compartilharem conhecimentos do senso comum. Goodson (2001) argumenta que a tradição “não acadêmica” desafia a identidade profissional dos professores em dois níveis - tanto como especialistas, quanto como autoridades dominantes - e, nesse sentido, lhe é atribuído um menor *status*.

Com base nessas relações hierárquicas entre as tradições curriculares que modelam as disciplinas escolares, Goodson (2001) questiona a natureza seletiva da educação que passa a considerar o sucesso acadêmico como único critério de medida de "sucesso na escola". A conquista de um "*status* acadêmico" direciona a busca dos professores na disputa por recursos e territórios profissionais levando a uma perda de autonomia em relação aos conteúdos a serem ensinados, quando estes passam a ser ditados por tendências marcadamente acadêmicas. O privilégio das tradições acadêmicas interfere sobre a construção do conhecimento escolar, quando a ele são subordinados os padrões científicos ou acadêmicos, acarretando um esvaziamento dos dispositivos de mediação didática que asseguram as relações dos conhecimentos com os condicionantes escolares.

Goodson (2001) ressalta que as forças que levam as disciplinas escolares a seguirem padrões de evolução globalmente semelhantes estão relacionadas, inevitavelmente, com forças que interpelam o juízo de cada professor sobre a maneira como os seus interesses materiais e de carreira são perseguidos durante a vida profissional. Assim, a formação disciplinar por um lado "enquadra" o professor no interior de uma comunidade, embora ele possa lidar diferentemente com as tradições curriculares.

O caso particular da história da educação em Biologia e Ciências<sup>20</sup> na Grã-Bretanha no final do século XIX e no século XX é analisado por Goodson (1995) e explicita importantes elementos para compreender relações entre a trajetória de evolução dessas disciplinas e a progressiva consolidação das Ciências Biológicas como campo científico de crescente *status*. Tal estudo procura evidenciar que o processo de tornar-se uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade disciplinar, a qual passa de uma comunidade que promove finalidades pedagógicas e utilitárias para uma comunidade que define a matéria como uma "disciplina" acadêmica vinculada à universidade. No caso britânico, a história da Biologia como matéria escolar exemplifica esse processo de evolução curricular, uma vez que na sua busca por *status* acadêmico a disciplina sofre flutuações entre finalidades utilitárias e vocacionais, e passa a endossar o controle exercido sobre ela por estudiosos da universidade. Na medida em que a Biologia se tornou, nas universidades, uma ciência laboratorial, passou

---

<sup>20</sup> O autor analisa tanto a evolução da Biologia quanto das Ciências como disciplinas escolares. No presente trabalho focalizo sua análise específica sobre a Biologia.



a ser formada uma geração de biólogos que assegurou a incorporação da disciplina escolar Biologia com *status* elevado. Esse processo, em compensação, garantiu aos professores de Biologia maior aceitação do papel de provedores de conhecimento culturalmente válidos. Os vínculos entre status acadêmico, padrões de alocação de recursos e construção da carreira profissional explicam, assim, a tendência do conhecimento profissional adquirir características mais abstratas e formais na medida em que os grupos ocupacionais passam a cultivar uma imagem mais erudita e acadêmica.

Analisando as relações entre a trajetória de consolidação das Ciências Biológicas como ciência e o lugar que a disciplina escolar Biologia vem ocupando na escola, Selles & Ferreira (2005) relativizam as dinâmicas curriculares entre as tradições acadêmicas e “não acadêmicas” no interior da disciplina escolar, tomando como base o lugar da teoria da evolução nos currículos escolares.

Segundo Smocovitis (1996) o processo de unificação e autonomização das Ciências Biológicas está relacionado tanto aos esforços de distintas comunidades científicas para uma ressignificação do darwinismo em bases genéticas quanto à influência da Biologia Molecular no fortalecimento da Biologia como ciência. A teoria evolutiva foi a principal força unificadora para que a Biologia se consolidasse como ciência autônoma e legítima, a qual encontrava-se anteriormente caracteristicamente fragmentada entre os estudos descritivos da Zoologia e Botânica e a tradição experimental das demais áreas como a Citologia, Embriologia e Fisiologia Humana.

Considerando que a história da disciplina escolar Biologia tem relações com o processo de unificação das Ciências Biológicas e compreendendo, assim como Goodson (1995) que as disciplinas são artefatos sociais construídos em relação com a consolidação de comunidades disciplinares, Selles & Ferreira (2005) reconhecem os motivos pelos quais a teoria da evolução tem sido cada vez mais defendida como eixo organizador dos currículos da Educação básica.

Todavia, as referidas autoras ressaltam que o próprio desenvolvimento das pesquisas biológicas e pressões sociais de ordem ética vêm alargando as fronteiras do conhecimento biológico as quais demandam, cada vez mais, uma ampliação da contribuição das Ciências Biológicas para questões contemporâneas. Assim, apesar da centralidade que a evolução assume no âmbito científico como força unificadora da ciência Biologia e o aparente consenso acerca da sua importância no ensino de Biologia,

outras finalidades da disciplina escolar e seu papel na elaboração e no fortalecimento de uma retórica acerca das Ciências Biológicas precisam ser levados em consideração. Por ter uma unificação “inventada”, a disciplina escolar Biologia teria sua finalidade de status acadêmico pouco vulnerável, abrindo espaço para outros valores e conhecimentos serem introduzidos na disciplina. Compreende-se assim que os currículos escolares de Biologia permitem revelar não apenas conteúdos e métodos de ensino diretamente relacionados às ciências de referência, mas um conjunto de outros elementos que, em conflitos com tais conteúdos (tradições acadêmicas), informam valores e/ou estão associados a aspectos da vida cotidiana do aluno (tradições “não acadêmicas”)

O entendimento dos conflitos entre essas diferentes tradições curriculares no interior das comunidades disciplinares parece fornecer importantes elementos para o estudo das diferentes dimensões formativas no contexto da escola. Tanto os mecanismos de afirmação e reconhecimento profissional do professor em formação quanto as diversas possibilidades de lidar com as tradições curriculares na elaboração dos conhecimentos a serem ensinados são processos que permanentemente influenciam o “desenho” da atuação dos futuros professores.

# Capítulo 4

## *Construção de categorias de análise e tratamento das fontes de pesquisa*

*“A pesquisa qualitativa procura mais padrões de relações entre várias categorias e menos um preciso delineamento entre um número pré-estabelecido de categorias” (Mc Cracken, 1988: p.16.)*

A investigação do componente curricular da *Prática de Ensino* das Ciências Biológicas se inscreve na opção por uma abordagem metodológica que permita capturar a diversidade das dimensões de formação docente, focalizando as suas relações. Nesse sentido, o instrumental teórico-metodológico da presente pesquisa fundamenta-se em modelos de análise indutivos apoiados na necessidade de considerar a totalidade dos componentes do trabalho docente. Aproximam-se dos campos de investigação em que a experiência viva dos sujeitos permite evidenciar tanto elementos contraditórios, quanto campos criativos da prática. Tal opção metodológica constitui-se em um deslocamento das estruturas para os processos, por meio da investigação de atores coletivos que modelam a escola e cujas práticas asseguram a perpetuação e a transformação das formas e conteúdos de escolarização. Ao se aproximar dos campos empíricos de investigação, emergem as variáveis que não se encaixam diretamente em teorias macro analíticas, entendendo que a análise do trabalho docente deve evitar aplicar sobre a docência categorias e pressupostos oriundos de outros contextos, ou simplesmente deduzidos de fenômenos globais e conceitos cristalizados por tais teorias.

Considera-se, assim, a possibilidade de, no contato com o campo de pesquisa, aceitar-se as variações e os desvios que necessariamente ocorrem em relação a idealizações teóricas iniciais acerca da prática docente e tratá-los com especial atenção. Esses possíveis e imprevisíveis “desvios” materializam o conflito entre aquilo que é “previsto” e o que ocorre na contingência e contribuem para uma merecida compreensão do trabalho docente como simultaneamente imprevisível e ordenado, racional e intuitivo. Nesse sentido, as experiências de *Prática de Ensino* são aqui investigadas, buscando construir um olhar “de perto” focalizando processos que permitem construir e fortalecer os vínculos entre os variados componentes da formação, aceitando a sua complexidade.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de estratégias de produção e análise de dados desta pesquisa encontra inspiração em referenciais metodológicos filiados a diferentes programas de pesquisa das Ciências Sociais e Humanas. Da discussão a respeito das Pesquisas Qualitativas (BEKCER, 1997; HAGUETTE, 1992 e PATTON, 1980), acolhemos como principais referências a observação participante (BECKER, 1997, HAGUETTE, 1992 e DUHRAN, 1986) e o uso de entrevistas semi-estruturadas (BECKER, 1997; MC CRACKEN, 1988 e PATTON, 1980). Do campo da historiografia pelo viés da história do currículo, adotamos a diversificação de fontes de pesquisa

(MACEDO, 2002) e nos colocamos ao lado de Ferreira (2005) e de Selles & Ferreira (2005) na contribuição para uma compreensão dinâmica entre tradições curriculares no interior das disciplinas escolares, sinalizando suas relações com a emergência de características peculiares do conhecimento nos contextos escolares.

#### 4.1. *Inspirações metodológicas da Pesquisa Qualitativa*

Segundo Haguette (1992) as metodologias qualitativas surgem nas Ciências Sociais como uma reação ao paradigma estrutural – quase sempre associado a modelos quantitativos de análise – em prol de uma concepção que considera a ação humana e a interação social como constitutivos da sociedade. O principal pressuposto das metodologias qualitativas é de que a ação social é fundamental na configuração da sociedade e, portanto, os aspectos subjetivos são relevantes para o seu entendimento. Tanto a própria autora supramencionada, quanto outros como Becker (1997) e Patton (1980) descrevem como técnicas qualitativas de coleta de dados a observação participante, a entrevista aberta – ao lado de história oral e histórias de vida - e a análise de documentos escritos.

De acordo com Haguette (1992) a técnica da observação participante teria surgido, simultaneamente, tanto na Antropologia quanto na Sociologia, com influências teóricas distintas, mas que convergiriam para a valorização da participação do pesquisador em campo e a necessidade de ver o mundo através dos olhos dos sujeitos pesquisados. Duhuran (1986) define a observação participante como *instrumento básico para superar a barreira de comunicação existente entre o observador e o observado, onde o observador é permanentemente alterado.* (DUHRAN, 1986:27). Para Patton (1980) os dados gerados a partir de observação consistem em descrições detalhadas das atividades das pessoas, comportamentos e ações, além de toda uma gama de interações interpessoais.

Compreender a observação participante como elemento inspirador de coleta de dados da presente pesquisa se faz pelo nível de comprometimento e envolvimento do observador com o objeto investigado. Sendo a Prática de Ensino um espaço curricular com o qual venho tendo contato a partir de diferentes lugares – como licencianda, como professora supervisora da Prática de Ensino em ambas as instituições investigadas e, mais recentemente, como professora regente que recebe licenciandos em turmas de ensino básico – a observação participante aqui, pode ser encarada não como um método

de coleta de dados, mas passa a ter uma vinculação direta com as reflexões e elaboração de hipóteses de trabalho desta pesquisa. Segundo Mc Cracken (1988) a relação entre o pesquisador e sua própria cultura constitui o maior potencial das pesquisas qualitativas. Por ser, na observação participante, o trabalho de campo norteador do levantamento de hipóteses, a análise dos dados passa a ser uma atividade contínua, porém pouco sistematizada. Para Becker (1992) esta é a técnica de captação de dados qualitativos menos estruturada das Ciências Sociais, pois não dispõe de nenhum instrumento norteador das ações. Nesse sentido, a presente pesquisa não toma a observação participante como uma técnica de coleta de dados, mas como inspiração para a elaboração de hipóteses, uma vez que o mergulho no campo de observação tem se constituído a minha própria atividade profissional nos últimos oito anos. Dessa forma, o olhar para o objeto *Prática de Ensino* construído nesta pesquisa não está descolado da minha própria vivência, mas busca sobretudo, construir e conhecer olhares diferenciados sobre ela.

A esta compreensão da observação participante como elemento inspirador das metodologias qualitativas de pesquisa, acrescentamos a análise de documentos escritos – dos *Relatórios de Prática de Ensino* redigidos por licenciandos ao final do curso de licenciatura – e a utilização de entrevistas semi-estruturadas - realizadas com alguns autores desses mesmos relatórios. Tanto para a análise documental, quanto para a elaboração dos roteiros de entrevista, foram definidas as categorias de análise, as quais foram revistas durante o próprio processo de pesquisa em si.

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se por não ser inteiramente aberta, mas não é conduzida por muitas questões pré-estabelecidas. Baseia-se apenas em algumas poucas questões guias, quase sempre abertas. Nesta técnica, nem todas as questões elaboradas são utilizadas durante a realização da entrevista e o pesquisador pode introduzir outras questões que surgem de acordo com o que acontece ao longo da fala do entrevistado, conduzindo a conversa para as informações que se deseja obter (Becker, 1992). Segundo Mc Cracken (1988), o envolvimento dos pesquisadores qualitativos com a própria cultura dos entrevistados, podem fazer da entrevista um trabalho poderoso, pois a partir do entendimento do próprio pesquisador e da forma como ele próprio vê e experimenta o mundo pode-se suplementar e interpretar os dados gerados pela entrevista.

Na entrevista semi-estruturada as categorias de análise bem definidas são os meios – e não os fins – de obtenção dos dados da pesquisa. “A *pesquisa qualitativa procura mais padrões de relações entre várias categorias e menos um preciso delineamento entre um número pré-estabelecido delas*” (MC CRACKEN, 1988: 16). Na análise abre-se mão de uma precisão para valorizar a complexidade de dados qualitativos, ainda que as formas de respostas obtidas nas entrevistas gerem ambiguidades e imprecisões. O “menos” pode ser “mais”, uma vez que se pretende, em última análise, capturar os sentidos da ação humana em contextos específicos. Para Patton (1980) os dados obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, em geral são longos, detalhados e de conteúdo variável. Sua análise é difícil pois as respostas não são sistematizadas pelo próprio instrumento de coleta de dados. Sua sistematização é feita juntamente com a própria análise dos dados. No entanto, ainda que trabalhosa, a análise dos depoimentos obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas permite interpretar o mundo através dos olhos dos entrevistados. Permite ao pesquisador compreender e capturar pontos de vista diferentes dos seus próprios sem pré-determiná-los a partir de uma seleção prévia.

As estratégias de coleta de dados das metodologias qualitativas aqui descritas devem ser tomadas como inspiradoras da metodologia desenvolvida na presente pesquisa, e não como as técnicas eleitas para serem direta e estritamente colocadas em prática, ou “aplicadas” com o intuito de coletar dados. Essas inspirações mescladas umas às outras, com algumas modificações influenciadas pela análise das próprias fontes escritas – os relatórios de *Prática de Ensino* – acabaram por criar uma metodologia de pesquisa própria que mescla todas essas influências, daí a opção pelo termo “inspirações metodológicas”. O mesmo vale para as influências da metodologia de pesquisa de história do currículo, descrita a seguir.

## 4.2. *Inspirações metodológicas da História do Currículo*

Embora não tenha como objetivo produzir conhecimentos de cunho histórico, a presente pesquisa apóia-se no referencial teórico da história das disciplinas escolares, o qual as interpreta como artefatos sociais e históricos. Assim, tomamos como pressuposto que os professores em formação são sujeitos que atuam na construção da disciplina escolar Biologia e são por ela influenciados no processo de formação.

Buscamos investigar a *Prática de Ensino* de Ciências Biológicas em uma perspectiva interna dos processos formativos, focalizando as tensões enfrentadas por licenciandos na seleção de conteúdos durante a preparação de suas atividades de ensino.

Nesse sentido, Macedo (2002) defende a potencialidade da multiplicidade de materiais para as investigações históricas no campo do Currículo, ampliando o conceito de fontes documentais para além de registros escritos. A autora indica a existência de diferentes níveis de documentos curriculares a serem investigados. Considera tanto aqueles produzidos nos contextos macrosociais de produção de Currículo, quanto aqueles vinculados às instituições investigadas e seus atores. Além de fontes escritas, portanto, a autora considera como fontes documentais também os relatos orais coletados *a posteriori*, com explícita intencionalidade de pesquisa. Com base nessas reflexões teórico-metodológicas, a presente pesquisa se utiliza tanto de fontes documentais escritas – os Relatórios de *Prática de Ensino* redigidos por licenciandos dos cursos analisados – quanto de depoimentos orais obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com ex-licenciandos, autores de alguns dos referidos relatórios.

A opção por dois tipos de fontes de pesquisa contribui para a construção de uma interpretação dos dados que aceite a complexidade da realidade e, segundo Macedo (2002), acaba por redefinir a empiria como mediação para a compreensão do social e da relação que se estabelece entre os dados e a totalidade do social a ser compreendido. Tal perspectiva permite que se revelem conexões que, sem a mediação do pesquisador não se estabeleceriam. Nesse sentido, a análise dos Relatórios de Prática de Ensino, juntamente com os depoimentos obtidos por meio de entrevistas possibilita uma ampliação do entendimento sobre o que os licenciandos pensam, o que fazem e como lidam com seus conhecimentos em meio à tarefa de ensinar Ciências e Biologia, inseridos nos embates curriculares dessas disciplinas escolares.

Assim, a construção de categorias de análise do presente estudo se deu não a partir de um único ponto, qual seja o instrumental teórico metodológico, ou de outro, que sejam os dados empíricos. As categorias de análise foram contruídas simultaneamente a partir desses dois pontos. Tomando por base o referencial teórico descrito anteriormente, os dados empíricos foram sendo interpretados e as categorias reformuladas ao longo do próprio processo de análise. Os Relatórios de Prática de Ensino foram utilizados em duas fases da pesquisa: uma de construção das categorias de análise e outra como fonte propriamente dita.



### *4.3. Os relatórios de Prática de Ensino como fonte de pesquisa*

Com base nos estudos de Huberman sobre a evolução da profissão docente, Silva (2006) sinaliza que o professor iniciante ainda guarda vínculos com a universidade, os quais vão se enfraquecendo ao longo da carreira. O estabelecimento desses vínculos é condição para a consolidação futura de uma capacidade de interlocução com os condicionantes da profissão, sem a qual pode permanecer uma visão idealizada e normativa sobre o contexto escolar, quando a formação inicial se dá centrada em experiências formativas exclusivamente acadêmicas (FERREIRA, VILELA & SELLES, 2003). Ainda vinculados à universidade, os professores em formação inicial constroem relações entre as diferentes dimensões vivenciadas na confluência entre elementos formativos dos cursos de licenciatura e os condicionantes da escola. As vivências dos licenciandos nesse momento de sua formação encontram-se expressas em relatórios redigidos por eles ao final de curso de licenciatura.

Esses relatórios apresentam-se como documentos muito ricos para a pesquisa sobre os conhecimentos, ações e pensamentos dos professores em formação pois, constituem-se como o primeiro e, muitas vezes, o único registro escrito de professores sobre sua experiência, e que ainda guarda o vínculo com a universidade. A riqueza de elementos que podem ser tomados como objetos de análise de pesquisas sobre a formação docente expressas em tais documentos revelam que o próprio processo de escrita se torna parte da formação, reflexão e auto-avaliação dos licenciandos durante os processos formativos.

Por meio das visões e impressões dos autores dos relatórios é possível fazer uma leitura da dimensão escolar da formação inicial, investigando-a “de perto” e acompanhando as tensões e dilemas enfrentados pelos licenciandos, bem como as descobertas, as frustrações, os desafios e as conquistas próprias dos processos de tornarem-se professores de Biologia. Assim, diferente de textos de pesquisa ou de relatos “burocráticos” de formalização de atividades de estágio, os relatos de experiências docentes e, em especial os relatórios de Prática de Ensino, merecem ser valorizados não apenas como fonte de pesquisa, mas também como textos acadêmicos. Compreender os

relatórios como documentos curriculares requer o entendimento de que esses documentos escritos não representam simples relatos ou descrições objetivas da realidade existente. Faz-se necessária uma permanente interlocução das informações produzidas a partir das fontes com os referenciais teóricos adotados na pesquisa. As idéias de Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Tardif (2002), Tardif & Lessard (2005), Goodson (1995,1997, 2001) e Forquin (1992 e 1993) constituem-se portanto como os principais referenciais que permitem problematizar as informações contidas nos documentos.

Os relatórios foram utilizados nas duas fases da pesquisa, porém seu tratamento foi diferenciado em cada uma delas. Na primeira fase os relatórios tiveram função de base empírica para a elaboração de categorias de análise. Na segunda, em uma amostra mais reduzida, os relatórios foram apropriados de duas formas: como fonte propriamente dita para alimentar a análise dos dados a partir das categorias formuladas anteriormente, acompanhados dos depoimentos obtidos por meio das entrevistas; e como base para a produção dos roteiros de entrevista.

#### *4.4. O processo de construção de categorias de análise a partir de hipóteses de trabalho*

Em diálogo permanente com a realidade concreta dos cursos investigados, o delineamento das perspectivas teóricas para uma compreensão da Prática de Ensino em sua complexidade, realizado no capítulo anterior, foi a base de construção de categorias de análise e formulação das hipóteses de trabalho da pesquisa. Tomando as perspectivas dos saberes docentes e as perspectivas de currículo selecionadas como referenciais teóricos para conhecer o objeto *Prática de Ensino escolar*, foi possível construir três hipóteses de trabalho:

*(I) A Prática de Ensino escolar pode ser compreendida como um momento da formação inicial que aglutina dimensões acadêmicas e profissionais e permite que os licenciandos elaborem distinções entre vivências efetivamente escolares e vivências acadêmicas – tanto do ponto de vista dos conteúdos específicos, quanto da visão de escola e de Educação.*

(2) A *Prática de Ensino escolar* cria condições para que os licenciandos sejam formados no interior de uma disciplina escolar, exercendo influência sobre sua construção e, ao mesmo tempo, sendo por ela influenciado.

(3) Ao experimentarem o lugar de professor, ainda na formação inicial e em contato com a universidade, os licenciandos elaboram saberes profissionais e atuam na criação de conhecimentos próprios.

A partir dessas três hipóteses de trabalho foram tomados como uma primeira base empírica de investigação relatórios de *Prática de Ensino* redigidos por licenciandos de Ciências Biológicas pertencentes aos dois cursos aqui investigados. Foram selecionados relatórios elaborados no período entre 1999 e 2006 que efetivamente evidenciassem uma imersão longa do licenciando no contexto escolar durante a Prática de Ensino. Outro critério de seleção dos relatórios analisados foi uma diversificação de escolas caracterizadas como campos de estágio. Esta opção se justifica por encontrarmos neste recorte uma boa diversificação dos elementos da formação quanto às particularidades das diferentes instituições de ensino básico, tanto no que se refere aos vínculos do corpo docente com as instituições formadoras, quanto ao perfil sócio-econômico dos alunos. As escolas “campos de estágio” compreendem instituições de ensino fundamental e médio federais e da rede estadual, localizadas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo, que desenvolvem atividades em dois ou três turnos. Assim, de um total de duzentos e noventa e dois relatórios disponíveis<sup>21</sup>, foram selecionados noventa que respondiam a esses critérios de seleção.

Uma análise preliminar desses noventa relatórios permitiu organizar os dados neles contidos em três categorias. Na primeira, denominada “**Interpretações do mundo vivido da profissão: descoberta das contradições e heterogeneidades do ambiente escolar**”, foram levantados elementos dos percursos dos licenciandos durante o estágio de Prática de Ensino que evidenciassem processos de desconstrução de idealizações sobre a escola e a profissão docente. Na segunda categoria, intitulada “**Construção de uma noção da profissão: Processos de identificação com professores em exercício e as interações com os alunos**” foram identificados elementos que enfatizassem tanto as influências dos saberes experienciais (Tardif, 2002) dos professores em exercício no

---

<sup>21</sup> São considerados relatórios disponíveis aqueles arquivados no Acervo do *Projeto Fundação Biologia*, localizado no Instituto de Biologia da UFRJ e os que foram encontrados entre documentos da disciplina Prática de Ensino III no arquivo do Departamento de Ciências da FFP/UERJ.

processo de formação inicial dos licenciandos quanto os condicionantes da escola no que tange às interações com os alunos e elementos próprios da cultura escolar que vão formulando um *habitus* próprio da atuação profissional docente. Na última categoria, a qual denominei **“Conhecimento escolar da Biologia: articulações entre finalidades utilitária, acadêmica e pedagógica na iniciação de professores durante a Prática de Ensino”** procurou-se identificar as variadas formas como os professores em formação relatam e avaliam sua maneira de lidar com as escolhas realizadas em meio a tensões entre as diferentes finalidades curriculares (Goodson, 1995) no interior da disciplina Biologia nos momentos em que são desafiados a planejar, refletir e efetivamente desenvolver estratégias de ensino.

Assim, esta primeira fase da análise da pesquisa consistiu na construção de categorias por meio da articulação entre o referencial teórico escolhido e uma base empírica, isto é, os relatórios de *Prática de Ensino*. Considerando que os relatórios são documentos produzidos com a finalidade de avaliação do estágio curricular dos licenciandos, foi necessário buscar o cruzamento desses dados levantados com outra fonte que pudesse estar descolada de um momento avaliativo do curso. A segunda fase da pesquisa foi, portanto, desenvolvida com esta finalidade por meio da elaboração de roteiros de entrevistas que foram realizadas com alguns dos autores dos relatórios analisados. Para a construção da estratégia de entrevista as três categorias de análise inicialmente elaboradas foram reformuladas em duas novas categorias, e a amostra dos relatórios foi reduzida para o número de doze. Os critérios de seleção desses doze relatórios foi relativo aos autores que atuam no presente como professores e cujas experiências narradas denotam aprendizagens sobre a profissão. As duas categorias de análise reformuladas nessa fase da pesquisa, foram a base tanto para análise desta amostra reduzida dos relatórios, quanto para a elaboração dos roteiros de entrevista semi-estruturada.

A primeira categoria passou a ser denominada **“Mundo vivido da profissão e o papel da escola na sua legitimação”**. A partir dela foi implementada uma segunda análise dos doze relatórios e elaborado um roteiro de entrevista a ser realizada com seis dos doze autores dos relatórios selecionados. A análise dos relatórios e o roteiro das entrevistas, segundo esta categoria, buscou identificar os seguintes aspectos em ambas as fontes.

(a) elementos dos percursos dos licenciandos durante o estágio de Prática de Ensino que evidenciem processos de desconstrução de idealizações sobre a escola e a profissão docente;

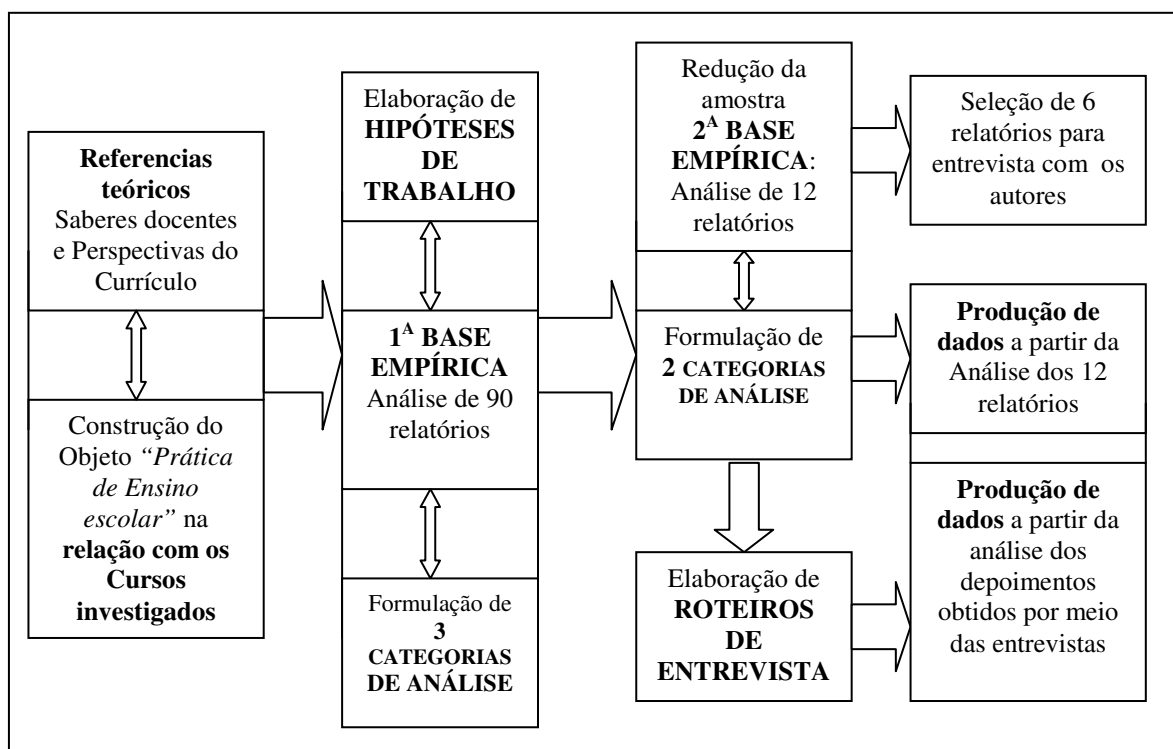
(b) influências tanto dos saberes experienciais (TARDIF, 2002) dos professores em exercício no processo de formação inicial dos licenciandos, quanto dos condicionantes da escola no que tange às interações com os alunos e elementos próprios da cultura escolar que vão formulando um *habitus* próprio da atuação profissional docente. Segundo Monteiro (2001a), essa perspectiva contribui para uma compreensão da especificidade da ação docente, valorizando-a como uma ação singular, condicionada pelo contexto de atuação do professor.

A segunda categoria “***Produção de conhecimento escolar na disciplina escolar Biologia***” foi construída no diálogo com as perspectivas de Currículo – o conhecimento escolar e a história das disciplinas escolares. O referencial dos processos de produção de conhecimento escolar (LOPES, 1999 e FORQUIN, 1992; 1993) permitem analisar e compreender a particularidade dos conhecimentos produzidos no confronto entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos, além de reconhecer o papel do professor como mediador do processo de construção desse conhecimento. Já a história das disciplinas escolares (GOODSON, 1995 e 1997) contribui para uma compreensão das especificidades das disciplinas escolares e suas relações com a constituição de comunidades disciplinares, modeladoras de identidades profissionais (GOODSON, 2001). Tanto na análise dos relatórios, quanto na elaboração dos roteiros de entrevistas, segundo esta categoria buscou-se indentificar:

(c) as variadas formas como os professores em formação relatam e avaliam sua maneira de lidar com as escolhas realizadas em meio a tensões entre as diferentes finalidades curriculares (GOODSON, 1995) no interior da disciplina Biologia nos momentos em que são desafiados a planejar, refletir e efetivamente desenvolver estratégias de ensino.

(d) Evidências de elementos que operam nas seleções e mediações, enfoques e escolhas curriculares efetuadas pelos licenciandos, visando a apurar um jogo de critérios de legitimação dos conhecimentos ensinados e os constrangimentos do contexto escolar nesse processo.

O processo de construção das categorias a partir das hipóteses de trabalho aqui descrito encontra-se resumido no esquema abaixo:



#### 4.5. A elaboração dos roteiros de entrevistas

Dos doze relatórios selecionados na redução da amostra, foram escolhidos seis para a realização de entrevistas com seus autores, levando em consideração aqueles professores que, uma vez contactados, aceitaram conceder a entrevista. Os roteiros elaborados (*Apêndice I*) tiveram como base a metodologia da entrevista semi-estruturada (BECKER, 1997 e MC CRACKEN, 1988), uma vez que esta permite tanto capturar dados necessários para penetrar em uma análise qualitativa, sem contato prolongado, quanto ativar objetivos qualitativos no contexto do manejo metodológico.

Assim, os roteiros de entrevistas tiveram como base as duas categorias de análise formuladas na segunda fase de análise dos relatórios e foram, portanto organizados em duas partes, cada uma referente a uma categoria de análise. A primeira parte, relativa à categoria *“Mundo vivido da profissão e o papel da escola na sua legitimação”* era de caráter mais geral – contendo perguntas idênticas para todos os entrevistados. Além de captar os dados referentes à primeira categoria de análise, esta parte do roteiro da entrevista também teve como objetivo, traçar o perfil dos entrevistados, visando a

conhecer seus percursos e escolhas profissionais e os sentidos por eles atribuídos à profissão. Assim, as perguntas formuladas tiveram o objetivo de estimular o entrevistado a falar livremente sobre a sua formação inicial, buscando identificar elementos da aprendizagem da profissão que teriam caráter mais acadêmico ou mais profissional, com especial atenção às vivências da *Prática de Ensino*. Nesta parte, os entrevistados também foram incentivados a refletir sobre a visão de escola construída durante a formação inicial.

A segunda parte, referente à categoria “***Produção de conhecimento escolar na disciplina escolar Biologia***” tinha caráter mais específico, pois era diferenciada para cada entrevistado, de acordo com a análise dos seus próprios relatórios realizada anteriormente. As perguntas do roteiro, portanto, foram formuladas com base nas descrições encontradas nos relatórios a respeito das atividades de prática de ensino mais associadas ao planejamento e execução das regências. Esta parte específica das entrevistas teve como principal objetivo apurar evidências de elementos que operam nas seleções e mediações, nos enfoques e escolhas curriculares dos licenciandos quando estão diante da tarefa de ensinar conteúdos de Biologia.

Além de tomar as duas categorias de análise como eixo, os roteiros de entrevistas também foram elaborados com o objetivo de situar a *Prática de Ensino* no conjunto da formação inicial como um todo. Algumas perguntas do roteiro, portanto, buscaram identificar também elementos que tenham contribuído para a formação de professor que não tivessem ligação direta com as experiências da *Prática de Ensino* escolar vivenciadas pelos autores dos relatórios entrevistados.

## 4.6. Apresentando os professores entrevistados<sup>22</sup>

### *Professor Roberto*

*Eu acho que é a relação que você cria com os alunos. Você lida com diferentes realidades e acho que é importante a relação, porque você vê como tudo caminha em função do respeito, do quanto eles te respeitam e você respeita eles e isso cria uma relação afetiva. (...) Eu acho que você aprende muito com isso. A ganhar, a se relacionar com realidades diferentes.(...) Eu acho que você ajuda, não só no ensino da Biologia em si, mas você está ajudando aquele aluno também a encarar a vida.(...) Eu acho que o sentido de ser professor são todos esses fatores...*

O **Professor Roberto** colou grau na Licenciatura em novembro de 2001 na UFRJ e tinha vinte e nove anos na ocasião em que concedeu a entrevista. Anteriormente à licenciatura, concluiu o Bacharelado em Ecologia em setembro de 1999. Durante a formação inicial fez a *Prática de Ensino* em uma única escola e não possuía experiência anterior no magistério. Desde que se formou como professor, em 2001, já lecionou em escolas públicas diurnas e noturnas tanto federal – por contrato temporário – quanto estaduais – por concurso. Tem experiência também em escolas particulares diurnas. Além da atuação como professor de Biologia e Ciências no Ensino Médio e Fundamental também trabalha como professor de Laboratório de Ciências com turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ingressou em Curso de Especialização em Ensino de Ciências, tendo-o interrompido devido às demandas da expansão de carga horária de trabalho em diferentes instituições.

---

<sup>22</sup> Os nomes dos professores entrevistados são fictícios.



## *Professora Paula*

*Mas o que me move, assim (...) a primeira coisa que me vem à cabeça são os alunos. Porque eu acho que não tem preço, nada paga você educar. Você ver um aluno seu passando no vestibular, satisfeito, ou então falando que escolheu fazer Biologia porque você teve influência naquela decisão. Ou então você ver que um aluno que passa a ter uma visão (...) Você ver o aluno pensando diferente, mais dedicado. Eu acho que isso é o que me faz ir toda noite pra escola. (...) É você ver o crescimento, a mudança.*

A **Professora Paula** colou grau na Licenciatura em março de 2007 na UFRJ e tinha vinte e sete anos na ocasião em que concedeu a entrevista. Além disso ainda cursava o Bacharelado em Ecologia por meio de reingresso com isenção de exame vestibular na mesma instituição. Durante a formação inicial fez a *Prática de Ensino* em uma única escola e já possuía experiência anterior no magistério em duas escolas da rede particular, como professora de Laboratório de Ciências para o Ensino Fundamental e de Biologia, para o Ensino Médio. Logo após ter concluído a licenciatura foi convocada pelo Estado, por concurso e passou a lecionar em escolas estaduais no ensino noturno.

## *Professor Daniel*

*Acho que é poder levar os alunos a uma possibilidade, uma possibilidade deles seguirem caminhos que eles possam melhorar de vida (...) Eu posso me considerar como um próprio exemplo disso. Minha família é assim de classe popular, não tão pobre, mas não tem posses. E, assim, através dos estudos eu consegui elevar o nível da minha família (...). O salário que eu recebo hoje é um salário que eu acho que é o mais alto da minha casa. Então acho que é essa a questão. De que a Educação pode servir, sim, para a ascensão social.*

O **Professor Daniel** colou grau na Licenciatura em outubro de 2004 na FFP UERJ e tinha vinte e cinco anos na ocasião em que concedeu a entrevista. Durante a formação inicial fez a *Prática de Ensino* em três diferentes escolas, e já possuía experiência anterior no magistério em escolas particulares regulares e cursos supletivos. Desde que se formou como professor, em 2004, continuou lecionando em escolas particulares e passou a lecionar também em escolas públicas estaduais e municipais por concurso público e por contrato temporário em escola federal. Além disso também atuou como tutor do CEDERJ no Curso de Ciências Biológicas e iniciou, mais recentemente, experiências com Educação Especial. No que se refere à formação continuada, concluiu o Especialização em Ensino de Ciências e atualmente é mestrando em Educação.

## *Professora Emília*

*Quando você percebe isso, ou você desiste de ser professor, ou você desiste de tentar fazer aulas mais estimulantes para os alunos. Ou então você encara tudo, vê que é isso mesmo e passa a ter certeza de que não só ali naquela escola, mas onde quer que você esteja, se você quiser ser professor, você vai encontrar vários obstáculos e vai em frente. Sem desistir dos seus alunos. É isso que eu estou querendo dizer, não desistir dos alunos, porque eles não têm nada a ver com aquela estrutura. Talvez até o jeito deles seja provocado, seja consequência daquela estrutura. Mas o contrário não.*

A **Professora Emília** colou grau na Licenciatura em agosto de 2005 na FFP/UERJ e tinha trinta e quatro anos na ocasião em que concedeu a entrevista. Durante a formação inicial fez a *Prática de Ensino* e Estágio de Iniciação à docência, tendo conhecido duas diferentes escolas, e não possuía experiência anterior no magistério. Após concluir a Licenciatura, cursou Especialização em Ensino de Ciências e se manteve frequentando grupos institucionais de discussão na área. Atualmente é mestranda em Educação e, em 2007 foi convocada para assumir o cargo de professora do Estado, onde tem atuado desde então.

## *Professora Beatriz*

*A minha relação com a disciplina Biologia é assim... eu estou muito mais preocupada com o material humano. Eu vejo a Biologia mais como um veículo... Eu acho que eu poderia dar aula de qualquer outra matéria. A Biologia é o material que você usa para trabalhar um monte de questões com as pessoas. (...) Para transformar, para a gente pensar no que a gente quer, que mundo a gente quer... E acho que o sentido de ser professora de Biologia pra mim isso!*

A **Professora Beatriz** colou grau na Licenciatura no primeiro semestre do ano de 2000 na UFRJ e tinha trinta anos na ocasião em que concedeu a entrevista. Anteriormente à licenciatura, concluiu o Bacharelado em Ecologia em agosto de 1998 e, em 2002, obteve o grau de mestre em Educação pela UERJ. Durante a formação inicial fez a *Prática de Ensino* em uma única escola e possuía experiência anterior no magistério em atividades de Educação não formal e cursos de pré-vestibular comunitários. Em 2001 foi convocada para assumir o cargo de professora do Estado, onde tem atuado desde então juntamente com contratos temporários em escolas federais.

## *Professor Antônio*

*Para mim tem muito a ver com essa coisa de estabelecer relações com outras pessoas, de estar refletindo sobre a produção do conhecimento. Produção de conhecimento de como um cara descobriu a membrana plasmática, até como eu vou fazer com que os meus alunos construam esses conceitos sobre a membrana plasmática.(...) Então eu acho que tem um pouco dessa busca pela construção do conhecimento, talvez de querer entender como a Biologia se constitui e tal. E até da relação de como isso é feito na escola, de estar pensando isso, de não me encarar como aquele que vai lá e mostra: agora a membrana plasmática é assim e pronto...*

O **Professor Antônio** colou grau na Licenciatura em janeiro de 2005 na UFRJ e tinha vinte e seis anos na ocasião em que concedeu a entrevista. Após a graduação na licenciatura, manteve vínculo com a universidade e concluiu o Bacharelado em Ecologia em agosto de 2006. Durante a formação inicial fez a *Prática de Ensino* em uma única escola e não possuía experiência anterior no magistério. Desde que se formou como professor, em 2005 vem lecionando em escolas da rede particular e em escolas públicas diurnas federal – por contrato temporário – e noturnas estaduais – por concurso. Atualmente é mestrando em Educação.

## **PARTE II**

*Dimensões formativas em confronto na  
Prática de Ensino escolar*

# Capítulo 5

*De aluno a professor de Biologia:  
interpretações do mundo vivido da profissão*

*“A posição indefinida dentro de sala,  
tomada como estagiária, vai  
adquirindo corpo, na medida em que  
o cotidiano acontece.”*

*Fonte: Relatório 2*

Os processos envolvidos em uma mudança da posição de aluno à de professor - como a expressão de um licenciando em destaque na epígrafe – são o foco das preocupações deste capítulo. Tanto os relatórios, quanto os depoimentos aqui analisados<sup>23</sup> indicam que essa transformação está condicionada a variadas vivências da profissão que são experimentadas durante a *Prática de Ensino* na escola, ainda na formação inicial. Essa transformação, conforme interpreta Monteiro (2001a), pode ser compreendida como uma espécie de “rito de passagem” da posição de aluno a professor e, para analisá-la é fundamental estabelecer um diálogo com a produção de conhecimentos a respeito da formação docente. Em meio à vasta produção teórica do campo a perspectiva desenvolvida por Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Tardif (2002) e Tardif & Lessard (2005) contempla diversos elementos que são evidenciados pelos dados empíricos aqui analisados. Mais ainda, tal perspectiva é relevante especialmente por valorizar a multiplicidade de fatores que interagem nos processos de formação docente e por reafirmar a complexidade das tarefas profissionais envolvidas no cotidiano do trabalho docente.

Tardif & Lessard (2005) consideram, sobretudo, que o trabalho docente é impregnado pelas contingências do ambiente escolar e que formar-se como professor implica em não só saber ensinar, mas “saber viver na escola”. Apoiados na discussão do movimento pela profissionalização<sup>24</sup> do magistério, os autores argumentam que esta não pode estar dissociada da problemática do trabalho docente e dos modelos que regem a organização escolar. Para além da defesa da regulamentação de um repertório de conhecimentos básicos que reafirmem o magistério como profissão, os referidos autores buscam compreender como os saberes dos professores se integram concretamente nas tarefas do seu trabalho cotidiano e como os professores incorporam, utilizam, produzem, aplicam e transformam seus conhecimentos em função dos limites e dos recursos inerentes às próprias atividades de trabalho. Nesse sentido, a docência é caracterizada como trabalho interativo, o qual contém a singularidade de ser

---

<sup>23</sup> Os dois tipos de fontes utilizadas nesta pesquisa – os registros escritos dos Relatórios de Prática de Ensino e os depoimentos orais de Professores colhidos em entrevistas – são analisados conjuntamente neste capítulo, em diálogo permanente com as discussões teóricas sobre os saberes docentes e a profissão.

<sup>24</sup> Para Tardif (2002) todas as pesquisas norte-americanas que se articulam em torno da idéia de *knowledge base* se inserem em um projeto sócio-político cujos termos não foram estabelecidos originalmente pelos pesquisadores que os investigam. Essas pesquisas podem ser consideradas uma apropriação acadêmica do movimento de profissionalização do magistério que visava a reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, no sentido de fortalecer e regulamentar a profissão.



impregnado pelo objeto humano e que, portanto, o trabalho modifica a identidade do trabalhador, na medida em que este vai se formando.

Ao encontro dessa concepção sobre a docência, Monteiro (2005) argumenta que, mais do que definir com precisão aquilo que se constitui a profissão de professor, é necessário compreender os processos relacionais entre os sujeitos, os objetos de ensino e o contexto escolar, que possibilitam a construção de identidades profissionais. Além disso, a autora sinaliza sobre a relevância de tais relações ainda no período pré-profissional, a exemplo da própria *Prática de Ensino* (MONTEIRO, 2001a). Assim, para analisar os processos de transformação dessa condição de licenciando à de professor, cabe buscar identificar os aspectos da prática que se referem mais especificamente às relações entre os sujeitos envolvidos – licenciandos; professores regentes e seus alunos; e professor de *Prática de Ensino*<sup>25</sup> – nos limites da escola. Em trabalho anterior, consideramos que nessas relações se constróem *coletividades docentes* (VILELA, AYRES & SELLES, 2006) capazes de criar identificações entre os licenciandos e os futuros pares, fortalecendo-os reciprocamente e permitindo o desenvolvimento de aspectos do profissionalismo relativos ao “aprender a viver na escola” (TARDIF, 2002). Tais relações são exploradas a seguir:

As fontes analisadas neste trabalho apresentam evidências de como as relações entre sujeitos no ambiente escolar vêm se constituindo e contribuindo para a formação docente. Ao serem questionados sobre qual teria sido a *contribuição* da *Prática de Ensino* à sua atual condição de professor, os entrevistados expressam a *relevância das interações humanas na escola*, como por exemplo:

*É exatamente (...) eu acho que é essa relação que a gente tinha com os alunos e com os professores regentes. (...) É mais uma coisa foi a relação dos professores com os alunos. (...) O que eu aprendi da relação dos professores com os alunos também era muito interessante..(Depoimento do Professor Roberto)*

*Acho que tem essa dimensão da relação de trabalhar com gente, isso em algum momento era importante pra mim; é isso que eu quero, trabalhar com gente... (Depoimento do Professor Antônio)*

---

<sup>25</sup> O professor de Prática de Ensino aqui referido corresponde ao professor universitário que exerce a função de supervisor de estágio.

As evidências também reforçam a compreensão de que a *Prática de Ensino* pode significar um momento estratégico da formação, no qual o licenciando vivencia o “rito de passagem” da posição de aluno à de professor (MONTEIRO, 2001a), conforme já referido anteriormente. A situação dos licenciandos inicialmente “indefinida”, - isto é, não se identificam nem como alunos e nem como professores - parece provocar um estranhamento, um incômodo, que os convoca para uma mudança, para a busca de um papel, o qual, evidentemente não será mais de aluno, e sim de professor. Em seu depoimento o *Professor Antônio*, por exemplo, afirma que a *Prática de Ensino* lhe proporcionou um amadurecimento, sobretudo por ter “desestabilizado” a sua posição de aluno. Essa idéia também está presente tanto em outros depoimentos, quanto em relatórios, conforme demonstram os trechos abaixo:

*O lugar do estagiário é um lugar privilegiado na sala de aula, pois pode estar nos dois lugares, de professor e de aluno, e a partir daí repensar atitudes, conceitos, observando e “julgando” exemplos a serem seguidos e/ou descartados.*(Fonte: Relatório 3)

*Diferente de quando você está trabalhando (como professor), você chega e você não está envolvido com os problemas da escola, você está ali assistindo algumas coisas, (...) observa o que está acontecendo, observa as preocupações dos professores, e (como não está envolvido) a gente pode pensar sobre isso, pra quando a gente tiver efetivamente em sala de aula.* (Fonte: Depoimento do professor Daniel)

*E começo a olhar pra sala de aula um pouco como aluno e, sei lá, já me transformando em professor. Acho que no final eu tava muito mais professor do que aluno.* (Fonte: Depoimento do professor Antônio)

*Nos acostumamos a pensar como alunos e assim permanecemos até o ingresso no estágio.*(Fonte: Relatório 3)

Tanto os relatórios quanto os depoimentos indicam que as próprias relações interativas que se estabelecem entre professores, licenciandos e alunos são capazes de gerar situações que contribuem para essa mudança. As situações que se destacam como fundamentais são aquelas em que os licenciandos deixam de “estranhar” e simplesmente “criticar” os professores a partir de observações e passam a compreendê-los, ainda que discordando em alguns aspectos. No entanto, as fontes também indicam que essa

compreensão não é construída como um todo e nem de uma forma única e/ou imediata. Justamente como expresso na epígrafe deste capítulo a mudança se dá “na medida em que o cotidiano acontece” e que tais relações vão se constituindo. Esse processo, em geral é iniciado nas relações entre licenciandos e professores, para depois começar a se consolidar quando, na interação com os alunos, os futuros professores “ensaiam” o exercício da profissão.

Entre depoimentos e relatórios analisados é possível perceber que as relações iniciais dos licenciandos com os professores regentes nem sempre são imediatamente fáceis e “positivas”. As fontes expressam tanto relações de acolhimento e admiração, quanto conflituosas e difíceis, sendo que algumas passam até mesmo a constituir uma referência negativa sobre a profissão e a escola. Os trechos abaixo expressam essa variedade de relações:

*Eu via a dedicação dos professores, tanto pra gente (licenciandos), sabe? Quanto pros alunos. A preocupação de estar lá cobrando e sempre contribuindo pra gente estar melhorando” (Fonte: Depoimento do Prof. Roberto)*

*Então, porque naqueles momentos parecia que ela (a professora) estava exercendo um poder muito autoritário. Mas não era isso. Na verdade eu acho que tem uma coisa, assim, que a escola é hierarárquica mesmo. E é isso, ela (a professora) está ali há vinte, trinta anos e tem toda uma experiência.(...) Eu tenho que reconhecer que ela sabe muito bem como conduzir aquele espaço. (...) Tem também uma coisa do aluno (licenciando) que chega na escola achando que vai exercer uma autonomia. Às vezes isso pode ser conflituoso. Mas é uma coisa que o entendimento vem durante o processo de que ele está ali, mas que tem uma professora que é responsável pela turma, que tem um planejamento, um objetivo (...) A gente tem na verdade é que tentar dialogar e saber quais são as coisas adequadas ou não. (Fonte: Depoimento do Prof. Antônio)*

*O que mais me marcou foi a motivação da professora. O esforço dela, o empenho dela, a dedicação e o compromisso que ela tinha com o grupo dela. (Fonte: Depoimento do Professor Daniel)*

*O professor não estava muito dedicado (...) a acrescentar alguma coisa pra gente. (...) Então a gente ficou indo e o trabalho que a gente fazia não era só com aqueles alunos, mas com o professor também. De poder aceitar também um pouco a gente ali.(...) E a gente também tinha que ir com muita delicadeza, para ele também não achar que a gente tava invadindo o espaço dele. (...) Foi bom porque a gente viu ali a realidade. E aí fui tendo uma visão de como o professor pode ser(...) e a mudança*

*que de certa forma a gente tava provocando ali.(...) A gente ficava insistindo também pra modificar, pra ver como é que era. (Fonte: Depoimento da Professora Paula)*

Essa diversidade de relações que se estabelece entre licenciandos e professores indica que, seja qual for a sua natureza, ela pode ser sempre formativa. Mesmo no caso da experiência vivida pela professora *Paula* que, embora tenha se constituído, a princípio, em uma referência negativa, a relação com o professor regente levou a um longo processo de conquista. Este processo parece tê-la “obrigado” a tentar compreender aquele professor e, para isso foi necessário aprender a negociar, resistir, insistir e desejar transformar a realidade. Todos esses elementos são formativos e importantes para o exercício da profissão docente.

Compreender essas experiências “negativas” na formação docente também reafirma a opção desta pesquisa pela interpretação do trabalho docente que aceite e considere os constrangimentos do contexto escolar. Estes não devem ser encarados como aspectos negativos da formação, mas como elementos propriamente formativos. Isso significa que o olhar para as fontes de estudo não tem o propósito de evidenciar experiências formativas de “sucesso” no sentido de idealmente perfeitas. Diferentemente, entende-se que vivenciar “perfeições”, por um lado seria uma fantasia e por outro não contribuiria para formar professores, uma vez que ser professor é estar permanentemente vivendo entre os ideais do seu ofício e os constrangimentos da realidade em uma aprendizagem constante de negociação entre ambos, para o exercício do seu trabalho. Tanto uma visão negativa, quanto uma visão de admiração que os licenciandos venham a formular no início da *Prática de Ensino* podem estar ancoradas em uma visão idealizada da profissão e da escola.

Quanto a este aspecto, as fontes sugerem que seja qual for a natureza da relação que se estabelece entre os licenciandos e os professores, o trabalho de supervisão universitária é fundamental para a superação de tais idealizações. Estas parecem ser, de certa forma, alimentadas pelos currículos que privilegiam componentes teóricos da formação pedagógica distantes e descolados das atividades de estágio que assegurem uma imersão dos licenciandos no contexto escolar. As diversas teorias educacionais, dos campos da Psicologia, Filosofia e Sociologia, assim como da própria Didática, sem uma interlocução concreta com a escola e a profissão, contribuem para a construção de

concepções “teorizadas” ou “idealizadas” sobre as formas como os professores devem atuar, as maneiras como os alunos podem aprender, ou como se deve politizar a educação etc. Nesse ponto é necessário ponderar as considerações de Tardif (2002), quando afirma que os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em Ciências da Educação, em particular os da Pedagogia e da Didática, que são ministrados nos cursos de formação, concedem muito pouca legitimidade aos saberes criados e mobilizados pelos professores em seu trabalho. Segundo o referido autor, esses conhecimentos são “vizinhos”, mas não se interpenetram e nem se interpelam mutuamente.

O presente estudo permite sugerir, entretanto, que a *Prática de Ensino* ancorada na escola, durante a formação inicial nos currículos de formação de professores em curso no Brasil, constitui o espaço e o tempo *possível* para que esta interpelação mútua ocorra. Esse argumento se sustenta nas análises das fontes de pesquisa deste trabalho, as quais demonstram que tanto os conhecimentos dos futuros professores sobre técnicas e “prescrições” pedagógicas ou teorias de aprendizagem, quanto elementos sobre as legislações e estruturas escolares, ainda que pautados em críticas macrossociais, além dos próprios conhecimentos específicos da Biologia, são permanentemente confrontados com a realidade concreta da escola e da profissão durante a *Prática de Ensino*.

No entanto, a análise do material empírico também permite afirmar que para que esse confronto se dê de maneira efetivamente formativa, é fundamental o trabalho de supervisão do professor universitário. Este é o único elo entre a universidade e a escola durante a formação inicial e, portanto, contém a possibilidade de mediar os papéis dos licenciandos na sua inserção na escola e regulamentar tanto as relações entre os atores sociais desse espaço da formação quanto entre as instituições (escola e universidade). Os trechos abaixo expressam a importância de interlocuções construídas nas supervisões com professores universitários, no sentido de estimular a postura compreensiva sobre o trabalho docente:

*Você começa a enxergar que a vida do professor, que a atividade dele não é uma coisa fácil. Tem vários fatores além de alunos, além de escola, tem vários fatores, né? Porque as pessoas gostam muito de criticar o trabalho do professor. Tudo bem, quem não é criticado? Qual profissão que não é criticada? (...) Tudo bem, eu acho que tem que fazer também, mas eu acho primeiro tem que*

*pisar na escola. Porque eu vou falar (...) se eu não tivesse essa formação que eu tive (...) com pessoas que estudam, que pesquisam sobre essa área da educação, talvez eu tivesse, eu desistisse.* (Fonte: Depoimento da Professora Emília)

*Essa experiência apoiada nas reuniões de supervisão (com a professora da universidade) deu-me o suporte que precisava para desenvolver-me como profissional, derrubando barreiras, superando dificuldades e desmistificando a sala de aula. Aprendi a gostar de educar. O estágio me mostrou esta maravilhosa descoberta tão importante e definitiva para a minha vida. É fantástica a sensação de superar desafios. E agora tenho muitos outros a superar...* (Fonte: Relatório 2)

Para além do que expressam esses trechos, o conjunto dos dados analisados também sugere que o trabalho de acompanhamento e supervisão do professor universitário apoiado na interação com os professores da escola, permite que os eventos cotidianos sejam trazidos a um processo de reflexão fundamentada em aportes teóricos disponibilizados aos licenciandos. Isso faz com que se construa um aprendizado cooperativo que busca compreender “a natureza subjacente dos problemas” (GIROUX, 1997) existentes no contexto escolar, transformando noções equivocadas sobre eventos que, à primeira vista, são julgados como simples ou analisados de forma unilateral. Os relatos e depoimentos também indicam que esse processo está condicionado ao convívio e ao cultivo das relações entre licenciandos, professores regentes e professor de *Prática de Ensino*, em espaços além da sala de aula e de tempos do cumprimento da carga horária. Muitos desses espaços e tempos encontram-se situados na confluência dos condicionantes específicos da vida escolar que diferem significativamente dos condicionantes da vivência acadêmica.

Nesse sentido, para que as relações enfrentadas nas vivências dos licenciandos – tanto de crítica, quanto de admiração – não permaneçam “cristalizadas” e passem a se constituir como visões definitivas sobre a profissão, é fundamental a mediação nos espaços e tempos da supervisão. As fontes indicam que os licenciandos que são estimulados – no trabalho de supervisão<sup>26</sup> - a encarar esse confronto e reorganizar ou “reorquestrar” (ANDRADE, 2006) os seus saberes da formação, podem passar de uma

---

<sup>26</sup> Em que pese a relevância das supervisões, o trabalho colaborativo entre professores da escola e professores da universidade na formação dos licenciandos é sempre delicado. Por envolver sujeitos atuantes em culturas organizacionais e profissionais diferentes essa colaboração exige o questionamento das incumbências e tarefas de cada um dos profissionais formadores para que ambos sintam-se à vontade no seu trabalho sem superposição de papéis.

postura de estranheza e, às vezes, de duras críticas, a uma postura compreensiva sobre o trabalho docente. Os que aceitam esse estímulo, arriscando encontrar as contradições e as discontinuidades entre os conhecimentos teóricos e a realidade da escola, são aqueles que passam a ter contato com os saberes da experiência profissional já durante a formação inicial. Aqueles que adiam essa aceitação, por uma resistência em compreender as contradições, permanecem impermeáveis a elas e mantêm-se enraizados em uma visão idealizada da escola e da profissão, calcada na crítica e no inconformismo com pouca possibilidade de transformar a realidade. Nesse sentido, a análise das fontes sugere que aceitar o enfrentamento das contradições da profissão durante a graduação permite que se elabore um “terreno fértil” ao subsequente desenvolvimento dos saberes profissionais em diálogo permanente com os saberes das experiências mediado por relações de supervisão.

A análise dos dados empíricos sugere que essa mediação construída nas relações de supervisão, desenvolvem nos licenciandos o hábito de se auto-avaliarem e procurarem compreender a complexidade de suas tarefas. O trecho abaixo extraído do depoimento do *Professor Antônio* sobre as contribuições da *Prática de Ensino* à sua atual condição de professor exemplifica esse processo:

*Eu acho que assim, direta ou indiretamente eu acabei refletindo sobre isso (por causa da Prática de Ensino) de alguma maneira. Dessa coisa do planejamento, de como, o quê que eu preciso pra fazer uma aula dar certo. Não certo assim, mas que eles atinjam os objetivos que eu planejei. Então às vezes não dão mesmo. Mas não dá por uma série de questões. Pode ser uma coisa minha, de não ter conseguido passar ali, mas pode ser uma coisa deles, eles não estarem naquela onda, pode ser uma coisa do conteúdo que eles acham chato, pode ser uma série de questões.”* (Fonte: Depoimento do professor Antônio)

Assim, o enfrentamento dessas contradições, supervisionado por um professor universitário, parece ser um dos aspectos mais fundamentais para que uma suposta reorganização dos saberes da formação seja estimulada. Nesta condição de contradição materializam-se confrontos entre: o que deveria ser a escola e o que ela realmente é; como deveria agir o professor e aquilo que ele efetivamente faz; como deveriam se

comportar os alunos e a diversidade de atitudes que eles apresentam; os conhecimentos biológicos cientificamente corretos e os ensináveis.

A mediação dessas contradições entre os conhecimentos aprendidos teoricamente e a realidade concreta parece ser a “chave” para a consolidação de uma base de conhecimentos profissionais. A construção desse “terreno fértil” ao desenvolvimento dos saberes da experiência qualifica a formação inicial na direção de uma racionalidade profissional, na qual o licenciando passa a lidar e a reconhecer a profissionalidade do trabalho docente na sua complexidade. Segundo Tardif (2002) os conhecimentos dos professores são “eccléticos” e “sincréticos” e não formam um repertório unificado. Os conhecimentos são plurais e heterogêneos, pois são oriundos de fontes diversas: dos conhecimentos da formação pedagógica e didática, dos conhecimentos das disciplinas acadêmicas específicas, dos conhecimentos dos programas escolares, da experiência de outros professores, da própria experiência de trabalho e, ainda, da cultura pessoal e da história de vida. Os conhecimentos dos professores são “eccléticos” e “sincréticos” porque provêm das mais variadas teorias e de diversas concepções e técnicas, as quais podem ou não ser utilizadas na prática, conforme a necessidade e as demandas das contingências do trabalho, ainda que sejam originariamente contraditórias. A utilização dos conhecimentos por parte dos professores durante sua atuação profissional, portanto, não pressupõe uma busca de coerência entre concepções teóricas, mas sobretudo uma integração de conhecimentos que é regida por diferentes tipos de objetivos e racionalidades. Por exemplo: controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, organizar atividades, dar explicações etc.

O produto desse conjunto de atividades exercidas pelos professores nem sempre encontra correspondência direta com as teorias aprendidas na formação acadêmica. As posturas de estranhamento e críticas adotadas por muitos licenciandos ao ingressarem na *Prática de Ensino*, reside justamente naquelas expectativas de “enquadrar” os professores nas teorias educacionais aprendidas. E quando os licenciandos vivenciam essas contradições começam a perceber que não existem professores “tradicionais” ou “construtivistas” assim como não existem alunos “que não aprendem” ou “estudiosos”. A experiência da *Prática de Ensino*, como a defendemos, permite que os licenciandos passem a perceber que o que existe são relações que expressam posturas profissionais



ora mais “tradicionais”, ora mais “construtivistas”, bem como alunos às vezes desinteressados, outras vezes participativos. A busca por compreender os porquês dessas contradições, mediada por um trabalho de supervisão ancorado nas contingências do contexto escolar parece ser crucial para o desenvolvimento profissional dos licenciandos. Os relatórios e entrevistas indicam que ao iniciar essa busca os licenciandos passam a ser capazes de compreender que o conjunto de tarefas desenvolvidas pelos professores em seu contexto de trabalho não responde a uma suposta coerência, mas evolui de acordo com uma trama dinâmica de interações entre professores e alunos. Essa compreensão por parte dos licenciandos, no entanto, não ocorre de forma lenta e gradual em que eles vão, aos poucos, compreendendo o trabalho e a realidade da escola. Diferentemente, essa compreensão parece se dar a partir de sucessivas “rupturas” entre as prescrições teóricas da formação acadêmica e a realidade concreta do trabalho docente, sempre que os licenciandos são convocados a interagir nessa trama das relações entre os professores e alunos.

Assim, em um primeiro momento, o incômodo inicial causado pelas contradições provoca os licenciandos para que estes revejam as suas próprias convicções e as questionem, em situações que colocam em xeque muitas de suas idealizações e “prescrições” teóricas advindas da formação pedagógica.

*Um ponto importante é o choque inicial ao confrontar todas as idéias e discursos que vêm sendo aprendidos nas demais disciplinas do curso de formação de professores com a realidade da escola e do ensino. Neste ponto, confirmamos teorias de que, grande parte do que aprendemos nas disciplinas teóricas do curso de licenciatura são realmente idealizações, muitas vezes utópicas, de um ensino que não corresponde à realidade. Desta forma, é inevitável uma visão crítica negativa com relação à escola e aos professores no primeiro contato. No entanto, à medida que acompanhamos o dia-a-dia e a dinâmica da escola e passamos a conhecer as condições de trabalho dos professores, começamos a entender a pedagogia e a didática “do possível”. (Fonte: Relatório 1)*

*Pude aprender com o estágio que as mais diferentes abordagens (tradicionais ou alternativas) podem funcionar, desde que o professor se sinta confortável e seguro com elas. Pude ainda ter uma idéia de quão diversos são os alunos, as turmas e os professores e como as adaptações são necessárias e possíveis. (...) Levarei comigo todos os ensinamentos teóricos (utópicos ou*

*não) das disciplinas do curso de formação de professores e essa experiência prática, sabendo dos ideais, das possibilidades e das dificuldades do ensino no Brasil. (Fonte: Relatório 4)*

*Estamos em contato com uma realidade que foge aos conceitos os quais estudamos durante estes 5 anos. Este choque ocasionado pela discrepância entre conteúdos aprendidos e a realidade nos permite um crescimento profissional grande, à medida que nos fornece elementos concretos para uma análise mais completa. Desta forma, e somente assim, é possível entender a real necessidade de cada um dos conceitos aprendidos para que possamos ser, além de professores, educadores. (Fonte: Relatório 5)*

A partir dos trechos acima é possível perceber que esse “choque” entre as concepções formuladas na dimensão teórica da formação pedagógica parece ser fundamental para desencadear o início da mudança da posição de aluno à de professor. Consiste, talvez, no primeiro passo a partir do qual é possível que se estabeleça um processo de desconstrução de visões idealizadas e homogêneas sobre a escola, sobre o trabalho docente e sobre as formas como os alunos aprendem. Provocados por uma heterogeneidade “gritante”, por descontinuidades e contradições entre o que se apresenta na realidade concreta e o que se esperava encontrar na escola, os licenciandos são iniciados no processo de construir suas identidades docentes.

Nesse processo, a convivência com os professores mais experientes é fundamental. Nela revelam-se dimensões da tarefa docente que não se limitam à transmissão de conteúdos. As heterogeneidades do contexto escolar são percebidas pelos licenciandos também como produtos de interações diversas dos professores com as turmas de alunos. Por exemplo:

*O acompanhamento de quatro turmas diferentes me permitiu ter uma noção da dinâmica de classe de um professor. E o conteúdo de Biologia e a metodologia de ensino aplicados nas turmas me forneceram uma visão diferente do conteúdo e a metodologia da graduação. (...) me mostraram a realidade do ensino médio. (...) O exercício da regência também foi importante no reconhecimento da importância do planejamento, no que tange à ordem e à duração das atividades propostas. (Fonte: Relatório 6)*

Além do trabalho de sala de aula propriamente dito, a convivência de professores regentes com licenciandos também permite que estes compreendam o planejamento como uma tarefa complexa e reflexiva. Diferente de uma tarefa meramente técnica, o planejamento é percebido como um conjunto de conhecimentos que orientam o trabalho docente e que permitem que seja permanentemente avaliado no decorrer das ações. Para alguns licenciandos essa compreensão produz um entendimento de diferenças entre “planejar” e “realizar”.

*Existe uma grande diferença entre planejar e realizar, e é isso que percebemos no estágio. O exercício das aulas ministradas, a elaboração de avaliações, a aula de regência, bem como os encontros pré e pós-regência, e a própria interação com o corpo discente e docente nos permite perceber e identificar o que podemos mudar e o quanto podemos ser mudados pelo exercício da profissão de professor. (Fonte: Relatório 7)*

*É importante que o objetivo da aula esteja bem definido antes de começar a prepará-la. A partir do objetivo definido fica mais fácil de planejá-la. Como já observamos o planejamento da aula é fundamental para que ela seja bem sucedida. Quando falamos em planejar, entendemos planejar não com uma visão tecnicista. Mas um planejar crítico, onde possamos selecionar o conteúdo com senso crítico, destacando a relação educação-sociedade como pressuposto para a compreensão da prática escolar, dando um enfoque reflexivo sobre o processo educativo. Enfim, todos os momentos vividos na escola nos abriu uma janela para enxergarmos a realidade de uma sala de aula e o cotidiano da vida de um professor, com suas dificuldades, mas também com inúmeras recompensas e alegrias. (Fonte: Relatório 8)*

A própria aceitação das contradições entre prescrições teóricas sobre a escola e sobre o trabalho docente e a realidade concreta do contexto de trabalho parece facilitar a compreensão das diferenças entre planejar e realizar. Nesse sentido, os licenciandos passam a perceber a importância de se deixarem influenciar pelas contingências da escola e de como, a partir delas, o professor pode e deve se rever e se auto-avaliar, buscando sempre replanejar o seu trabalho. Os licenciandos parecem passar a compreender que o próprio “planejar” não é uma atividade puramente teórica. Ela sempre incorpora uma certa dimensão prática, isto é, sobre o mundo dos alunos, sobre o que talvez eles possam responder, sobre a organização dos conteúdos no tempo escolar,

sobre o que é relevante etc. Por sua vez o “realizar” também implica em agir teoricamente, pois está permeado por uma compreensão teórica do que se planejou anteriormente. Segundo Tardif (2002) os saberes profissionais exigem uma autonomia que não se resume a conhecimentos técnicos padronizados, mas sempre uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas. A partir dessa autonomia é que se desenvolve o discernimento para que não apenas se compreenda o problema, mas também se organize e esclareça objetivos e meios para alcançá-los, diferente de uma simples aplicação de teorias e técnicas previamente aprendidas.

O *Professor Roberto*, por exemplo, em seu depoimento destaca que a *Prática de Ensino* o ensinou a estar sempre refletindo sobre o que realizou, buscando sempre reorganizar suas ações a partir das respostas que obteve a respeito da aprendizagem, verificando o que funcionou bem, o que não funcionou e buscando compreender os porquês de experiências mal sucedidas. O *Professor Daniel* relata que sua experiência na formação inicial durante a *Prática de Ensino* o ensinou a problematizar os conteúdos e tem os enfoques e as seleções por ele exercidas na construção da regência como uma das referências em sua atuação profissional até hoje. Do mesmo modo, a *Professora Beatriz* relata que foi durante a *Prática de Ensino* que ela percebeu o quão intrincadas estão as tarefas de planejar as aulas, executá-las e avaliar a aprendizagem dos alunos:

*Eu acho que na Prática de Ensino a coisa da avaliação foi uma das mais marcantes pra mim. Por que muita coisa eu não tinha pensado ali antes. Em como avaliar uma aprendizagem. Muitas coisas ali foram importantes. Ah, de pensar mais no processo de avaliação do que no pontual. De ter que pensar antes no objetivo daquela atividade, ou daquela aula pra você avaliar de acordo com esses objetivos também, sabe. Pensar em que critérios você vai avaliar. São coisas que eu só fui vivenciar na Prática de Ensino. Porque eu não parava para pensar nessas coisas. (...) Porque eu me lembro que a gente fez uma questão que os alunos não fizeram bem na prova. Todos, quase todos erraram. E aí eu me lembro que a professora (da turma) falou. “Ué, mas vocês falaram isso bem, para eles (os alunos) terem entendido, ou se lembrarem?” Aí caiu a ficha, né? Que as vezes você faz uma questão linda, maravilhosa, mas você não trabalhou aquilo com a turma, não deu ênfase. (Fonte: Depoimento da Professora Beatriz)*

A percepção do planejamento como um contínuo de ações que se influenciam mutuamente e respondem às interações com os alunos também foi percebida pela *Professora Paula*, quando afirma que foi na *Prática de Ensino* que ela aprendeu a “*diferença entre um seminário e uma aula*” e que o planejamento e a avaliação caminham juntos.

As fontes também indicam que nos momentos que os licenciandos ensaiam uma “tomada de posição” do lugar de professor, é quando passam a lidar com formas de intervenções para ensinar e, nesse processo, vão inventando sua própria maneira de ser professor a partir das referências constituídas nas relações com os alunos. Segundo Tardif (2002) a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente e exige estar constantemente revendo seu repertório de saberes adquiridos pela experiência. As relações criadas entre licenciandos e alunos durante a *Prática de Ensino* permite a construção dessa sensibilidade, sendo um espaço e um tempo possível para que os professores em formação lidem com o componente ético e emocional da profissão, ao atuarem na mediação de interações para garantir a motivação dos alunos:

*Com o tempo, aprendi a conhecer os alunos, os que estudam, os que não querem nada e os que se esforçam, mas têm dificuldades para aprender, através do comportamento em aula e durante as provas. Esse conhecimento é importante para tentar interferir nas dificuldades de cada um, estimulando, por exemplo debates entre os que aprenderam um determinado conteúdo mais rápido e aqueles que ainda não conseguiram entender. E chamando sempre a atenção com perguntas referentes à aula daqueles que são mais desinteressados. (Fonte: Relatório 2)*

Ainda no contexto das relações entre licenciandos e professores é possível identificar também, no movimento de elaboração de uma referência identitária docente, situações que se caracterizam ora como uma “conquista”, ora como uma “descoberta” do lugar do professor, inseparável da vivência na interação com os alunos e fundamental para aprender “a viver na escola” (Tardif, 2002):

*Notei que é necessário (na relação com os alunos) ter autoridade e impor respeito sem, no entanto, deixar de ser amiga para os alunos e conquistá-los. (...) Iniciei minhas atividades com a professora regente fiscalizando provas. Percebi que alguns alunos quando não sabem uma questão, tentam a todo custo arrancar a informação de que precisam para resolvê-la com perguntas insistentes, fingindo não terem entendido o que a questão estava pedindo. Eu que a princípio queria ajudar aos alunos a interpretar a questão, tive que deixá-los a sós nesta tarefa ao perceber suas segundas intenções... (Fonte: Relatório 2)*

As aprendizagens construídas nas relações com os alunos também são referendadas pelos depoimentos dos professores entrevistados ao refletirem sobre as contribuições da *Prática de Ensino* à sua atual condição de professor. A *Professora Beatriz*, por exemplo, reconhece que a vivência da *Prática de Ensino* ainda lhe serve como referência para pensar em estratégias que estimulem a participação dos alunos. A *Professora Emília*, do mesmo modo, credita a este momento da formação inicial o seu aprendizado a respeito do mundo dos alunos, o que é fundamental para estabelecer um diálogo com os mesmos. Também o *Professor Antônio* afirma ter aprendido a conhecer o mundo dos alunos durante a *Prática de Ensino*, o que, para ele sempre se relaciona a três certezas de sua prática profissional atual. A primeira consiste em adequar o discurso e a linguagem ao “nível” dos alunos, tendo a sua experiência de estágio ainda como referência de comparação na hora de planejar suas aulas. A segunda é procurar trabalhar de maneira questionadora com os alunos, evitando trazer respostas prontas. E a terceira é compreender os elementos da profissão que não estão ligados apenas aos conteúdos, como por exemplo as relações hierárquicas, o controle, as diferenças, os conflitos e as conquistas.

Essas certezas enumeradas acima pelo *professor Antônio*, ao lado do conjunto da análise até aqui empreendida a respeito das vivências da profissão experimentadas por licenciandos tocam nas três condições que Tardif, Lessard & Lahaye (1991) indicam para que os professores adquiram os saberes da experiência. A primeira condição seriam as próprias relações que os licenciandos estabelecem e desenvolvem com os demais atores do campo de sua prática, tais como os alunos, outros professores e ocupantes de cargos administrativos, além de funcionários. A segunda condição, descrita pelos referidos autores, consiste na compreensão das diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter, como: o próprio planejamento, as regras

de avaliação e as condições de espaço e tempo para o desenvolvimento das atividades. A terceira e última condição relaciona-se à percepção da instituição como meio organizado e composto de funções diversas.

Quanto a este aspecto, as fontes indicam que os licenciandos passam a conhecer o universo institucional da escola e a perceber que este é construído por relações hierárquicas as quais se desenvolvem no interior de normas, obrigações e prescrições. Por exemplo:

*O convívio com outros professores, não só de Biologia como de outras matérias, forneceu noções da rotina do profissionalismo pedagógico. O colégio em sua excelência, com sua burocracia, problemática e sua sistemática ofereceu, ainda, conhecimentos e experiências práticas dos trâmites escolares. Além do mais, a prática ao lado de uma professora de mais de 20 anos de carreira no magistério serviu como grande suporte para minha formação como licenciado. (Fonte: Relatório 6)*

*Esta etapa da minha formação foi extremamente aproveitável pela experiência de relacionamento aluno-professor e pelo aprendizado de como a organização (escolar) pode influenciar o desenrolar do seu trabalho. Certamente, uma questão que levarei para toda minha vida profissional é questão da organização. (Fonte: Relatório 9).*

O depoimento da *Professora Emília* também aponta para a importância da visão de escola construída durante a *Prática de Ensino*, afirmando que atualmente sempre compara o funcionamento das instituições nas quais trabalha com aquelas em que teve um contato durante a formação inicial. E a partir dessas comparações ela vai atuando da maneira como pode em cada uma. Essa compreensão sobre o funcionamento da escola e suas influências sobre o trabalho docente, são fundamentais para o amadurecimento de saberes profissionais. Segundo Tardif, Lessard & Lahaye (1991) somente a vivência nesse universo fornece a construção de algumas certezas sobre o contexto de trabalho e que constituem os saberes da experiência.

A análise dos relatórios e depoimentos sugere que ao penetrarem no espaço da escola durante a formação inicial, os licenciandos desenvolvem um conhecimento tácito sobre os limites entre a autonomia e o controle inerentes ao trabalho docente. Os

relatórios indicam que os licenciandos vivenciam e percebem essa ambiguidade, mas não refletem sobre ela. Já os depoimentos dos professores, autores de alguns dos relatórios, demonstram uma consciência a respeito das relações entre autonomia e controle do trabalho docente, amadurecida na trajetória profissional posterior à formação inicial, principalmente pelas experiências vividas em diferentes instituições escolares. Muito embora essa percepção não se dê efetivamente durante a *Prática de Ensino*, todos os professores entrevistados reconhecem e resgatam a importância das vivências durante a formação inicial como fundamental para o desenvolvimento de uma “*sensibilidade*” para perceber que o trabalho docente não se constitui nem na autonomia absoluta, porque é constringida pelos imperativos escolares, mas também não se reduz a uma tarefa técnica e completamente controlada por uma ordem externa. A análise dos trechos de relatórios que se segue procura evidenciar os processos vividos durante a *Prática de Ensino* que contribuem para o desenvolvimento dessa “*sensibilidade*”, que passa pelas descobertas sobre o poder que o professor tem em seu trabalho, ainda que constringido por condicionantes institucionais.

Como dito no parágrafo anterior, essa autonomia relativa do professor é caracterizada por Tardif & Lessard (2005) a partir do conceito da “estrutura celular” do trabalho docente. Segundo essa concepção as salas de aula constituem-se como dispositivos estáveis da organização escolar e que nesse espaço o professor detém maior autonomia sobre os processos de trabalho, configurando-se como espaço refratário aos controles burocráticos diretos que a organização escolar impõe. Os autores esclarecem que, historicamente, à medida que a educação foi tomando forma de escolarização planejada pelo Estado, a docência se tornou autônoma e adquiriu traços de uma ocupação estável, beneficiado pelo próprio espaço de exercício profissional. Nesse movimento, as salas de aula tornaram-se células – permeáveis, porém parcialmente auto-suficientes - do sistema escolar garantindo-lhe um posto de trabalho, em boa medida, subtraído ao controle direto vindo do seu exterior.

Ao analisar os fenômenos da divisão do trabalho na organização escolar, os autores consideram que há duas formas de divisão do trabalho escolar. Uma primeira referente à diversidade de postos de trabalho que configura uma estrutura hierárquica das finalidades da educação. Como resultado desse tipo de divisão do trabalho, os professores têm limitado o seu poder sobre as decisões do sistema escolar como um todo e têm pouco ou quase nenhum poder sobre as decisões e atividades externas à sua



sala de aula. A segunda forma de divisão do trabalho se refere à especialização dos professores em áreas do conhecimento, que no caso da Biologia está diretamente relacionada ao domínio dos conhecimentos científicos de referência que legitimam e referendam os professores como profissionais atuantes naquela área do conhecimento. A partir desses pressupostos, a análise dos relatórios e dos depoimentos sugerem que a relação dos licenciandos com essas duas formas de divisão do trabalho na sua interação com o contexto escolar é que vai desenhando a sua atuação profissional, ao experimentarem situações limítrofes entre o controle e a autonomia no desenvolvimento das tarefas.

As vivências dos licenciandos na *Prática de Ensino* permitem que estes comecem a identificar, portanto, essa dupla natureza do trabalho docente. Por um lado o controle, vindo de uma estrutura organizacional estável (escola), nas quais as regras são dadas, regulamentadas e impostas. Por outro, uma relativa autonomia do trabalho sistemático do professor, nos quais as regras são construídas, improvisadas e modeladas constantemente. Os relatos abaixo, ilustram essa percepção:

*Percebi, como licenciando, a grande responsabilidade de ser uma profissional formadora de futuras opiniões. Apesar de tantas dificuldades encontradas na infra-estrutura do Colégio, observei com a professora, que há a possibilidade de se alcançar resultados satisfatórios com aprendizados sólidos, que se perpetuam na vida dos estudantes. (Fonte: Relatório 8)*

*O professor explicou para os alunos como funciona o seu método de avaliação e disse que tudo aquilo que é feito pelos alunos – estudos dirigidos, questionário, trabalhos individuais e em grupo, vale nota, contando certa pontuação. (...) Achei interessante, pois é um meio de incentivar os alunos que, no geral, são um tanto quanto desestimulados por suas próprias condições. (Fonte: Relatório 3)*

*Tal diferença ficou constatada após a percepção de que era a professora que promovia essa característica na turma, isso se dava pelo fato da professora estimular das mais variadas formas a curiosidade dos alunos. (Fonte: Relatório 9)*

*Em algumas turmas, constatou-se todos aqueles estigmas que os graduandos já conhecem, fazendo com que a ida ao colégio, durante o estágio, se torne um momento de comprovação de tudo aquilo que já se estabeleceu na mente dos mesmos. Porém, nem todos esses estigmas são comprovados. Isso se dá quando encontramos professores que não aceitam a situação*

*apresentada como problema e modificam tudo isso.*  
(Fonte:Relatório 5)

As fontes indicam ainda que os diversos saberes sobre a profissão docente com os quais os licenciandos têm contato para além dos saberes<sup>27</sup> produzidos durante a *Prática de Ensino* – tanto durante a formação, quanto até mesmo anterior a ela – vão sendo “acionados” ou “precipitados”, no confronto com as contingências do contexto escolar. Ainda que todas as analogias apresentem limitações, o conceito de “precipitação” da química<sup>28</sup> é ilustrativo no sentido de descrever uma “dinâmica” entre os saberes possível de se construir na *Prática de Ensino*.

Para compreender a analogia com os saberes da formação, é como se os diversos saberes sobre a profissão anteriores à *Prática de Ensino* estivessem sendo acumulados e estivessem “em suspensão” interagindo ocasionalmente na vivência dos licenciandos. Mas a experiência da *Prática de Ensino*, com as mediações das supervisões, permite a criação de um “terreno fértil” ou, para compor melhor a analogia, cria condições “químicas” propícias para que a interação entre esses saberes ocorra, conferindo-lhes novos sentidos. Os saberes “precipitados” constituiriam, portanto, em um conjunto mais sólido, e menos disperso, dos diversos conhecimentos da formação que passam a ser identificados pelos licenciandos e ganham sentidos na forma de algumas certezas sobre a sua prática profissional. No entanto, sua configuração é dinâmica, sendo sempre reinterpretada e atualizada com a própria experiência.

Assim, essa suposta “precipitação” dos saberes pode ser interpretada como o primeiro momento, ou o início do processo de consolidação dos saberes, pelo qual os futuros professores passam ao longo da carreira profissional. Seria o início do processo que Andrade (2006) denomina uma “reorquestração” de saberes que configura e consolida os saberes da experiência. Para Tardif, Lessard & Lahaye (1991), os saberes da experiência correspondem ao conjunto de saberes atualizados adquiridos na prática

---

<sup>27</sup> O termo “saberes” é aqui empregado como relativo aos diversos saberes da formação tais como: os saberes das teorias educacionais do currículo de formação, os saberes das disciplinas específicas das Ciências Biológicas, suas próprias vivências como alunos, as referências de professores da própria universidade e idealizações sobre a profissão docente contruídas no curso de formação ou fora dele.

<sup>28</sup> O conceito químico da precipitação consiste na formação de um sólido durante uma reação química. Ocorre quando duas substâncias em solução aquosa (dissolvidas em água) em determinadas concentrações reagem e têm como resultado a formação de uma nova substância na forma aglomerados sólidos. Esse sólido formado na reação química é chamado de precipitado. A formação do precipitado é um sinal de mudança química. Na maioria das vezes, o sólido formado se deposita no fundo da solução.

da profissão e que não provém das instituições de formação. São saberes que não se encontram sistematizados *a priori*, mas são elaborados na própria prática, formando um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam e compreendem sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. No exercício cotidiano da função docente, esses saberes estão permanentemente constrangidos por limites relacionados a situações concretas, as quais exigem sempre uma parcela de improvisação e da capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. O trecho a seguir expressa um momento em que foi vivenciada uma situação imponderável e imprevisível, na qual licenciandos foram convocados ao lugar de professor:

*São aquelas coisas que acontecem ali e que o professor é o cara que tá ali na frente e que vai ter que decidir na hora. Não dá pra ficar perguntando: e aí, então? O que é que você acha da gente fazer assim... Não dá! Então teve uma hora na aula da regência que a minha colega teve que parar a aula por causa dos alunos. E aí ela não conseguiu dar a aula e isso gerou um conflito enorme e tal. E aí depois no atendimento final (da supervisão) a gente falou assim: Não, agora a gente entende. Na hora que a gente tava vivendo aquilo, a gente não compreendia, porque o professor realmente ali na frente vai ter que... É ele quem está percebendo aquelas coisas. E pode até ser uma percepção errada, mas é ele que tem que tomar a decisão ali naquela hora. (...) Isso eu acho que fui compreendendo durante a formação, na Prática de Ensino. (Fonte: Depoimento do Professor Antônio)*

Os dados empíricos demonstram que a convivência com os pares e os limites e problemas enfrentados por eles no dia a dia, percebidos pelos licenciandos, formam um conjunto de elementos formativos singulares. Pois somente estes elementos permitem ao professor em formação desenvolver os *habitus*<sup>29</sup>, que lhe permitirão enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão.

Nesse processo, vão sendo construídos e, ao mesmo tempo têm lugar a mobilização dos saberes da experiência profissional, os quais não existem isoladamente, mas são modelados na interação com os demais saberes da formação. Em seu depoimento o *Professor Roberto* expressa sua percepção de uma espécie de “coletânea” de saberes que o formaram como professor:

---

<sup>29</sup> Tardif, Lessard & Lahaye (1991) apropriam-se do conceito de Bordieu e o modificam, denominando *habitus* como as disposições adquiridas na e pela prática real.

*“Porque você se baseia (...) você junta algumas coisas que você viu inconscientemente enquanto aluno, enquanto licenciando. E você forma um jeito. Não é somando, ah, vou pegar isso de fulano, mas você acaba introjetando essas coisas, e eu acho que tem coisa também que vem de você. (...) Você leva algumas, não só atitudes, as relações, como algumas estratégias também. Acho que vai tudo no pacote. (...) Eu acho assim, a minha cara (de professor) se fez assim, por experiências que eu vivenciei de professores meus, ou de professores que convivi na Prática (de Ensino) junto com determinados conteúdos que eu acho que são mais importantes, junto com a realidade daquela sala de aula, que aquele aluno traz. Eu acho que tudo, com isso junto, forma a minha cara” (Fonte: Depoimento do Professor Roberto)*

A análise até aqui empreendida focalizou as relações que os licenciandos estabelecem com sujeitos e com as vivências profissionais durante a Prática de Ensino. O próximo capítulo dedica-se a análises mais específicas das relações dos licenciandos com os conhecimentos, focalizando a sua produção durante o planejamento, elaboração e desenvolvimento das regências, mais especificamente.

# Capítulo 6

## *A disciplina escolar Biologia e a produção de conhecimentos na Prática de Ensino*

*“Não tem livro que faça essas relações. É a nossa experiência que vai criando essas ligações. Essas ligações com os alunos, entre as áreas da Biologia ... É um conhecimento que a gente está produzindo, que eu estou produzindo como professora. Que não está em nenhum livro, que eu não aprendi na faculdade, que é da prática mesmo”*

*Depoimento da professora Beatriz*

Neste capítulo, apresenta-se uma análise também conjugada de ambas as fontes utilizadas na presente pesquisa, focalizando as relações que os licenciandos estabelecem com os conteúdos de ensino no interior da disciplina escolar Biologia e em diálogo com os referenciais teóricos adotados. O trecho abaixo, referente a um relatório de *Prática de Ensino*, materializa a diversidade e a multiplicidade de soluções curriculares possíveis construídas por docentes frente à tarefa de ensinar determinados conteúdos:

*Muito foi discutido entre mim e os meus colegas, sobre qual seria a melhor maneira de apresentar o tema aos alunos de forma que eles pudessem ter a melhor assimilação possível e que o conteúdo transmitido fosse contextualizado de forma que a aula em questão se tornasse útil para a construção de uma visão mais crítica do mundo, por parte dos alunos. Depois de vários debates produtivos e aproveitando o projeto político-pedagógico da escola, decidimos romper com a estrutura de planejamento tradicionalmente imposta nos programas dos livros didáticos (...)* (Fonte: Relatório 7)

O exemplo citado evidencia os processos em que os licenciandos operam plenamente na interatividade curricular e justificam suas seleções. Muito embora uma primeira apreensão desses níveis de seleção feita por Goodson (1997) e Forquin (1993) possa sugerir uma distinção entre o currículo escrito pré-ativo e o currículo ativo, não devemos perder de vista que ambos se inter-relacionam dinamicamente na medida em que o primeiro constrange o segundo, bem como é constrangido pelo outro. O que importa salientar é que a aparente dualidade entre o currículo pré-ativo e sua realização interativa deve ser relativizada em análises investigativas que objetivam compreender os processos constitutivos dos conhecimentos escolares, conforme expressam o trecho do relatório apresentado.

Problematizando relações entre Cultura e Educação Forquin (1993) defende que a educação escolar é constituída a partir de uma seleção no interior da cultura mais ampla. Esta concepção é importante para dialogar com alguns estudos de Goodson (1997) quando esse autor focaliza processos de seleção de conhecimentos, diferenciando o currículo escrito, no nível pré-ativo, do currículo interativo. Correspondente aos conteúdos prescritos pelas autoridades, o currículo escrito, em uma versão pré-ativa, consistiria no produto de um trabalho de seleções no interior da cultura acumulada ao longo do tempo. Nas palavras do autor, “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora

*das práticas escolares*” (GOODSON, 1997, p.20). Conquanto o autor não descarte as interações entre as fases pré-ativa e interativa da produção curricular, esta contribuição permite entender o currículo em dimensões macrosociais. Forquin (1993), no entanto, ressalta que todo programa curricular está sujeito a múltiplas interpretações, cabendo aos docentes selecionarem temas, enfatizarem determinados aspectos e apresentarem os saberes sob modos diversos. Nesse sentido, sinaliza que toda e qualquer “prescrição” curricular é apenas indicativa e, portanto, não tem uma correspondência direta com aquilo que é ensinado na prática.

Avançando ainda mais em sua análise e se afastando de uma idéia de “filtragem” de conhecimentos ou de uma mera seleção, Forquin (1993) defende ainda que a educação escolar também deve, para tornar os saberes efetivamente ensináveis, transmissíveis e assimiláveis, entregar-se a um intenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de “transposição didática”. Assim, os conhecimentos escolares produzidos na escola diferenciam-se dos conhecimentos científicos de referência, pois carregam as marcas dos condicionantes escolares, incorporadas para fins de ensino. Da mesma forma, ao focalizar os conhecimentos das ciências naturais, Lopes (1999) afirma que o “Conhecimento Escolar” deve ser compreendido a partir de processos de mediação didática e de disciplinarização, sendo estes eminentemente constitutivos de configurações cognitivas próprias das instituições escolares.

Considero que em qualquer dessas esferas de relações sociais - nas quais são produzidos o currículo pré-ativo e o currículo interativo - aquilo a que se denomina uma seleção a partir de uma cultura mais ampla pode ser interpretado como o resultado de um processo exercido tanto por políticas curriculares, como também por professores, alunos e diversas outras instâncias sociais de produção curricular que se expressam tanto nas salas de aula, na atuação de professores, quanto em livros didáticos na sua relação com o universo de ensino. O trecho abaixo, referente aos objetivos de planejamento de uma aula de Biologia para alunos do 2º ano do Ensino Médio, elaborada por um licenciando, seguido de sua reflexão, expressa essa multiplicidade de fatores em jogo nas decisões curriculares:

*O objetivo é definir os vírus e identificá-los como agentes causadores de diversas doenças; reconhecer a importância da vacinação como agente preventivo de doenças virais; apontar aspectos relevantes relacionados à contaminação, sintomas, prevenção e tratamento da Aids, dengue e gripe.*

*Compreendi que o professor tem que fazer um apanhado geral do conteúdo, centralizando sua aula de acordo com objetivos mais relevantes na formação acadêmica do aluno e futuro cidadão. (Fonte: Relatório 10)*

A análise do trecho citado sugere que as preocupações com os conteúdos referenciados nas Ciências Biológicas propriamente ditas, como a definição de vírus, são divididas com uma diversidade de aspectos mais ligados a questões de saúde. O trecho permite assim, identificar que as preocupações pedagógicas, ainda que perpassadas pelas marcas dos conteúdos específicos, parecem orientar a organização e a seleção dos conteúdos feitas pelo professor em formação as quais surgem expressas em suas reflexões. A explicitação de uma racionalidade pedagógica é significativa para compreender como o licenciando vivencia suas possibilidades de escolha movimentando-se entre forças seletivas das esferas pré-ativas e interativas na produção do conhecimento escolar.

Assim, analisar especialmente as produções curriculares no interior das instituições escolares, permite perceber marcas das relações sociais *sui generis* que, embora não estejam descoladas das relações externas, são próprias da cultura escolar. Quero argumentar que tais relações internas à escola constroem ou limitam essas produções curriculares e, por isso, operam como mecanismos de seleção na produção dos conhecimentos escolares. Nessa perspectiva, os mecanismos de seleção assumem um caráter complexo, dinâmico e, por estarem atravessados por relações interpessoais, variam de instituição para instituição e interpelam as seleções pré-ativas. Os conhecimentos escolares podem, assim, ser interpretados não como resultados de *uma* seleção, mas de *vários fatores seletivos* associados a diferentes finalidades sociais em conflito na escola. Algumas dessas finalidades estão ancoradas em condicionantes externos à escola e outras aos condicionantes propriamente escolares tais como finalidades pedagógicas, culturais, disciplinares entre outras que, embora não atuem isoladamente, conferem a marca da escola.

No caso do planejamento citado anteriormente, esboça-se uma finalidade utilitária, relacionada à prevenção da saúde, que se coloca em conflito com os conteúdos biológicos propriamente ditos, como a compreensão “desinteressada” dos processos biológicos relacionados ao tema vírus. Nesse sentido, o que parece ser colocado em confronto é o caráter da formação mais relacionado aos conteúdos biológicos em sua



cientificidade e o caráter de uma formação mais sócio-política. Assim, as finalidades sociais exercem constrangimentos sobre o cientificismo dos conteúdos biológicos a serem ensinados e os modificam. A própria idéia de articular a formação acadêmica e a do cidadão, descrita pelo professor em formação, já expressa esse confronto entre finalidades, que é próprio da escola. O objetivo que fundamenta essa opção curricular é, por outro lado, a própria finalidade pedagógica em si, adequando a relevância dos conteúdos e suas ênfases e escolhas à realidade dos alunos e de uma situação de ensino específica. Assim, os conhecimentos escolares podem ser interpretados como a materialização dos conflitos entre diferentes finalidades. Do ponto de vista da formação docente, somente a vivência escolar na Prática de Ensino permite que os licenciandos tenham contato e participem dos processos de criação de conhecimentos dessa natureza. Sendo assim, é fundamental que os licenciandos experimentem situações formativas no espaço educativo onde esses embates se instauram e possam perceber as diferenças entre as vivências acadêmicas e escolares, isto é, em que possam ser formados no interior da disciplina escolar Biologia.

Esse conflito entre finalidades também pode ser compreendido do ponto de vista das dinâmicas curriculares da própria disciplina escolar Biologia, tomando por base o referencial de Ivor Goodson (1990; 1995 e 1997) a partir do conjunto de suas pesquisas sobre a história de diferentes disciplinas escolares. Em relação às finalidades curriculares das disciplinas, o autor identifica três tradições que as modelam em função dos conflitos e negociações que ocorrem em seu interior: a *tradição acadêmica*, a *tradição utilitária*<sup>30</sup> e a *tradição pedagógica*. A tradição curricular *acadêmica* é a que mantém os grupos sociais que circulam nas comunidades disciplinares vinculados às especificidades das ciências de referência, isto é, aos conhecimentos próprios de cada disciplina. Já a tradição *utilitária* volta-se para os conhecimentos partilhados socialmente no cotidiano, ou seja, aqueles relacionados ao senso comum e que apresentam qualquer caráter de relevância social. Por fim a abordagem curricular centrada nos estudantes, com ênfase nos processos de aprendizagem e nas metodologias de ensino, pode ser caracterizada como a tradição disciplinar *pedagógica*.

---

<sup>30</sup> Goodson (2001) relaciona a tradição utilitária tanto ao caráter vocacional de preparação de estudantes para atividades técnicas e profissionais quanto aos conhecimentos cotidianos. Selles & Ferreira (2005) ressignificam essa tradição, considerando seu caráter geral de relevância social. Esta última interpretação é a que será também adotada nas análises apresentadas na presente pesquisa.

As hipóteses gerais de Goodson (1990, 1995 e 1997) partem do pressuposto histórico, proposto por Layton, de que as disciplinas escolares obtêm lugar no currículo a partir de justificativas como pertinência e utilidade, sendo ministradas por professores especializados (LAYTON, *apud.* GOODSON, 1997). Em tais condições, desenvolvem-se os mecanismos de consolidação das disciplinas, os quais envolvem a emergência e constituição de uma tradição acadêmica e de um conjunto de especialistas formados nessa tradição. Portanto, nesse processo, as disciplinas escolares começam a se afastar de seus objetivos originais e passam a incorporar conteúdos cada vez mais abstratos e distantes da realidade e dos interesses dos estudantes.

Esse padrão de evolução definido como globalmente semelhante e pelos quais passam as disciplinas escolares, segundo Goodson (1990, 1995 e 1997), pode ser interpretado como um modelo teórico amplo, que busca historicizar as disciplinas nos currículos escolares e suas relações com a constituição de comunidades disciplinares. Esse modelo, entretanto, sugere um caráter linear e hierárquico de evolução das tradições curriculares originalmente utilitárias e/ou pedagógicas, na direção de tradições acadêmicas. Essa evolução é movida pelas disputas profissionais em torno de *status* e de recursos.

Entretanto, ao analisar os embates entre diferentes tradições curriculares, essa sugestiva linearidade é pertinente quando a história da disciplina é tomada desde a sua emergência como construção social. No entanto, análises dessas tradições em recortes temporais descolados do momento histórico do surgimento da disciplina nos currículos permitem apreender as tensões permanentes entre tradições acadêmicas, utilitárias e pedagógicas no interior da disciplina como elementos não hierarquizados de sua constituição (SELLES & FERREIRA, 2005).

De acordo com Fernandes, Vilela & Ferreira (2007) há pelo menos duas formas de apropriação das tradições (ou finalidades) curriculares no interior das disciplinas escolares como categorias de análise do currículo em mudança. Uma primeira seria a própria abordagem histórica empreendida por Goodson em seus diversos estudos sobre a evolução e consolidação das disciplinas escolares. Outra seria uma abordagem em recortes temporais descolados do momento de surgimento da disciplina. Esta última é aqui adotada para a interpretação das relações dos licenciandos com a produção de conhecimentos biológicos na escola durante a formação.

Cabe ressaltar que aquilo que se denomina “disciplina escolar Biologia” é aqui tratada em dois sentidos. O primeiro consiste em compreendê-la como uma categoria teórica com base em Goodson (1990, 1995 e 1997), o que fornece subsídios para interpretá-la como artefato histórico. Esse sentido permite olhar para os atores sociais da *Prática de Ensino* no interior da disciplina Biologia aceitando-a como algo mutável e cambiante que se constituiu por sua própria história, mas que é permanentemente modelada e remodelada pelos atores que a constróem. O segundo trata-se da disciplina escolar como “objeto empírico”, isto é, em sua existência real como expressão curricular que, no presente estudo, materializa a articulação entre a universidade e a escola na formação inicial. É a base na qual os licenciandos trabalham e vão sendo formados durante a Prática de Ensino.

Ao lado dessa compreensão, é o conceito de “comunidades disciplinares” proposto por Goodson (2001) que permite articular os dois sentidos da disciplina escolar aqui tratados – a base teórica e o objeto empírico – ao considerar o papel dos atores sociais na contituição histórica das disciplinas. Segundo o autor as disciplinas podem ser concebidas como comunidades epistemológicas que compartilham conhecimentos e metodologias. Assim, cabe aprofundar o entendimento sobre as relações entre elas e a formulação histórica do conhecimento por parte dos profissionais. Sob uma ótica pautada na linearidade da evolução das finalidades curriculares em torno da busca por *status* profissional, podemos compreender que é a tradição acadêmica que “enquadra” os professores no interior de uma comunidade disciplinar. No entanto, cabe destacar que, quando focalizamos as tensões permanentes entre essas diferentes finalidades curriculares, podemos compreender os docentes como atores sociais que lidam diferentemente não apenas com a tradição acadêmica, mas também com a utilitária e a pedagógica. É especialmente a partir dessa apropriação da teoria de Goodson (1990, 1995 e 1997) que serão aqui analisados os relatórios e depoimentos dos professores em formação inicial.

No caso da disciplina escolar Biologia, Selles & Ferreira (2005) problematizam as dinâmicas entre essas diferentes tradições curriculares no interior da disciplina, tomando como exemplo a Teoria Sintética da Evolução. Esta análise toca em um aspecto chave da organização curricular da disciplina. Segundo as autoras, um suposto consenso da Teoria da Evolução como eixo organizador dos currículos vem silenciando debates travados na comunidade dos biólogos e assumindo a centralidade desta teoria

como asseguradora da unidade disciplinar. Este silenciamento vem, historicamente, “abrindo espaços” para que além dos conhecimentos científicos, outros valores e conhecimentos sejam introduzidos na disciplina, ainda que de forma tensionada e não consensual.

Para compreender a inserção desses outros valores e conhecimentos no interior da disciplina escolar é necessária uma compreensão não hierarquizada dessas finalidades curriculares e as autoras sugerem que estas finalidades “oscilam” entre si. Nesse sentido, cabe reconhecer que o trabalho interno de produção de uma cultura escolar não é independente de conflitos que ocorrem em outras esferas sociais, tendo especificidades que não podem ser olhadas apenas sob a ótica de determinações externas. Apoiamo-nos na perspectiva do “Conhecimento escolar” apresentado em Forquin (1992 e 1993), e especialmente em estudos voltados para as áreas das Ciências Naturais (LOPES, 1999), para compreender que os conhecimentos escolares se diferenciam dos conhecimentos científicos por que atendem fundamentalmente a finalidades sociais distintas.

Considerando os processos de disciplinarização e compartimentação do conhecimento (LOPES, 1999) a disciplina escolar pode ser interpretada como uma materialização do conhecimento escolar. Isto é, a disciplina escolar é também um dos elementos em jogo que delimita e constrange os conhecimentos escolares. É nesse sentido que se pode fazer referência aos conhecimentos escolares “de Biologia” ou “de qualquer outra disciplina”. As disciplinas, assim, qualificam o conhecimento escolar. Ao analisar os conhecimentos escolares no campo das Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Lopes (1997 e 1999) focaliza a atenção na importância das inter-relações entre os conhecimentos científico e cotidiano com o conhecimento escolar. Tais relações são permeadas por contradições, uma vez que os conhecimentos produzidos na escola são o resultado de embates com os demais saberes sociais. No trecho abaixo, extraído de um relatório, é possível identificar algumas dessas contradições entre o rigor científico de determinados conhecimentos e tentativas de relacioná-los tanto com outros conceitos da própria Biologia, quanto com finalidades pedagógicas e valores sociais:

*O planejamento continha uma exibição de filme sobre artrópodos, seguido de atividade de classificação do grupo (Artrópodos) e análise das relações ecológicas. O nosso principal objetivo não era que os alunos decorassem o conteúdo, já que estava sendo exposto de maneira*

*rápida e se tratava de uma nova matéria para eles. E, sim, que os alunos passassem a observar na natureza eventos de grande importância. Nos preocupamos em mostrar que os animais apresentam relações com outros de espécies diferentes e que essas relações não são necessariamente desarmônicas.*(Fonte: Relatório 11)

No caso acima, ao objetivar estabelecer relações entre a classificação de seres vivos e as relações ecológicas, o professor de Biologia em formação se apropria de finalidades que oscilam entre aquelas dos contextos científicos – nos quais os conhecimentos biológicos são produzidos – e finalidades sociais originadas tanto nos contextos cotidianos como pedagógicos. Dessa forma, a opção expressa uma clara possibilidade de tratar esses conteúdos de ensino de forma integrada. A integração tanto aparece nas seleções de conteúdos mais biológicos como também na sua aproximação com aspectos sociais relacionados a valores humanos de harmonia e desarmonia. Estes conceitos são muitas vezes identificados como originários da ecologia biológica, mas na verdade, fazem parte de diversos outros aspectos que se originam em finalidades de caráter cotidiano e pedagógico.

Tal processo contribui para que os conhecimentos biológicos, no contexto escolar, se diferenciem da ciência de referência, construindo-se no embate com os demais saberes sociais, entre os quais incluem-se tanto os saberes cotidianos, quanto os saberes da experiência dos professores os quais, nesse processo, mobilizam saberes provenientes de fontes diversas (MONTEIRO, 2001a).

Como já sugerido por Selles & Ferreira (2005) a Biologia parece assumir, no contexto escolar, contornos de uma Ciência mais integrada do que nos contextos acadêmicos de produção de conhecimento científico. Nesse sentido, as articulações entre conceitos e finalidades construídas para a elaboração de estratégias didáticas podem ser compreendidas como um “*processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia*” (LOPES, 1997, p.564). Em outras palavras, na escola há sempre saberes sendo afirmados e reafirmados, como há também aqueles negados ou marginalizados. As contradições na constituição do conhecimento escolar acontecem por que este tem como seu primeiro propósito ensinar o conhecimento científico, mas é simultaneamente interpelado pelo conhecimento cotidiano. Além disso, a dinâmica da construção do conhecimento escolar tende a esconder a ruptura existente entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano (LOPES, 1999).

As fontes analisadas indicam que os licenciandos são convocados a atuar como atores sociais nas escolhas e mediações que resultam no produto final “conhecimento escolar”. Para tal, eles mobilizam e reorganizam não somente os conhecimentos advindos da formação como também exercem escolhas em função das contingências das situações concretas de ensino. O depoimento da *Professora Beatriz* é emblemático nesse sentido, quando ela fala das contribuições que a sua experiência de regência, durante a Prática de Ensino, trouxeram para a sua atual condição de professora:

*“Foi uma experiência muito prazerosa. Eu me senti desafiada... Eu acho que muita coisa dali eu trago até hoje. De estar sempre pensando o que é importante. De que nada é óbvio. (...) De estar sempre pensando assim que esses conteúdos tem que ser dados, mas também, de que forma você pode relacionar, que abordagem... Que perguntas você pode fazer pra estimular os alunos a irem com você na aula, acompanharem (...) Eu acho que era desafiador também pra gente fazer eles se envolverem. Eu acho que pra mim foi assim, eu acho que é uma referência que eu tenho até hoje. Sabe? Não como uma referência de aula sobre o sistema digestório, mas sobre o que você deve refletir para estar em aula, para ser professor. (...) É impressionante. É muito legal ver isso. Porque não tem livro que faça essas relações. É a nossa experiência que vai criando essas coisas, essas ligações com os alunos e entre as áreas da Biologia.”* (Fonte: Depoimento da Professora Beatriz)

No que se refere aos conhecimentos científicos da Biologia, a análise das fontes indica que boa parte dos conceitos científicos expressos pelos licenciandos não corresponde, pelo menos sob o ponto de vista conceitual, à visão compartilhada pela comunidade científica atual. Assim, a visão dos licenciandos pode ser compreendida como o resultado de uma “mesclagem” do sentido científico dos conceitos a serem ensinados com outros sentidos empregados no uso cotidiano, e que está impregnado de valores sociais.

Assim, é possível compreender que durante os processos de elaboração do conhecimento escolar mesclam-se os saberes, científico e cotidiano, como se fossem um só, mascarando suas diferenças. Tais processos acabam por possibilitar a produção de reconfigurações dos conhecimentos biológicos no interior da disciplina escolar em contextos específicos, produzindo conhecimentos originais que em muito se distanciam

dos conhecimentos científicos de referência. Analisar esse conflito como condição para a produção do conhecimento escolar e buscar suas especificidades no interior da disciplina escolar, requer considerar o seu pressuposto como objeto empírico que contém uma historicidade.

A análise das fontes de pesquisa aqui apresentada portanto, transita entre a compreensão da origem e estabilização macrossocial da disciplina escolar Biologia com base em Goodson (1997) para um entedimento mais micro analítico de sua existência real na interface com a formação docente. Ou seja, enquanto Goodson (1990, 1995 e 1997) analisa a disciplina escolar em um deslocamento histórico que leva à estabilização, a análise aqui apresentada busca apreender a disciplina em movimento, investigando sua natureza a partir dos conhecimentos escolares que se produzem na interface com a formação docente. Por um lado, esta opção metodológica considera a disciplina escolar Biologia “estabilizada” (GOODSON, 1990) isto é, em uma fase histórica em que as disputas por *status*, recursos e territórios, lhe permitiram constituir uma disciplina de prestígio acadêmico nos currículos escolares. No entanto, ao considerarmos suas dinâmicas internas e, especialmente, a natureza da atuação docente nas seleções e mediações dos conhecimentos, podemos apreender as tensões entre as finalidades curriculares e apreender os mecanismos que, se não chegam a instaurar, ao menos “gestam” as mudanças curriculares. É especialmente na diversidade de soluções curriculares possíveis construídas por professores em formação que residem os “germes” da mudança. Nesse sentido, é possível construir uma interpretação distinta da idéia de rupturas que levam a mudanças curriculares em um sentido hierárquico – de finalidades utilitárias rumo a finalidades acadêmicas, conforme propõe Goodson (1990).

Compreende-se assim que os currículos escolares de Biologia, como os aqui expressos em relatos de licenciandos, explicitam não apenas conteúdos e métodos de ensino diretamente relacionados às ciências de referência, mas um conjunto de outros elementos pedagógicos e sociais que, em conflitos com tais conteúdos, informam valores e/ou estão associados a aspectos da vida cotidiana do aluno ou a finalidades pedagógicas, limitadas por condicionantes escolares.

O ensino de Fisiologia dos seres vivos, por exemplo, mostra-se articulado tanto com os elementos acadêmicos, respaldados pela teoria evolutiva, quanto com elementos relacionados ao cotidiano dos alunos. Os trechos abaixo evidenciam as distinções nas formas de articular tais elementos:

*O objetivo geral da regência era iniciar o estudo da Fisiologia Vegetal, discutindo os principais mecanismos de funcionamento do corpo de uma planta, abordando as diferentes funções exercidas pelos tecidos e órgãos vegetais que possibilitam sua sobrevivência no meio terrestre. (Fonte: Relatório 12)*

*Quando a gente pensou a fecundação, a gente pensou em olhar não só a fecundação, mas também os sistemas reprodutores dos diversos grupos de animais e fazer uma comparação. Então ali (no relatório)<sup>31</sup> tinha isso bastante marcado. (...) A gente também queria fazer esse “link” entre o conhecimento da biologia e conhecimento cotidiano, da vida deles. (...) Aquela coisa de integrar porque acho importante, porque senão fica parecendo: agora vamos estudar isso, depois vamos estudar aquilo... Fica parecendo caixinhas que não se comunicam entre elas. Esse é um movimento de integrar caixinhas dentro da Biologia. Outro movimento que eu tento fazer, mas que nem todos os conteúdos permitem, é óbvio. É pegar essa caixa e integrar com o cotidiano, de pensar questões que são super da vida deles, mas que eles não necessariamente vão pensar no fundamento biológico daquilo. (Fonte: Depoimento do professor Antônio)*

*“Era uma coisa comparada(...) eu lembro que eu priorizei foi ver como as formas de reprodução eram diferentes. Tinha reprodução sexuada, assexuada, fecundação interna, fecundação externa e a questão de que a fecundação externa produz mais filhotes (...) Essas questões, ver essa diversidade de formas de reproduzir, isso foi a minha preocupação.(...) Um enfoque bem comparativo, mas caiu mais pro ecológico e evolutivo” (Fonte: Depoimento do professor Roberto)*

Os conteúdos que mais parecem desafiar os licenciandos, sujeitos desta pesquisa, para a resolução de tensões entre finalidades acadêmicas e utilitárias são principalmente os vinculados à Ecologia e à Saúde. Por se relacionarem mais facilmente com aspectos do cotidiano – seja pelas relações com questões ambientais contemporâneas ou por abordar o corpo humano e seu funcionamento – os relatos mostram tentativas de articulações com elementos acadêmicos e pedagógicos de formas diversas. Os trechos abaixo ilustram essa tensão:

---

<sup>31</sup> Este trecho do depoimento do *Professor Antônio* é uma resposta a uma pergunta do roteiro de entrevista que focalizava um aspecto do relatório de *Prática de Ensino* por ele redigido.



*O objetivo era discutir os quatro ciclos biogeoquímicos (água, Carbono, oxigênio, nitrogênio) com o propósito de fazer um alerta para os possíveis danos que os seres humanos podem causar ao meio ambiente e de trazer informações sobre as possibilidades de recuperação e preservação da natureza que nos cerca. (Fonte: Relatório 5)*

*Para ensinar DST tivemos muita preocupação em escolher a melhor maneira de abordagem. Assim como de conscientizá-los de forma bastante aberta e esclarecedora sobre o contágio, sua prevenção, sintomas iniciais, os cuidados necessários e o aspecto do tratamento. Na supervisão foi proposto que não enaltecêssemos a doença propriamente dita, evitando uma moralização no sentido higienista. As doenças escolhidas para análise na aula foram: candidíase, gonorréia, sífilis, AIDS e Herpes genital. Os objetivos da regência eram: definir DST, enfatizar o cuidado com a saúde e alertar para a importância do uso de preservativos. Priorizamos falar sobre os agentes mostrando que uma série de microorganismos são potencialmente causadores das mesmas. (...). Adorei ter tido a possibilidade de trabalhar com um tema tão rico e, ao mesmo tempo tão polêmico. Me senti verdadeiramente útil ao me colocar no papel de educadora, mediando o conhecimento que os alunos traziam em sua bagagem escolar com o conhecimento científico, ora ratificando, ora retificando e porque não dizer, ora confrontando com os dogmas e tabus passados e aprendidos de interpretações errôneas. (Fonte: Relatório 3)*

A integração entre conteúdos da própria Biologia ou buscando relações com o cotidiano dos alunos também se tornam uma característica marcante das escolhas e enfoques feitos pelos licenciandos no preparo das aulas. Os depoimentos dos professores entrevistados mostram que essa integração funciona como uma estratégia de procurar dar algum sentido para o conteúdo a ser ensinado. Assim, em alguns casos esse sentido é construído ao tecer relações apenas entre conhecimentos acadêmicos. Em outros casos, esse sentido é construído a partir da busca com relações dos conteúdos com problemas do cotidiano Por exemplo:

*Foi uma estratégia que eles iam juntando o que eles tinham para tentar responder (...) o desenvolvimento da larva bonitinha, associar isso à quantidade de vitelos. Isso é legal. A*

*gente vê que a larva sai do ovo em forma de larva, porque ela ainda não completou o seu desenvolvimento, que ela vai completar fora do ovo. O pintinho que está lá no ovo já vai sair completo porque aquele tipo de ovo tem maior reserva de alimento, maior quantidade de vitelo, entendeu? Então eles relacionam a quantidade de vitelo do ovo com o tipo de desenvolvimento do bicho.(...) Que eram algumas coisas que eles já traziam. (...) Então ver essas comparações e, a partir das respostas que eles forem dando, colaborar e completar melhor para formar aquele conhecimento. (Fonte: Depoimento do Professor Roberto)*

*Eu tento sempre procurar levar alguma coisa que faz sentido para eles (alunos).(...) E genética é um assunto difícil. Então eu procurava assim conversar com eles sobre o que eles poderiam agregar da experiência deles naquele assunto. (Fonte: Depoimento da professora Paula)*

Os conteúdos de Citologia, Microbiologia e Genética são considerados abstratos e mais difíceis de serem relacionados ao cotidiano. No entanto muitos licenciandos se esforçam em torná-los ensináveis, articulando-os principalmente com finalidades pedagógicas que passam a guiar o planejamento das aulas. Entre as estratégias de articulação com finalidades pedagógicas encontram-se a produção de jogos didáticos, a relação com a sequência de conteúdos das séries, além de relações com elementos da história da ciência.

*Durante o acompanhamento das turmas notava-se que os alunos não entendiam as organelas como parte integrantes e atuantes das células. A impressão que era passada por eles é que tudo o que estava sendo abordado era uma coisa “externa” a eles. Com a finalidade de aproximá-los do assunto abordado, pensou-se em elaborar um jogo que, além de passar conceitos, pudesse levar a educação que forma cidadãos. Desta forma o jogo pretende: permitir que os alunos conheçam a função das organelas, conscientizar sobre atitudes positivas e negativas dentro de uma sociedade, trabalhar em grupo e adquirir conhecimentos gerais sobre biologia. (Fonte: Relatório 8)*

*O recorte do conteúdo eu penso também no que é importante pra continuidade no ano seguinte.(...) Assim, qual é a sequência que eles vão precisar ter pra continuar.(...) E procurar estar relacionando com o que já foi visto e com o que eles vão ver, e com o que faz sentido pra eles. (Fonte: Depoimento da Professora Paula).*

*Comecei com a história da descoberta do DNA pra contextualizar. Eu usei ali a história para eles verem que esse conhecimento não veio pronto e também não foi fácil, a descoberta não foi simples. Assim olhou, viu e descobriu. E a questão dos modelos também, pra trabalhar a utilização de modelos nas descobertas. (Fonte: Depoimento da professora Emília).*

As questões de saúde associadas à microbiologia também surgem como aspectos que modelam o ensino dos conteúdos em uma perspectiva de formação para a cidadania. As tentativas de aproximação com o cotidiano do aluno apresentam-se como estratégias fundamentais também para o ensino de conteúdos da genética:

*O tema (núcleo celular) é de extrema complexidade, havendo inclusive muita dificuldade para a elaboração das aulas, fato esse que me faz pensar quais os verdadeiros conteúdos a serem ministrados em turmas do ensino fundamental e médio. A elaboração da aula foi extremamente conturbada, sendo facilitada somente após o desenvolvimento do plano de aula, que foi de extrema importância para poder estabelecer quais tópicos a serem passados para os alunos, transformando essa matéria em algo menos complicado. (...) Após a apresentação do tema, dei continuidade à matéria, que transcorreu de forma apática pela turma, característica comum a essa turma, mas que foi modificando-se ao longo da aula. Essa mudança aconteceu depois que tentei trazer para o cotidiano dos alunos a presença dos cromossomos, através da utilização das características genéticas e físicas dos alunos. (Fonte: Relatório 5)*

Os relatórios demonstram, ainda, uma preocupação com a linguagem utilizada na sala de aula como estratégia de aproximação com o cotidiano do aluno.

*Houve preocupação em adaptar a linguagem científica contida na literatura para a linguagem dos jovens da classe. A partir desse conteúdo (Tecido Muscular) foi possível realizar a abordagem sobre os efeitos do uso de anabolizantes para o corpo humano, tendo em vista que esta turma de ensino médio tem vários adolescentes que freqüentam academias e fazem musculação. Os objetivos desta regência procuram levar o discente a ser capaz de conhecer a localização, as funções e*

*classificação do Tecido Muscular; compreender o mecanismo de funcionamento da contração muscular e conscientizar-se dos malefícios do uso de anabolizantes para o metabolismo humano.* (Fonte: Relatório 12)

Nessa análise dos relatórios e depoimentos evidenciam-se elementos da prática que permitem compreender aspectos do aprendizado profissional tanto na perspectiva de saberes experienciais da profissão, quanto na compreensão dos futuros professores sobre seu poder de fazer seleções e mediações que não expressam de forma direta os objetivos e formas do conteúdo ditadas pelos textos do currículo formal (ou pré ativo). O que a escola transmite não se limita ao produto de meras seleções, no sentido de uma filtragem de conhecimentos de um nível curricular a outro. Além de selecionados, os conteúdos de ensino são transformados, pois subordinam-se a imperativos didáticos próprios da cultura escolar a qual possui finalidades sociais específicas. Segundo Forquin (1993), a escola tem uma dupla função de conservação e transmissão de uma herança cultural do passado. Esta função efetua-se ao preço de uma “perda” e de uma reinterpretação, indicando que a Educação escolar transmite, em última análise, uma ínfima parte da experiência humana.

Nesse sentido, cabe destacar que ao enfatizarem determinados aspectos, relacionarem os conteúdos com o cotidiano ou criarem estratégias pedagógicas para o ensino de determinados conteúdos, os licenciandos estão operando não só em uma mera seleção (currículo ativo) dentro de uma determinada seleção curricular (currículo pré-ativo), mas também estão entregando-se ao trabalho de transposição didática. Os conhecimentos sofrem modificações para tornarem-se comunicáveis e compreensíveis e assim, assumem características singulares que os diferenciam dos conhecimentos científicos de origem. A atuação dos professores nessa esfera de produção do conhecimento escolar, por meio das escolhas enfoques, “micro-seleções” e do desenvolvimento de estratégias de ensino é o espaço possível de se trabalhar em uma perspectiva refratária em relação a sobre-determinações externas. É, portanto, nessa esfera que se cria e se fortalece a autonomia relativa da profissão docente.

No que se refere a particularidades da disciplina Biologia, a partir dessa análise, sugerimos que as tentativas de integração de conteúdos de diferentes áreas das próprias Ciências Biológicas configuram uma especificidade da disciplina escolar Biologia.

Podemos considerar que a organização do currículo em disciplinas - e estas interpretadas como artefato social e histórico – confere traços específicos ao conhecimento escolar no interior das disciplinas. No caso da Biologia escolar, segundo Selles & Ferreira (2005), a forma integrada com que áreas como ecologia, evolução e saúde são trabalhadas no âmbito da sala de aula, ao longo do tempo, puderam contribuir para a difusão da imagem de ciência unificada. Ao criarem finalidades utilitárias relacionadas com o cotidiano ou ainda, quando reafirmam o pensamento evolutivo como paradigma central da Biologia, reforçam este caráter integrador e legitimam a Biologia como ciência.

Além disso, os condicionantes e imperativos escolares reconhecidos pelos licenciandos durante o estágio são, por um lado, compartilhados pelo sistema de ensino como um todo, mas por outro, são re-configurados nas particularidades intrínsecas de cada instituição. Assim, as influências de tradições de ensino de Biologia, bem como outras influências dos programas curriculares e práticas dos professores do ensino médio, provocam relações entre os conteúdos e métodos que criam espaços de construção de negociações entre o que é possível de se fazer na escola e as contribuições dos licenciandos, freqüentemente enraizadas em um modelo de docência acadêmica. (SELLES, 2003). Nossa análise sugere sobretudo que a compreensão desses condicionantes é fundamental para operar uma modificação radical, uma “virada” dessas concepções idealizadas, para aquilo que efetivamente cabe no contexto escolar. Os relatórios indicam que esse momento estratégico se dá mais precisamente no momento em que essa “tomada de posição” para o lugar de professor efetivamente acontece, ou seja, no momento em que os licenciandos planejam, organizam, discutem, elaboram e reelaboram suas propostas de aula e realizam a regência. Nesse momento, as impressões e conhecimentos que foram sendo apropriados nesta construção relacional são também mobilizados, adquirindo novos sentidos.

Ainda em relação à seleções e mediações realizadas pelos licenciandos, a análise de trechos de relatórios que focalizam o momento da regência indica que estes passam a reconhecer o seu próprio poder de selecionar os conteúdos e escolher formas de mobilizá-los para fins de ensino. É possível perceber que no processo de selecionarem os conteúdos e pensarem sobre as formas de ensiná-los, materializam-se os embates entre diferentes tradições – tanto curriculares da disciplina Biologia, quanto da própria Biologia como Ciência – bem como em relação aos imperativos didáticos e os

conhecimentos cotidianos e ou utilitários. O trecho abaixo é um rico exemplo da materialização dos embates entre finalidades curriculares que expressam uma opção construída por um licenciando ao realizar suas seleções e mediações:

*Ao desejar abordar o tema Parasitismo, tive a noção de que encontraria um certo impasse quanto ao enfoque necessário para uma turma de 3º. Ano (preparação para o vestibular). Creio que nessa relação ecológica tem-se uma riqueza de exemplos no nosso cotidiano, bem como aplicações práticas cada vez mais em voga, como por exemplo o controle biológico de pragas. Havia o desejo principal ainda, de se trabalhar o descaso social do governo com doenças negligenciadas e com parasitoses de simples prevenção que, devido à omissão de autoridades, vigoram firmemente em determinadas regiões do país e do mundo. O desafio então era tentar realizar a regência com os referidos objetivos, sem confrontar com os objetivos do professor regente quanto ao preparo dos alunos para o vestibular. (...) Havia um desejo de tentar trabalhar o senso crítico dos alunos para com as questões sociais, sem abandonar o enfoque para o vestibular quanto ao conteúdo parasitismo.. (...) Uma sugestão pensada coletivamente (com os colegas licenciandos) , definiu o tratamento do tema parasitismo como relação ecológica. Os conteúdos selecionados foram: definição de parasitismo como relação ecológica, conceitos de ecto e endo-parasitas e suas relações com o hospedeiro, usando como exemplos os ciclos referentes aos programas de saúde. Esta estratégia funcionaria também como revisão de conteúdos. Desejei ainda incutir uma discussão quanto à questão do parasitismo como uma relação somente nociva, uma visão muito antropocêntrica. Incluí, então no planejamento, uma discussão do parasitismo no contexto do controle biológico. O desafio continuava sendo amarrar todos esses desejos em uma aula concisa e coerente com os objetivos propostos, com enfoque “capacitador”. Esse requisito foi solucionado com a seleção de uma lista de exercícios de questões de vestibular que abordassem os conteúdos selecionados para a aula. Durante a aula, uma dúvida de um aluno sobre o desequilíbrio ecológico que pode ser causado pela soltura de parasitas específicos de pragas em plantação, permitiu avaliar a compreensão da turma sobre a matéria e o acompanhamento da aula. Creio que consegui articular o senso crítico sobre o conteúdo com a “capacitação” para o vestibular, mesmo sendo rumos praticamente antagônicos. (Fonte: Relatório 3)*

As preocupações explicitadas na narrativa deste licenciando oferecem ricos elementos para uma reflexão sobre as características que o conhecimento da Biologia assume na escola, quando o professor está diante da tarefa de ensiná-los. O primeiro elemento que destaco para essa reflexão refere-se aos processos de seleção dos conteúdos a serem ensinados.

No trecho do relatório seria o tema “parasitismo” que, no conjunto dos conhecimentos das Ciências Biológicas, se constitui como um conceito relevante e legitimado a ser ensinado na escola. A presença dessa temática no ensino de biologia na escola corresponderia, para Forquin (1993), ao produto de um trabalho de seleções no interior da cultura acumulada ao longo do tempo. No entanto, em um outro nível de seleção, onde os professores definem seus enfoques e abordagens, o qual Forquin (1993) denomina “currículo real”, constitui-se uma necessária intercessão de dispositivos mediadores que estão subordinados a imperativos didáticos de transposição, de interiorização e de ordem institucional, os quais devem buscar a garantia não apenas de compreensão, mas sobretudo de aprendizagem dos conhecimentos.

Os dilemas a respeito das possíveis abordagens sobre o tema a ser ensinado explicitam uma preocupação com esses dispositivos mediadores quando o licenciando enumera as diferentes articulações do “objeto de ensino parasitismo” com elementos culturais que não se encontram direta ou unicamente enraizados nos contextos de produção de conhecimento biológico, tais como: exemplos do cotidiano, aplicações práticas, descaso social de doenças, formar criticamente os alunos e prepará-los para o vestibular.

Deste modo, é possível compreender que, mesmo o processo de seleção em si, não se dá de forma simples e direta de um contexto para outro, uma vez que os elementos da cultura são múltiplos e diversos. Esse processo de transposição dos conteúdos da cultura não se constitui, portanto, num fenômeno constante e uniforme, mas varia em suas formas e intensidade. O conhecimento a ser ensinado se traduz em um conjunto de conhecimentos selecionados que passam por *“processos de transposição didática os quais se dão no embate com os demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos”*. (LOPES, 1999)

Esse embate, portanto, não ocorre desprovido de um conjunto de elementos culturais de ordem social e organizacional que condicionam a produção dos conhecimentos escolares, tornando-os fortemente marcados pela organização do tempo, das séries de estudo, das disciplinas, dentro das quais estruturam-se unidades de conteúdos de ensino, a duração destas, as seqüências, bem como o ritmo das atividades, exercícios e avaliações, além de suas formas de controle. Ao buscar estratégias de revisão de conteúdos e de exercícios de fixação, além de trabalhar o senso crítico dos alunos ou expor a intenção de capacitá-los para o vestibular, sem abrir mão de

desenvolver o pensamento crítico, o licenciando explicita a tensão entre uma diversidade de condicionantes que são desenhados nas particularidades de imperativos didáticos (FORQUIN, 1993).

A possibilidade de uma articulação teórica entre a perspectiva do conhecimento escolar e da história das disciplinas escolares, para a análise aqui apresentada, permite compreender os processos constitutivos de um “jogo” dos critérios de seleção dos conteúdos de um contexto cultural mais amplo para o contexto escolar, que se instala na atuação de professores no interior das disciplinas.

No caso aqui analisado as tensões envolvidas na seleção de “o quê” ensinar a respeito do tema parasitismo revelam um embate de tradições curriculares acadêmicas e “não acadêmicas”. Por exemplo: a opção do licenciando por definir parasitismo como uma relação ecológica fundamenta-se em uma preocupação pelo ensino de um conhecimento científico próprio das Ciências Biológicas, bem como na sua contextualização em relação a demais conceitos necessários à sua compreensão como conhecimento acadêmico, elegendo os conceitos de ecto e endoparásita e as relações com o hospedeiro para tratar do conteúdo. São finalidades acadêmicas que estão regendo as seleções feitas pelo professor em formação nesse momento. No entanto, elas não são as únicas finalidades que estão em jogo, pois esses conteúdos serão ensinados no interior da disciplina Biologia, a qual, interpretada como artefato social e histórico (Goodson, 1995 e 1997), contém características próprias e dinâmicas. Neste caso específico, a tentativa de articulação com os conteúdos de Programas de Saúde, por meio de exemplos dos ciclos de vida dos parasitas, relaciona-se com as marcas da disciplina que em determinado contexto histórico, no Brasil<sup>32</sup>, ganhou um caráter mais utilitário ao incorporar os Programas de Saúde.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à tentativa de articular conceitos do campo científico de referência da Ecologia com o da Saúde, e mais especificamente com a Parasitologia. Assim, em apenas uma aula, o licenciando busca articular conceitos de diferentes campos das próprias Ciências Biológicas. Esse aspecto corrobora com as sugestões de Selles & Ferreira (2005) a respeito do caráter “unificador” e integrado que a Biologia assume no contexto da escola, de certa forma

---

<sup>32</sup> Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Lei 5692/71



ocultando a fragmentação e diversidade de campos do conhecimento especializados dentro da própria Biologia como ciência.

Já as preocupações de caráter mais pedagógicos – inseridas no contexto daquela insituição de ensino específica – que operam nas opções curriculares do licenciando, materializam-se na tensão entre o enfoque capacitador para o vestibular e a necessidade de trabalhar o senso crítico do alunos sobre o conteúdo, bem como da atenção especial sobre como avaliar a compreensão dos conteúdos. Esse quadro expressa uma racionalidade pedagógica que valoriza os conhecimentos cotidianos e o mundo vivido dos alunos. Além disso, destaca-se também uma preocupação com os valores informados nas seleções curriculares expressa no desejo de desconstruir uma visão antropocêntrica do parasitismo, buscando evitar encará-lo como uma relação ecológica exclusivamente nociva.

# *Capítulo 7*

## *Considerações Finais*

*“A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas”.*

*(Nóvoa, 1995: 24-25).*

O esforço empreendido no presente estudo consistiu sobretudo em contribuir para uma compreensão da Prática de Ensino como componente curricular da formação inicial de professores de Biologia que se constrói na interface entre a escola e a universidade. O estudo procurou interpretar a Prática de Ensino como um espaço curricular da formação docente capaz de aglutinar dimensões formativas, tradicionalmente dicotomizadas tanto em modelos teóricos de formação, quanto na própria estrutura curricular da maioria dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.

A partir de uma abordagem qualitativa e “micro-analítica” dos relatórios e dos depoimentos orais de professores, buscou-se capturar o processo de formação inicial na confluência de elementos acadêmicos e profissionais, teóricos e práticos, pedagógicos e específicos. Sugerimos que somente o espaço curricular da formação materializado em experiências vividas no contexto escolar permite que se dê essa convergência de distintos elementos formativos. Tal convergência se dá de forma tensionada e os elementos se apresentam em permanentes embates, reafirmando o caráter conflituoso constitutivo do aprendizado da profissão docente.

Cabe ressaltar, no entanto, que embora a análise dos dados tenha focalizado o momento da Prática de Ensino na formação, a produção dos dados empíricos por meio de entrevistas não deixou de revelar uma série de processos vivenciados pelos licenciandos em espaços curriculares distintos da Prática de Ensino e que foram por eles considerados como fundamentais para sua atuação como profissional. Entre os elementos citados pelos professores encontram-se por exemplo: as próprias vivências dos licenciandos como alunos da escola básica e as experiências em variadas disciplinas da graduação. Nestas, destacam-se observações sobre as formas de ensinar dos professores de disciplinas específicas; trabalhos de campo e estágios de pesquisa em diferentes áreas da Biologia, bem como aulas práticas na universidade. Foram também mencionados elementos de História e Filosofia da Ciência, bem como discussões teóricas sobre a Educação, em especial relativas a críticas sobre a Estrutura de Ensino no Brasil. Para além dos espaços curriculares formais, a admiração pela Biologia e a participação em movimentos estudantis também foram citados como elementos formativos importantes para os professores entrevistados.

Reconhecer a importância desses outros elementos – vivenciados independentemente da Prática de Ensino – é fundamental para situar a investigação da presente pesquisa, no sentido de compreender o nosso recorte metodológico. Isto

significa que a Prática de Ensino deve ser interpretada como um espaço curricular fundamental da formação, que porém não está descolada do conjunto das demais disciplinas da formação e nem mesmo das vivências universitárias e da própria vida em seu sentido mais amplo, as quais não deixam de formar professores. Em outras palavras, reconhecer o lugar da Prática de Ensino em uma rede de relações é fundamental para interpretá-la como um recorte, o qual é parte de um “todo” complexo a que podemos chamar os “currículos de formação de professores”.

Assim, não se trata de valorizar a dimensão prática, tampouco de enfatizar exclusivamente a importância da *Prática de Ensino* nas escolas. Diferentemente, o presente estudo pretende contribuir para que as relações entre a universidade e a escola sejam compreendidas a partir de um reconhecimento do potencial formativo da *Prática de Ensino*. Tendo sido interpretada durante muito tempo como componente curricular meramente técnico a *Prática de Ensino*, no presente estudo, pode ser ressignificada pela reafirmação do seu caráter tensionado e conflitante que é constituinte da aprendizagem docente.

No entanto, parece consensual, nas discussões sobre formação docente, que a formação inicial por si só não é considerada suficiente para a aquisição de saberes profissionais. Considerando, então, que a aprendizagem da profissão só se dá efetivamente quando os professores passam a atuar na prática e que os licenciandos vão lidar com ela de qualquer forma, após concluírem a graduação, há que se colocar em questão a relevância de se vivenciar tais experiências ainda no período pré-profissional.

A análise dos dados da presente pesquisa indica fortes argumentos para não negligenciar o papel formativo da *Prática de Ensino* e para que não se abra mão desse espaço curricular durante a formação inicial. O estudo evidenciou uma gênese dos saberes da experiência (TARDIF, 2002), indicando seu caráter produtivo e fundamental para a atuação profissional. A análise dos dados sugere que os conhecimentos dos professores são produzidos em uma convergência de conhecimentos elaborados ao longo da vivência escolar e universitária, que “precipitam” na *Prática de Ensino* e que são a partir daí “reorquestrados” (ANDRADE, 2006) para o exercício da profissão. Para compreender o potencial de criação de conhecimento que se estabelece nessa convergência é necessário, assim como o fazem Tardif, Lessard & Lahaye (1991), desconstruir a idéia de que a função docente define-se em uma relação de exterioridade dos professores com os seus saberes, mas não define um saber produzido e controlado

pelos que a exercem. Essa concepção conceberia os saberes da experiência docente como produzidos e legitimados em instâncias externas à própria atividade docente, isto é, precedendo e dominando a prática da profissão, mas não como provenientes dela.

Nesse aspecto, a análise do material empírico desta pesquisa indica que, diferentemente, os saberes docentes constituem mediações e mecanismos que produzem conhecimentos próprios que os professores, já durante a sua formação dominam e controlam. Contrária à idéia de uma relação de exterioridade dos saberes dos professores em relação à sua prática (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991 e TARDIF, 2002) as fontes indicam que o futuro professor não só tem controle sobre as decisões curriculares e as suas formas de ensino como também acaba por criar, no processo de torná-los ensináveis – um novo conhecimento que é próprio do contexto escolar. Os professores em formação passam a perceber seu poder de selecionar conteúdos e de criar conhecimentos, especialmente quando são desafiados a exercer efetivamente o papel de professor.

Nesse momento, a autonomia relativa conferida pela estrutura celular do trabalho docente permite que os licenciandos efetuem seleções e mediações que resultam na produção de conhecimentos próprios. A estrutura celular do trabalho docente (TARDIF & LESSARD, 2005) coloca a profissão em uma condição ambígua que confere aos professores um controle parcial do seu objeto de trabalho. Tal situação potencializa uma dimensão individualizada e subjetiva dos saberes docentes, pois estes são permanentemente mesclados por elementos já objetivados e outros a serem elaborados e reelaborados. Por isso, nem a autonomia e nem a identidade profissional são “essencializáveis”, pois são constantemente negociadas na ambiguidade do trabalho que é ao mesmo tempo “codificado” e “não-codificado” (TARDIF & LESSARD, 2005).

Essa condição se dá, entre vários fatores, porque a escola é permeável e sofre influência dos grupos de pressão externos a ela, bem como de grupos internos. Nesse sentido, a autonomia dos professores estaria mais restrita às atividades de ensino no âmbito da sala de aula. Os dados empíricos aqui analisados indicam que o fortalecimento dessa autonomia e a noção de que ela pode e deve ser exercida, pois configura um espaço de resistência a imposições externas, necessita de uma vivência de formação coletiva. Se na vida profissional a atuação “solitária” na sala de aula é inevitável, o aprendizado da experiência coletiva na formação inicial, pode permitir que o futuro professor reconheça essa autonomia, objetivando-a.

Tanto experiências solitárias, quanto distanciadas da escola desconsideram esse potencial criativo do exercício da autonomia relativa. Mais ainda, sugerem o fortalecimento de práticas que aceitem imposições ou reproduzam um inconformismo com a profissão. Diferentemente, o presente estudo defende que as experiências formativas coletivas, ao lado de professores regentes mais experientes e programas de supervisão que se preocupam em mediar as contradições entre a formação teórica e prática, permitem um fortalecimento dessa autonomia e multiplicam os espaços criativos que podem se dar na “célula” sala de aula. Esse fortalecimento da autonomia relativa dentro dos seus limites e constrangimentos pode suprir uma lacuna da dimensão política da formação ao possibilitar que os futuros professores reconheçam os limites, mas sobretudo as possibilidades da sua atuação profissional.

Nesse sentido, a análise dos dados indica que, se por um lado, para perceberem seu poder sobre as decisões curriculares os licenciandos necessitam da vivência coletiva referida anteriormente, por outro, é nas experiências solitárias das regências que eles experimentam e conhecem os limites e as possibilidades das escolhas realizadas. Nesse processo, eles vão criando a sua própria maneira de serem professores.

Assim, diferente de uma interpretação da escola como reprodutora da manutenção de uma hegemonia, nossa análise sugere que a vivência da Prática de Ensino permite a construção de um olhar para os aspectos da profissão docente que toma a escola como um espaço de produção de uma autonomia relativa. Tal olhar se espelha no desenvolvimento de uma compreensão da cultura escolar e na relevância dos saberes experienciais dos professores, os quais se constituem de forma tensionada e dilemática em meio a experiências vividas coletivamente. Nesse processo, as certezas construídas nas vivências subjetivas podem ser sistematizadas e traduzidas em um discurso da experiência, que tem especial valor formativo para os futuros professores quando entram em contato com os profissionais da escola. Pode-se sugerir que é no âmbito das relações entre os sujeitos envolvidos nessa prática que se constituem espaços de negociação capazes de assumir um caráter de resistência às imposições normativas.

Nossa abordagem analítica procurou focalizar dimensões produtoras de conhecimentos durante a formação no âmbito da Prática de Ensino, valorizando os processos imersos na complexidade do trabalho docente e da escola. A aceitação dessa complexidade parece ser um dos caminhos para a superação, tanto de uma compreensão

tecnicista, quanto reprodutivista da formação de professores e, sobretudo, do componente curricular da Prática de Ensino no âmbito da formação docente inicial.

As análises aqui apresentadas também indicam que a singularidade dos conhecimentos escolares pode ser compreendida numa perspectiva mais ampla da escolarização a partir dos processos de mediação entre o currículo escrito no nível pré-ativo e o currículo interativo, especialmente quando focalizamos a problemática entre Cultura e Educação com base em Forquin (1993). Tal perspectiva ganha contornos mais específicos nas tentativas de coordenar análises epistemológicas e sociológicas do conhecimento escolar, nas especificidades das Ciências Naturais apoiada no trabalho de Lopes (1999) - principalmente quando indicam a relevância dos processos de disciplinarização do conhecimento incidindo sobre a produção do conhecimento escolar.

Na interface com a formação docente, o empreendimento dessa pesquisa permite afirmar que aproximações entre o campo do currículo e os debates sobre formação docente vêm se tornando frutíferas, especialmente quando estes tomam, como objetos de problematização, as relações entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos das áreas disciplinares específicas. Pesquisas, que incidem sobre diferentes formações disciplinares dos professores têm oferecido subsídios para tais aproximações tanto por focalizarem os desafios da formação disciplinar em meio a reformas oficiais e a tensões curriculares em diferentes instituições formadoras (AYRES, 2006; ANDRADE, 2006), quanto no sentido de trazer a produção de conhecimentos por parte dos docentes para o centro do debate sobre a formação (MONTEIRO, 2007).

O presente trabalho busca integrar-se a estudos dessa natureza, os quais contribuem para compreender a concepção de currículo como construção social sobretudo por ‘desnaturalizar’ os objetos de ensino. Além disso, sinaliza a importância de se entender as práticas dos professores e dos conhecimentos por eles produzidos em seus contextos de ensino específicos.

No que tange às contribuições do campo da *história das disciplinas escolares*, e em especial de Goodson (1997), reconhecemos as diversas possibilidades de análises sobre as mediações e seleções de docentes e apontamos aquelas referenciadas nas tensões entre finalidades curriculares utilitárias, pedagógicas e acadêmicas. Contrapondo uma compreensão da origem e estabilização macrossocial das disciplinas escolares proposta por Goodson (1997) o presente trabalho transitou em seu entendimento “micro” na interface com a formação docente.

Nessa perspectiva, o estudo indica que seleções e mediações construídas pelos licenciandos permitem uma compreensão dos currículos escolares de Biologia que revela não apenas conteúdos e métodos de ensino diretamente relacionados às ciências de referência, mas um conjunto de outros elementos culturais que, em conflitos com tais conteúdos, informam valores e/ou estão associados a aspectos da vida cotidiana do aluno. O entendimento dos conflitos entre essas diferentes finalidades curriculares no interior das comunidades disciplinares parece fornecer importantes elementos para a compreensão dos critérios seletivos que regem a disciplina escolar Biologia, no estudo das diferentes dimensões formativas no contexto da escola.

Tanto os mecanismos de afirmação e reconhecimento profissional do professor em formação, quanto as diversas possibilidades de lidar com as tradições curriculares na elaboração dos conhecimentos a serem ensinados são processos que permanentemente influenciam não só o “desenho” da atuação dos futuros professores, mas também o caráter da disciplina. Segundo Goodson (2001) as forças que levam as disciplinas escolares a seguirem padrões de evolução globalmente semelhantes estão relacionadas, inevitavelmente, com forças que interpelam o juízo de cada professor sobre a maneira como os seus interesses materiais e de carreira são perseguidos durante a vida profissional. Assim, a formação disciplinar por um lado "enquadra" o professor no interior de uma comunidade, embora ele possa lidar diferentemente com as tradições curriculares. A imersão dos licenciandos no espaço escolar permite não apenas que os professores sejam formados em meio a tensões, mas cria a possibilidade de compreender as relações entre essas dimensões. Desta forma, considera-se que são os professores que constroem as disciplinas escolares ao mesmo tempo em que elas os constituem e os referendam como profissionais.

Compreender a atuação dos docentes como atores sociais que constroem as disciplinas requer reconhecer que os processos de seleção e mediação que resultam em uma produção de conhecimentos próprios, não seguem critérios fixos e homogêneos, mas variam em sua forma e intensidade. O trabalho de mediação, desenvolvido por professores, resulta em uma outra seleção que põe em xeque as seleções curriculares prévias. Se o currículo é construção social, então este espaço de atuação dos docentes é criativo e contém o poder de desestabilizar seleções temporal e historicamente



instituídas no interior das disciplinas escolares<sup>33</sup>, aproximando-se da argumentação de Selles (2008), segundo a qual “*a produção do conhecimento escolar ao expressar uma seleção no interior de uma cultura, tanto inclui mecanismos simbólicos que tendem a ajustar finalidades da escolarização, quanto provoca novas seleções que atualizam e incorporam elementos culturais que circulam na sociedade.*” (SELLES, 2008: 597).

Nesse sentido, a análise dos relatórios e depoimentos indica que ao realizar as suas seleções e mediações curriculares, os licenciandos passam a reconhecer o seu próprio poder de selecionar os conteúdos e escolher formas de mobilizá-los para fins de ensino. Tal reconhecimento indica a relevância de se investir em abordagens teóricas que visam a compreender como as influências e interesses ativos da prática intervêm no nível pré-ativo das decisões curriculares.

Compreender essa caráter criativo dos conhecimentos escolares reconhecendo a atuação docente no seu processo de produção ainda permite reafirmar a legitimação dos saberes docentes em sua especificidade. Para Selles (2008), o caráter difuso e pouco objetivado dos saberes docentes, de certa forma, ofusca a percepção do protagonismo dos professores na seleção e interpretação dos seus objetos de ensino a ponto de caracterizarem sua autoria e propriedade. A análise do material empírico desta pesquisa, explicitando os saberes docentes, permite sugerir que o reconhecimento da autoria e propriedade dos futuros professores é fundamental para fortalecer a legitimidade destes saberes.

Além disso, uma leitura da materialização dos embates inerentes às decisões curriculares durante formação docente, insinua possibilidades de pensar o dinamismo curricular da disciplina escolar biologia como construto social que forma professores e que, ao mesmo tempo, é criada por eles em meio a uma rica diversidade de tradições das Ciências Biológicas. Nesse sentido, para além das pesquisas sobre a formação docente, esse tipo de análise permite também ampliar o entendimento sobre as especificidades do conhecimento no interior da disciplina escolar biologia.

Isto significa que associar o caráter disciplinar da formação docente com as contribuições dos construtos teóricos da *história das disciplinas escolares* e do

---

<sup>33</sup> Cabe ressaltar que a esfera de atuação docente deve ser reconhecida não como o único, mas como com um dos contextos de produção curricular em que é possível de se empreender mudanças. Podemos questionar em que medida este contexto pode estabilizar ou desestabilizar a disciplina, sem no entanto prescindir de uma análise mais ampla dos diversos contextos de produção curricular para além da atuação docente, os quais também influenciam na estabilidade e mudança da disciplina (GOODSON, 1997).

*conhecimento escolar* permite considerar os conhecimentos produzidos na escola com a ação dos professores, como duas faces de um mesmo processo de construção curricular. Neste processo, a cultura escolar produzida por atores sociais do contexto escolar é interpelada pelas especificidades sócio-históricas da disciplina escolar e de seus atores específicos, isto é, os próprios professores. Assim, ao mesmo tempo em que os professores podem ser concebidos como atores que participam da construção das disciplinas escolares, estas atuam como forças que influenciam e reforçam a especificidade na própria formação docente.

Sem desconsiderar os limites que nossa análise traz, mas buscando reiterá-la, o presente estudo debruçou-se na tentativa de ampliar a compreensão das especificidades do conhecimento escolar no interior das disciplinas, a partir de uma análise integrada entre os referenciais teóricos mencionados anteriormente, na interface com a formação docente. Sugerimos a relevância de se considerar tanto o entendimento da organização disciplinar como uma das forças seletivas que operam na configuração do conhecimento escolar, quanto de uma cultura eminentemente escolar. Além disso, insistindo em aproximações entre os campos do “currículo” e da “formação docente” consideramos imprescindível o reconhecimento do potencial teórico-metodológico das abordagens pautadas em análises sócio históricas das disciplinas escolares, uma vez que estas passam a ser concebidas como produto de permanentes disputas curriculares, ancoradas em diferentes finalidades, e que têm os professores como atores dos processos de seleção e mediação dos conhecimentos.

Tais abordagens oferecem possibilidades para analisar as relações complexas entre a escola e a sociedade, evidenciando como as escolas tanto refletem como refratam definições sobre os conhecimentos já legitimados, desafiando modelos simplistas que negligenciam a complexidade do contexto escolar. Acreditamos ainda que, no âmbito da discussão sobre a formação e ação docente, tais abordagens contribuem para avançar tanto em relação aos debates que reduzem seu processo formativo ao domínio dos conhecimentos específicos de referência, quanto aos que identificam a prática dos professores em suas salas de aula como mera reprodução de conhecimentos produzidos em instâncias externas à escola. Compreendemos, por fim, que os esforços em explicitar a dimensão produtiva da escola e da ação dos professores sugere que entendamos a educação escolar como uma arena de conflitos e disputas capaz de criar espaços e tempos onde se é possível atuar “escapando” de concepções curriculares

homogeneizantes ou que simplificam o trabalho docente, olhando-o de forma normativa.

Por fim, cabe reconhecer a natureza singular das relações entre a escola e a universidade na formação de professores, bem como os aspectos heterogêneos e complexos que esta pesquisa informa sobre a profissão docente. Segundo Lopes (1999), a contemporaneidade é marcada por um quadro de crise da escola, quando sobre ela se depositam por um lado a esperança de solução das mazelas da sociedade, e por outro, um descrédito sobre sua possibilidade de ensinar algo útil. Esse quadro abala a profissão docente e seu papel na sociedade, apontando desafios para a Educação no “mundo” contemporâneo.

A estes desafios se coloca a delicadeza das possíveis relações entre a universidade e a escola durante a formação inicial. Se os vínculos com a escola se fazem indispensáveis para formar professores preparados para este “mundo”, cabe aos formadores encará-los com o cuidado necessário para que os futuros professores não esperem da escola nem a “salvação” das mazelas sociais, tampouco desenvolvam um descrédito sobre seu papel fundamental na vida dos estudantes. O desafio, assim, passa a ser o de formar bons professores que sejam capazes de não se iludirem com aquilo que não podem mudar e, ao mesmo tempo, de não abrirem mão do seu poder de transformação.

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, E.P. *Um trem rumo as estrelas: A oficina de formação docente para o curso de história. (O curso de história da FAFIC)* Niterói: FE UFF. Tese de doutorado. 2006.

ANDRADE, E.P., AYRES, A.C.B.M. & SELLES, S.E. Não só dos seus préstimos, mas dos seus costumes: provisão e formação de professores no Brasil. In: *V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Política, Conhecimento e Cidadania*. Rio de Janeiro: ANPEd / FCPGERS, 2004.

ANDRADE, E. P.; FERREIRA., M. S.; VILELA, M. L.; AYRES, A. C. B. M.; SELLES, S. E. A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. *Ensino em Re-vista*. Uberlândia, v.12, n.1, p. 7-19. 2004.

AYRES, A.C.M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação de professores como território contestado. In: MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S & AMORIM, A.C.R. (Orgs.) *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói, RJ. EdUFF: 182-197. 2005.

\_\_\_\_\_. *Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/ UERJ*. Niterói: FE UFF. Tese de doutorado. 2006.

BECKER, H.S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec. 1997.

BRASIL/MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. PARECER CNE/CP21/2001.

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96*

CANDAU, V. (coord.) *Novos rumos da licenciatura*. Brasília – INEP. Rio de Janeiro: PUCRio. 1987.

CARVALHO, A.M.P & GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez. 120 p. 2000

CARVALHO, A.M.P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*. Volume 7 (1), pp. 113-122. 2001.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez. 2002

CURY, C.R.J. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, V.M.S. de S. & SOUSA, L.F.E. C. P. (orgs.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A (pp. 113-122). 2003.

DANDURAND, P. & OLLIVIER, E. Os Paradigmas perdidos: ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. *Teoria & Educação*, 3: 120–142. 1991.

DURHAN, E. R. *A reconstituição da realidade: um estudo sobre a obra etnográfica de Bronislaw Malinowski*. São Paulo: Ática [Coleção Ensaio, n. 54]. 1986.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e proletarização. *Teoria & Educação*, 4.: 41-61. 1991.

FAVETTA, L. R. A. *Enfocando necessidades formativas de professores de Ciências/Biologia: um processo de investigação-ação na Prática de Ensino*. Piracicaba-SP: UNIMEP. Tese de Doutorado em Educação. 215 pp. 2002

FERNANDES, K.B., VILELA, M.L. & FERREIRA, M.S. Investigando documentos do Projeto Fundação Biologia: entre a história das disciplinas escolares e a formação docente. *Anais do VI ENPEC. Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências*. UFSC. 2007.

FERREIRA, M.S.; VILELA, M.L. & SELLES, S.E. Formação docente em ciências biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: SELLES, S.E. & FERREIRA, M.S. (Orgs.) *Formação docente em ciências: memórias e práticas*. Niterói, RJ. EdUFF: 29-46. 2003

FERREIRA, M.S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. UFRJ. Faculdade de Educação. [Tese de doutorado]. 209 p. 2005.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria & Educação – Discurso pedagógico, cultura e poder. no 5*. Porto Alegre: Pannonica Editora. 1992.

\_\_\_\_\_. *Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 205p. 1993.

GÉGLIO, P.C. *Programas e práticas de formação docente: análise de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo, PUC-SP. 139pp. 1997.

GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 270p. 1997.

GOODSON, I.F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, 177-229. 1990.

\_\_\_\_\_. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes: 140 p. 1995

\_\_\_\_\_. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA. 111 p. 1997

\_\_\_\_\_. Para além do monólito disciplinar: tradições e subculturas. In: GOODSON, I. F. *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora. 2001.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, p.93-114. 1995.

HAGUETTE, M.T. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes. 1992.

LINHARES, C. & SILVA, W. C. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano Editora. 2003.

LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 236 p. 1999.

MACEDO, E. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I.B. (Org.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A: 131-148. 2002.

MARCONDES, M.I. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, D.E.G. & SOUZA, V.C. (Orgs.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A: 190-205. 2002.

MC CRACKEN, G. *The long interview*. SAGE Publications. Newbury Park, California. [Qualitative Research Methods Series # 13]. 88 p. 1988.

MENDES, R & MUNFORD, D. Dialogando saberes: pesquisa e prática de ensino na formação de professores de ciências e biologia. *Ensaio – Pesq. Educ. Ciênc.* Belo Horizonte. **Vol. 7**. No Especial. Dez 2005.

MONTEIRO, A. M. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. F. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro. DP&A., p.129-148. 2001a.

\_\_\_\_\_. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no. 74, abril 2001: 121-142. 2001b.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: PUCRio – Departamento de Educação [Tese de doutorado] 256p.

\_\_\_\_\_. Formação docente: território contestado. In: MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S & AMORIM, A.C.R. (Orgs.) *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói, RJ. EdUFF: 153-170. 2005.

\_\_\_\_\_. *Professores de História: entre saberes e práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, v1. 262p. 2007.

MOREIRA, A.F.B. & SILVA T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B. & SILVA T.T. *Currículo, Cultura & Sociedade*. São Paulo. Cortez: 7-37. 1995.

MORTIMER, E.F.& PEREIRA, J.E.D. Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino – Repensando a licenciatura para além do modelo da racionalidade técnica. *Educação em Revista* (30), pp. 107-112. 1999.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, 4. : 109-139. 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, p.15-34. 1995

PATTON, M.Q. *Qualitative Evaluation and research methods*. SAGE Publications. Newsbury Park, California. 532p. 1980.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação & Sociedade* n. 68, Campinas: CEDES, 1999.

PICONEZ, S. C. B. A Prática de Ensino e o Estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, p. 15-38. 1998.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo Cortez. 2002.

SANTOS, L.L.C.P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. A *pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo, SP: Ed. Papyrus. 1995.

SCHNETZLER, R.P. Práticas de ensino nas Ciências Naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, D.E.G. & SOUZA, V.C. (Orgs.) *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, p-205-222. 2002.

SELLES, S.E. Uma nova “receita” para ser professor: analisando a relação universidade-escola nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. *Anais do II EREBIO – Encontro Regional de Ensino de Biologia*. FFP-UERJ. São Gonçalo, RJ.p.26-31. 2003.

\_\_\_\_\_. Lugares e culturas na disciplina escolar Biologia: examinando práticas experimentais nos processos de ensinar e aprender. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. [CD rom] XIV ENDIPE. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008.

SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. IN: MARANDINO, M; SELLES, S; FERREIRA, M; AMORIM, A. (Orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff. p.50-62. 2005.

SILVA, L.F.B. *De aluno a professor de Biologia: um estudo das primeiras experiências docentes*. Niterói, UFF. [Monografia de conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas]. 130 p. 2006.

SMOCOVITIS, V.B. *Unifying Biology: the evolutionary synthesis and evolutionary biology*. Princeton: Princeton University Press. 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* no. 5. Porto Alegre: 215-233. 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.

TARDIF, M & LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes. 317 p. 2005

VILELA, M.L. A Prática de Ensino e o estágio supervisionado na licenciatura noturna em Biologia da UFRJ: uma avaliação do período 2001-2003. In: *Coletânea da VI Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas Afins. – Prática de Ensino: Memórias em tempos de mudanças*. [Cd-Rom]. Niterói, UFF. 2003.

VILELA, M.L., AYRES, A.C.M. & SELLES, S.E. A constituição de coletividades docentes como possibilidade formativa na Prática de Ensino de Ciências Biológicas. In: *Anais do XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. [Cd-Rom]. UFPE. Recife, 2006.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, p.115-138. 1995.



## *Referências das Fontes consultadas*

Relatório 1 e Relatório 8 – Acervo do Projeto Fundação Biologia – Arquivo de Relatórios de Prática de Ensino 2002 – Noturno

Relatórios 2, 7 e 9 – Acervo do Projeto Fundação Biologia – Arquivo de Relatórios de Prática de Ensino 2001 – Noturno

Relatórios 3, 11 e 12 – Acervo do Projeto Fundação Biologia – Arquivo de Relatórios de Prática de Ensino 2003 – Noturno

Relatórios 4 e 10 – Acervo do Projeto Fundação Biologia – Arquivo de Relatórios de Prática de Ensino 2004 – Cópias de Relatórios da FFP

Relatório 5 – Acervo do Projeto Fundação Biologia – Arquivo de Relatórios de Prática de Ensino 1999 – Diurno

Relatório 6 – Acervo do Projeto Fundação Biologia – Arquivo de Relatórios de Prática de Ensino 2001 – Diurno

Relatório 9 – Acervo do Projeto Fundação Biologia – Arquivo de Relatórios de Prática de Ensino 2001 – Noturno

# ANEXO I

## Grade curricular do Curso de Licenciatura das Ciências Biológicas UFRJ (Fonte: Secretaria de Graduação do IB UFRJ)

Do 1º ao 4º período = Ciclo Básico (todas as disciplinas são obrigatórias)

### 1º. período

Disciplina	Unidade
Vegetais Inferiores (Talófitos)	Instituto de Biologia
Biologia Geral (Citologia)	Instituto de Biologia
Zoologia I	Instituto de Biologia
Complementos de Química I	Instituto de Química
Complementos de Matemática I	Instituto de Matemática

### 2º. período

Disciplina	Unidade
Embriologia Geral	Instituto de Biologia
Histologia I	Instituto de Biologia
Vegetais Superiores (Cormófitos)	Instituto de Biologia
Zoologia II	Instituto de Biologia
Elementos de Ecologia	Instituto de Biologia
Complementos de Química II	Instituto de Química
Estatística	Instituto de Matemática
Física para Ciências Biológicas	Instituto de Física

### 3º. período

Disciplina	Unidade
Anatomia Vegetal	Instituto de Biologia
Ecologia Básica	Instituto de Biologia
Genética Básica	Instituto de Biologia
Zoologia III	Instituto de Biologia
Bioquímica Básica I	Instituto de Química

### 4º. período

Disciplina	Unidade
Fisiologia Vegetal	Instituto de Biologia
Evolução I	Instituto de Biologia
Biofísica Básica	Instituto de Biologia
Zoologia IV	Instituto de Biologia
Bioquímica Básica II	Instituto de Química

**Do 5º ao 8º. período = Opção pela Licenciatura**

**5º ao 8º período**  
**Disciplinas obrigatórias da Faculdade de Educação:**

Disciplina
Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º. graus
Didática Geral
Sociologia da Educação
Psicologia da Educação I
Psicologia da Educação II
Fundamentos Filosóficos da Educação
Didática Especial das Ciências Biológicas I*
Didática Especial das Ciências Biológicas II *
Prática de Ensino das Ciências Biológicas* (requisito curricular suplementar em que o aluno inscreve-se para realização de estágio durante três semestres, com possibilidade de conclusão em dois semestres.

\* disciplinas obrigatoriamente realizadas no último ano de curso (7º e 8º períodos do curso diurno e 9º e 10º período do curso noturno)

**5º ao 8º período**  
**Disciplinas obrigatórias dos Institutos de Biologia, Física e Geociências**

Disciplina	Instituto
Elementos de Anatomia e Fisiologia Humana I	Biologia
Elementos de Anatomia e Fisiologia Humana II	Biologia
Botânica Econômica	Biologia
Elementos de Geologia e Paleontologia	Geociências
Física para professores de Ciências	Física

**5º ao 8º período**  
**Disciplinas eletivas de escolha condicionadas do Instituto de Biologia, outros Institutos e Faculdade de Educação**

## ANEXO II

### Grade curricular do Curso de Licenciatura das Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ –FFP

(fonte: Grade de 1991 a 2005 Publicada em Ayres, 2006)

#### 1º. período

Disciplina	Departamento
Biologia I	Ciências
Zoologia I	Ciências
Botânica I	Ciências
Filosofia da Educação I	Educação
Psicologia da Educação I	Educação

#### 2º. período

Disciplina	Departamento
Biologia II	Ciências
Zoologia II	Ciências
Botânica II	Ciências
Química I	Ciências
Filosofia da Educação II	Educação
Psicologia da Educação II	Educação
Sociologia da Educação	Educação

#### 3º. período

Disciplina	Departamento
Biologia Celular	Ciências
Botânica III	Ciências
Bioquímica I	Ciências
Complementos de Física I	Ciências
Zoologia III	Ciências
Introdução à Estatística	Matemática
Didática I	Educação

#### 4º. período

Disciplina	Departamento
Bioquímica II	Ciências
Botânica IV	Ciências
Complemento de Física II	Ciências
Ecologia I	Ciências
Zoologia III	Ciências
Matemática Aplicada à Biologia	Matemática
Didática II	Educação
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	Educação

**5º. período**

Disciplina	Departamento
Biologia e Evolução	Ciências
Biofísica	Ciências
Ecologia II	Ciências
Elementos de Geologia	Geografia
Zoologia IV	Ciências
Metodologia de Ensino de Ciências no Ensino Fundamental	Educação

**6º. período**

Disciplina	Departamento
Ecologia III	Ciências
Genética I	Ciências
Geologia geral	Geografia
Parasitologia	Ciências
Zoologia IV	Ciências
Metodologia de Ensino de Biologia no Ensino Médio	Educação
Prática de Ensino I	Educação
Prática Pedagógica I	Educação

**7º. período**

Disciplina	Departamento
Anatomia I	Ciências
Fisiologia I	Ciências
Genética II	Ciências
Paleontologia	Ciências
Prática de Ensino II para Biologia	Ciências
Prática Pedagógica VII	Educação
Eletivas restritas	

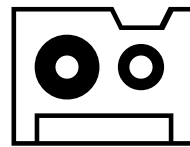
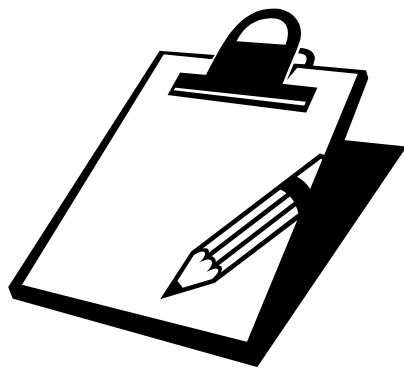
**8º. período**

Disciplina	Departamento
Anatomia II	Ciências
Fisiologia II	Ciências
Histologia e Embriologia	Ciências
Prática de Ensino III para Biologia	Ciências
Eletivas restritas	

Do primeiro ao oitavo período são oferecidas disciplinas eletivas dos Departamentos de Ciências, Geografia e Letras

# *Apêndice I*

## *Roteiros das Entrevistas*



*Questões gerais referentes à primeira categoria de análise:  
profissionalização e o papel da escola na legitimação da profissão*

- 1) Fale um pouco sobre a sua formação. Quando você escolheu ser professor? O que influenciou na sua escolha? (Localize mais ou menos a sua escolha profissional entre antes, durante ou depois da formação inicial / graduação)
- 2) Como foi o seu contato com a escola básica durante a sua formação inicial. Fale um pouco sobre essa experiência como parte da sua formação.
- 3) Hoje, na condição de professor, como você vê a escola básica? Como você relaciona a escola com a sua profissão?
- 4) Agora falando sobre a universidade. O que você aprendeu sobre ser professor durante a graduação? Qual (is) contribuição (ões) a universidade agregou à sua atual condição de professor?
- 5) Destaque um momento marcante da sua formação inicial.
- 6) Onde você fez estágio de Prática de Ensino? O que ele significou/em que ele contribuiu na sua formação?

*Questões específicas a serem abordadas indiretamente a partir dos roteiros individuais, elaborados com base nos relatórios e referentes à segunda categoria de análise: a produção de conhecimentos na disciplina escolar  
Biologia*

- Que conhecimentos um bom professor de Biologia deve ter?
- Pense na “natureza” dos conhecimentos presentes nas aulas e/ou nos materiais didáticos de Biologia. Que tipos de conhecimentos você identifica / de que tipos de “referências” eles são provenientes? Todos eles são científicos? Todos foram adquiridos durante a sua formação inicial? Onde / quando foram adquiridos? (De onde eles advêm?)
- Você vê alguma diferença entre a Biologia dos Biólogos e a Biologia dos Professores? Em que eles são ou não diferentes?
- Para você o que torna determinado conhecimentos ensinável?
- Que critérios você usa / estão em jogo ao decidir o que deve ou não ser ensinado?

*Roteiros individuais*

*Questões com base no relatório  
Entrevistada: Professora Paula*

- 1) No seu relatório, você faz algumas críticas às estratégias do professor, como sendo reprodutoras dos livros didáticos. Hoje, como professora, você continuaria fazendo essas críticas? A experiência profissional lhe permitiu perceber o que é e o que não é possível de ser mudado, nessas práticas do magistério?
- 2) Você menciona que os alunos são desinteressados e critica a relação professor-aluno ali estabelecida. Sua visão continua a mesma, após a experiência como professora?
- 3) Você descreve uma atividade de co-participação utilizando o microscópio. Qual era o objetivo dessa atividade? Quais foram as suas seleções e enfoques? O que significou para você esse contato com os alunos.
- 4) Você menciona mudanças no processo de avaliação realizado pelo professor. Fale um pouco mais sobre isso.
- 5) No relatório, você deixa clara a sua visão de aluno. Você acha que a sua experiência profissional mudou a sua visão de aluno daquela época?
- 6) No plano de aula da sua regência, você expressa preocupação em trabalhar com a curiosidade dos alunos e explorar atitudes diárias. Fale um pouco sobre isso.
- 7) Você menciona uma mudança na sua visão sobre o significado do planejamento no trabalho do professor. Fale um pouco mais sobre isso.
- 8) Quais foram os enfoques e as seleções feitas na sua regência? Que critérios você usou?

## *Questões com base no relatório*

### *Entrevistado: Professor Antônio*

- 1) A introdução do relatório mostra uma apropriação e domínio de discussões teóricas sobre a formação docente e uma preocupação com questões sociais e ambientais relativas à educação. Isso vem com a PE ou é resultado da formação como um todo? Em outras palavras, no relatório há tipo uma síntese dessas idéias. De onde você acha que elas são oriundas para você?
- 2) Você acha que isso é uma expressão do grupo, ou é mais de quem redigiu o relatório? Se for do grupo, quais você acha que são as suas influências e quais não são suas influências?
- 3) No relatório você(s) qualificam a experiência vivida no Cap como utópica. Você ainda acha isso? Ser utópico é ruim? (O que tem de bom?) Fora isso, você conseguiu enxergar coisas “negativas” no Cap?
- 4) No relatório vocês ressaltam o desafio de dominar bem os conteúdos e criticam o ensino limitado às prescrições dos livros didáticos. Hoje, como professor, você ainda vê o LD como “um vilão” da autonomia do professor? Como você se mantém dominando os conteúdos?
- 5) O conhecimento das concepções dos estudantes e estratégias didáticas que promovam conflitos cognitivos foram aspectos relevantes da Prática de Ensino. Você leva isso para a sua atuação profissional hoje? Isso veio da PE? Seria possível ter essa dimensão em uma disciplina teórica?
- 6) O relatório destaca as relações conflituosas entre alunos e professores. Muitas vezes os licenciandos se sentem mais alunos do que professores (se identificam mais com os alunos) e não compreendem algumas atitudes do professor, encarando-as como conflituosas. Você acha que isso ocorreu com seu grupo?
- 7) Hoje você acha que compreende melhor algumas atitudes de professores? O que mudou? O que permaneceu na sua visão após a experiência profissional?
- 8) No relatório você diz que a experiência da PE ajudou a perceber a dimensão humana da didática. Fale um pouco mais sobre isso.
- 9) O tempo foi um inimigo? Sobre planejamento, o TEMPO foi colocado como principal obstáculo. Tanto o tempo para preparar aula (chamado por vocês de utópico) quanto o tempo da própria aula (para dar conta dos objetivos traçados, fazer os enfoques e seleções antes dimensionados...). Com você vê sua relação com o tempo hoje? O que essa experiência te ensinou? Como seria se não tivesse passado por ela, mesmo sendo “utópica”.
- 10) O que você acha que mais te marcou da experiência de estágio no Ensino Médio?
- 11) Agora vamos falar um pouco de Biologia. Sobre a sua regência. O tema foi: Fecundação, Embriologia, gestação e parto. No próprio relatório você esboçou o desafio de fazer enfoques e seleções a partir de temas tão extensos. Fale um pouco sobre como você enfrentou esse desafio. Quais foram as suas escolhas.
- 12) Sobre essa questão 11, como você enfrenta esses desafios hoje e em que a PE te ajudou. Ou seja o que essa experiência da regência agregou à sua atual condição de professor?
- 13) Fale mais um pouco da idéia dos gametas de ouriços. Como você vê esse fato hoje, sendo mais experiente?
- 14) Você fala sobre a seleção de um texto didático para sua regência. Qual era seu objetivo com o texto e o que você costuma levar em consideração hoje, como professor, na hora de optar pelo uso de algum material didático?
- 15) Como foi o uso de modelos anatômicos dos folhetos embrionários? Você diz que não surtiu resultados esperados. Quais eram esses resultados? Porque você acha que não surtiu?
- 16) O que você levou dessa experiência, a respeito de estratégias didáticas.
- 17) Você já deu essa mesma aula depois de formado? Você repensou algumas coisas sobre essa aula, esse tema, os enfoques e seleções?
- 18) Você tem preferência por alguma área da Biologia?
- 19) Você acha que o enfrentamento desses desafios ao ensinar, modifica os conhecimentos biológicos? Ou você acha que o que você ensina é uma Biologia universal?
- 20) O que você acha que o conhecimento que você ensina tem de particular em relação à Biologia como Ciência ou em relação a qualquer outra disciplina? Em outras palavras: que Biologia você quer ensinar?
- 21) Essa Biologia que você quer ensinar/ensina é a Biologia dos cientistas? Em que se aproxima, em que se afasta dela?
- 22) Deseja falar mais alguma coisa?



## *Questões com base no relatório*

### *Entrevistada: Professora Emília*

- 1) Você sente diferença na sua percepção da relação aluno-professor, como estagiária, na posição de observadora e agora, como professora?
- 2) A respeito dos questionários sobre a composição química da célula utilizados pelo professor. Foi possível para você perceber de onde e como o professor selecionou as perguntas? Você identificou o seu objetivo? Como? Estava implícito na atividade ou foi explicitado para você?
- 3) No relatório você demonstra uma certa decepção sobre o que os alunos deveriam saber. Como você vê isso hoje?
- 4) A estratégia do professor (trabalho de pesquisa sobre ácidos nucleicos). O que ficou marcado para você dessa experiência?
- 5) Você relata mudanças nas estratégias de ensino. Você acha que ao mudar de estratégia os alunos respondem diferentemente? A que você acha que isso se deve?
- 6) Sobre a sua regência enfocando o conceito de DNA, a história de sua descoberta, questionamentos de características hereditárias dos alunos. O que levou você a fazer esses enfoques e seleções? Você acha que fez algumas modificações, ou adaptações naquilo que você aprendeu sobre isso, para poder ensinar?
- 7) Deseja falar mais alguma coisa?

## *Questões com base no relatório*

### *Entrevistada: Professora Beatriz*

- 1) Na introdução do seu relatório você propõe pensar em que tipo de escola queremos (transmissão de conteúdos/formação de cidadãos). Essa preocupação veio com a Prática de Ensino, ou você acha que já trazia essa preocupação? Desde quando? (graduação, escola...)
- 2) No seu relatório você expressa uma visão do Ensino Médio resistente à inovação curricular, quando compara com o ensino fundamental. É claro que em comparação ao EF, essa resistência é maior, mas hoje você continua achando que o EM apresenta essa resistência? Como você vê isso após sua experiência no Estado por exemplo? Como professora, você se vê engessada no currículo do EM?
- 3) Você faz uma crítica reprodutivista à Educação e levanta seu caráter excludente. Como se tivéssemos dois currículos: Um de preparação para o vestibular (classe média) e outro que reproduz os livros didáticos (classes populares). Se olharmos por fora da escola essa visão é verdadeira e praticamente inquestionável. Mas pela sua experiência na escola como professora, você acha que é possível encontrar brechas nesse “gesso”? Dê exemplos.
- 4) Ao falar da experiência de estágio no 2o ano do EM, você fala da dificuldade em romper com o que é oferecido nos LDs. Você ainda concorda com isso? Mesmo tentando “fugir” dos LDs, há um conteúdo essencial do qual os professores não abrem mão. Isso é ruim? A que você acha que isso se deve?
- 5) No relatório você destaca três aspectos que acha importante como o que você tenha aprendido durante o estágio. São eles:  
Relacionar temas com experiências cotidianas dos alunos  
Evitar o excesso de termos técnicos  
Mediar os conhecimentos científicos adequando os conteúdos aos possíveis interesses dos alunos  
Você ainda acha que essas foram marcas da sua formação inicial? Reconhece essas influências na sua atuação como professora hoje?
- 6) No seu relatório você faz uma severa crítica às provas como forma de avaliação. (como fugir da pedagogia do exame). Você ainda acha a prova um “problema”? O que significa avaliar para você e qual a contribuição da formação inicial para essa sua visão de avaliação?
- 7) Você se lembra da sua regência na 22? Olhando para a lista de conteúdos, quais foram as suas principais preocupações nas seleções e enfoques feitos por você? O que dessa experiência você acha que carregou para sua vida profissional? Fale do que você acha que permaneceu e o que mudou.
- 8) Sobre os conteúdos de biologia propriamente ditos. A o narrar a sua regência sobre o sistema digestório, você demonstra preocupação em ensinar os sistemas do corpo de forma integrada / ou a partir de anatomia e fisiologia comparada. Por quê você acha isso importante? (Para a formação inicial / para os alunos).
- 9) Você destaca a importância de se fazer questões de prova que considerem o que foi valorizado em sala de aula. Isso é uma “descoberta” feita na PE?

- 10) Você destaca a importância de elaborar questões que envolvam mais de um assunto. Por quê você acha que isso é importante?
- 11) Sobre os conteúdos de biologia, tanto nas aulas, quanto nas avaliações você procura coloca-los em movimento (uma coisa em relação a outra) Você acha que a Biologia na escola, por conta disso, pode assumir características diferentes da Biologia Científica/ acadêmica? Em outras palavras: a biologia do professor é a mesma da biologia do biólogo? O que você acha disso?
- 12) Deseja falar mais alguma coisa?

### *Questões com base no relatório*

#### *Entrevistado: Professor Roberto*

- 1) No seu relatório você expressa um medo inicial de falar em público e que a regência o fez vencer esses medos. Fale um pouco sobre isso.
- 2) Para você o que mudou? Quais eram antes as suas expectativas e idealizações em relação à regência e quais foram as suas surpresas após tê-la realizado?
- 3) Você menciona algumas mudanças na sua compreensão de determinadas situações, como por exemplo as impressões erradas a respeito dos alunos. Você diz que eles pareciam não ter interesse e participação e que depois essa impressão mudou. O que você acha que o fez perceber isso?
- 4) No seu relatório você detalha as aulas de regência realizadas sobre sistema reprodutor e gametogênese, desenvolvimento embrionário e desenvolvimento direto/indireto e DST. Você poderia falar um pouco sobre seus enfoques e seleções em cada uma dessas aulas?
- 5) Deseja falar mais alguma coisa?

### *Perguntas com base no relatório*

#### *Entrevistado: Professor Daniel*

- 1) No seu relatório você descreveu aspectos relevantes de observação de uma única aula. Lembre-se dela? Por quê você selecionou especificamente esta aula? O que ficou marcado para você sobre essa aula? (Tema: Classificação Biológica)
- 2) A atividade proposta pela professora. No relatório você descreve as atividades dessa aula é explícita o objetivo que a professora desejava alcançar com aquela aula. Esse objetivo foi explícito pela professora para você, ou você conseguiu percebê-lo ao assistir a aula. Você teve conversas com a professora sobre planejamento? Fale um pouco sobre isso e suas contribuições para a formação
- 3) Tomando essa aula observada por você como referência, você vê diferenças entre a concepção de classificação biológica ensinada nesta aula e concepções de classificação biológica do ponto de vista da ciência? Você acha que ao fazer analogias com figuras geométricas para classificação, a professora cria um novo conceito de classificação que seria mais adequado para a escola e, conseqüentemente, para o ensino? Em caso negativo, você acha que isso pode acontecer com outros conteúdos da biologia? Pensa em algum exemplo?
- 4) No seu relatório, você salienta os elementos que são inerentes ao trabalho docente, especialmente no contexto escolar. Para isso, você se apropria de fundamentação teórica sobre a profissão docente, dialogando com as suas observações da prática. Seu relatório expressa uma visão construída sobre o que é ser professor, impactado por essas referências (teóricas e práticas). Hoje, o que você acha que mais o marcou dessa experiência de formação inicial? Quando você está atuando como professor, você identifica essas influências da formação inicial (na universidade) no seu trabalho? Exemplos.
- 5) Deseja falar mais alguma coisa?

## *Apêndice II*

# *Transcrições das entrevistas*



## *Entrevista com a professora Paula*

**Quando você acha que você escolheu ser professora? O que influenciou na sua escolha? Tente localizar essas influências em antes durante ou depois da formação inicial (graduação)**

Eu fiz segundo grau técnico em química, na Federal de Química, então desde que eu fiquei na Federal de Química eu procurei, assim, depois da metade do curso, como era uma escola muito “puxada” e tal. Era assim completamente diferente do que foi o meu primeiro grau. Aí eu procurei trabalhar nos laboratórios de lá como bolsista, pra poder conhecer melhor, pra poder estar mais integrada com a escola. Aí eu fiquei primeiro no laboratório de microbiologia, porque eu gostava muito já da parte de biologia. Aí fiquei trabalhando um tempo no laboratório de microbiologia e depois fui para o laboratório de biotecnologia. E lá eu tive contato com professores que eu gostava muito. E na verdade nem... Assim, duas eram professoras de bioquímica e outras que não chegaram a ser minhas professoras que eram professoras de biologia. Uma era de biologia molecular, eu acho e outra era de biologia vegetal. E assim, eu tinha muita afinidade com elas e com certeza, assim a minha paixão pela Biologia e a influência de ser professora, partiu desses professores com quem eu tive muito contato, trabalhando no laboratório. Porque aí você tem um contato maior com o professor, aí o professor vai contando um pouco da vida, a experiência. E aí como também eu era muito nova, assim, meio perdida sobre o que eu ia fazer e tal, eles meio que me ajudaram a escolher mesmo e a função do que eu já gostava.

**E o seu curso técnico era em Química...**

*Era em Química de alimentos. É.. Aí eu ia direcionando tudo o que eu fazia lá. Não tinha projetos como você tem aqui na universidade. Era mais um ... assim pra você se especializar para uma formação técnica mesmo. Aí tudo o que eu fazia assim. E eu tinha muito contato com o pessoal da área de biotecnologia, porque eu era do laboratório de lá né. Então eu fui gostando mais ainda, fui me envolvendo mais com isso. E assim, por exemplo. Quando eu fui pra lá eu era muito nova. Assim eu tinha 15 ou 16 anos, eu não sabia muito bem. Você faz a escolha sem saber direito o que você quer pra sua vida... Então eu escolhi alimentos, mas na verdade assim, eu acho que se fosse uma escolha mais madura eu teria escolhido biotecnologia, que acabou sendo a área que eu fiquei mais voltada. Então eu acho que a influência foi sem dúvida delas, dessas professoras que eu tive lá.*

**Mas você acha que essa influência foi tanto para a coisa de “ser professor” quanto para a Biologia, ou você acha que foi mais para a Biologia...**

*Não, eu acho que foi mais para ser professor. Porque a Biologia já era alguma coisa que eu gostava antes... Porque os laboratórios que eu escolhi foi em função domeu gosto pela Biologia. Então eu acho que a influência foi mais assim, para ser professor...*

**E durante a graduação? Você acha que esse estímulo inicial sofreu alguma mudança?**

*Então, é um pouco assim o que eu já tinha comentado. Das matérias da licenciatura serem somente no final. Então quando você entra na universidade que você tem as matérias que são do ciclo básico, tem a biologia nas suas várias formas né, biologia geral, biologia vegetal etc. Assim, você não tem muito a idéia do que vai ser o curso de licenciatura. É um curso de Biologia voltado para professores, que ainda não sabem o que vão encontrar. Então assim, eu não sei. Mas eu não titubiei em momento nenhum sobre o que eu tinha escolhido. Mas até certo ponto eu acho que muita coisa acrescentou, mas não na formação de professores. Agora, muita gente que era da minha turma, por exemplo, estava lá porque era um curso noturno e nem pensaria em ser professor e que só sofreu isso nos últimos períodos, entendeu? E que talvez tivesse, não sei, mudado de curso... de área, não sei.*

Então você acha que durante a graduação, no seu caso, assim, como a sua escolha já estava feita não houve uma influência nesse momento para decidir “quero ser professora”. Você acha que as disciplinas da licenciatura no final não contribui muito para fortalecer a idéia de querer ser professora?

É eu acho. Assim. Mas é minha opinião de aluna, sabe. Que se a gente tivesse tido essas matérias que ajudam a você ter um embasamento do que vai ser... entendeu. As matérias mais voltadas para a Educação e tal. Eu acho que ajudaria a formar melhor.

Então eu queria que você falasse um pouco, agora já como professora, qual é o sentido dessa profissão pra você? O que te move como professora? O que faz sentido para você ser professora?

Ah, os alunos. Sem dúvida.

### **Mas por quê?**

*É assim, eu acho que por tudo, pelas condições que a gente tem de trabalho, pela remuneração que a gente tem. A única coisa que a gente tem. Quer dizer, eu acho que a única coisa não, porque eu tenho um realização pessoal muito grande. Mas o que me move assim, quando você me perguntou assim, a primeira coisa que me veio à cabeça foram os alunos. Porque eu acho que não tem preço, nada paga você educar, sabe. Você ver um aluno seu passando no vestibular, satisfeito, ou então flando que escolheu biologia porque você teve influência nessa decisão. Ou então você ver que um aluno que não tinha assim alguma percepção das coisas, passa a ter um outra visão, assim não só de biologia, biologicamente falando, mas de uma forma educacional mesmo, sabe. Tem uma visão de vida diferente. Ainda mais assim, trabalhando no Estado sabe? Você vê o aluno pensando de forma diferente, mais dedicado... Eu acho que isso assim, é o que me faz ir toda noite pra escola. Disso eu não tenho dúvidas. É você ver o crescimento, a mudança... Eu tenho aluno do Anglo, né, que vinham comigo da 5ª, 6ª série, hoje maior do que eu assim. "Professora eu tenho que te encontrar porque eu estou mal em Biologia, quero conversar com você", Ou então falam assim "Ah, eu passei, vamos comemorar!" Vêem assim em mim uma referência boa, de um exemplo de um professor que marcou, que eles consideram. E isso pra mim, assim. Aluna, assim essa menina mesmo é uma aluna minha particular, que não me troca. Agora eu falei "Julia, eu não tenho horário, eu não posso mais...". "Não, pode ser de sete às nove que eu quero" E assim e você vê que é gostoso. É isso. Aí você enfrenta essa barra...*

Fala um pouquinho pra mim como é essa sua experiência como professora. Quer dizer: você já estava dando aula durante a graduação?

*É... Eu estava na graduação e tal, aí eu trabalhava, né eu sempre trabalhei, porque eu comprava minhas coisas, pagava minha passagem, tudo com o dinheiro do meu trabalho. Aí chegou um ponto assim que eu falei, eu preciso ter experiência dando aula para ver se é isso mesmo que eu quero. Aí eu procurei colégios pra começar a trabalhar e tal. Aí tinha um vaga de ... E eu queria o Anglo americano porque era o colégio assim que eu tinha loucura. Eu trabalhava na Barra já e eu todo dia passava pelo Anglo Americano e pensava assim eu quero trabalhar aqui, quero trabalhar aqui de qualquer jeito. Aí eu deixava o meu currículo, assim toda vez que eu passava lá, pelo menos uma vez por mês eu deixava o meu currículo. Quando a menina levou para a entrevista tinha uma pilha de currículo meu. Ela falou "você quer mesmo trabalhar aqui, né". Aí eu fui lá pro Anglo e comecei trabalhando como técnica de laboratório. Assim, eu só preparava o material e tal. Aí depois eu passei para professora de laboratório. Que eles nem tinham isso. Mas como eu estava fazendo licenciatura e eles viram que eu gostava mesmo... Aí eu trabalhava lá como professora de Laboratório. E os alunos subiam e eu dava aula de laboratório. Aí os alunos começaram a gostar muito de mim, e não sei o que... E eu comecei a ficar como monitora e eventualmente substituindo professor, quando o professor faltava. Aí tinha uma professora lá que trabalhava também em um outro colégio. E eu assim, e lá assim é muito difícil porque os professores já são muito antigos... Só saem quando se aposentam... Então assim eu não tinha muita chance de ficar lá como professora. Eu ficava assim só repondo ou lá como monitora.... Aí essa professora me convidou para trabalhar num colégio que ela trabalhava também. Aí ela viu meu trabalho, viu que era legal e tal e aí me convidou pra trabalhar nesse colégio. Aí eu fui pra lá e assumi a 5ª, a 7ª e a 8ª séries. Só que aí é que eu vi o que era realmente assumir uma turma e ser professora, né? E assim, eu acho que eu não tinha ainda tido as matérias de educação. Eu acho que isso foi no 6º período. Não lembro... Foi durante a graduação. Eu acho que já tinha... É eu acho que eu já tinha té conversado com a Margarida e tal. Ela tinha falado pra mim que era pra eu ir devagar, tava com medo assim de embolar com a faculdade... e eu não aproveitar muito bem as matérias e tal. Aí eu comecei a preparar aula, coisa que eu não fazia e tal. E planejar e prepara material. Porque era diferente...*

Isso você já começou a fazer quando você entrou para dar essas aulas? Ou a graduação ...

*Não, eu comecei a fazer quando eu ainda não tinha a prática de ensino. Né, tanto é que a Margarida falou, né? Você tava quando a Margarida falou, que eu tive um resistência grande pra planejar... Porqu eu*

*não estou acostumada com isso, então assim até eu perceber que isso era fundamental, levou um tempo. Levou um tempo, porque assim... É... Por isso que eu falo que é importante ter as matérias antes... Porque assim, você é professor e você vai fazer do seu jeito, entendeu? Por exemplo eu não era uma pessoa que planejava os meus seminários... Eu não planejava minhas aulas, assim. Eu não fazia o planejamento que tinha que ser feito. Eu planejava de uma forma que não era suficientemente boa. Que não era suficiente.*

Então você acha assim que se você olhar para como você faz hoje, você acha que essa experiência da graduação foi agregada à sua condição de professora?

*Ah, sem dúvida. Tanto é que na minha regência foi um dos maiores... Eu acho que foi um dos maiores problemas. O meu planejamento, que já tava assim "pronto". E ela queria que eu especificasse assim de tanto tempo eu vou falar isso... E eu não achava que isso era suficiente, porque eu sabia, porque não era isso que eu fazia nos meus seminários. E não era isso que estava acostumada. Então pra mim aquilo não era o planejamento. E assim, quando eu fui pra essa escola, eu entrei lá no meio do ano. Então já tinha um planejamento que a diretora tinha e tal. Então eu fiz o meu planejamento sem entregar pra ninguém. Eu tinha o meu planejamento de aula que era uma coisa minha com o meu jeito de planejar, entendeu? E assim, com certeza agregou. E talvez, se fosse antes eu teria feito de uma forma diferente. Não sei se melhor ou pior. Mas diferente. Por isso que eu acho, assim. Muita coisa do que eu sou agora, é claro que é com a experiência. Mas muita coisa a prática de ensino me ajudou sem sobra de dúvida.*

#### ***E as outras matérias teóricas da Faculdade de Educação? Também ajudaram?***

Por exemplo: Estrutura e Funcionamento do Ensino, eu acho que é uma matéria interessante para você conhecer, entendeu? Eu acho que como professora agregou cultura. Mas assim, eu não percebo. Por exemplo como pro químico, a analítica e fundamental pro que ele faz. Agregou cultura, sem dúvida. Até pra você entender o processo de degradação da profissão, de tudo que aconteceu... é uma forma cultural muito boa de você entender. Agora, eu não achei que fosse assim fundamental. Psicologia eu acho que te ajuda a entender, mas na prática é diferente. Muita coisa você acaba levando. Eu acho que assim, nada é perdido, muita coisa você leva. Mas eu acho que assim, não me mudou... Ou eu não tenha percebido que mudou. É eu acho que nenhuma dessas foi assim como foi, por exemplo, a prática de ensino.

#### **Mas do ponto de vista das disciplinas teóricas, você acha que algum tipo de discussão pode ter contribuído para você refletir sobre a profissão. Por exemplo, questões sobre avaliação... Enfim, você consegue identificar coisas da sua prática hoje que você tem como referência alguma disciplina da graduação?**

Ah, sim. É eu acho que o conceito que a gente tem de avaliação muda muito com a teoria que a gente tem, é ... com as disciplinas teóricas. Avaliação é uma coisa que eu mexi muito, assim de quando eu dava aula antes de me formar para agora. É... assim, agora que você falou realmente eu percebo a diferença, mas não sei se é da teoria, da prática ou se as duas coisas...

#### **Eu queria que você falasse mais um pouco sobre o seu contato com a escola básica durante a formação inicial. Você já falou um pouco que você já trabalhava como professora de laboratório. Esse é um contato que não está ligado diretamente ao curso de licenciatura. Eu queria saber se houve outros contatos com a escola básica durante a formação inicial e como foram esses contatos? O que eles te ensinaram?**

Você viu no relatório que a escola que a gente foi não era uma escola muito boa... O professor não estava muito envolvido, ele já estava pensando e m direcionar para outra área... Eu acho assim, que ele teve muito receio do momento que a gente foi pra escola. Mas mesmo assim a gente insistiu para ver se isso ia se modificar, que talvez com o tempo ele ia aceitar melhor, aceitar as nossas opiniões, o que ia acontecer nisso tudo, sabe? Ai assim, foi com muito receio mesmo. Foi com muita resistência que a gente acabou ficando inserido nessa escola. O professor não tinha muito ... é não sei a palavra, não era vontade... É ele não estava muito dedicado, sem muita vontade assim de acrescentar alguma coisa pra gente. Ele não tava ligado a isso. Então a gente ficou indo e o trabalho que a gente fazia era não só com aqueles alunos, mas com o professor também. De poder aceitar também um pouco a gente ali. A gente poder dar opinião, a gente poder sugerir alguma coisa. E a gente também tinha ir com muita delicadeza, para ele também não achar que a gente tava invadindo um espaço que ele também não queria que

invadissem. Então o nosso contato ali com a escola foi bom porque a gente viu ali a realidade. E aí e já fui tendo uma visão de como o professor pode ser, né... Aquele era o que a gente não queria ser de jeito nenhum, e assim a mudança que a gente tava, de certa forma provocando ali, entendeu? Tanto que os alunos que não estavam acostumados com estudos dirigidos, por exemplo. E a gente via assim. Na teoria a gente via uma coisa e na prática a gente tentava aplicar uma coisa que a gente não conseguia... A gente não estava conseguindo associar bem isso. Então a gente ficava insistindo naquilo também pra modificar, pra ver como que era, como que existe professor assim. A gente fez uma avaliação negativa, mas construtiva também. Pra acrescentar pra gente uma forma de não fazer. Então assim, eu já tava dando aula, né. Então eu tentava o máximo que os meus alunos nunca me vissem como os alunos dele viam ele. Sabe, eu me inspirava muito nisso também. Pra tentar fazer uma coisa assim, muito diferente do que eu via ali. Porque assim, o aluno noturno é um aluno assim, que precisa mais de atenção, sabe? Não é um aluno que precisa de uma aula mais "ligada". Porque senão o aluno nem vai à escola. Não vai. Eu mesma tinha dificuldades aqui na faculdade. Tinha muita dificuldade de trabalhar e vir. Sabe, era cansaço, era sono... Era coisa de trabalho... E assim, antes eu trabalhava com uma coisa que era muito burocrática, que exigia muita responsabilidade de mim, eu trabalhava com registro de produtos no ministério da agricultura. Então assim, era muita responsabilidade, eu ficava muito tensa com aquilo. Então eu chegava na faculdade e, se não tivesse uma aula que fosse uma coisa interessante, sabe, eu me desligava dali... Eu não tava ali... Então eu penso muito nisso, nos alunos do noturno, na escola... É eu me identifico muito com eles nisso. Porque eu sei o quanto... Tanto é que no primeiro dia lá da... Que eu fui me apresentar e tal eu falei "eu sei muito bem o que é isso". Sabe, porque às vezes você chega lá assim bonitinha, arrumadinha... eles pensam que a realidade é muito diferente... Eu sei muito bem o que é isso. Você trabalhar, pegar o ônibus lotado, chegar cansada... tem um tempo... Porque isso tudo é muito cansativo, você se desliga dos problemas... E se não for o professor que esteja trazendo aquilo pra você é muito difícil... Era o que eu via lá naquela escola. Eu via a aquele professor ali. Ele não estava preocupado com isso. Assim, eu não quero justificar o jeito dele, mas eu entendo, sabe? E... assim ele ficava se desculpendo, e acho como uma forma dele se desculpar também com esse fato. Dele não estar tão envolvido e mesmo assim estar dando aula. Bem ou mal, assim, é o que eu falo. Eu entendo, mas não justifica, entendeu? Se é só pelo salário, se é só comercial eu não entendo porque continuar insistindo em ser professor, tem tantas outras coisas, outros trabalhos. Então se é só comercial eu não entendo porque estar... Mas eu entendo também por um lado que é cansativo, que é desgastante... Que às vezes você quer fazer um trabalho legal e a turma não responde. Ou então assim se a diretora não está na mesma sintonia e aí você fica chateada porque está travando o seu trabalho. Porque você tava empolgada de estar fazendo uma coisa que não vai poder fazer. Ou então... Ah já aconteceu de chegar no maior pique e os alunos não estarem nem aí... Eu falo gente, pelo amor de Deus, sabe eu estou quase dando cambalhota e aí... Não sei, aquele dia aquela turma não estava afim... Ou então eu ia e a turma não ia porque teve baile na comunidade... Já aconteceu de sexta-feira a escola estar vazia... Acontece, poxa, mas eu acho que não é isso que vai fazer você esquecer tudo o que você aprendeu. Ou desistir...

### **Eu achei interessante que você falou que mesmo essa experiência negativa foi formativa...**

É eu acho que pra mim e pra todo mundo do grupo. A Andréa agora passou também e foi chamada pro Estado. Eu até fui na casa dela outro dia e aí a gente começou a conversar. E a visão que ela tem é a mesma que eu tenho, sabe. De sempre tentar fazer diferente. De tentar modificar alguma coisa, sabe. De transformar... Ela tá com uma visão também muito legal. Então eu acho que acrescentou muito também pra ela. Mesmo sendo de uma forma esquisita.

### **Eu acho que você já falou um pouco sobre a graduação e o quê que a universidade agregou à sua atual condição de professora. Você falou bastante das disciplinas da Educação. Agora você consegue identificar coisas nas disciplinas de Biologia que te ajudaram a se constituir como professora?**

Eu acho que me ajudam a selecionar conteúdos, assim coisas que você enfatiza mais, ou enfatiza menos... Eu acho que um pouco disso foi dessa parte, sabe da Biologia geral que a gente teve, da Biologia vegetal... Mas assim... Os professores dessa parte da Biologia, eu não sei se deveria ser diferente, assim, mas eles são acadêmicos e dão o curso com um bacharelado normal. Essas ênfases não são dadas então no curso. Então você acaba seguindo pelo que você aprendeu mais ou menos. Até porque assim, depois eu fui fazer matérias do bacharelado e eu vejo que o enfoque é mais aprofundado, mais voltado pra pesquisa mesmo e eles dão muita atenção a isso... Então assim, eu tentei. E eu acho que me acrescentou e me ajudou mais nisso, nessa seleção. Então acaba que o que eu faço, assim é pelo que eu tive mais enfoque, ou o que eu acho que vai ajudar mais... Eu acho que a idéia é essa.

No seu relatório você já fala bastante sobre o sentido de ser professor e você também já falou aqui um pouquinho. Sobre essa intenção de mudar a realidade e o relatório também passa uma coisa inconformada com essa postura do professor (que você já falou). Essa idéia de transformação é algo que é próprio de ser professor, parece que para você isso é o que dá sentido. Mas isso tem limites, assim do que é possível mudar, até onde eu consigo transformar... Porque também você ser um professor que acredita muito na mudança. A mudança pode ser maravilhosa, mas a expectativa pode chegar no nível da utopia e você viver frustrado... Talvez como professor a gente viva altos e baixos entre essa utopia da transformação e o descrédito total na mudança... Então, você acha que no estágio que você fez, que foi uma coisa tão diferente do que você acredita... Você acha que você conseguiu ter uma dimensão do que é que é possível mudar e do que não é possível mudar? Dessas transformações e de entender um pouco quais são as limitações da transformação?

*Assim, sobre esses limites e a autonomia eu concordo com você... A autonomia é boa, mas assim, é que nem dar liberdade pra filho que não tem maturidade. Liberdade, mas em um tempo que não é certo. A autonomia é muito boa, mas se você não tem uma formação forte do que é ser professor, eu acho que atrapalha. Ou confunde... Eu não sei. Ou se você é professor há muito tempo e às vezes não tem uma formação continuada... Você não está se reciclando. E você acha que aquilo basta... Eu acho que isso é complicado. Essa autonomia de certa forma atrapalha demais. Porque você acha que o que você está fazendo é certo. Mas ou é ultrapassado, ou não está no ponto. Então eu acho assim que essa autonomia é boa, mas de certa forma atrapalha. Muitas vezes eu acho assim, que eu até precisava um pouco mais de cobrança, sabe? Em relação... Assim é porque eu sou muito ruim nessa parte burocrática mesmo. Assim eu odeio fazer chamada. Então assim eu às vezes esqueço de fazer chamada. Eu só não esqueço mais porque eu fico preocupada, sabe? Que uma vez (...) Então assim, eu acho que o professor com essa liberdade demais também acaba, se não tiver muito voltado para o que ele está fazendo, acaba se perdendo um pouco. Que é o que o professor da escola que eu fiz estágio, às vezes estava acontecendo. Porque como ele está envolvido com outras coisas ele acabava levando aquilo assim como um "bico", né? Então como ele tinha essa autonomia de fazer o que ele queria, eu acho que ele ficou um pouco perdido, ficou um pouco ressentido e pra gente estava com uma outra visão, isso ficou notório. Aí talvez assim para os alunos isso fosse normal, ter seis aulas de um mesmo assunto. Então assim, pra gente isso ficou muito claro. E em relação a até que ponto você pode mudar, né. Eu acho que isso eu ainda estou construindo em mim. Porque muitas vezes é decepcionante. Eu chego em casa às vezes com vontade de chorar ainda... De pensar assim, pô eu não vou conseguir nada... Não deu certo... Prova então, sabe? Eu falei meu Deus! E começo a chorar. Penso poxa, mas não é possível. Eles tavam indo bem. O que que aconteceu?... Eu não consegui nada do que eu pensei que eu estivesse conseguindo... Aquelas coisas assim. Aí eu fico muito perdida, sabe? Mas sempre com vontade, de querer ver o que é que está acontecendo... Falar, poxa o que é que eu tenho que mudar. O que é que eu tenho que fazer... Ou eu vou propor eu, procuro atividades... eu procuro trabalhar muito com atividade, que é uma coisa assim que eu sempre achei... Eu não sei se eu trago isso da minha formação técnica. De ver de fazer... eu levo muito isso pra eles. Mesmo que seja uma coisinha, sei lá, que alguém olhe e pense "ah! Isso é muito bobo." Mas mesmo que seja, um mapinha que seja bobo... Que seja... E todo mundo faz.. Sabe? E dá um sentido pra aquilo ali... Então assim eu nunca pensei em desistir. Nunca pensei, ah! Eu vou largar tudo... Mas assim, muitas vezes eu fiquei frustrada... Nesse pouco tempo que eu estou no Estado. Agora, é engraçado, na escola particular eu nunca tinha tido... Assim, já tive assim. Ah, nossa eu não estou acertando a mão com essa turma, sabe? Uma 5ª série que eu tive que foi medonha... Eu falei eu não quero mais... Eu não quero mais saber disso... Aí eu pensei, sabe. Eu não quero mais. Eu não quero mais entrar nessa turma. Que tudo o que eu fazia, assim degringolava... Eu achei que eu nunca ia acertar a mão com a turma, sabe? Mas muito menos. Na escola particular muito menos do que no estado.*

É ...na escola particular tem uma característica... É claro que também tem problemas. Mas em geral as turmas são mais homogêneas, né? Alunos da mesma origem social, da mesma faixa etária... E na escola pública, você tem uma heterogeneidade muito maior, né? Então realmente é um desafio permanente... Qualquer turma que você pegue, né... Isso aí que você falou que está construindo em você, acho que você vai continuar construindo sempre... O que você ganha é um pouco mais de experiência de não ficar tão chateada com algumas coisas... com o tempo.



**Mas sabe o que acontece? Eu acho que assim... Que no meu estágio eu acabei assim me fechando um pouco, sabe? Por conta dessas coisas... O professor... eu ficava muito revoltada com isso.. Eu pensava assim. Puxa vida, sabe, eu tenho uma experiência de outra realidade. Poxa e eles (alunos)? E a Andréa e o Anderson. Poxa eles só estão vendo isso, sabe? Eu ficava muito chateada com o professor. De não estar dando a oportunidade também, da gente estar vendo que pode ser uma coisa legal. Mas aí depois, com o tempo, ele foi deixando botar um estudo dirigido.. Foi deixando fazer uma aulinha aqui, de laboratório, né... De colocar uma lâmina num microscópio... Enfim, ele foi deixando a gente ficar um pouco mais próximo. Então assim, aí eu acho que eu fui também... “Ah... Pô.. pode ser...” Ou quem sabe ele também não muda... Pô eu acho que ele tá gostando... Ele tá... sabe. Bom isso foi mais para o final e tal... Depois que ele viu que a gente ia embora... É porque no início assim eu ficava muito chateada. Eu falava, ah eu não quero mais saber desse professor. Agora já era...**

Agora, pensando um pouco em você como professora, o que você vê, assim. Por exemplo, quando você vai escolher um material didático, o que você leva em conta? Quando você vai selecionar algum material didático, ou produzir algum material didático? O que você acha que é importante ter?

**Eu tento sempre procurar levar alguma coisa que faz sentido para eles (alunos). Ou então, porque às vezes eles falam “ah, professora pra quê que isso serve? Pra quê que eu tenho que saber isso?”. Pra quê que é ... Então eu tento sempre ficar. Por exemplo eu tava dando genética. E achei.. nossa, eu achei muito, muito difícil. Eu falei “como que eu vou dar genética?” pra um 3º ano, que eu não sei o que eles trouxeram, o que eles sabem... E genética é um assunto difícil. Então eu procurava sempre assim, dar um assunto e conversar com eles, sobre o que eles poderiam agregar da experiência deles naquele assunto. Sempre que dava.. Porque tinha vezes que não dava. Por exemplo: ah, você conhece... Quem aí tem um filho que não se parece com o pai, então eu ouvia muito das histórias assim deles... Então eu sempre procurava trazer isso. Pra eles poderem ver que aquilo tem algum sentido pra vida deles, entendeu? Que aquilo agrega alguma coisa pra eles. Assim, eu acho que é importante saber. Assim, muita gente que tá ali. Eu sei que está ali, mas depois não vai seguir. Então é importante que fique alguma coisa. Então assim, sempre que eu vou procurar preparar material ou então preparar a minha aula eu penso em alguma coisa que vá marcar eles. Não sei, às vezes até uma brincadeira... Que eu faço muita brincadeira com eles, sabe? Ou um bate-papo, ou um exemplo... Sabe, alguma coisa assim. Eu não**

**sei se eu tô errada, mas eu procuro assim: ah, tem um conteúdo pra dar, eu quero que eles aprendam bem aquilo ali, entendeu. Não precisa dar tudo... Mas o que eu der eu quero que seja bem dado, e quero que eles fiquem com aquilo.**

Sem uma pressão dos programas curriculares, do tempo... Você procura fazer os seus enfoques e as suas seleções

*É ... eu tenho feito isso, sabe? Por exemplo: é eu sempre procuro fazer alguma coisa pra eles gravarem. Quando eu tava dando sistema circulatório no 2º ano. Aí eu fazia um "morto e vivo" de pequena circulação e grande circulação. Porque era uma forma deles descontraírem e gravarem, sabe? Porque eu queria que aquilo ficasse fixado pra eles. Não assim decorado pra prova. Porque lá na escola eles tem uma cultura que é assim: "Professora, dá um questionário da prova" Eu falava, eu não vou dar. Enquanto eu acreditar que vocês são capazes eu não vou dar. O dia que eu der, me interna! Ou então pede pra diretora me afastar porque eu não estou mais acreditando em vocês. Porque eles ficam assim: "Ah, porque o professor dá 10 questões e tira 5 delas pra prova. Eu falei: eu não vou fazer isso. Não vou. Eles podem até me odiar, mas eu não vou fazer isso. Então, assim, foi muito difícil mudar isso neles. Pra eles entenderem que era pro bem deles. O que foi mais complicado. Porque assim,... Aí a diretora veio e falou, ah... Patrícia, não cria caso... E eu criei um caso com o primeiro ano... com uma turma lá. Que eu fiquei falando não vou dar, não vou dar de jeito nenhum. Porque as outras (turmas), eu acho que eles não fizeram muita questão, sabe? Essa turma assim, que tava muito acostumada, não sei... Acharam um absurdo eu não dar as dez questões, para tirar 5 para a prova. Ou dar 40 para tirar 10. eu falei não vou dar 40 para tirar 10. Sabe, não me pede que eu não vou. E assim eles achando um absurdo. E eu assim: gente, o quanto eu acreditei em vocês... Vocês são capazes... Eles diziam: Ah, porque eu trabalho. Eu falava: eu também trabalho. Eu não acordo meio dia, preparo aula e venho pra cá às seis horas da tarde não. Eu tenho o dia inteiro pela frente... Sabe, assim mostrando pra eles, que também era cansativo pra mim, que eu tava fazendo aquilo com muito carinho, com muito amor, sabe... E eu falo pra eles. Eu quero que vocês aprendam bem o que vocês estão aprendendo. Eu quero que vocês levem alguma coisa pro ano seguinte. E assim, ali os do 3º ano, muitos dali eu sei que não vão continuar. E eu falei: eu quero que vocês levem pra vida, levem pros seus filhos a vontade de estudar... A vontade de conversar sobre alguma coisa diferente... Ou então que o vizinho pergunte porque que está inchado e que você saiba responder. Entendeu... Alguma coisa assim... Pra vocês verem como é bom você saber. Aí eu não sei... assim. É aos poucos eles foram mudando. Aí depois ele viram que eu não ia fazer mesmo. Aí se renderam, né...*

#### **Eles acabam passando a valorizar mais, né?**

*Ah, eu acho. Sem dúvida. É assim, não é que lá na escola não tem, sabe? Tem professor, como o professor de biologia e de outras matérias. Tem. E os alunos percebem. Eu disse... e quando você falta, pelo menos comigo, eles me cobram. Professora, porque você faltou? Eu como assim? Eu tava doente. E eles me cobram. Ô professora, a gente veio pra sua aula. A senhora não veio... E é bom você ver que os alunos estão lá... Os alunos, eles vão muito de como o professor é. Se você é um professor que você deixa, eles vão. Pô, é moleza... Agora se você é um professor que você cobra. Aí você vai e fala ah... eu dou ponto de participação, eu dou ponto de frequência... Então assim a turma fica cheia. Sexta-feira, a diretora as vezes fala, Patrícia, você tá conseguindo um milagre. Sexta-feira e tem aluno na escola. Eu falei, pois é, né?*

Bom isso que você falou agora, faz parte aqui dessa outra pergunta. No relatório você fala assim, um pouco da apatia dos alunos, das formas e das estratégias didáticas do professor, da postura do professor e aí você narra, quando vem a coisa do microscópio, vem outras atividades, a própria regência e aí é que você viu que os alunos mudaram em relação a ... Então será que a gente pode dizer que existe aluno desinteressado por si só?

*Pois é. Eu acredito que não. É mais eles estão interessados. É que nem o professor que não é mas ele está professor. E o aluno, também. Ele está desinteressado. Porque ele não é motivado, porque ele não*

vê razão naquilo. Porque pra ele é interessante, assim... Eu passei um trabalho pra eles: Fale sobre o efeito estufa. Aí foram a perguntaram, não sei o quê... A perai eu esqueci de falar. Eu quero transcrito. Vocês vão procurar na internet e vão transcrever. Porque eles tavam acostumados a pegar google, clicar lá e gramepar... E isso. Eu tive essa experiência no colégio particular. Que eles estavam acostumados a fazer isso. E eu devolvia pra todos eles. Isso daqui não é pesquisa. Aí devolvia e falei: então eu vou botar na prova uma questão sobre isso. A prova era sobre um outro assunto e eu falei, então eu vou botar na prova uma questão sobre isso. E a mesma coisa no colégio estadual. Transcrevendo e colocando uma questão na prova sobre o trabalho. Porque eles tão acostumados a isso. Então pro aluno. Se o professor fala que é pra fazer uma pesquisa e aceita o negócio pra ele. É cômodo. Ele nem lê. Junta tudo. Quanto mais folha melhor e pronto. Então assim, cabe ao professor também estar envolvido com isso. Porque é um trabalho que você tem pra uma remuneração que você não recebe. Por isso que tem que estar apaixonado pelo que você faz. Porque se for um relação comercial, não dá. Porque você paga pra trabalhar. Então isso é muito complicado. Mas se é isso que você escolheu, você tem colocar muita dose de amor. E tem que estar muito satisfeito, assim tem que ter uma realização muito grande. Porque é um trabalho que você tem. É um trabalho de corrigir trabalhos, de você formar uma aula bem formulada. Dá trabalho! De conhecer cada turma... Ah, essa turma eu acho que vai desenvolver melhor esse assunto desse jeito. Essa turma vai desenvolver melhor... Nessa turma eu vou estar desenvolvendo uma outra atividade... Ou então vou dando a matéria de uma outra forma... Esse aluno precisa de mais atenção... Esse aluno realmente precisa de dar uma outra atividade pra ele... Isso dá muito trabalho. Não é fácil. E fora assim, que quando eu termino de dar a minha aula, eu falo assim, gente eu vou abrir o consultório, hein. Porque eles tem cada dúvida, Mariana! Que eu me surpreendo. Por exemplo. Eles acham que professor de Biologia também é médico, né? Aí eu falo, ó abri o consultório, hein! Aí eles vem com umas perguntas que eu fico assim abismada. Então muito é falta de conhecimento mesmo! E às vezes não é só da educação básica. De tudo, sabe? Falta de carinho, falta de atenção, nossa! Eles são muito carentes. Muito, muito, muito... E assim, muitos dos meus ex- alunos que eram do Anglo, estão financeiramente muito bem. Alguns me procuram até hoje, porque eles viram uma relação não só de admiração, mas de carinho ali, entendeu? É e eu era durona com eles também... sabe? E eu me surpreendi muito quando eu saí de outro colégio também, sabe? Porque eu ia fazer as matérias do bacharelado. Porque vários alunos que "odiavam" minha prova, reclamavam... Escreveram, professora eu estou com saudades das suas perguntas. E eu me surpreendi, sabe... Achei que estava debochando, sabe? E mandavam assim. Professora, eu te adoro! E aí você vê que eles deram importância, entendeu? Então assim, aquilo fez sentido e eu acho que tá pra isso, entendeu? Que se aprende assim fazendo sentido. Porque as coisas também que mais me marcaram foram as que fizeram sentido pra mim. Que eu via que aquele professor fazia aquilo pra dar sentido. Ah, eu agora me lembrei de uma frase que a professora de psicologia falou. Ela falou assim: Só tem sentido o que é sentido. Aí eu pensei nisso agora. Então pode ser, uma coisa daquilo que você me perguntou: o que você traz, assim? Eu acho que são essas coisas que ficam em você e você nem percebe. E agora que eu parei pra pensar, eu pensei, pô! Ela falou isso uma vez. Eu acho que isso pode ter vindo dela...

E é alguma coisa que você percebe na prática também...Essa própria coisa que você falou de você saber bem o que é ser um aluno do noturno, parece que aquilo tem um sentido pra você e aí você consegue se identificar com eles... e fazer as coisas terem sentido pra eles...Isso aí é uma coisa que você não traz nem somente das disciplinas, mas pelo fato de ser estudante do noturno.

É..., pois é. Isso um aluno do diurno pode não perceber... ou demorar a perceber...

No relatório eu achei interessante na hora que vocês falam dessa conquista: a aula ao microscópio. Foi uma conquista, né?

É porque assim, o professor era muito resistente. Então isso pra gente foi um avanço, sabe.. Ele aceitar o nosso estudo dirigido, sabe, ele aceitar usar o microscópio. Porque ele não era assim. Então eu acredito que pra ele ter aceitado, das duas uma: ou foi cômodo pra ele, sabe o nosso empenho, ou ele realmente viu que ele podia fazer aquilo, que ia ser interessante, que ia ser gostoso. E pra gente foi... Sabe, pô a gente conseguiu, né! Nossa, ele mudou! Como assim...

Assim, eu queria que você falasse um pouco mais dessa aula, como é que vocês traçaram o objetivo dessa aula? que seleções e enfoques vocês fizeram? Como isso tava ligado com o programa do professor ou não... O que significou esse contato com os alunos?... O que você aprendeu, o que você acha que os seus colegas aprenderam?

*Bom, a gente viu o microscópio. Aí vimos, conversamos e tal, e tinha uma caixinha de lâminas. Aí a gente combinou que um dia a gente ia lá para identificar as lâminas.*

**Já existia todo esse material na própria escola?**

*É, na escola. E a gente... É eu nem lembro porque a gente viu, né... Eu acho que a gente tava lá em cima vendo outra coisa aí a gente viu o microscópio, ou ele comentou que tinha... alguma coisa assim. E a caixinha de lâmina não tava identificada, tinha perdido o papelzinho. Aí a gente combinou uma 5ª feira que a gente ia lá pra tentar identificar algumas. Que tivessem algum tipo de relação que ele foi escolhendo. Ah, essa daqui é boa pra gente mostrar pro primeiro ano, essa daqui é boa pra gente mostrar por causa disso...*

**Isso, o próprio professor se envolveu com essa escolha..**

*É o próprio professor... É assim ele ajudou a identificar as lâminas. A gente assim. Ah, professor, esse aqui eu não consigo, não estou entendendo...*

**Ah, então ele parou pra ficar com vocês planejando isso?**

*Então, isso que pra gente foi muito legal. Porque ele dedicou uma 5ª feira pra fazer isso. E a gente ficou fazendo. Porque o papelzinho que tava com as lâminas identificadas e numeradas tinha perdido. Então assim, ou pra ele foi cômodo, e... assim ele ficou lá com a gente. E às vezes a gente não sabia e ficava meio na dúvida. Aí a gente fazia questão de chamar ele pra ajudar... Aí depois a gente viu ele envolvido com isso. Aí ele falava. Ah, tá vendo aqui, porque que isso é tecido epitelial... Tá vendo? Tá vendo a célula? Não sei o que... E assim, ele se envolveu com aquilo.*

Mas foi ele que deu aula? Vocês ajudaram a preparar as lâminas e ele deu aula?

*É ele deu a aula e a gente ficou lá com ele, ajudando. E ele ficou lá o tempo todo. Aí ele se animou com isso. Por isso que eu acho que foi tão bacana. Porque ele mudou nesse dia a postura dele. E os alunos ficaram completamente... Ficaram maravilhados, vendo no microscópio... Pra eles foi super diferente, assim. Eles adoraram.*

E qual era o objetivo dele? Eles explicou pra vocês aquele planejamento, o que ele estava pretendendo com aquela aula?

*Não. Parece que era só fazer uma coisa diferente... Porque foi uma coisa que a gente pediu pra ele. Então ele fez mais demonstrativo, ele não colocou muito conteúdo no que ele tava fazendo. Mas que já foi ótimo... sabe? Mas ele não falou "ah o objetivo é que eles aprendam..."*

E esse foi o momento, você acha, assim que ele deu mais espaço pra vocês terem mais contato com os alunos... ou vocês naturalmente já vinham dialogando com os alunos? Enfim, depois disso mudou a relação com os alunos ou ...

*Ah, sem dúvida. É eu acho que estreitou um pouco mais ... Mas assim a gente já vinha conversando um pouco. Tirando uma dúvida aqui e ali... Mas assim, bem mais distante...*

Parece que assim o professor deu confiança pra vocês nessa situação?

*É eu acho que sim. Era estranho... Porque ao mesmo tempo que houve assim uma certa rejeição, ele também às vezes falava assim. Olha dá a sua regência aqui nessa turma... ele deixou a gente fazer o estudo dirigido. Então ele estreitou também os nossos laços com os alunos. Sabe?*

Então, de certa forma, essa situação formal em que o professor diz: olha vamos preparar juntos a aula, vocês vão fazer isso... Você acha que ele deu um poder pra vocês?

*É deu. Foi. Isso ficou claro pros alunos e pra gente também. Porque isso antes não existia, né? Não dessa forma. Então eu acho que foi assim uma confiança que ele deu pra gente. Eu acho e que estreitou um pouco mais os nossos laços com os alunos. E talvez isso nem tenha partido dele. " ah eu acho que agora é o momento". , Porque foi uma coisa que a gente pediu. Que poderia ser interessante e tal... E aconteceu. E se envolveu com aquilo. E a gente fez sempre questão de pedir a opinião dele... Pedia livros para a estudar matérias...*

Você acha que teve alguma coisa que você aprendeu nessa experiência lá dos microscópios? Mudaou alguma visão sua?

*Eu acho que não. Pode ter mudado e eu não ter percebido. Mas eu acho que não. Porque eu sempre dei muito valor a isso. À prática...*

Pra você não foi muita novidade...

*É porque eu sempre trabalhei muito com esse lado.*

Esse contato próximo com o aluno, talvez você tenha se tocado de alguma coisa, ou você acha que não?

*É eu acho que não me marcou... não me modificou... muita coisa... Eu não me envolvi muito com esses alunos. Mesmo depois disso.*

É você já tinha esse envolvimento anterior, né. Com a sua própria experiência... E você fala um pouco que com essa experiência o professor fez mudanças no processo de avaliação dele

*É. Porque ele fazia trabalho. Então era sempre estudo dirigido...*

O estudo dirigido era junto com essa coisa do microscópio?

*Não. Era outra coisa. Foi depois do microscópio que ele deixou a gente fazer. E tinha relação com o que ele ia dar na prova.*

E como é que foi? Vocês elaboraram material didático?

*É nós elaboramos material didático que era umas perguntas. Aí... Que a gente até ficou na dúvida se colocava, se não colocava... Aí fomos lá e mostramos pra ele. Aí ele "não, porque isso tá muito difícil." Ele não queria que a gente fizesse daquele jeito. Aí a Margarida disse assim ah, vai leva! Diz pra ele que esqueceu de modificar... Aí a gente acabou levando e ele acabou aceitando. Aí a gente dividiu a turma em grupos e eles fizeram lá na hora e tal. Responderam, né... Juntaram... E aí ele aceitou isso.*

E os alunos fizeram com a ajuda de vocês? Produziram, e tal... Ah, aí ele aceitou isso e levou em consideração na avaliação dele?

**É. Isso. Que era uma coisa que ele não fazia antes. É esse estágio foi bom. Assim é o que eu falo: assim construí muito da gente. Foi um estágio que a gente poderia ter aprendido mais? Não sei, sabe... A gente aprendeu muito também. De outras formas. Assim com esse professor tão ... resistente. Então a gente aprendeu. De uma forma diferente... É... uma coisa que eu acho que me ajudou muito também. Assim. É porque eu trabalho desde cedo, né. Desde que eu me formei no E.M. e eu trabalho. Trabalhava, né como técnica em laboratório e em equipe. Eu sempre trabalhei muito em equipe. Então você sabe que as pessoas são diferentes, que você tem que ceder... que você tem que explicar, que você tem que aprender. Então isso pra mim também era uma coisa que eu trazia, né... É você fazer com que a pessoa veja que ela é importante naquele contexto. Você**

**trazer, você ceder... Isso pra mim assim eu acho que ajudou muito. E não ficar revoltada... sabe, "ah, esse cara não quer saber de mim, não quer saber da gente..." E a Andréa também. Ela já trabalhou em laboratório. Ela é técnica...**

Agora assim eu queria que você falasse um pouco mais sobre a sua regência. Você já falou dessa sua preocupação sempre em ligar com o cotidiano dos alunos e tal. Aí eu queria que você falasse um pouco da sua aula de regência especificamente com a seguinte pergunta por trás... O que torna um conteúdo ensinável? O que torna um determinado conhecimento ensinável. Assim você pega, sei lá uma coisa super complexa tipo respiração celular... Aí como é que eu ensino isso. Assim, quais são as preocupações que rondam a sua mente quando você está com essa tarefa? Quais são os enfoques e as seleções que você faz...O que você coloca em jogo ali pra selecionar, pra elencar como critério importante... você já falou de fazer sentido... tem outras coisas?

*Na regência, quando eu escolhi o assunto e tal, eu escolhi pro segundo ano, né. Porque quando eu penso em determinado conteúdo. O recorte de um conteúdo eu penso no que é importante pra continuidade do ano seguinte, sabe. O que que eles tem levar pro ano seguinte. Assim, do que eles vão aprender, vai precisar do que eles já aprenderam. Entendeu? Assim, qual é a sequência que eles vão precisar ter pra continuar. Ah, por aqui será que dá pra passar... Por aqui será que é preciso assim, eu posso não aprofundar... Sabe e isso é muito difícil. Eu tenho muita dificuldade nisso. Ah, será que eu aprofundo nisso, será que eu aprofundo naquilo... Será que isso é besteira... Será que o que eu acho besteira é realmente besteira ensinar... Então assim eu procuro sempre estar relacionando com o que foi visto e com o que eles vão ver, e com o que faz sentido pra eles, sabe? Eu perco muito tempo fazendo isso. E assim, na aula da regência foi mais ou menos a mesma coisa. Assim, o assunto é muito grande, né. Vou fechar nisso. Vou falar superficialmente do que? Vou falar de regulação? Vou enlouquecer eles com um monte de nomes? E assim eu fui fazendo, sabe. Ah, isso daqui eu acho que não... Isso daqui eu acho que sim... Isso daqui eu acho importante, porque é o que eles fazem, é o que eles comem. Então vamos entender o que acontece quando eu como? E agora vamos esquecer um pouco das coisas que estão por trás disso... porque não é o que eu vou levar... Eu pensei assim, entendeu? E assim eu fui fazendo. E tanto é que levei umas coisinhas assim pra eles verem. Ah, isso daqui--- tem seleção de alimento, antes de começar a falar de digestão eu falei de seleção de alimentos, né. De proteínas, carboidratos, pra poder... Ah, por quê? Ah, porque isso é importante, ter uma dieta balanceada. Então quando você for pensar numa dieta, você pode lembrar do carboidrato. Ah, tá associado a que tipo de alimento? Aí eu levei alguns pra mostrar, sabe? Pra poder eles associarem. Então foi assim que eu fui pensando... e fui montando. E eu fui comprar também um poster, daqueles. É mapa, né que chama. Aí eu fui comprar um mapa daquele lá. Rodei a cidade procurando... Porque era importante também visualizar. Aí eu fui aos poucos. Entrou aqui... foi pra cá... e tal... Sabe pra eles verem assim. Isso que eu achava importante, o caminho que fazia... o que ia acontecendo em cada parte... Porque se eu mastigasse chiclete muito tempo, poderia ficar com dor no estômago, por exemplo... Qual é o problema que isso me traz? Sabe? Porque e o estômago ronca? Essas coisas assim. E fui deixando de lado algumas coisas, como regulação... Que eu achei que pra eles não ia fazer tanta importância. E eu fui fazer... E vou fazendo...*

Então você acha que além dessa coisa de fazer sentido, de ligar com o cotidiano você também tem essa preocupação dessa sequencia que você falou e de uma certa forma tenta também estar integrando com outras coisas da própria biologia? E da sequencia da disciplina biologia no ensino médio? De não dar uma coisa descolada assim do...

*Do que eles vão ver... é . Por exemplo, agora. Eu sou professora deles desde a oitava até o 3º ano. Aí eu fico pensando. Meu Deus! Tudo o que eles souberem de Biologia, eles vão saber comigo. Olha só! Que responsabilidade, sabe? Aí eu fico sempre assim tentando... É na oitava série menos, né porque eu estou dando química pra eles. Mas assim, do 1º ano em diante eu fico assim eu coloco tudo em cima da minha mesa e fico assim, ah... O que eu vou levar daqui que pode aproveitar aqui? O que que do 3º ano é importante deles levarem? Do 1º ano, o que que eles vão usar lá no 3º. ano? E assim eu vou fazendo e vou fazendo uma zona, assim... pra poder organizar e encaixar um pouco isso. Pra ver o que que eu vou dar importância ou um enfoque maior do que outro.*

Aí você acha que nessa organização você dá uma visão de biologia que é sua...

*É... Eu acabo fazendo isso... é...*

É... essa forma de ensinar biologia e essa metodologia sua, você falou que gosta de fazer brincadeiras, etc para eles visualizarem... Quer dizer, tudo o que você junta nessa biologia da Patrícia ?

É...

E nesse processo você acha que você cria um conhecimento na escola? Pra dialogar com os alunos?

Será que a Biologia é também transformada por essa metodologia? Será que essa metodologia

transforma essa Biologia em uma coisa diferente da Biologia científica?

*É eu acho que você acaba criando... Não é assim uma outra forma, entendeu? Eu acho que você acaba tendo uma visão de cada escola, de cada comunidade, de cada professor... é o que você falou mesmo... Cada um vai dar o enfoque de uma coisa que tem mais prazer, que gosta mais, que acha que aquilo tem maior importância... que domina mais... Eu acho... E talvez assim, se eu não tivesse nessa escola. Por exemplo se eu tivesse numa escola diurna... né... Não sei, com adolescentes... Com outro tipo de aluno, que tivesse tempo pra estudar, que tivesse uma outra história, talvez meu recorte fosse diferente... Ou se eu tivesse em um 3º ano onde a maioria tivesse que ser preparada pra um vestibular... mesmo que com dificuldades e tal, mas que tivesse mais focado pra isso. Eu acho que seria uma coisa diferente.*

Então de uma certa forma os alunos também selecionam, né? Esses recortes, né?

*É... Porque a Biologia que eu dou agora (no Estado) é diferente da que eu dava no colégio particular, por exemplo.*

E você acha que ela é mais impactada pelo que? Assim comparando uma com a outra?

*Acho que pelos alunos, que é a formação base deles... Que é a escola, também.. Que é modifica. Porque assim, eu vou também até onde o aluno tá indo. Eu tinha nessa escola turmas maravilhosas e turmas que não eram tão boas. E que na que era maravilhosa eu puxava e na que era boa eu puxava também. Porque a escola exigia... Então você... E os alunos podiam. Eram adolescentes que não faziam nada e também podiam. E no Estado às vezes eu não posso, porque a realidade deles é outra. E puxo de outra forma... Eu tenho que recortar, eu tenho que fazer, assim, um programa voltado pra eles... Eu tenho que fazer de forma diferente. Não tem como ser igual. E, cada escola eu acho que é assim.*

Você vai danda esse tom no diálogo...

*É e os alunos também.*

Que conhecimentos você acha que um professor de Biologia tem que ter? Assim, um bom professor de

Biologia tem que ter que conhecimentos? O que que ele tem que saber?

*Acho que ele tem que saber o conteúdo muito bem, sabe? Acho que ele tem que saber o diálogo pro público que ele tá dando. Acho que tem que saber adequar esse diálogo pro público que ele tá dando. Assim, a linguagem que eu tenho na 5ª série não é a linguagem que eu estou tendo pro terceiro ano. Acho que tem que saber adequar isso. Acho que tem que saber integrar... Integrar eu acho que é fundamental. Integrar os conteúdos, os conhecimentos, acho que é fundamental essa tal da interdisciplinaridade que todo mundo fala, que todo mundo... que os professores reclamam. Eu acho que é fundamental você mostrar que uma coisa que está aqui, vai fazer sentido ali. E, assim, eu como sei química trabalho muito isso. Ligando uma coisa com a outra... E de certa forma os alunos acabam percebendo. Então eu acho que tem que saber integrar os conhecimentos. E o professor, assim, tem que saber usar aquela autonomia dele, que a gente falou, de autonomia. Acho que tem que saber usar isso... Porque muitas vezes isso vai contra. Ao invés de ser bom pode ser ruim. É como dar liberdade pra um filho que não tem maturidade...*

Você quer faalr mais alguma coisa? Você pode falar também, se você quiser falar alguma coisa que você

acha que tem a ver com essas coisas todas que a gente conversou... e que você não tenha falado...

Eu só queria defender um pouquinho a minha visão quando eu falo da formação inicial, das matérias... Assim, eu entendo que seja importante você já ter um conhecimento pra você entender... Por exemplo a psicologia, pra você entender a filosofia, sociologia... Mas eu acho que eu li.. Você elu aquele texto que a professora fez uma pesquisa em diversas universidades, diversos cursos, que ela falava que era o estágio a forma final... Eu acho que deveria ser uma coisa mais pra frente, sabe.? O estágio também em um ano, só no último período... Eu acho que deveria dar uma base melhor também em relação a isso. Com é no bacharelado... Que tem os projetos, que tem

Então você acha que essa formação do professor em licenciatura deveria ser desde o início...

Eu acho. Eu acho que tinha que ter uma forma de relacionar isso. Ou assim... Ter uma monitoria... pra você estar mais envolvido com isso. Por exemplo eu só estava envolvida porque eu já estava no colégio. Porque foi uma decisão minha estar envolvida... Mas nem sempre é fácil. Estar num colégio, como é ter um laboratório, pra você estar naquele convívio... Assim e , se de repente eu chegasse agora e visse que não era nada daquilo pra minha vida, entendeu? Eu ia entrar em desespero. Porque assim, muitas vezes também na teoria... é a prática é diferente da teoria. Então eu acho que eu tinha uma maturidade... mas muitos alunos eu caço que não tem isso e ficam um pouco perdidos, sabe? Tipo... Ah, eu não sei se eu tô “viajando”, sabe? Mas eu acho isso..

### **Entrevista realizada com o Professor Antônio**

*M – Então, a primeira parte é você falar um pouco assim; da sua formação, quer dizer, da sua licenciatura, bacharelado, onde foi essa coisa do estágio; e de como você tem trabalhado até hoje, ne, desde que você se formou, como você tem trabalhado como professor...*

A – A trajetória?

*M – É um pouco essa trajetória, onde você trabalhou, e o que você tava começando a falar do Pedro II de Niterói também assim, como é que é trabalhar lá e tal, como é que ta sendo...*

*A – Então, eu me formei; eu terminei a Licenciatura em 2004, fiz o ciclo básico e aí depois entrei logo na licenciatura e terminei lá em 2004. Depois que eu terminei eu fui fazer o Bacharelado em ecologia. Porque eu queria; na verdade assim porque quando eu terminei a Licenciatura eu achei que ainda faltava alguma coisa dessa dimensão da Biologia mesmo, da dimensão técnica mesmo; então eu falei, cara eu vou, eu preciso estudar um pouco mais de biologia porque eu ainda me sinto, sei lá inacabado e queria complementar essa formação de alguma forma. Aí escolhi a Ecologia, por pensar também que era o bacharelado mais abrangente, de onde eu ia poder puxar um pouco de cada coisa; e ta revendo aqueles conteúdos, ne? (...). Mas de qualquer forma foi bom. Isso foi em 2004. Aí nesse meio tempo, acho que foi em 2005, eu fiz o concurso lá pro Pedro II, pra substituto. Em 2005 eu comecei não, não... Comecei a trabalhar, comecei a fazer monitoria da prática de ensino com a Márcia lá no CAP, e aí fiz esse concurso do Pedro II pra substituto, e aí eles me chamaram no início de 2006, já em março. Bom, paralelo a isso – vai ficar tudo assim, ne. Paralelo a isso; no final de 2005 me chamaram... O laboratório de imunologia(?) começou um*



*projeto de educação ambiental que é o Pólen. É um projeto que ta inserido na medida mitigadora(?) da Petrobrás, e trabalha com formação de professores; então a gente foi chamado pra – de professores e de técnicos de meio ambiente - \_\_\_\_\_ ambientais. Então a gente foi chamado pra fazer um diagnóstico sócio-ambiental que pegava uma área de Araruama e Saquarema até São Francisco de Itabapoana; é visitando escolas, ecossistemas... Conhecendo projetos de Ongs, projetos tanto de educação ambiental, mas projetos assim de uma forma geral. E aí eu comecei isso em dezembro de 2005, aí comecei to até hoje. É uma experiência que vem durando até hoje; hoje em dia a gente ta trabalhando mais, já terminamos essa parte do diagnóstico ambiental. A gente ta trabalhando na capacitação das pessoas mesmo, na formulação do curso de educação ambiental, de formação de educadores ambientais; bom aí essa é uma experiência que vem até hoje.*

Em 2006 já que eu comecei a trabalhar no Pedro II em março; em fevereiro eu tinha começado a trabalhar numa outra escola particular lá na Tijuca, que é o Graham Bell. Que é a escola que a Luiza, a Gabriela...

M – Que é da Telemar, é isso, não?

A – Isso é, exatamente.

M – Que os funcionários da Telemar, é mantida pela Telemar, alguma coisa assim?

**A – É, dentro do Sindicato, tem uma cooperativa que gerencia e faz a escola; e aí comecei a trabalhar lá. Enfim... Aí tem uma história meio tortuosa assim, que nesse meio tempo eu fiz um concurso pra São Paulo pra Secretaria de Meio Ambiente; achei que era uma experiência boa de perda, de trabalhar fora da escola, de ver um pouco como era fora da escola, aí acabei saindo no meio do ano dessa escola e fiquei esperando, assim, me chamarem. Enfim, depois eu acabei desistindo e continuo no Pedro II e agora no início de 2007 eu comecei a trabalhar no Padre Antonio Vieira, ali no Humaitá perto da Cobal.**

**M – Ah, ta. A Maria também ta trabalhando lá**

A – A Maria, é. Ela pega Quinta e Sexta, eu Sétima e Oitava.

**M – Ah, ta. E no caso, no Graham Bell você trabalhou com que séries?**

A – Primeiro, segundo e terceiro.

M – Ensino Médio.

A – É.

**M – E no Pedro II?**

A – No Pedro II, essa unidade, São Cristóvão tava começando(?), ela tava sendo implantada em 2006 mesmo. Então é uma parceria que o Colégio Pedro II fez com a Prefeitura. Então a Prefeitura entra com o espaço, com o apoio físico mesmo, a logística da coisa, e o Pedro II entra com o pessoal, ne? E aí que fizeram o concurso, foi um concurso depois do concurso do colégio todo e ta no primeiro ano. Então em 2006, no ano passado à gente começou com seis turmas de primeiro ano. Então aquela coisa assim de escola nova também, de ter essas especificidades, a gente não conhecer a equipe, de ser muito difícil de trabalhar, grande parte era de professor substituto; então a gente sentia assim um pouco sozinho das... Os próprios substitutos não saber como a escola funciona, não ta muito...

M – ...Ligado ao Pedro II como um todo.

A – É, então assim, quando você chega numa escola, você já...Por mais que você seja novo, se tem àquela escola já funcionando, você chega ali ainda que caia de pára-quedas “opa pra onde vou? Ah por aqui... “Ali já costuma ser “pra onde vou?” , a gente constrói o caminho, porque a gente não sabia.

**M – E como é que ta sendo isso, assim, deve ter aspectos positivos também, ne?**

A – Tem, tem aspectos positivos. No começo, assim foi muito difícil, eu sentia dificuldade e a Adriana que era da minha turma também passou e foi pra lá, então a gente já era muito amigo, e foi mais tranquilo de trabalhar porque já era amiga, já conhecia – é essa pessoa que eu to dividindo o apartamento – então assim a gente já tinha uma coisa assim de trabalhar juntos muito forte. De se apoiar, de pensar parecido metodologicamente. Isso era muito legal. Ai eu esqueci o que eu ia falar.

M – Não, que tava falando dos aspectos positivos.

A – Ah, então. Mas aí a gente chegou lá, numa coisa assim, da Universidade, ne, então, o nosso discurso ainda era muito da universidade, a nossa cobrança ainda era muito da universidade; a gente não tinha, por mais que a gente tivesse passado pelo CAP, estar na escola nós por nós mesmos, era uma coisa muito nova; era uma coisa que tava acontecendo naquele momento. Então a gente sentia que às vezes puxava demais dos alunos, ne então, nas avaliações, na especificidade que a gente dava mesmo em determinados assuntos; que a gente foi readequando isso, ne. Do primeiro trimestre, pro terceiro a gente viu que teve mudanças, em termos de aprofundamento mesmo dos conteúdos; ate realmente de pensar essa coisa mesmo da especificidade do ensino médio; que lá o cara vai saber a membrana, mas não precisa saber a membrana, né, não precisa pegar o “The cell” e jogar lá na mesa pra. Falar sobre ele... São aquelas coisas que a gente vai readequando, ne. E que enfim faz parte mesmo da prática. E você só vai conhecer isso, saber como é que acontece quando ta lá dentro. E aí, por isso; exatamente por não ter a gente acabava, ne, viajando assim em determinados aspectos. Mas por outro lado também foi bom, porque a gente foi aprendendo por nós mesmos – não perai, a avaliação não tem que ser assim tem que ser desse outro jeito; a abordagem dos conteúdo não tem que ser assim, tem que ser do outro jeito. – Então isso foi bacana.

O público também era uma coisa importante pra gente, porque a seleção, ali apesar de ter havido uma seleção, não pegava os alunos com as médias, que são as médias geralmente do Pedro II. Então chegava ali muito aluno com déficit mesmo de conteúdo de biologia, em então...

M – Característica de escola pública mesmo, não tem essa coisa do corte de seleção...

A – Exatamente. Não tem. Então era uma coisa assim, da gente volta lá atrás, então assim vamo lá ver o quê que é ligação química pra falar de macromolécula. Porque tem uma hora que você esbarra em certas coisas, que se a pessoa não tem, não traz isso aí tem que parar; isso também explica um pouco do nosso, da nossa vagarosidade no primeiro trimestre de repente de ter...

E aí assim, a coordenadora da disciplina, a chefe de departamento ficava assim: ah mas vocês tão aqui ainda, e tal. Aí assim, muito porque a gente dava uma atenção um pouco maior pra certas coisas que de repente não precisava dar, mas também porque tinha que voltar naquela coisa; não ó perai, vamo lá é assim, assim, vamos pegar aqueles conteúdos lá da sexta, sétima e oitava series pra ver; mas foi bem bacana.

M – É interessante isso que você ta falando. Porque assim, ao mesmo tempo que é uma escola nova; é uma escola que quer manter uma tradição departamentalizada, que tá ligada ao Pedro II, e tá ligada ao conjunto da soutras Unidades; que o Pedro II pelo pouco que eu conheço tem essa coisa de seguir mais ou menos todo mundo o mesmo; é assim? Tipo todas as unidades seguirem o mais ou menos o mesmo currículo.

A – É, por que tem uma coisa que amarra muito isso, que é a prova única, a prova institucional.

M - Ah, todos os colégios têm a mesma prova. Caramba, deve ser muito difícil trabalhar assim.

A – Muito louco, né. Porque você fica assim... A gente elege lá os pontos nodais do conteúdo, então a gente sabe que todas as unidades, todos os professores tem que passar aqueles pontos nodais; então em membrana tem que falar em transporte passivo, transporte ativo, osmose, falar de cada coisinha. Aí tranqüilo, ne. Mas a forma que eu vou falar isso, pode ser uma forma X. Apesar de algumas coisas serem gerais, não tem muito como fugir disso, a osmose é sempre osmose em Niterói ou em São Cristóvão, mas... Aí no final do ano chega uma prova que é uma prova que de repente não foi feita por mim. Isso amarra um pouco o desenrolar durante o ano.

M – Acaba que assim, em alguns momentos você acaba tendo que treinar aluno um pouco pra fazer prova, um pouco, cai nessa armadilha...

A – É, uma coisa meio vestibular às vezes, ne. Mas que, na verdade assim, a resposta deles também é muito positiva em relação a isso, ne, porque...

#### **M – dos alunos**

A – ...Dos alunos, Não é só isso especificamente, porque apesar de ter que treinar... Porque também tem logo o vestibular no final de três anos, várias coisas além da PU, que é a prova Única, tem outras coisas. Mas assim a resposta dos alunos esse ano, antes de terminar o semestre eu fiz uma avaliação, tipo; botei assim no quadro que tal, que pena e que bom, pra ele falarem coisas boas, coisas em termos de sugestão mesmo pra próximo semestre e coisas ruins que aconteceram na disciplina. Aí ele escreveram; ah mas que bom que apesar da matéria ser chata, alguns colocaram, apesar da matéria ser chata você faz essas coisas parecerem um pouco mais legal, não fica dando os conteúdos e pronto, cobrando de forma ridícula, faz a gente pensar. Isso é um saco às vezes, mas assim pelo menos a gente tá tentando. (risos) Aí eu virei, ah que bom que vocês escreveram isso ...

**M – (risos) Aluno é sempre aluno, ne? Impressionante!**

A – Mas assim, apesar de ter essas amarras aí, ainda dá pra fazer lá assim uma coisa que não é só o treinamento. Mas uma coisa que passa meio por aí. Então assim, quando a gente chegou lá, isso foi em abril, março ou abril... Quando a gente chegou lá no Pedro II; era uma coisa assim, a gente foi convocado na quarta-feira, pra na sexta-feira ter uma reunião, pra segunda-feira tá em sala de aula. Então já é uma coisa assim meio louca porque não tem uma preparação. E pra mim foi mais louco ainda, porque eu fui convocado e na semana seguinte eu tava indo pra um congresso. Eu já cheguei na segunda semana de aula; aquela coisa, quem é esse cara? Ah, é o que faltou semana passada (risos). E aí você recebe lá o conteúdo do primeiro ano. Você olha pra aquilo, caramba como é que eu vou trabalhar isso? Quando a gente se reúne lá, as reuniões de colegiado, a gente discute os pontos nodais dos conteúdos, mas assim metodologicamente falta um pouco daquilo que tem nos colégios que tem uma equipe que tem tempo pra se reunir e tal. Que até acontece no Pedro II, mas não aconteceu comigo porque a minha equipe era eu e a Adriana; então a gente se encontrava, vamo a praia, (risos) aí a gente ia pra praia e ficava na praia discutindo o que a gente ia fazer, então uma coisa meio que nossa mesmo. A nossa chefe de departamento às vezes fazia nossas reuniões lá, tem as reuniões de departamento na escola, a gente às vezes ia lá no São Cristóvão pra fazer. Mas era uma coisa assim vamo vê como é que tá; então metodologicamente também não tinha essa amarras aí, essa costuras.

**M – E esse coordenador de departamento é geral de todas as unidades?**

A – Geral de todas as unidades.

**M – Ainda é a Denise?**

A – É a Denise.

M – Ah, tá.

A – É, tem na verdade um chefe de departamento por unidade, só que lá como... Na verdade éramos só nós dois. Então assim, não tem muita lógica ter um chefe ali, era uma coisa mais do contato. Por vezes era eu quem fazia os contatos com a Denise, outras era a Adriana, então é uma coisa meio difusa. Hoje em dia, aí esse ano começou a Adriana foi pra São Cristóvão e eu fiquei lá e vieram duas substitutas; aí falaram agora você é o chefe de departamento; eu falei, gente chefe de departamento, chefiar quem, como, com que experiência vou chefiar? Então uma coisa assim do contato, de fazer o contato. E aí agora a gente consegue fazer umas reuniões pra pelo menos acertar um andamento entre a gente ali, da gente conseguir ir mais ou menos no mesmo ritmo, e da gente conseguir coordenar mais essa coisa da avaliação, quais os pontos que a gente acha que são importantes, então assim as provas à gente faz em conjunto a gente discute sobre o quê que é importante. Vai falar das especializações da membrana, quais a gente fala, quais não fala, com que especificidade. Hoje em dia é uma coisa mais coordenada. Mas também porque eu já passei... Olhando assim meu primeiro ano, hoje em dia eu to muito mais à frente; eu falei assim, cara, eu sou quase the flash (?), ne?

M – Muito mais professor.

A – Muito mais professor. Mais didático, os alunos falam isso, ne; então nessa coisa que bom, que pena, que tal, eles falaram; ah, mas que bom que você melhorou, do ano passado pra cá (risos); tá mais simpático, mais legal, menos sisudo, e assim tá explicando melhor também. (risos). Aí eu falei, antes devia ser um caos... Então é isso.

M – (risos) Que bom.

A – Não mas assim, eu acho que talvez um pouco, ne, porque era minha primeira experiência, então eu ficava assim; aí meu Deus que eu to fazendo aqui, como eu faço, de que maneira? Hoje agora consigo já acertar mais a mão, ne. Talvez até por conhecê-los mais, então assim hoje em dia eu sei em quais turmas eu posso fazer certas brincadeiras, as outras que não da.

**M - Você tem quantas turmas lá?**

A – no Pedro II são quatro de primeiro ano, quatro de segundo ano e uma de terceiro ano. Essas quatro turmas passaram por mim no ano passado, duas ficaram com outra professora. E uma de primeiro, que entrou esse ano.

M – Ah, que bom. Eu to vendo que você tá animado como professor.

A – É, to super animado.

**M- E lá no outro colégio, particular é diferente?**

A – Super diferente. As experiências com escolas particulares pra foram maravilhosas. A primeira foi lá no Graham Bell que era; eu não sei, era uma proposta de escola que era diferente, é uma proposta diferente. Essa coisa da disciplina é uma coisa mais flexibilizada, então assim o aluno não tem carteirinha, não tem uniforme, não tem o coordenador que fica no corredor, que eu acho que é ótimo, desde que a gente

consiga fazer isso com maturidade. Então lá a gente tinha uma liberdade, aí comparando essas duas experiências, lá eu tinha uma liberdade de planejar os conteúdos. Então não precisava tá amarrado a uma coisa da que era da escola, institucional, então a gente... A Luiza era professora de lá, antes de mim, eu peguei uma turma dela por causa da gravidez e tal, e depois fiquei lá mais seis meses com todas as outras turmas; e ela já tinha meio que arquitetado um planejamento lá diferente do planejamento tradicional do ensino médio, que é aquele que a gente da lá no Pedro II. E eu não sei o que acontece, em algum momento a gente deve ter perdido a mão, que é uma coisa que a Luiza também se queixava, eu me queixei, e agora quando eu converso com a Gabiru ela também se queixa, né, que é... Que a gente começou assim, no primeiro ano a gente achava que era importante discutir ciência, discutir o fazer científico, o método, enfim dá uma visão da história da ciência e depois entrar pra questões mais macro e partir pras micro, a partir daí.

M – Interessante.

A – Então assim, vê ecologia, vê evolução, aí depois pegava os seres vivos e ia afunilando e fechar com genética como é feito lá no terceiro ano. E eu não sei o que acontecia; não acontecia porque, não sei se eles tem uma resistência, não sei se a mim, ao conteúdo, a forma. A gente não adotava livro didático, um legado do CAP, né também, não ficar preso aquilo ali, porque também o livro didático não vai atender a essa proposta. Então a gente elaborava materiais, e a partir desses materiais que a gente ia trabalhando, textos, estudos dirigidos e muita aula mesmo; muita aula de bate papo de conversar, botar os meninos pra trabalhar, e alguma coisa não saiu bem que a proposta não foi aceita por eles. Então ao invés de trabalhando esse conteúdo, eu tinha que trabalhar outras coisas assim, a disciplina, os valores, o respeito, como se comportar em sala de aula; então assim não sei se é uma especificidade da escola particular ou se é uma especificidade desse grupo ali. Aí foi uma experiência meio traumática, eu curti muito mas...

M – Os alunos não tinham respeito pela escola, pelo professor. Não valorizavam o trabalho.

A – Eu acho que não valorizavam o trabalho e eu acho que é uma coisa assim de... da oitava série num lugar que a maior parte das escolas são super disciplinadoras, então você chega numa escola onde todas essas coisas podem, você fica assim: meu Deus e agora... Então acho que isso pode ter contribuído um pouco. Não sei assim...

M – É interessante isso que você tá falando. Porque assim uma das coisas sobre profissão que eu to vendo, que eu to batendo papo com você porque é interessante essas coisas que você tá falando que o professor... Assim, a tão almejada autonomia do professor; quando a gente tem ela total, ela é um pouco incomoda também, porque na verdade o professor como profissional ele se constitui tanto com essa autonomia na sala de aula, mas também ele precisa contar com a instituição, concorda?

A – Sim, é claro.

M – Se falta essa coisa que é a instituição por trás, com regras, seja na prova única, seja, enfim instituição como um todo, ela também forma o professor, se ela falta em algum aspecto o trabalho fica meio...

A – E era um pouco disso que a gente sentia falta. Porque é isso, né. Aí o professor tem que fazer esse trabalho mais fortemente do que ele faria nessa estrutura mais, onde as regras são claras.

M- Mais controlada, digamos assim. De alguma forma. Interessante.

A – Essa reflexão é muito importante, eu fico pensando sobre isso. Porque quando eu cheguei no Graham Bell, eu fiquei assim; cara essa escola que eu quis trabalhar, pra poder fazer essas coisas que eu quero; mas isso me fez rever um monte de coisa, inclusive essa coisa assim do controle, da hierarquia, que são próprias da escola; que não significa ser autoritário, mas que existe ali, porque você tem que deixar claro quais são as regras. Então assim, tem uma pessoa que tá ali na frente, que não por ser autoritário, mas na verdade por ter uma história de vida diferente da dos alunos, vai planejar o conteúdo, vai conduzir as coisas de uma determinada maneira; então os alunos que tem uma outra história de vida tem que olhar pro cara e falar assim, não agora é a hora que eu fico...

**M – Senão não é escola, deixa de passar várias mensagens formadoras, né?**

A – Exatamente. Que não tá ligado só ao conteúdo.

**M – Exatamente. Mas você acha que essa ficha caiu nessa experiência pra você?**

A – Super caiu. Assim, na verdade eu já tinha...

M – Você acha que na formação inicial você não saiu com essa ficha caída? Ou talvez, lá da experiência do CAP?

A – Não. Acho que assim eu já tinha algumas coisas que me indicavam pra isso, mas assim acho que a prática fez a ficha cair e ficar paradinha... consolidada lá, e não ficar rodando ainda. No CAP eu vi, por mais que fosse uma escola onde a questão da liberdade, ela é um pouco maior que em outros locais como Pedro II por exemplo, a coisa da estrutura, da hierarquia, não sei se da hierarquia, mas das regras mesmo, elas eram claras. Então as coisas se acenavam.

M – Você acha que no Cap elas eram mais claras do que no Graham Bell?

A – Muito mais claras que no Graham Bell, no Pedro II muito mais claras ainda, ne? Tipo assim, botão está fora do lugar, por favor abotoe.

M – É, não, interessante porque essa sua fala do Graham Bell em geral, agora que eu to trabalhando no CAp, isso não tem nada a ver com a entrevista; mas eu vejo que o CAp tem um perfil meio de escola particular. Assim é, com a coisa da postura dos alunos. Não sei se é resquício meio elitista antes do ingresso por sorteio e tal; uma coisa que as turmas mais jovens não tem tanto esse perfil. Interessante isso que você tá falando.

A – É mas mesmo assim eu acho que; eu não sei, olhando essas três experiências eu acho que o CAp, ele tá mais próximo do Pedro II do que... Eu não sei, acho que ainda há um respeito. Apesar dos alunos já serem um pouco mais questionadores, no sentido de questionar a autoridade; acho que ainda há uma coisa assim: o professor tá ali na frente, beleza vou até entrar numa de discutir com ele mas ele é o professor.

#### ***M – E no Graham Bell era um caos?***

A – No Graham Bell era um caos, às vezes do aluno discutir comigo. E eu: Não, sai, sai porque esse é o momento... E isso é uma coisa que eu relutei muito de fazer, essa coisa de tirar de sala, sempre achei muito agressivo. É o exercício da autoridade falar: sai da minha sala agora.

M – Perder a linha, ne, sair do sério.

A – É. Eu já fiz no Pedro II, mas assim acho que; eu já tive duas situações, uma no Graham Bell e outra no Pedro II que assim são duas situações que me tiraram do sério mesmo, acho que assim no Graham Bell era uma coisa mais ainda acentuada. No Pedro II era uma coisa particular daquele aluno, naquele momento; de repente não tá super num dia bom, mas lá já era mais freqüente, era uma coisa assim, que me deixava assim mais; meio assim com o pé atrás.

No Padre Antonio Vieira tem uma coisa que é a disciplina, o controle é muito grande; até por ser uma escola, não uma escola religiosa, mas ter uma tradição lá religiosa; então não é de nenhuma ordem religiosa, mas as pessoas que dirigem tem lá um, né...

M – Tem os valores.

A – Os valores, e tem lá aula de religião; muito calcado nessa coisa da ética, dos valores morais que é bacana até quando... Eu fiquei olhando, pensando; ah, bacana. Assim diferente. Então tem essa coisa assim da escola te respaldar e assim de dar autoridade pro professor. Mas também de ser uma escola que às vezes poda muito os alunos assim; e ali eu já tava querendo me flexibilizar assim, essa minha posição assim. Beleza vou ser um professor, mas tranquilo ne, porque a estrutura já controla tanto, já poda tanto que assim, agora eu posso flexibilizar aqui, ne. Aí essa coisa; uma coisa meio louca que a gente vai ter que fazer, e em cada espaço é um pouco maior, um pouco menor o poder que você exerce ali...

M – Você vai dando um tempero de acordo com...

A – É, você vai sentindo o grupo, ne. E depois de tudo eu vi que não dava pra flexibilizar tanto, porque se flexibilizar os caras iam aloprar, ne?

#### ***M – Não entendem!***

A – Não entendem. Então assim, acho que tem um outro elemento que é a constituição daquele grupo; então é assim é uma escola de classe média, classe alta ne? Os meninos têm motorista, então assim é uma outra realidade diferente das que eu já tive. Então assim apesar de lá no Graham Bell ter um pouco de classe média, ninguém aparecia lá com motorista, nem ia pra Nova Iorque toda hora.

M – Caramba, que diversidade, ne que você pegou nessas experiências assim.

A – É. Então ali já é uma outra coisa; e no Pedro II, aí comparando Pedro II e Padre Antonio Vieira, se no Pedro II eles olham pra escola e vêem na escola uma instituição importante, que se deve valorizar, que é um elemento de mudança social pra eles porque tem essa coisa assim de não ser a elite da elite que tá lá, de ter gente de outras classes; no Padre Antonio Vieira não tem, eles não vêem na escola elementos de mudança social, até porque eles não podem mudar mais, só se eles forem muito mais ricos.

#### ***M – É, tipo a escola é só mais uma coisa na vida deles, ne?***

A – É só mais uma coisa. Não tem essa coisa assim de vou estudar. É óbvio que tem alunos que super entram numa, topam o trabalho; mas, é uma coisa que não sei explicar ainda o quê que é; eu to no processo de compreensão daquele grupo ali que constitui aquele espaço.

M – Ah, muito bom. Nossa muito interessante essa sua diversidade de experiência com colégio, ne, tipo uma escola pública, escola particular dois tipos diferentes. Muito legal. E essa sua forma de olhar pras escolas assim muito madura, muito legal.

A – É, não... E assim essa coisa de ta na sala de aula na prática mesmo; é muito doido porque ali é você e você mesmo, então você tem que pegar assim tudo que você viu durante um tempo que você lê ainda e você fala: e agora quê que eu faço com essas coisas? Como é que eu faço a mediação... E aí eu tava me achando; foi até esse ano que passou, eu peguei um texto do Paulo Freire, Cartas a Cristina, não sei se você já viu esse livro

M – Não.

A – É um livro amarelinho. E aí ele vai falando em cenas em várias casas. Então eu tava lendo lá a décima quarta casa, quando ele fala essa coisa da autoridade, do autoritarismo, do exercício da autoridade. Eu tava me achando super autoritário. Agora assim porque quando eu entro em sala de aula, eu quero que saibam que eu sou professor, que eles não podem ficar com o pé em cima da cadeira, escutando ipod e falando no celular. E eu tava me achando super autoritário, sempre tive idéias super libertárias e agora eu sou (risos) o autoritário. E o Paulo Freire tava falando; não, olha mostrar as regras não é ser autoritário; se ser autoritário não educa, ser licencioso também não educa. Você não pode deixar os caras fazerem o que eles quiserem, definitivamente não da pra fazer, então assim, o pai que é licencioso e o professor que também é não tá educando, tá fazendo outra coisa mas não é educação. Aí eu fiquei assim, ai que bom.

M – É lógico, mas com filho a gente percebe isso, com aluno também. Mas assim essa coisa assim de “laissez-faire”, ne. Na verdade o Não passa tantas mensagens quanto o Sim, até mais às vezes. O Não, o limite. O não autoritarismo é o que, você marca os limites, se ele ultrapassar arca com as conseqüências, isso é educativo também.

A - E é deixar essas regras claras, ne. Tem certos comportamentos que não são comportamentos de sala de aula, então assim ficar com o pé em cima da cadeira; uma coisa é assim quando você tá sentado e aí coloca o pé, quantas vezes a gente não faz isso; até hoje a gente faz assim quando assiste uma aula, uma reunião, uma palestra, você coloca o pé e tudo bem. Outra coisa é você colocar o pé em cima da mesa e ficar balançando, aí é uma coisa assim do respeito; é ate ofensivo.

M – É, e você fazer vista grossa pra isso, não falar, não chamar atenção é uma forma de dizer; ah, ta tudo bem, na minha aula pode...

A – Não e assim, dessa ser uma coisa assim que me incomoda mesmo, o papel de exercer o poder é uma coisa que me ainda deixa assim...

M – Ainda dói (risos)

A – Eu acho horrível, ne, ficar castrando, não pode, não pode; mas que enfim entendo a importância de fazer isso. E aí um dia eu virei pra uma aluna e falei assim, você acha que eu sou muito autoritário? Ela falou, não. Uma aluna que a gente conversa, assim madura e tal; ela falou assim, não, não acho que você seja autoritário não, acho que você na verdade faz o que tem que fazer, porque assim, senão fizer acaba que o que você vai fazer aqui não vai ser uma aula, e é pra ser uma aula, ne? Assim, e você não é autoritário, você pergunta, você conversa, você negocia esses espaços, então isso é que o lance, mas tem hora que você vai ter que falar não pode. Aí eu falei, não porque eu acho que com essa turma, que é uma turma que tem um grupo que é do barulho; eu falei, cara, com essa turma eu fico fazendo isso toda hora; e ela falou, mas é pra fazer isso.

M – É o que eles querem . É isso que eles de uma certa forma...

A – Se a gente não fizer isso, eles não sabem o que é pra fazer. O que não pra fazer , é fazer vista grossa. Eu falei, ta bom. (risos) Aprendendo com os alunos.

M – Mas eles ensinam pra caramba.

A – Ensinam muito, nossa. Enfim...

**M – Não, mas adorei. Muito bom, muito bom. Tá cansado, que da uma pausa?**

A – Não, não. Eu só quero fazer uma ligação.

M – Claro.

M – Então agora é o seguinte; esse primeiro momento de falar da trajetória. Agora eu queria que você fizesse um exercício assim, de encontro com o passado. É claro que é impossível você não ter as marcas dessa trajetória, mas é tentar fazer um exercício de refletir sobre a experiência da formação inicial assim, tipo, pensar um pouco, quer dizer até que você já falou muito como você cresceu nesses dois anos e tal, que você tem trabalhado profissionalmente eu queria agora que você fizesse um esforço pra olhar um pouco como foi a formação inicial. Então a primeira parte é assim, um pouco até anterior assim; porquê

escolher ser professor, porquê escolher a licenciatura, o quê que você acha que influenciou na sua vida essa sua escolha; e aí tentar localizar pra mim assim, não precisa ser no dia tal ou no ano, tal situação, mas assim se você escolheu ser professor você acha que foi antes, durante ou depois da sua formação inicial, e se você acha que pode ser uma coisinha, de cada. Mas assim, tentar falar um pouco desse momento da escolha, das influências dessa escolha, professor, ne, de onde vem essa vontade de ser professor, essa opção; e um pouco também porquê biologia. O quê que a biologia tem de importante na sua vida.

A – Nossa essa foi... (risos) direto do túnel do tempo. \_\_\_\_ de novo?

M – Já, já ta gravando. Quer um divã? (risos)

A – Você sabe que pode mexer em partes da minha vida que tão adormecidas, criar uma crise. (risos)

M – Não, mas isso mexe mesmo (risos).

A – De pensar porque biologia. Engraçada. Vamo falar da biologia que eu acho que é mais fácil.

M – Ta.

A – Eu não sei, acho que essa coisa da biologia eu não consigo identificar. Mas tenho memórias assim desde pequeno de ser aquele menino que vai pegar os bichinhos e ficava olhando, ó que bonitinho e tal. Então acho que é uma coisa começa me deixar um pouco mais próximo desse campo aí, de repente na escola ter privilegiado isso que era uma coisa que eu percebia de uma outra maneira no mundo, mais do que as outras coisas. Então assim, eu sempre curti essas coisas assim da escola, feira de ciências achava isso o maximo, ficava bolando altas coisas, acho que foi uma coisa que foi me direcionando. Quando eu terminei o ginásio, sei lá, o primeiro grau...

#### ***M – A oitava, ne?***

A – A oitava série; nossa que velho!

M – O ensino fundamental, oitava, qualquer coisa. Fala.

A – A oitava série; eu estudava numa escola, e aí meu irmão tava saindo dessa escola porque ele ia fazer prova pro Pedro II; e eu, a minha mãe falou assim, você que continuar, vamo ver uma escola melhor. Era uma escola no subúrbio, Brás de Pina, São João Bosco. Aí eu falei, olha mãe tem uma escola que é em Jardim América, Jardim América? Eu falei é uma escola em jardim América, que é uma escola estadual, que é uma escola técnica, que uns amigos meus me falaram que tem um curso lá que é de patologia clínica. E como eu sempre gostei dessas coisas relacionadas à biologia, eu achei lá ia ser um lugar bom pra eu ir, e no final das contas eu vou ter uma profissão e tal. Minha mãe ficou um pouco relutante, porque ela queria que eu fosse pra uma escola, ou no Pedro II, ou uma escola particular que me desse uma base pra fazer vestibular depois e tal; mas falou ah, beleza, então vai lá. Aí eu fui, fiz a prova, passei, aí comecei a fazer o segundo grau técnico em patologia clínica.

#### ***M – então você se formou no segundo grau nisso? Você é técnico?***

A – Sou, técnico em patologia clínica. Dizem, ne? Me deram um papelzinho dizendo isso. Eu tenho minhas dúvidas. Bom e aí como decorrência dessa... Aí tá, aí essa coisa de gostar dos bichinhos, de biologia, começou a me deixar em dúvida porque na minha família, todo mundo tinha aquelas profissões tradicionalíssimas, advogados, engenheiros, médicos, dentistas, e uma coisa meio que natural vou fazer medicina. Só que quando eu fui fazer vestibular eu fiquei assim, eu falei; medicina. Refleti um pouco sobre isso, aí pensei que talvez não fosse, mas fiz e não passei, ne; fui aluno de segundo grau técnico, pensei ah vou fazer de onda pra ver quê que dá. Aí depois fui fazer o pré-vestibular. Aí no pré-vestibular começou – você ta realmente mexendo em coisas...

M – No fundo do baú.

A - Aí comecei a ver as disciplinas de humanas que era uma dimensão muito pouco privilegiada na formação do técnico de patologia clínica, então comecei a ver historia, geografia, comecei a me interessar por outras áreas que não eram mais da ciência \_\_\_\_ só. E vai começou um movimento de fazer alguma coisa na área de ciências humanas, e aí pensei em de repente fazer Ciências Sociais, Geografia, História; mas aí como a minha família, ela é super das profissões tradicionais, fui fazer direito. Aí me inscrevi nesse ano pra fazer direito e falei, cara não vou fazer, não tem a mínima chance de eu ser advogado, depois de fazer todos os vestibulares decidi que não queria mais ser advogado; não fiz o vestibular e passei mais outro ano estudando. Aí nesse ano procurei ajuda profissional, fui fazer orientação vocacional; falei...

M – To perdido.

A – É, tava perdido mesmo. Se as ciências naturais era essa coisa que me fascinava muito, tinha essa coisa da ciências humanas estarem me fascinando também. E aí quando fui fazer orientação vocacional, a mulher falou assim; ah você pode biologia, ciências sociais, e continuei com o mesmo problema. Aí eu falei, cara vou fazer biologia, e aí fui fazer biologia. Fiz pra todas universidades biologia, não quis ficar na

duvida. Fiz, acabei escolhendo ir pro Fundão, e comecei lá. Quando eu fiz a opção do curso, era importante pra mim, ter o bacharelado e a licenciatura porque a pesquisa era uma coisa que me fascinava bastante. Lá no ensino médio a gente fazia uns cursos, daqueles cursos de férias do instituto de bioquímica que tem temas assim, então a gente; tinha uma professora minha que fazia mestrado na época lá, e ela sempre falava com os alunos, eu era monitor no laboratório de biologia lá na escola...

M – Ah ta, isso no ensino médio ainda.

A - Ela ficava levando a gente pra lá. Então já tinha construído uma imagem assim da pesquisa, da ciência e do Fundão também ne? Então isso acaba influenciando um pouco a minha escolha pela universidade.

M – Pode ir tomando o cafezinho; a entrevista, a gente ta numa conversa, fica bem à vontade.

A – Não, eu to à vontade. To falando... ( risos)

M – No ensino médio então você era monitor e fazia esses cursos.

A – Eu era monitor fazia esses cursos no período das férias, e fazia os estágios mesmo na área de patologia clínica. Então quando eu fui pra Universidade, falei assim; bom acho que a coisa da pesquisa é uma coisa importante. E entrei lá no primeiro período, e ficava lá fazendo aquelas matérias do primeiro período e sempre via aqueles negócios de estagio, estagio, estagio, e ficava; gente qual é a área que eu vou ficar. Porque a genética, tava aquele boom da engenharia genética, então era uma coisa super fascinante, nova e uma coisa que me atraia. Aí fiquei pensando em fazer genética, no final do primeiro período eu vi lá que tinha um anuncio pra trabalhar com polissacarídeos, sulfatados, invertebrados; gente que coisa brilhante, tudo que sempre quis...

***M – Como é que é? Polissacarídeos, sulfatados, invertebrados***

A – Polissacarídeos, sulfatados, invertebrados, marinhos ne?

***M – (risos) E você se amarrou? Em qual período isso?***

A – Primeiro.

M – Nossa no primeiro período. (risos)

A – fui, amarradão, em janeiro, dia 3 de janeiro comecei. Minhas férias todas lá e tal. Fiquei lá durante três anos.

***M – Nos polissacarídeos?***

A – Entre saídas e retornos. Fiquei porque já tinha uma produção, aí aquela coisa; ah volta aí pra fechar os experimentos, escrever um artigo e tal. Aquelas coisas, aí acabei ficando três anos, assim ao todo. Bom, no final de 2002 eu já tava em crise com a Biologia. Porque eu achei que era assim super técnico. Apesar de ta lá no polissacarídeos, tava achando aquilo técnico demais, eu não me imaginava fazendo pesquisa durante o resto da minha vida; fazendo mestrado, doutorado, sendo professor da universidade; era uma coisa que tava distante da minha vida. E tinha essa coisa assim do apelo humano, social, ne, de já ter despertado essa coisa; falei assim, gente cadê? E aí? Polissacarídeos, e depois, esqueci. Acho importante que alguém faça isso, não desmereço, reconheço a validade do trabalho, não tenho problemas em relação a isso; mas não sou eu que vou fazer aquele tipo de pesquisa, isso em 2002. Aí em 2002 foi o ano da crise, falei cara, fudeu, ih

M – Não tem problema não (risos)

A – Ferrou, vou ter que rever tudo isso; então como é que eu faço isso agora, ne, de dentro da biologia... Aí eu pensei em trancar a biologia e nesse ano fiz vestibular pra ciências sociais, aí fui... Só que assim, fui, escolhi segundo semestre na UFF, ne, só fiz pra UFF, escolhi segundo semestre então só ia começar no meio de 2003. Então já ia ter terminado o básico, e aí eu falei, cara, se tiver sentido a biologia tem que ser pela licenciatura. Porque é aonde eu vou conseguir usar essa biologia que a gente ta fazendo pra trabalhar em alguma coisa que tenha uma dimensão humana; aí fui pra licenciatura. Quando comecei a licenciatura, e a UFF começou um pouco depois por causa de um período de greve que teve, quando eu comecei a UFF eu falei assim, eu já to encontrado na biologia, beleza porque a licenciatura faz sentido; aquela coisa de ter ido pra praia vermelha de ter entrado em contato com os referenciais das ciências humanas, então pô me encontrei, agora faz sentido. Mas aí bom, agora já to na UFF vou ver qual é, e aí eu fui...

***M – Você ficou fazendo dois cursos ao mesmo tempo?***

A – Fiz, durante um tempo, e depois que eu terminei voltei agora, agora to na ciências sociais fazendo...

***M – Você ta fazendo graduação agora?***

A – To.



M – Caramba.

A – Bom aí voltei pra fazer... Fiquei fazendo lá ciências sociais assim, tipo uma matéria, duas matérias, uma matéria... Aquela coisa assim, ne, e aí já abrindo uma outra coisa de uma outra reflexão que me ajudava muito nessa coisa de educação; os referenciais da antropologia, da sociologia. Aí ficava fazendo essas pontes assim loucas, e as pessoas perguntavam, mas você faz ciências sociais, você faz biologia; e eu falava, faço, gosto. E aí qual é a relação, eu falei cara, eu não sei te explicar, mas pra mim tem toda relação, toda conexão do mundo existe. E até hoje eles me perguntam, como assim? Hoje em dia eu consigo explicar melhor sobre isso.

M – Ah, depois eu quero ouvir essa explicação aí que me interessa muito.

A – Enfim, aí eu fui fazer essa outra graduação. Mas aí eu já tava tranquilo na biologia. Então é isso, pensar na educação, na questão da educação pra além da escola fazem sentido aqui. Lá é uma formação super técnica, vendo quantas patas tem o caranguejo, mas assim eu posso agora voltar meu olhar pra essas coisas aqui sem menosprezar aquele conteúdo lá que é importante até mesmo pra minha prática, porque em algum momento vou ter que saber se essas coisas pra ta em sala de aula, falando... Enfim, mas aí já tem \_\_\_\_\_ usando isso na relação humana, isso que fascinou a partir de um certo tempo da minha vida. Que eu não sei precisar bem como é não, mas acho que tem a ver com essa coisa assim, da saída do ensino médio técnico pra uma formação um pouco mais humana, ainda que no pré-vestibular, humanística assim de ver várias disciplinas, vários conteúdos de ampliar essa visão. Aí os alunos ficam me perguntando, mas porque que eu tenho que saber desenho geométrico, eu falo pra ampliar sua visão; ne, porque assim, se eu não tivesse visto isso eu não saberia, se eu não tivesse nunca tido uma aula de geografia e de história, ainda que no pré-vestibular, mas por professores que conseguiam abordar aquilo de uma maneira super interessante eu não ia ter despertado pra isso; e de repente eu ia ser um pesquisador na área de ciências naturais, podia ser bem sucedido, mas assim não tinha despertado. Então assim por isso que a gente estuda desenho geométrico, arte, música, história, física e agora as coisas fazem sentido pra mim.

M – Ah, muito bom. Muito boa essa sua visão das disciplinas, da importância das disciplinas.

A – É, ne. Não é porque a gente é louco; não é porque a gente resolve inchar o currículo com doze disciplinas, doze também é muito; mas assim, não é por isso só. Eu espero que não seja, é porque a gente quer que as pessoas pensem o mundo...

M – Nunca tinha pensado nisso.

A - ... de uma maneira outra que não é só aquela da linguagem matemática, ou da linguagem humana. Então assim pensar nessa formação, que eu acho... Eu não sei, assim e não conheço essa coisa do currículo americano, e o francês europeu; acho que a gente tá muito mais próximo, o do Pedro II é muito da escola francesa, então acho que a gente tá muito mais próximo de uma formação humanística, uma coisa mais européia do que uma coisa onde você escolhe suas matérias, acho que nos Estados Unidos tem um pouco disso, mais flexível mesmo, você direciona o seu olhar. Mas aí quando você direciona o seu olhar pras ciências humanas você desconhece que a linguagem matemática por exemplo, é importante pra entender certas coisas; pra você qualificar até mesmo pra intervenção cidadã e tal. Então acho é importante essas coisas. Bom, enfim acho que nesse momento despertei esse olhar, e aí dentro da graduação à medida que eu fui vendo que essa dimensão só técnica, biologicista da pesquisa e tal, não dava conta de responder os meus anseios. Aí eu fui ampliando um pouco mais e voltando a minha formação pra ser professor, pra dialogar pra essa outra área aí.

M – Você acha que essa ida pra licenciatura então foi meio que uma saída, digamos assim, de estar dentro da biologia nas ciências humanas, talvez. Assim, mas isso pra você antes já tinha uma escolha ser professor ou a escolha de ser professor veio com isso nesse movimento?

A – Cara, eu acho que tinha, mas não era tão forte assim. Aquela coisa que eu falei da opção do vestibular, ter bacharelado era importante, mas segui a licenciatura também era porque eu queria poder fazer as duas coisas. Mas eu acreditava que o bacharelado ia ser a primeira coisa e a licenciatura ia ser uma decorrência do processo e não foi. Assim a licenciatura foi, num determinado momento eu falei cara, se tiver que ser alguma coisa eu quero ser professor, depois a gente pensa se vai fazer bacharelado; aí fiquei pensando sobre isso, qual é a validade durante o processo fiquei, faço, não faço e tal; aí eu pensei, faço porque depois vai ser importante, vai agregar umas coisas aí. Mas aí acho que dentro da graduação em determinado momento ser professor fez mais sentido do que ser pesquisador, ou ser bacharel...

M – É então assim, essa escolha de ser professor foi no meio, nesse movimento da graduação você acha, ne.

A – Foi, foi.

M – Nessa crise de ciências humanas, ciências naturais...

A – Rolava uma coisa assim que as pessoas ficavam assim, ah mas vai ser professor porque vai ter mais mercado de trabalho. Eu falei, não nem passa por aí. Tem mais mercado de trabalho, ne. Enfim, acho que tem mercado de trabalho, pra todo mundo não, é obvio que tem mais escolas então os professores estão a conseguirem seus empregos mais facilmente do que os geneticistas por exemplo. Mas não era por aí, isso me incomodava porque na verdade era uma coisa assim, que eu já tava refletindo sobre isso; bom faz sentido na minha vida, ser professor faz sentido porque eu to pensando essas questões aí. Porque eu quero pensar essas questões, não porque eu quero ter um emprego, ne, acho que é importante paga as contas, mas não...

M – Faz sentido pra você, ne.

A – Faz sentido pra mim. E que não fazia sentido pras outras pessoas, que o que elas queriam era eu ter o emprego.

M – Então assim, isso que você ta falando já é um pouco a pergunta, a próxima pergunta que é: qual é o sentido da profissão de professor pra você assim. Você já falou bastante coisa que da pra; queria uma, que você tentasse uma síntese assim, elementos. Pode ser uma síntese assim, mas com elementos, não precisa ser assim uma frase. Que elementos estão em jogo pra você, quando você pensa qual o sentido da sua profissão pra você assim, quê que te move, qual é o sentido de ser professor?

A – Pergunta difícil, mas acho que tem muito a ver com essa coisa de poder estabelecer relações com outras pessoas, de ta refletindo sobre produção de conhecimento. Produção em diferentes contexto, produção de conhecimento de como o cara descobriu a membrana plasmática até como eu vou fazer que os alunos construam esses conceitos sobre membrana plasmática; não é uma coisas dada, a membrana não ta ali. Então acho que tem um pouco dessa busca pela, acho que construção mesmo do conhecimento, uma coisa mais filosófica, talvez, de querer entender como a biologia se constitui e tal; e até pela coisa da relação, de como isso é feito na escola, de ta pensando isso de não me encarar como aquele que vai lá e mostra, agora a membrana plasmática dessa maneira assim; não sei se te responde...

M – Respondeu, super. Entendo.

A – Acho que tem essa dimensão da relação de trabalhar com gente, então isso era uma coisa que em algum momento era importante pra mim; e é isso que eu quero, trabalhar com gente, não sei se na escola... Sabe quando você pensa assim na macrovida; não sei se na escola sempre, mas com gente sempre, com educação. Assim, acho que isso é uma coisa que já ta... É um caminho que eu escolhi que me faz feliz, que é esse que da sentido pra mim. E de trabalhar de poder fazer essa coisa assim, de tá refletindo com os alunos sobre determinadas coisas. Sobre como é que a gente chega a esse conhecimento, de onde a gente partiu, como é que esse conhecimento é construído ali por eles. Porque apesar do conhecimento acadêmico ser um, pode não ser o mesmo, pode ser um outro, pode ser uma alternativa ; pode ate ser o mesmo, mas os caminhos que chegam nele são outros, são mais tortuosos...

M – Diferentes.

A – Diferente, é. É porque os elementos são outros, então assim você não tem o laboratório pra mostrar, então passa um pouco pela metodologia, dos recursos que você vai utilizar. As mediações mesmo que vice vai fazer pro cara chegar onde você quer.

M – Muito bom. Você já ta respondendo varias perguntas aqui ao mesmo tempo do meu roteiro.

A – Entrevistado indisciplinado. (risos).

M – Então olha só. No seu, na introdução aí da entrevista você falou bastante da sua trajetória e falou das escolas que você trabalha com é que você vê. Aí queria que agora no retorno ao passado que a gente ta fazendo, você falasse um pouco do seu contato com a escola básica durante a formação inicial, o estágio, ne; se teve algum outro contato alem do estagio, como é que foi; e como que você relaciona a escola com a sua profissão. Você também já falou um pouco isso. Mas tipo assim, com é que a escola também; em outras palavras a escola te formou também? A escola básica também te formou, em que aspectos? Que coisas esse contato com a escola durante a formação inicial agregou a sua condição de professor, você acha. Pensando, claro que quando você ta atuando como professor nas escolas, você já falou varias coisas que essas escolas agregam a sua condição de professor de varias coisas que você pensou a partir de estar na escola trabalhando como profissional . Queria que você fizesse... mais na formação inicial , tipo estágio durante a graduação? Assim, to querendo pegar um pouco a coisa da pratica de ensino, então assim; além do estágio supervisionado durante a graduação, você teve algum outro contato com a escola básica nessa sua formação?

A – Não.

M – Então, no caso só a prática de ensino que foi esse contato com a escola básica. Então assim o quê que essa experiência te informou sobre essa profissão? Se tentasse, você descobriu coisas com a pratica de ensino? Caíram fichas com a pratica de ensino, ou você acha que você passou meio como aluno na

prática de ensino; ou você meio que foi migrando da posição de aluno pra professor, com é que você vê isso assim?

A – É eu acho que tipo o CAp, ele me ajudou a enxergar aquelas coisas todas que durante a formação, durante aquele período de praia vermelha e tudo mais; e de pesquisa mesmo lá no Nutes, ne, tem essa...

M – tem esse apêndice...

A – É , eu acabei não falando, mas quando eu tava na crise com o mundo, querendo sair da bioquímica, aí depois... Sai da bioquímica, fui pra ecologia, voltei pra bioquímica, falei não é isso, eu vou fazer pesquisa em educação, aí fui pro Nutes trabalhar com a Isabel. E aí comecei a trabalhar lá com pesquisa em educação. Quando eu chego no CAp é um período onde a gente, onde eu já vi algumas reflexões da praia vermelha, algumas reflexões lá do Nutes, da pesquisa em educação; e começo a olhar pra sala de aula um pouco como aluno e sei lá, talvez já me transformando em professor. Acho que no final eu tava muito mais professor do que aluno. Mas assim, me ajudava a refletir essa coisa da construção do conhecimento mesmo, de pensar o conhecimento escolar, como conhecimento que é um... que é sui generis mesmo, ne, que não é essa coisa da... Não é universidade ali mais, em linguagem mais tranquila, ne. É um outro conhecimento que as próprias outras disciplinas mesmo, que são elemento da biologia, mas que são de outras disciplinas também; e de pensar essa coisa que é ate clichê assim pra gente que já trabalha e estuda com isso já há algum tempo, de pensar o professor não como um cara que vai transferir isso, mas assim, que vai construir aquilo juntos, ne, e de pensar as formas como se faz isso porque as minhas experiências anteriores de formação, eram experiências de transferência, de pouca construção...

M – de como você foi formado.

A – De como eu fui formado. De repente a construção no ensino médio, à parte de biologia onde eu era monitor, não. Assim porque a gente tinha grandes temas, e gente discutia; então a gente elaborava experimentos, essas coisas todas. Isso numa escola estadual, pública; que era uma experiência fantástica, que acho que era muito bacana. Mas que nas outras disciplinas isso não era uma coisa tão recorrente, que era uma coisa de eu ensino você anota, faz a prova, eu te avalio, você passa ou não. Ali no CAp já era muito diferente, então assim, a minha professora foi a Celina e o Vitor. Com a Celina muito fortemente isso acontecia, a gente ter essa coisa da construção; agente já chegou ali, a gente já tá, os meninos já tavam fazendo a caixa preta, isso na oitava série. Tava fazendo a caixa preta, então a gente via como era, e era uma disciplina meio complicada na oitava série, porque cai muita coisa da química, da física e da biologia lá no CAp, também da biologia. Então assim, de como construir esses conceitos que são a priori novos pra ele, apesar de ta no cotidiano, de serem coisas que eles lidam sempre; como a gente constrói isso, de como vou abordar aquilo. Ela poderia, eu poderia, todo mundo, chegar falar assim: a luz se propaga de forma retilínea. Isso é uma coisa, outra coisa é você chegar ali e bolar uma estratégia \_\_\_\_\_ que fação com que o aluno perceba, de chegar...

M – Questione, ne, é retilínea, não é retilínea, com que é. Só pode ser retilínea então, não sei quê...

A – Então isso era bastante legal.

M – Isso você acha que meio que descobriu no CAp, assim.

A – Eu acho que sim. Eu acho que teoricamente eu já tinha descoberto antes. Então assim esse movimento praia vermelha me fez isso. Mas assim de ver como isso é feito na prática, e apesar de eu ter passado só pela oitava e pelo segundo ano, hoje eu fico pensando isso; ainda não consigo pensar pra todas as séries e pra todos os conteúdos, claro que não. Mas eu consigo já tentar fazer esse esforço de como fazer isso sem ser daquela maneira de mostrar ali, ne.

M – Tipo, isso seria uma marca da sua atuação como professor. Uma coisa que você levou do CAp, você acha.

A – Total.

M – Tentativa, de tentar sempre buscar...

A – Total, de fazer relação co o cotidiano, ne; de tentar trazer essa dimensão prática, de...

M – Questionar, apresentar problemas...

A – É. E isso é uma coisa que eles falam muito hoje quando eu vou fazer: mas porque você não fala logo? Porque, porque não.

M – Os alunos, ne.

A – Essa é uma maneira que eu não acredito que seja educação. Prefiro que vocês pensem sobre isso do que te da resposta. Então assim, isso é uma coisa que eu trago do CAp.

M – Você acha que é uma coisa que o CAp agregou a sua...

A - É, a minha pratica.

M – Ah, interessante.

A – Que é uma pratica mesmo de lá. Assim de às vezes ser um caminho muito mais lento, difícil mesmo de você fazer. Mas é um caminho que no final das contas, acho que vale mais a pena porque se fossemos quantificar o quê que fica \_\_\_\_\_, de fato é o que você constrói. Então assim, se eu crio essas conexões, no final eu tenho esse caminho mais; fazendo sentido maior do que eu só recebo e...

M – Então assim, pensando nessa coisa da dimensão pratica da formação, você acha que... Você já falou que você já tinha essas influencias teóricas quando você foi parar lá no CAP, mas você acha que isso que você levou pra você dessa experiência, nenhum curso teórico te ensinaria, assim plenamente? Quê que você acha?

A – Eu não sei se não ensinaria. Eu acho ate que ensinaria sim, mas assim o CAP é a primeira experiência, a primeira vez que eu tava na pratica vendo como aquilo se aplicava. Então eu acho que assim, experiências teóricas indicam que caminhos seguir, como fazer, enfim dão orientações pra isso. Mas na pratica mesmo aquele era o momento que eu podia fazer isso, e que eu podia chegar e propor; olha tava pensando em fazer tal experimento, fazer isso aqui e tal e a Celina topava, e lá com o Vitor também de pensar a origem da vida. E pensar, cara porque a gente não faz um experimento e vamo trabalhar a origem da vida, e eles super topavam. Então são coisas que era aquele momento que eu podia testar, assim fazer.

M – Entendi. Mas você acha que o fato de você estar ali no estágio, na pratica numa escola, com professor, com uma turma durante a sua formação inicial; de vez em quando assim, não sei... Isso me passou pela cabeça quando você tava falando agora. Por mais que você tenha assegurado algumas coisas que é importante trabalhar com as \_\_\_\_\_ dos alunos, que é importante compreender e não ser autoritário, enfim varias coleções de questões teóricas que você possa levar; aí quando você ta lá na pratica, não tem coisas que você faz que, sei lá, falham, não dão certo ou que não era bem assim como eu tinha pensado e isso também não ressignifica essa teoria. Assim você não acha que ; o que eu to querendo tentar entender é tipo, nessa experiência pratica, tem coisa que é só da pratica? Você consegue identificar isso? Assim tudo bem, um curso teórico você pode questionar, pensar, não sei quê, mas...

A – Eu acho que deve ter alguma coisa que é só da prática, não sei; não consigo visualizar. Mas assim. As minhas questões teóricas, os elementos que eu trago, eles realmente não dão conta. Sabe aquela coisa, não adiantou preparar uma aula onde você usa altos recursos, onde leva em conta as questões os professores, os alunos trazem, alguma coisa vai acontecer ali que a teoria não previa; então que coisas da prática que eu não consigo identificar quais são. Mas eu já percebi; falei cara, me esforcei tanto pra fazer isso, fiz tudo como me mandaram, mas não deu certo. Porque será? Aí fica esse movimento de compreensão. Acho que sim, acho que tem alguns aprendizados que sim, que vem...

M – Que vem daí...

A – Acho que é inerente ao processo.

### ***M – Você já tinha parado pra pensar nisso?***

A – Já, já tinha parado. Nas três; eu ia falar que no Padre Antonio Vieira muito, mas nas três na verdade.

M – De maneiras diferentes.

A – De maneiras diferentes. Tem os casos que topam mais a sua proposta, a chance dela dar certo é muito maior, mas o lugar onde as pessoas são um pouco mais reativas não, a chance de dar certo não é tão grande assim, ne, então... Mas eu já tinha reparado sim. Tem coisas que a teoria não da conta de prever, ne, então assim não adianta você só preparar uma aula, só pensar nas... Por mais que você faça todas as coisas, tem uma coisa assim que...

M – É só dali. Contigente, assim...

A – É não tinha pensado, ne, como.

M – É, deixa eu ver aqui... Sobre assim, você falou bastante da graduação e tal, e dessa sua crise da ciências humanas, ciências naturais e tal. Então assim, essa coisa da escola na formação inicial você teria como marca essa coisa, essa maneira de trabalhar com os alunos questionadora, sem dar as respostas prontas e tal. Você acha que isso é uma coisa que veio dessa sua experiência na escola?

A – Acho que sim.

M – E pensando na Universidade agora, na academia, nas questões acadêmicas da sua formação; o quê que você acha que é uma marca ou marcas que você identifica, ah isso aqui é da minha formação acadêmica da biologia, ou isso aqui é uma coisa...

A – Acho que tem uma coisa assim da pesquisa, que é muito forte, tipo de consultar várias fontes, porque eu fico pensando assim quando você pega o livro didático, no ensino médio quando a gente tá estudando, a gente pega o livro didático e aquilo ali é a sua teoria. Então assim você vai ler aquilo ali, vai estudar pra prova através daquilo, ou através do caderno, na universidade você sabe que o livro acadêmico sozinho, ele não da conta de responder aquilo; então você vai procurar um artigo que fale sobre uma outra coisa, um outro livro que te de uma outra visão; então as coisas na academia, elas não são consolidadas com na escola já era.

M – Aparentemente...

A – Aparentemente é... Então assim quando você vai estudar Revolução Francesa, você não pega dez autores pra ver o que cada um fala da Revolução Francesa, mas quando você vai lá na universidade você faz isso. A mesma coisa acontece com a biologia com outros temas. Então essa é uma coisa que eu pego assim, que eu fico; quando eu to preparando a aula, obvio que nem sempre da pra fazer isso por questões temporais; Mas assim quando eu to preparando a aula, eu fico consultando os livros de referencia, então vou tento da uma estudada, uma coisa mais profunda, a partir daquilo ali eu vou pegando o que são os pontos chaves, e aí vou olhar os livros didáticos, o que cada um vai falar, cada um que eu tenho claro. O que cada um fala, de que forma aborda, acho que isso é uma coisa que eu trago da academia. Consultar diversas fontes.

M – Interessante.

A – Acho que essa é uma marca que a gente tem assim, muito forte na biologia de eles estimularem. Acho que mais do que ensinar biologia, a faculdade me ensinou como construir o conhecimento dentro dessa temática. Me deram o caminho das pedras, assim, eu quero estudar \_\_\_\_\_, o que eu vou fazer, eu sei aonde ir, o que procurar. Então assim, acho que quando vou preparar uma aula, eu trago essa marca; isso é uma marca que a faculdade me deixou. Que a biologia, e que as ciências sociais também me deixa, acho que é uma coisa da universidade mesmo, não do curso, mas da instituição.

M – Ah, muito bom. E assim, é a ultima pergunta desse bloco e depois eu vou pro relatório, ta? A ultima pergunta assim; destaque, é super difícil isso, mas tenta destacar pra mim um momento que foi marcante da sua formação inicial que você acha que te ensinou, que você cresceu, entendeu? Durante a graduação, que você... Um momento marcante da formação inicial como professor. Assim, tipo, pô não tinha pensado nisso, caramba posso fazer isso, desse outro jeito ou... Que te marco, que você não esquece, que você fala, pô eu nunca me esqueço, que te ensinou alguma coisa importante. Pode não ter também, não sei, ou ter vários. Eu perguntei pra Ana Paula, ela falou nossa tem vários! Eu falei, caramba então fala dois.

A – Eu não sei, eu fico pensando muito na... Que me marcou mesmo da graduação, foi o momento que eu tava preparando as regências. Então assim, que era a culminância do processo. Aquilo ali era o momento mais importante pra mim, naquele momento. Então assim. Você falou, agora eu consigo perceber quando você planeja tudo e não da certo; no segundo ano quando eu fui fazer a minha regência, não deu certo, sei que foi uma aula que não deu certo. Eu fui e preparei altos modelos com E.V.A, pra colar os \_\_\_\_\_ embrionários e tal; e foi uma coisa assim que apesar de eu ter estudado horrores, ter pego todos os livros de embriologia, ter lido e preparado, e sabia que que era \_\_\_\_\_ tudo isso, quando eu cheguei lá não deu certo; os alunos não acompanharam, acho que eu ainda tava com aquela marca do discurso que era o discurso acadêmico. Por mais que eu tentasse flexibilizar aquilo ali na hora não deu, não acompanharam aliás. Acho que eu tava, sabe quando você sente assim não deu certo. E isso foi uma coisa que me marcou, eu falei cara, isso é importante ate pra aprender que não adianta só estudar, que eu vou ter que fazer esse meu discurso... Que por se tratar do ensino médio, eu acho que eu já fui com outro discurso. Essa prática, essa regência, ela foi depois da oitava serie; a oitava série tinha sido uma experiência que tinha dado super certo. A gente pegou, que era da lata; foi uma idéia que eu tive na Nova Escola, na revista Nova Escola, um professor tinha feito pra falar de física. E a gente começou a fazer altas viagens; tipo, cara beleza a gente pode falar de física, de química, de biologia; a gente pode montar um laboratório e a partir daí começar a química que foi o que a gente fez. Essa foi uma experiência muito bacana, de poder pegar uma atividade que já existia, que foi pensada pra outra coisa, de naquele momento tentar relacionar com outras coisas. Porque na verdade ali era uma condição, muito particular; então tinha tempo pra fazer isso, \_\_\_\_\_ várias coisas, até questão mesmo dinheiro mesmo, de espaço, de materiais. Então assim dava pra poder fazer isso numa boa. Então aquilo foi pensar um momento que eu falei cara, aí quando eu saí dessa aula; que era uma aula que teve, era uma saída de campo a gente foi pro Parque Lage fez umas fotografias. Depois teve a minha regência que foi essa passagem, o que era visto na fotografia, como revelava, pra entrar em átomos, moléculas, né, então eu falei cara, nesse momento isso fez sentido; porque consegui pegar essa coisa e transformar aquilo em coisas que eles mesmos. Essa coisa deles chegarem, ah porque isso são os átomos, ne? (risos) Eles sabiam dos átomos? Então aquilo ali foi; ah, que bom. Aí teve esses dois momentos na formação inicial que eu fico comparando sempre. Aí na oitava série eu consegui adequar melhor o discurso; então acho que o sucesso daquela aula; acho que tem a ver com isso. E no segundo ano por pensar talvez que eles fossem alcançar um nível de abstração muito maior; que eu supunha que eles fossem alcançar. Acho que tem uma coisa assim, eu também não consegui mediar legal aquilo ali...

M – Nossa, você tá se cobrando muito! (risos)

A – Não acho que não é cobrança não. Ficou meio confuso e tal, e enfim não deu certo; e foi uma coisa que me marcou.

**M – Mas você ficou pensando depois porque que não deu certo?**

A – Fiquei, fiquei.

**M – O quê que foi? Quê que você acha?**

A – Acho que o discurso, que de repente aquele conteúdo, aquela abordagem que a gente fez não era a melhor abordagem, não sei acho que de repente a metodologia, o material talvez não tenha funcionado da forma que a gente pensou que ia funcionar, o tempo, a adequação do tempo acho que tem...

M – Pelo relatório até quando eu li, achei que tinha um quê assim de frustração nessa parte do segundo ano.

A – É acho que rolou um pouco disso...

M – Mas me passou a sensação também de que foi menos discutido, menos depurado. Assim isso não tá no relatório, isso tá na minha pergunta pra você sobre isso. Porque você fala; no relatório aparece isso que você tá falando da oitava série, mais envolvimento; uma idéia mais ousada, enfim que apaixona, que envolve, que tem... E no segundo ano; eu até falei assim, nossa ele tá se cobrando muito que isso! (risos)

A – Isso tá registrado. (risos)

M – Não isso é a minha interpretação. Isso é uma das coisas que eu tinha pra te perguntar. Mas na oitava parece uma coisa coletiva, organizada, debatida. E também claro que eu tenho a experiência do CAP, então eu imagino como foi, entendeu. Não é qualquer leitor que veria isso como eu to vendo. Você acha assim que em termos da dedicação do planejamento como coletivo, essa coisa da abordagem do segundo ano foi diferente da oitava; tipo a participação do professor ajudando, porque isso também interfere.

A – Interfere. Na oitava série a Celina já tinha dado os conteúdos pra gente desde o início. A gente tinha um...

M – Então vocês tiveram um planejamento mais aprofundado, mais tempo de discussão.

A – Ela tinha falado; vocês vão planejar o segundo semestre. Então assim desde março isso era muito claro pra gente, que a gente ia planejar o segundo semestre, e aí a gente ficou; gente como que a gente vai fazer isso. Que loucura, né, a gente mal o que é o átomo e vai ficar planejando um semestre inteiro onde a gente vai falar sobre química; e isso fez com que a gente se envolvesse bastante, essa antecipação do processo mesmo e também tem uma coisa que assim como a gente não dominava isso, acho que a gente teve uma dedicação um pouco maior, de ir nas fontes mesmo, estudar pra caramba.

M – Estudar pra caramba.

A – Pra poder chegar lá e fazer bonito, acho que isso foi importante. No segundo ano a gente já não conseguiu essa antecipação toda. A gente já sabia quais eram os conteúdos, mas também...

M – Mas também era tudo biologia, tava tudo mais safo...

A – Era um conteúdo que tava super mais próximo, que já tinha estudado o tempo todo durante os últimos anos, então era uma coisa que a gente achava que ia lidar bem com isso. Os temas das regências foram entregues pra gente; acho que muito, não me lembro se foi antes das férias ou logo depois que a gente retorna. Mas assim foi uma coisa que assim, cara agora a gente vai ter que fazer isso; então de uma maneira geral foi uma coisa mais corre-corre. Aí eu falei cara, tudo bem; aí era uma coisa assim a gente dividindo os temas, a gente não sabia muito bem de que forma abordar, o que abordar, tinha aquele temão que era reprodução e a gente não sabia bem como fazer isso de uma maneira que desse conta de falar todas as especificidades do grupo e ainda chegar até a embriologia que me lembro que a gente ficou conversando e aí a gente fala de embriologia, não fala; aí a gente falou não acho que é importante falar e tal, a gente decidiu que era importante e... Enfim acho que como a gente tava muito envolvido com a oitava série, a gente não deu a devida atenção. Porque quando acabou a oitava série a gente caiu pra fazer o segundo ano, e foi aquela coisa assim... caixote, né?

**M – Mas assim você não acha que o não deu certo também não é formativo?**

A – Não, muito. Muito formativo, é muito formativo; acho que serve pra refletir sobre esses porquês de não ter dado certo. Isso sempre, até hoje quando eu vejo que uma coisa não deu certo, porque que não deu certo, né, essa coisa que a teoria não dá conta, o planejamento e tal. E fico pensando o que não deu

certo pra da próxima vez; entender o que não deu certo pra da próxima vez tentar que de, enfim... Acho que é importante sim, que é uma resposta.

M – E você conseguiu pensar nesse não deu certo, assim em alguma coisa das especificidades do ensino médio? Assim passou pela sua cabeça isso assim, tipo, ah no ensino médio é diferente, ou não. Você acha que se deve alguma coisa mais da correria...

A – Eu sempre fiquei pensando na coisa do tempo. Não sei se tem outros elementos...

M – Não, acho que o tempo é...

A – Mas assim, ensino médio... eu fico sentindo isso, fico preso aos conteúdos ainda e ao tempo; então assim no final do ano eu tenho que ter dado isso, isso, e isso. Então assim, às vezes um trabalho mais bem feito precisaria de um pouco mais de tempo, então eu não consigo, ainda não consigo saber como lidar com essa questão toda. Porque assim, esse ano mesmo sabendo como fazer as coisas; como não aprofundar tanto determinadas questões, selecionar, cortar, isso aqui posso fazer só an passan, eu ainda não consigo cumprir todo esse tempo.

M – É, o ensino fundamental tem uma liberdade mais...

A – É até por causa dos objetivos do ensino fundamental de ser uma coisa assim; ainda que tenha lá o conteúdo, uma coisa amarrada inda tem uma flexibilidade um pouco maior de trabalho. O ensino médio...

**M – Isso ainda é uma questão, ne?**

A – É a questão.

M- Permanente. Acho que isso é uma questão permanente dos professores assim.

A – E fica muito preso assim, eu me sinto muito preso.

M – Então você acha assim, eu perguntei essa coisa do formativo porque o início da pergunta foi o que você acha que te marcou; essa coisa do não deu certo, não é que não deu certo, não tem certo ou errado; mas se você acha que isso te marcou como uma coisa de repensar do quê que você achava que era a profissão, quê que é ensinar, o quê que precisa pra planejar uma...

A – Acho que sim, assim direta ou indiretamente eu acabei refletindo sobre isso de alguma maneira. Dessa coisa do planejamento mesmo, mais do planejamento mesmo; de como, o quê que eu preciso pra fazer uma aula dar certo. Não certo assim, mas que eles atinjam os objetivos que eu planejei. Então às vezes não da mesmo, não da por uma série de questões. Pode ser uma coisa minha, de não ter conseguido passar ali, mas pode ser uma coisa deles, eles não tarem naquela onda; pode ser uma coisa do conteúdo que é um saco, pode ser uma série de questões. E que a gente fica pensando sobre isso, tentando de identificar cada grupo é um grupo. Essa coisa de dar uma aula que da certo num lugar e que não ta...

**M – Você já trabalhou com esse assunto, esse mesmo assunto agora como professor?**

A – Embriologia? É esse ano.

**M – E aí?**

A – Não, vou dar ainda.

M – Ah, ainda vai dar.

A – Vou ver o que vai acontecer.

M – É embriologia é muito chato,ne. Nossa senhora.

A – É muito chato. Nossa eu falei, cara que tarefa, ne? (risos)

M – Então, olha só já que você entrou na regência; você ta me desviando do meu roteiro de entrevista. (risos)

A – Eu falei que sou indisciplinado (risos)

M – A entrevista ta assim, o roteiro começou aqui depois veio pra cá, agora...

A – Eu to imaginando você analisando isso...

M – Mas não... Eu acho ótimo, porque eu quero que seja uma conversa informal, mais informal mesmo. Isso aqui é só pra eu ver o que eu quero te perguntar... Olha só quanta coisa, mas vice a respondeu muita coisa aqui. É deixa eu ver... Só voltando pra coisa da embriologia, vamo outra coisa da embriologia aqui. É, sobre a regência; o tema foi a fecundação, embriologia, gestação e parto. No próprio relatório você esboçou o desafio de fazer seleções a partir de temas tão extensos; então eu queria que você detalhasse um pouco pra mim quais foram seus enfoques e seleções, que eu acho que isso no relatório não

apareceu. Você fala dos temas gerais, mas quê que norteou suas preocupações. Esquece a parte do planejamento que não deu certo, quais foram os enfoques e seleções dentro dessa temática?

A - Como o ensino médio, o segundo ano tinha essa coisa de olhar os sistemas comparativamente, quando a gente pensou... Era fecundação?

M – Fecundação, embriologia, gestação e parto,

A – Quando a gente pensou a fecundação, a gente pensou de olhar não só na fecundação, mas de olhar pros sistemas reprodutores dos diversos grupos de animais e fazer essa comparação. Então ali tinha isso bastante marcado, aí a gente fez o estudo dirigido se eu não me engano, acho que era isso.

***M – Vocês produziram um texto, ou usaram um já existente?***

A – Não era um texto já existente não. Acho que eram temas que aí eles iam trabalhando, determinados grupos de animais... Não lembro, acho que era isso. E aí a partir de um vídeo, que era um daqueles vídeos que a Margarida tinha lá sobre fecundação a gente começou a trabalhar isso, as especificidades dos grupos animais, de como acontecia em cada grupo, mas aí a gente fez isso an passan mesmo porque a gente queria voltar pro ser humano; então assim, aí a gente pensou que aquele era o momento da gente começar a discutir coisas sobre sexo, sexualidade, enfim coisas que tão super ali na vida deles e a gente trabalhou essa questões, a gente fez uma caixa preta lá onde eles colocavam as pergunta que eles queriam e depois a gente ia respondendo as questões; pegou as perguntas antes, deu uma olhada pra ver se a gente conseguia responder tudo. O que não conseguia agente ia na Internet, via. Então a gente tinha; tinha esses dois momentos, o primeiro momento era um momento introdutório, agente tentava contemplar essa diversidade que a gente encontrava no reino animal; e o segundo momento era um olhar mais específico pro ser humano, então assim desde dar uma abordagem mais anatômica, mesmo até passando pelos hormônios, fisiológico mesmo, hormônios, a fecundação no ser humano e o parto.

M – O desenvolvimento, ne, e o parto.

A – Não consigo me lembrar com a gente fez essa coisa da reprodução. Mas acho que foi isso um vídeo e umas questões.

M – Então assim nessa... Não até tem os materiais aí, eu to querendo ouvir você falar mesmo porque; então você acha que tinha assim dentro desse conjunto de enfoques e seleções teve uma preocupação com, tipo uma localização daquilo na biologia; digamos tentando integrar com outras coisas da biologia, digamos assim.

A – Sim.

M – E ao mesmo tempo algumas relações ou com a vida cotidiana dos alunos.

A – É a gente queria fazer esse link entre o conhecimento da biologia e o conhecimento cotidiano mesmo, da vida deles...

M – Que tem a ver com a vida deles...

A – É com as questões assim, ne.

M – Você acha que isso é uma coisa que você procura fazer como professor quando essas duas coisas que você falou que eu tentei resumir. Assim, uma é um assunto da biologia tentar ligar ele com alguma outra parte da biologia, com o todo é difícil mas tentar integrar, não colocar ele isolado ali, tipo fecundação. Mas tentar fazer alguma outra relação com outra coisa da biologia. Você acha que isso; pensa nas suas aulas...

A – E, acho que eu já percebi que isso é uma coisa que eu faço. Assim agora no segundo ano muito mais. Porque assim, se você não tem uma história com a turma também da pra fazer, mas assim com essas turmas que eu tenho de segundo ano, eu já sei tudo o que eu falei no primeiro ano; então assim lembra lá daquilo que a gente conversou. Não tão lembrados, assim a gente vai, lembra que eu fiz esse desenho e tal; ah tá. Aquela coisa de integrar porque acho importante, porque senão fica parecendo agora vamo estudar isso, vamo estudar aquilo, aquilo; fica parecendo caixinhas que não se comunicam entre elas. Essa é um movimento de integrar as caixinhas, dentro da biologia. Outro movimento que eu tento fazer, mas que nem todos conteúdos permitem óbvio que é pegar essa caixa e integrar com o cotidiano, de pensar questões que são super da vida deles, mas que eles não necessariamente vão pensar no fundamento biológico daquilo. Então porque que as carnes são salgadas, as carnes da feijoada são salgadas, ne, porque aquilo ali tem, aí a gente fica assim... Mas e o doce porque que é tão doce, porque que a bananada não apodrece, então essas coisas que eu acho que fica mais fácil pra entender certas coisas. Aí chega, ah não apodrece porque vai chegar no fundo da célula vai rolar uma osmose e aí... Acho que é importante fazer isso porque contextualiza; porque senão fica um conhecimento enciclopédico.



M – então olha só, você vê que esses enfoques e seleções que estavam lá na regência, de certa forma é uma coisa que essa experiência te levou, ne. Que você levou dessa experiência pra sua atuação como professor

A – Acho que sim.

**M – VocÊ que isso foi da regência, esse exercício; ou foi de varias coisas?**

A – Acho que de varias coisas.

M – Das ciências humanas, talvez.

A – Das ciências humanas.

M – Dessa sua trajetória. Mas será que isso... Vai, fala...

A - Tem uma outra coisa que influenciou definitivamente na minha vida, que foi o envolvimento com o centro acadêmico, de participação de encontros de estudantes, movimento estudantil, que era uma coisa que me aproximava muito de uma questão mais social, sei lá. Então assim quando a gente vai fazer uma vivencia, ne, eu tenho lá um conhecimento acadêmico, mas como tornar aquilo uma coisa que é acessível, palatável pras pessoas que não são daquele meio. Então acho que não tem uma coisa assim, só a formação inicial, só a regência, só a faculdade, só a praia vermelha... Acho que é um conjunto dessas coisas todas que...

M – Esse aspecto do movimento estudantil é uma coisa da universidade também, ne.

A – É uma coisa da universidade.

M – Que você falou da pesquisa, mas essa é uma coisa também.

A – Eu tava pensando antes, cara que o movimento estudantil é uma coisa que marca assim, na minha trajetória, que é uma coisa do construir coletivo, do refletir sobre as questões; de não pensar nas coisas como dados, pensar na origem das coisas; acho que é uma coisa que me marcou, e que marca a minha pratica ate hoje, que me despertou pra pensar algumas coisas que, que é isso, ne, assim. Que é assim, se você vive determinadas situações você desperta, se você não vive pode até despertar, mas...

M – Mas assim agora pensando aqui, essa coisa que você falou eu to realmente curiosa com essa questão. No inicio da sua fala, você falou em algum momento aí no inicio. No meio, sei lá, dessa coisa do conhecimento que não é o conhecimento científico, mas que se relaciona com o conhecimento científico que tem a coisa da especificidade do conhecimento escolar; você acha que a biologia escolar de uma maneira geral, ela é uma biologia integrada?

A – Uau. Eu acho que ela pode ser, mas eu acho que ela não é.

**M – E quem faz ela ser?**

A – É o professor.

M – e aí assim, mas no caso pensando então assim a biologia do biólogo e a biologia do professor, são a mesma coisa?

A – É eu acho que a biologia do biólogo é um pouco mais integrada, eu não sei, eu fico com essa impressão, mas...

M – Pode não ser...

A - Eu já tive experiências com professor de biologia que... De várias disciplinas assim que...

M – E biologia de biólogos que tem uma visão...

A – Exatamente. Então assim quando você vai na aula do Ricardo Vieira tudo faz sentido; pô que maravilha todo mundo \_\_\_\_\_ do Schalub \_\_\_\_\_. Mas tem aulas que você fica...

**M – Então assim mas será que existe uma biologia?**

A – Não acho que existem várias, ne, biologias. E depende de quem ta contando essa biologia pra você. Acho que ela vai ter várias caras e os discursos que unificam ou que não unificam são diversos de acordo com quem ta te contando a coisa.

**M – Mas será que a escola é um lugar de unificação forte?**

A – Eu acho que é.

M – Assim, tipo a academia pode até ser, mas você acha que a escola é um lugar de unificação?

A – Eu acho que muito mais do que a academia. Então assim, por exemplo... Eu não sei acho que tem essa coisa assim da ecologia, da genética; acho que hoje em dia até consegue ultrapassar essas barreiras e conversar. Mas na escola acho que a gente consegue ver as relações mais facilmente.

M – Ou pelo menos tem espaço para isso.

A – Tem. Quando você pega um livro didático; o livro didático faz um pouco disso, ele já relaciona coisas uma com a outra, então consegue ultrapassar essas barreiras que são disciplinares mesmo, ne, a genética, ecologia; apesar de que essas divisões, esses blocos \_\_\_\_\_ que esses conteúdos dialoguem entre eles; na universidade acho que já até acontece, mas não sei historicamente. Acho que é um movimento, ne. Até mesmo se a gente pensar na constituição da biologia, não foi biologia sempre, ne. É uma coisa assim de... De várias disciplinas que constituem isso.

M – Exatamente.

A – Mas acho que a escola tem um discurso unificador maior.

M - Unidade. Mesmo que seja inventada, que essa unidade não seja... Que tudo aquilo se reúne ali naquela disciplina biologia. De alguma forma esses enfoques e seleções integradores, eles podem ser entre duas coisa, mas podem ser uma terceira, também pode ser entre quatro coisas; mas também pode ser entre uma e outra e não entre outra e uma. Mas que tenha...

A – Engraçado que eu nunca tinha pensado sobre isso. Eu já tinha pensado na... De ser uma coisa única na universidade, mas nunca tinha pensado na universidade e a escola; e quando eu penso isso, acho que tem um pouco dessa coisa da escola ser muito mais unificadora, muito mais sei lá, agregadora desses diversos conteúdos do que a universidade.

M – E assim você disse que o professor faz essa integração. Então você acha que nesse movimento ele tá produzindo uma biologia, um outro conhecimento, um conhecimento novo?

A – Acho que tá. Um discurso sobre a biologia que assim, pra... Pode não ficar na academia, porque quem faz a academia é outra pessoa, é outro grupo; mas pra sociedade fica aquilo ali como sendo uma coisa super integrada, ou não. Apesar de que eu acho que tem um movimento, mesmo o professor não fazendo esse esforço acho que tem uma coisa mais integradora ali na escola do que...

M – Ah, muito bom. Deixa eu ver aqui, quê que você ainda não me respondeu... Você acha que o conhecimento que você ensina tem alguma coisa de particular em relação a outras ciências; tipo assim, a biologia que você ensina tem uma marca, alguma coisa que é só dela, em relação a outras ciências?

A - Eu não sei se... Não pra mim, mas acho que pros alunos a biologia ela aparece muito mais do que a química, a física – trecho prejudicado por latidos – assim do cientista que faz a pesquisa e tal, mais ciência do que as outras.

#### ***M – Do que a química e a física, você acha?***

A – Não. Do que a história e geografia.

M – Mas a química e a física estariam juntas com a biologia.

A – A química e a física estariam no mesmo patamar. É. Dá aquela idéia assim do cientista no laboratório de jaleco branco, ne.

M – Mas isso não diferenciaria a química e física da biologia. Essa visão que você tá falando que é veiculada.

A – É, acho que não.

#### ***M – Taria junto?***

A – Acho que sim. De ter um aspecto mais científicista. Que é uma coisa que a gente tenta...

M – Desconstruir.

A – Desconstruir. De conversar com eles, ne. E de; a gente conversando perceber que eles não tem isso tão sólido, cristalizado na mente. Acho que eles conseguem entender, mas acho que tem uma coisa assim do imaginário que...

M – Então assim, tipo isso seria uma visão da biologia mais senso comum. Mas você acha que você como professor tem uma preocupação em passar uma outra visão de ciência. Que visão de ciência é essa, então; que você procura passar. Ou seja, qual que é a sua visão de ciência e como que você...

A – A visão de ciência é um discurso que é; de uma coisa que é um discurso e que é um discurso que é construído; que é construído tanto no laboratório quanto numa biblioteca quando o cara tá pesquisando lá os documentos pra fazer a história e tal; e no laboratório quando o cara tá arquitetando determinada

coisa; coisas que são construídas por determinadas pessoas em determinado contexto histórico e material, condições objetivas específicas que vão dar resultado a uma coisa que é uma coisa; que poderia ser outra se fosse feita pela Mariana, em outro local.

M – Então você procura da esse enfoque assim da provisoriedade, dos conhecimentos, sempre que você tem.

A – É sempre que eu posso.

M – Tipo assim, explorar essa dimensão...

A - De explorar de ser uma coisa construída.

M – De que é aquilo, mas poderia ser outra...

A – Não é uma coisa dada. É uma coisa que, olha descobri que é assim; poderia ter descoberto que era de outro jeito, por outras pessoas, mas enfim... E que pode não ser isso daqui a algum tempo. Daqui a algum tempo alguém pode descobrir uma outra coisa. E isso é uma coisa que fico pensando assim que talvez seja uma; \_\_\_\_ metodologicamente ser trabalhado nas outras disciplinas, mas acho que é uma marca da biologia de ter um momento, ate mesmo você pega uns documentos que orienta; não que orienta; mas assim o livro didático por exemplo tem um momento ali que fala de método científico, \_\_\_\_ tá trabalhando ali. Apesar de o livro não fazer tão bem essa discussão, mas assim você tem um momento ali de pensar do que ta sendo falado ali; é uma coisa que passou, não por um método, mas assim um conjunto...

M – Uma seleção...

A – Uma metodologia lá específica, um conjunto que deu naquilo. Então acho que a Biologia tem essa característica de ta discutindo isso, de ta discutindo essa construção.

M – Ah que bom, muito bom. Deixa eu ver aqui, o que você inda não respondeu. Você tem preferência, afinidade por alguma área da biologia, maior, uma afinidade maior por alguma área da biologia?

A – Acho que sim. Acho que pela ecologia. Mas acho assim que pela ecologia, assim se eu tiver lendo alguma coisa, eu acho que vou preferir ter vários materiais de leitura; acho que eu preferiria a ecologia, mas... Hoje em dia é mais tranqüilo transitar. E pensando assim ah eu tinha horror quando falaram que eu ia dar aula pro primeiro ano; eu falei gente estudar fotossíntese e respiração, mas foi uma coisa assim...

M – Mas pra quem já tinha feito estagio nos polissacarídeos... (risos)

A – (risos) Beleza, o quê que é um elétron passando de um lado pro outro. Tranqüilo.

M – (risos) Polissacarídeos.

A – Não mas assim, eu tremi na base. Quando chegou a parte da respiração eu falei, cara já era. É agora. Mas assim, uma coisa que eu... Mas eu me interesse também por alguma coisa de genética; sobre bioquímica e biologia celular, mas assim não são \_\_\_\_\_ como os polissacarídeos dão do passado. (risos)

M – (risos) Muito bom.

A – Mas assim eu curto ler bastante, sobre... Sobre tudo praticamente. Sobre a comunidade científica, texto de jornal, não tenho restrições grandes.

M – Então, sobre materiais didáticos quê que você leva em conta quando você vai selecionar , se você vai usar, se você não vai usar, como que é, assim na hora de selecionar o material didático?

A – Acho que antes de tudo a linguagem, a maneira que aborda as coisas. Acho que é importante ser uma coisa acessível ; eu tenho uns livros que usam uns termos super técnicos que às vezes confunde muito, que às vezes tem uma extensão muito grande dos conteúdos. Acho que é legal você ter um livro enorme em casa pra você fazer consultas. À vezes eu acho que isso pode confundir os alunos, pensando assim nos objetivos mesmo da gente ali; eu fico imaginando assim, agente pegou o Amabis, a gente pegou um Sonia Lopes, mas aí não mandaram pra escola. Mandaram pra todas as unidades, mas Niterói veio um Amabis daquele volume fracionado assim um pra cada série. E a gente pegou, e aí o livro do primeiro ano é isso aqui; o segundo também, o segundo é maior ainda; eu falei, cara... E aí o cara pega, é ótimo eu acho eu acho um ótimo livro, não tem grandes problemas em relação ao conteúdo; mas assim você fica com isso aqui pra falar de plantas, e de repente plantas que a gente vai passar por ele, e discutir muito rapidamente, vais usa um mês talvez nem isso, e um calhamaço de folhas pra falar de \_\_\_\_\_. E aí eu fico gente qual é o motivo real de saber isso aqui. Não é saber os \_\_\_\_\_, e entender por exemplo a diversidade do reino vegetal, os diferentes grupos...

M – É mais uma vez essa coisa entre a especialização e a integração. Então mesmo que os enfoques que você procura ter pra suas aulas, é o mesmo que você procura nos materiais didáticos? Obvio, ne, pergunta obvia, mas...

A – Acho que sim. Acho que os materiais que tendem a ser mais generalistas e integradores me fascinam mais do que outras coisas. É obvio que determinados assuntos requerem uma profundidade um pouco maior. Então aí vai depender muito do assunto que for.

M – Aí poder ser até um artigo de revista, sei lá uma coisa assim. Zoologia não! Mas evolução...

A – Zoologia não. Mas...

M – Mas evolução pode, talvez. Algum texto que se aprofunde um pouco mais, de evolução.

A – É pode.

M – De ecologia...

A – De ecologia. Ne, acho que tem coisas que dá mais pra... Porque esses conteúdos, por exemplo, ecologia, evolução, eles são muito mais integradores do que a bioquímica por exemplo. Então assim, eu não posso pegar um capítulo do Leninguer e achar que eu vou fazer uma aula com ele, funcionar com ele porque ele vai falar lá do... Enfim, várias coisas que de repente na ecologia quando eu vou pegar lá o capítulo de relações ecológicas, aquilo ali presta-se muito mais...

M – Mesmo que seja num formato mais acadêmico...

A – Então assim te essa da linguagem, que mesmo um cara que não é um especialista consegue compreender um texto da economia(?) da natureza; que o cara não vai entender se for pegar o Leninguer. Eu acho que tem coisa da linguagem, tem a questão dessa...

M – Dessa integração...

A – Dessa integração, da valorização que você dá, especificidade que você dá. Então assim \_\_\_\_\_ de um tema que de repente num volume único de um livro mais, menos específico, aí ele consegue escrever com menos páginas de uma forma mais tranqüila e o aluno consegue... Então assim no ano passado a gente lá pegou aquele Biologia Hoje; uma série que tem de várias disciplinas e é do Fernando...

M – Gewandsznajder.

A – E é um livro assim, desse tamanho, volume único; então assim, ele fala o básico de tudo. Então assim os alunos vieram, cara ... E o ano passado a gente tinha pedido esse livro lá. Aí falaram às vezes eu pego esse livro pra começar a estudar e depois vou pro outro, porque eu já entendi como essas coisas se articulam e aí depois eu vou olhar mais, ampliar essa visão ali daquele... Eu falei, é um ótimo método de estudo. Melhor você vê tudo antes do que pegar o específico, pegar tudo específico e depois tentar fazer altas conexões que não são, disponíveis assim tão facilmente.

***M – esse Biologia Hoje é um de cada série, ou é volume único?***

A – É volume único.

M – Então é tipo uma coletânea mesmo, quase tópicos né.

A – É, tem lá os textinhos mas assim...

M – Mas é assim meio que um resumo, ne. Um sumário assim da biologia do ensino médio. Interessante.

A – E isso me dava muita liberdade, por exemplo. O livro eu é um resumo te da muito mais liberdade que aí você focaliza em determinados pontos que você acha mais importante, ou seja, da pra você ampliar; você passa por todo conteúdo mas você amplia o que você acha importante.

M – O que você quer.

A – O que um livro mais expandido... Às vezes que o... Mas você não explicou isso aqui, aí tem que voltar lá no negócio.

M – Não. Interessante isso que você tá falando, porque na verdade aqui no seu... Quando você fala aqui ó: no relatório já fiz dominar bem os conteúdos, quando você tá falando da oitava série; e de uma certa forma crítica o ensino quando é limitado nos livros didáticos. E aí a pergunta era como você lida com o livro didático mas; ele é um vilão da autonomia do professor? Já respondeu, ne. Assim, essa era outra pergunta. Então assim, o livro didático que falta coisas é melhor que o livro didático que tem tudo, ne. Assim tipo, porque você pode dar o enfoque que você quiser.

A – O ideal é assim, o livro didático que fala de tudo, ne.

M – Mas ele não é tudo.

A – Ele não é tudo. A aula tem um papel importante. Porque assim, você pode pegar um livro maravilhoso e não assistir minha aula; é só chegar em casa e ler.

M – É o livro substitui o professor.

A – É.

M – Muito bom. Deixa eu ver... Ah, só um detalhe sobre a prática de ensino; ainda voltando a formação inicial, você... Aqui ó em alguns momentos no relatório você destaca, aí não sei se o texto era mais coletivo, se você destaca mais da sua parte, não identifiquei aqui, mas é fala de relações conflituosas com alunos. É, você acha que assim, eu coloquei aqui até como uma visão de professora formadora agora; muitas vezes alguns licenciandos se sentem mais alunos que professores, assim eles se identificam mais com os alunos e não compreendem as atitudes do professor. Assim por exemplo, já vivi algumas situações assim de eu dar uma bronca na turma, e aí depois alguns licenciandos virem assim, aí coitados eles não fizeram nada e não sei quê. Sabe, uma coisa meio de... Assim tá numa posição mais de aluno não enxergar de terminadas coisas que só quando você tá lá, como professor que você vai enxergar. Então assim, no relatório vocês falam de algumas relações conflituosas. Você acha que alguma dessas relações conflituosas podem ter passado por aí, por essa interpretação mais com o olhar de aluno; e se isso pode ser que sim ou não, mas se hoje quando você se lembra lá da prática de ensino você de repente compreende melhor alguma atitude dum professor que você tava observando lá na prática de ensino, que naquele momento você não compreendeu, mas que agora você fala pô...

A – Não, o insight aconteceu já no final do ano, assim no final desse ano a gente. Acho que talvez isso seja da parte da Celina, a questão das relações...

M – É nem identifica tanto assim em sala.

A – Enfim, mas a gente conversou com a Celina assim... E no início do ano rolava uma coisa assim tipo um conflito, não um conflito. Não havia um conflito, mas uma coisa assim meio, caramba...

M – Distante, distanciada.

A – É o quê que tá acontecendo, né, e assim porque que ela resolveu fazer isso agora e não falou com a gente; e enfim são aquelas coisas que acontecem ali e que o professor é o cara que tá ali na frente que vai ter que decidir na hora, não dá pra ficar perguntando e aí André quê que você acha da gente fazer... Não dá. Então, acho que teve uma aula que teve que parar por causa dos alunos e aí a Gabi não conseguiu da aula e isso gerou um conflito enorme e tal; e aí depois a gente no atendimento final falou assim, não agora a gente entende. Na hora que a gente tava vivendo aquilo, a gente não compreendia, porque o professor realmente ali na frente vai ter que; é quem tá percebendo aquelas coisas, e pode até ter uma percepção errada, mas é ele que tem que tomar a decisão ali, não é o...

***M – E a que ele consegue ter na hora, né?***

A – Exatamente. Então assim...

M – Talvez ele até se arrependa.

A – De repente ele até se arrepende, mas assim naquela hora ali é ele quem tem que tomar a decisão, é ele quem tem que...

M – Mas isso você acha que você conseguiu compreender durante a formação inicial ou quando você virou professor?

A – Não, acho que durante. Acho que no final do ano a gente, quando foi conversar...

M – Caiu a ficha.

A – A gente falou, olha é isso cara, agora a gente entende tudo; eu me lembro de ter falado assim pra Celina, várias vezes eu saí dali do aquário \_\_\_\_\_, eu falei, não mas agora eu entendo tudo. (risos) Então assim porque naqueles momentos parecia ela tava exercendo um poder autoritário, mas que não era isso. Que na verdade acho que tem uma coisa assim hierárquica mesmo, que a escola é hierárquica, e é isso a mulher tá ali há vinte anos, trinta e tem toda uma experiência, uma bagagem; eu tenho que reconhecer que ela sabe muito melhor do que eu de como conduzir aquele espaço, de repente ela pode não conduzir apropriadamente em determinados momentos, mas comparando a experiência dela com a minha ela vai ter muito mais. Mas acho que também tem uma coisa assim do aluno que chega no CAP super querendo exercer a sua autonomia, às vezes isso pode ser um pouco conflituoso; mas assim é uma coisa que o entendimento vem durante o processo de que ele tá ali, tá fazendo aquilo tudo, mas que tem uma pessoa que é responsável pela turma, que tem um planejamento, um objetivo a gente tem que na verdade, tentar dialogar saber quais são as \_\_\_\_\_, as coisas adequadas aquilo não dá pra...

M – Então o conflito também é formativo.

A – Tudo é formativo. Em \_\_\_\_\_ aspectos, porque assim o conflito, ele pode não parecer uma coisa positiva; porque não é bom viver um conflito, você fica...

M – Sofre, né.

A – Sofre. Assim, tem um aprendizado que sai dali, então acho que é super formativo, o sucesso, ne. Essa coisas todas vão contribuir pra isso, pro processo.

M – Muito bom. Deixa eu ir riscando aqui as questõezinhas. Essa aqui já foi, já foi, também já foi... Então, tá acabando, aí olha só! Então vamos pro numero um. (risos)

A – Pra questão numero um?

M – (risos) Dessa parte. Eu achei muito legal essa introdução do relatório de vocês que mostra uma apropriação e domínio de discussões teóricas sobre formação docente e uma preocupação com questões sociais, ambientais na educação. Agora você já me contou a sua trajetória, já ficou mais claro. E aí a pergunta era essa assim, você acha que no relatório você tem tipo uma síntese dessas idéias que você carregou da sua formação, de onde... Pelo que eu percebi não pertence a pratica de ensino, só queria confirmar isso. O relatório é de prática de ensino, mas o que ele ta trazendo nessa introdução, ele tem essas várias reflexões que vem dessa coisa de preocupações sociais. Aí a pergunta era você acha que isso é uma expressão do grupo que escreveu o relatório, ou é mais de quem redigiu essa parte? E se for do grupo, como um todo quais que você acha que são sua influências, as suas maiores influências?

A – Eu acho que é de uma parte do grupo sim, eu lembro que essa parte quem ficou de escrever foi a Gabriela que escreveu a introdução e aí depois assim, a gente ficou discutindo eu e ela; acho que tem muita coisa dela, porque o grupo era assim eu, a Gabriela; a Gabriela trabalhava no MAST na época com a Mercês, e depois foi fazer mestrado lá na Fiocruz lá no educação em biociência que tem lá na Fiocruz. Então essas eram discussões que a gente já tinha, ne. A Gabriela trabalhava com educação ambiental, eu trabalhava com educação lá na Rainha Isabel(?), então ficou um pouco dessas reflexões, desse diálogos. Acho que mais dessas duas pessoas assim.

M – E de você quê que você acha que tem, dessa... Que mais seria do Titi assim, dessas reflexões da formação docente; per aí deixa eu te fazer a outra pergunta que eu acho que vai te ajudar a responder. É porque tem essa parte que você fala em algum momento, aí é na parte mais específica que você fala da dimensão, de você perceber a dimensão humana da didática; eu achei isso muito legal, muito interessante. Porque quando você fala em didática em geral associado ao termo didática o tecnicismo.

A – Tá. E essa é uma discussão que a gente tinha dentro do grupo. Porque assim, por exemplo, a Gabi, não a Gabi; a Elisa e a Ligia achavam que na aula de didática a gente tinha que entender como fazer. Era isso, era a dimensão tecnicista como fazer. Tenho lá meus conhecimentos sobre fotossíntese quê que eu vou fazer com isso. E eu e a Gabi já entravamos numa outra viagem assim não, não é isso. Isso aí na verdade é o menos importante; na verdade você vai aprender... Não tem uma fórmula, ne, que de certo com todos os grupos, com todas as classes, com todas as pessoas que fazem; tem uma outra coisa aí que é a dimensão humana, de entender outras questões que estão para além da técnica, então acho que essa é uma coisa muito nossa assim, minha e da Gabi.

M – E assim. Essa percepção da dimensão humana da didática que eu adorei essa composição assim, dimensão humana da didática que tá aí no relatório. Você acha que tem. Essa percepção constituiu aí na sua formação, ela tem contribuições da sua formação teórica, dessa experiência prática. Queria que você falasse um pouco assim, onde que você meio que...

A – Despertou pra isso?

M – É de onde vem, quais são as influências, pensando na prática, na teoria, na sua formação...

A – Acho que a dimensão teórica começa na didática geral, das leituras de didática geral. Fiz uma matéria com um professor q \_\_\_\_\_ ue não era assim sucesso assim com todo mundo, mas assim as pessoas que entravam na onda dele, assim viajavam, ne, altas viagens assim; tipo ele trazia textos muito bons \_\_\_\_\_, acho que era da PUC alguma coisa assim. Ele trazia altos textos, acho que daí assim que começa. Na verdade foi a primeira matéria que eu fiz na...

M – Na Praia Vermelha.

A - Na Praia Vermelha, que foi assim o achado; eu falei assim arrá, pode ser humano, pelo social, olha que bacana. Então acho que a partir daí deslancha uma série de reflexões que eu carreguei, que eu carregou. Mas acho que tem dimensões práticas mesmo, na própria lida ali com os alunos. Acho que...

M – Por mais aprimorada que seja a técnica na hora de fazer ali, aplicar.

A – É muito humano, é demasiado humano. (risos)

M – Às vezes a técnica não dá conta.

A – Eu acho que só a técnica definitivamente não da conta. Porque o trabalho que a gente faz é humano, ne, é de envolvimento, é de olho no olho, de ta lidando com gente; então não é apagando o quadro de uma determinada maneira, ou escrevendo, olhando para a turma que você consegue conquistar e ensinar valores; acho que tem uma coisa relacional. Não tem como ser... É pessoal também; a pessoa tá ali, se envolvendo emocionalmente,

M – Você ta inteiro ali, ne.

A – Você ta inteiro, então assim não tem como ir pra casa e falar não, tudo bem eles são assim mesmo. Eu fico sempre chocado quando eles não recebem bem uma proposta, ou não me respeitam, porque estão desrespeitando a pessoa não só o profissional, então é super humano, assim.

M – Ah, muito legal.

A – Mas também não me lembro assim.

### ***M – Ta cansado Titi?***

A – Não, não to não.

### ***M – Não?***

A – To adorando. (risos)

M – Essa aqui também já foi. Aqui ó, é isso, a dimensão humana da didática. Tá aqui a pergunta. Então, ah isso aqui é uma questão que depois que você responder eu vou falar um pouco como professora do CAp assim, como que a minha visão do CAp depois que eu fui trabalhar lá como professora. No relatório vocês qualificam a vivência vivida no CAp como utópica ; utópica porque você tem muito tempo pra planejar; utópica porque os métodos de ensino; utópicas porque blábláblá. E queria saber se você ainda acha que isso é utópico assim; se isso é ruim, se o fato de ser utópico foi ruim e fora isso utópico parece uma coisa perfeita, uma coisa boa, uma coisa ideal, ne, digamos. Então, você conseguiu ver coisas negativas no CAp durante o estágio, coisas negativas é pejorativamente falando, coisas assim tipo problemas seja dos alunos, da escola, da instituição; porque assim toda escola tem problemas, se não tiver alguns vai ter outros, mas todo aluno, toda turma, negativas entre aspas. Você conseguia ver criticamente o CAp, porque essa coisa do utópico eu entendo perfeitamente. Eu também tinha essa visão quando era licencianda, entendeu? Mas assim utópico parece uma coisa assim, ah o CAp é o paraíso, o CAp é perfeito, o CAp é maravilhoso; o CAp é utópico, os professores tem tempo pra preparar a aula, os professores ganham bem, blábláblá. Não sei se é bem isso, mas é hoje você veria como utópico assim.

A – A gente nem; quando fala utópico nem fala assim dessa coisa tão...

M – Idealizada.

A – Idílica, ne, tipo olha que maravilha. Acho que é utópico assim, não são as condições reais...

M – Reais, ta; de trabalho do professor.

A – De trabalhos do professor. Porque hoje, ne, eu vivo; eu tenho cinco turmas no Pedro II, mais duas no outro, e trabalho em outro lugar. Então assim, os professores...

M – Isso é que seria utópico, então. É essa questão é que seria utópico.

A – Essa questão de quê?

M – Essa questão de condições de trabalho profissional. Isso que vocês chamavam de utópico.

A – E pra gente; mas não do professor, acho que quando a gente fala não ta falando do professor, ta falando da gente mesmo. Porque ali você tem seis meses pra prepara uma aula que você vai, ne, apresentar três aulas, três tempos de cinquenta minutos numa turma e dois numa outra. Então quando a gente olha isso aí, é uma coisa um pouco irreal, a gente pensando como é a nossa pratica mesmo, ne. Mesmo quando a gente tem poucas turmas, agente não consegue ficar preparar altas aulas com tanta antecedência, recorrer a tantos materiais. Então era utópico nesse sentido assim de ter mais tempo, de ter condições físicas mesmo pra realização de determinadas atividades; então assim se a gente propusesse, por exemplo, uma aula prática tem lá o laboratório. A menos que eu pedisse um material muito caro, eu não teria; mas assim tinha laboratório com uma certa disponibilidade de materiais, tem clube de ciências, eu tenho a possibilidade de fazer uma excursão, tem o tempo, tem a orientação; então assim eu posso não ter os elementos que eu preciso pra preparar aquela minha aula, mas eu tenho pessoas que me orientem e propicia uma condição muito boa pra fazer as coisas. O que é maravilhoso, porque assim sua estréia, ne, é uma estréia em grande estilo. Você pode fazer as coisas de uma maneira mais elaboradas mesmo. Agora a gente chega; cara ano que vem quando a gente tiver em sala de aula não vai ser assim, e você tem que preparar um aula hoje pra dar a aula amanhã.

M – Mas você acha que esse fato de ter vivido esse tempão e essas discussões, blábláblá, é o que faz você conseguir de repente prepara mais rápido uma aula. Assim essa coisa que essa experiência utópica, vamo dizer. Você vai lá senta, discute, você vai lá vê a Celina aplicando o material, vê que aquilo funcionou, vÊ se não funcionou, não sei quê, agrega elementos também...

A – Agrega elementos pra refletir sobre a minha prática, mas não me...

M – Não, mas pra você assim ter como referência como planejar uma aula mais rápido, que não precise de seis meses.

A – Sim.

M – Ou seja, esse utópico também não é formativo. Ninguém tem a intenção de que aquilo seja a forma de trabalhar, mas é uma vivência coletiva e dialogada...

A – Sim, eu na verdade se eu fosse professor da prática de ensino, e tivesse pensando esse espaço eu não faria diferente; acho que ali é o momento que a gente tem pra aprender, pra observar, pra discutir, às vezes você não tá elaborando o material, você tá lá orientando os alunos e dando seu pra discutir, ver o que que funciona, que não funciona, como a gente pode; o que a gente pode mudar da próxima vez, o que não. Então assim acho que essas coisas são formativas, são importantes e é um processo que é importante naquele momento mesmo, acho que faria de novo. Se me perguntassem, \_\_\_\_\_ preparar aulas todos os dias ou quer ir pro CAP, eu iria pro CAP não porque eu só tenho que preparar uma aula em seis meses, né mas porque teve esse espaço de amadurecimento que foi importante pra mim. De agora pensar essas coisas todas que eu faço, né, de uma maneira assim, primando pela qualidade, pelo. Acho que tem essa coisa também...

M – Do cuidadoso.

A – É porque assim, os professores, vocês não tem tanto tempo pra preparar quanto a gente tem pra preparar; enfim a gente tipo percebe essa coisa e daí, do primor pela qualidade mesmo, né, de fazer o melhor que pode ser feito. E isso é uma coisa que eu discutindo com meus amigos que são professores, que estudaram comigo, pô tão ruim, né, eu tenho sete turmas, trabalha pra caramba; mas a gente não consegue fazer uma coisa medíocre, fica essa marca assim.

M – Essa referência.

A – É uma referência positiva. Como é que a gente tem que fazer pra ser legal.

M – O possível, não é o ideal mas...

A – Não é o ideal, mas o possível assim a gente às vezes tem condições que não são assim que gostaria. Mas dentro do possível a gente tá fazendo o mais próximo do que seria o legal. Mas assim eu vejo que o CAP, aí pensando naquelas coisas, nos problemas. Tem lá certos problemas, assim eu achei tudo muito bom da equipe de biologia. Então na verdade eu não tenho assim nenhuma crítica assim; agora em relação a escola acho que tem essa coisa que você falou do colégio particular. É uma coisa que não é tão quanto numa escola particular, mas é uma coisa que às vezes, né, rola uns embates professor aluno...

M – Umas coisas mais elitistas, talvez.

A – Não sei se elitistas.

M – Então, aí pensando numa heterogeneidade maior de alunos que vem crescente nos últimos anos; você não acha que isso dá um caráter elitista intelectual, na elitista em termos... Entendeu, é nesse sentido de elitismo intelectual assim. Que isso é uma coisa; assim também não tem nada a ver, mas é uma visão; eu percebo assim, o CAP hoje impactado por professores de uma geração que valoriza essa questão mais acadêmica, que é uma marca do CAP que é importante, que não tem que abrir mão eu acho. Mas ao mesmo tempo, e uma escola, um alunado que vem se heterogeneizando, né, porque a última turma. A primeira turma de sorteio tá no primeiro ano.

A – Mas você acha que isso muda a prática?

M – Eu acho que o colégio tá numa crise. Muito séria, mas nem todo mundo percebe isso entendeu, isso é uma coisa que eu tenho visto. E você tem uma renovação de uma geração de professores mais jovens, que tem experiência no estado, que tem experiência em outra escola pública que tem mudado esse perfil curricular um pouco, entendeu. Ou que tem essa preocupação um pouco, mais dialogada, entendeu. Na biologia isso nem é tanto não, eu penso mais na escola como um todo.

A – \_\_\_\_ na biologia. A gente até tem um viés; acho que os alunos trazem muito isso, das próprias práticas mesmo que ele tem, a gente leva coisas que a gente vive no laboratório, aqui ou ali.

M – Não, e isso é bom. Não to querendo...

A – Sim, não... Isso da uma oxigenada também, né. Mas eu não vi nos professores essa coisa tão acadêmica assim não.

M – Não, isso que eu to te falando é do colégio, da comunidade da escola como um todo. Não to falando da equipe de biologia não. A equipe de biologia é a menos... Eu acho.

A – Academicista, assim.



M – É tem a marca da acadêmica, se você pegar os trabalhos da Celina, do Maurício e tal. Mas isso é uma coisa que eu to pensando a escola como um todo. Assim, muito jubramento, entendeu.

A – Em decorrência das reprovações. É, entendi.

M – Então eu acho que o colégio vive uma crise, ne. Eu queria saber assim, se essa coisa do utópico teria alguma relação com esse academicismo como marca dos alunos mesmo, entendeu.

A – Não, a gente não; acho que a gente não tinha essa visão. Acho que não.

M – Deixa eu ver. Ah isso aqui você já respondeu que é a coisa das concepções dos estudantes e estratégias didáticas que promovem conflitos cognitivos dos alunos por aspectos relevantes da prática de ensino e isso você leva pra sua atuação profissional hoje, ne.

A – Não; muito engraçado outro dia passando um questionário que escrevi as concepções prévias, ne. Não como, depois eu até pensei assim, gente isso daria até um resuminho... Não, não dá.

M – Não, isso é muito legal. É uma marca mesmo do CAp, eu acho.

A – É ne cara, e é muito legal assim, porque você sabe onde você pode partir, e o quê que você tem que trabalhar; acho que essa coisa da...

M – Diálogo, lá você estabelece um diálogo.

A – E lá eu aprendi a coisa assim da diagnose mesmo, ne, de... É isso, você sabe que não pode chegar lá partindo do pressuposto que aquelas coisas já são dadas e você vai partir de um ponto que você não sabe qual é, na verdade. Porque não são dadas, nem todo mundo tem já aqueles links formados na cabeça, então acho que é importante.

M – Muito bom.

A – To achando tão legal, cara.

M – Aí é que você já falou um pouquinho, mas no relatório aparece o tempo como um inimigo entre aspas, no planejamento tanto o tempo para preparar a aula. Não é inimigo, mas assim, ou ele é utópico, tipo não é real, quanto o tempo da própria aula pra dar conta dos objetivos traçados, fazer os enfoques e seleções, quer dizer essa relação com o tempo. Você acha, como você vê essa relação com o tempo hoje mais amadurecido e aquela experiência te ensinou. Como seria se não tivesse passado por ela mesmo sendo utópica assim, tipo essa experiência. Tipo, hoje mais amadurecido e tal.

A – É porque ali, assim você tem um planejamento teoricamente, é óbvio que não é tão fixo assim mas você tem que cumprir aquilo, ne, então o ideal é que a gente pudesse falar aquelas coisas que a gente planejou dentro do tempo de aula, ne, então isso meio que disciplina a gente pra cumprir lá os objetivos. Hoje; assim era problemático o tempo lá porque você tem esse, acaba a aula, toca o sinal você não entra mais na sala de aula. Hoje eu consigo já mais dá uma flexibilizada aí porque eu vou tá ali na semana que vem. Então assim ainda que eu não consiga cumprir todo o meu conteúdo naquela aula, eu consigo voltar na semana que vem retomando o finalzinho e cumprindo os objetivos daquela aula. Então...

M – Você consegue administrar...

A – É eu acho que era muito nesse sentido assim de ser uma coisa que tem que acontecer ali naquele espaço, se não acontecer, já era. Mas que depois a gente foi conversar a gente falou, não cara.

M – Se não desse, não deu.

A – Se você fizer bem aquilo que você fez, beleza, o cara da aula seguinte retoma aquele conteúdo, ou então no final da regência você vai e faz. Era uma coisa meio...

M – É uma preocupação de aluno também de tá sendo avaliado...

A – De tá sendo avaliado. Acho que tem essa coisa, essa relação aluno-professor, ela... É porque assim, é um momento de desestabilização da posição tua como aluno, ne, como aluno e a migração dessa posição pra professor. Então você tá ali assim, você é aluno, você é avaliado; mas ao mesmo tempo você é professor que tá lidando com determinados conteúdos, tem um planejamento, que tem que passar pelos alunos e tal, então tem uma coisa meio...

M – Ambígua, híbrida.

A – Híbrida, é. Então assim você não consegue nem se desvencilhar da sua posição de aluno, e por isso não assume, ne, sou professor. Se não der não deu. Teve uma hora, eu lembro da minha regência, a Celina falou assim, mas não fala em átomo, aí foi essa coisa assim do átomo, ne. Aí agente falou assim isso aí é o... Aí a Celina: átomo. (risos) Acho que foi o aluno que tava falando e ele queria essa palavra. E eu assim, não posso falar... Aí a Celina: átomo (risos) E eles lá atrás todos olhando e rindo. Aí eu falei assim, ué eu não sabia que podia falar. Tipo, hoje é uma coisa que eu consigo... Às vezes eu não vou falar, quero falar do átomo...

M – É decidir se vai falar, se não vai falar, aí a Celina... (risos)

A - \_\_\_\_\_. Às vezes nem é consciente, mas é aquela coisa assim do aluno, ne. Então a gente combinou que não pode falar do átomo, não vou falar do átomo. (risos)

M – Muito bom.

A – Mas eu acho que é uma experiência importante, porque meio que disciplina. E é isso, você tem determinado planejamento e você tem que cumprir isso. Acho que poderia, por exemplo, ano passado eu sofri com o tempo, ne, porque talvez por ser o dono do tempo conseguisse colocar as coisas pro final, e \_\_\_\_\_ e a fotossíntese? (risos) Quando eu vou falar dela, ano que vem. Ainda bem que eu vou continuar aqui. Esse ano eu segui volta falando da fotossíntese, então é importante pra... Até pra você entender o que dá dentro de um tempo de aula. Acho que é importante. Isso assim, acho que só aquela experiência não da conta de fazer, eu fico sempre super \_\_\_\_\_, dá conta de falar tudo isso em cinquenta minutos. Eu não consigo. Aí eu assim, naquele finalzinho de aula, eu já... da aula seguinte, se der; às vezes dá, dá até pra falar de outras coisas.

M – Ai que ótimo. Não adorei. Deixa eu ver se tem mais alguma coisa aqui. Isso aqui tudo já foi respondido. Você quer falar mais alguma coisa? Pode falar tem aqui ó, deseja falar mais alguma coisa. To vendo só se ficou alguma coisa perdida. Acho que não.

A – Eu achei super legal, você é uma ótima entrevistadora.

M – Ah não, mas tem que ser uma conversa. Na verdade a entrevista, é um roteiro assim eu quero uma conversa, entendeu, não é uma entrevista assim.

## *Entrevista com a professora Emília*

**Eu queria que vc falasse um pouco da sua, a primeira pergunta é, falar um pouco da sua formação como professora tentando destacar assim qdo vc acha q escolheu ser professora e o que influenciou na sua escolha e, pra responder isso tentar localizar, assim, vc acha q foi antes, durante, ou depois da sua formação inicial q vc decidiu ser professora e pensar nas influências que levaram a esta decisão.**

Eu já entrei querendo ser professora

### **Na graduação?**

Eu já entrei na graduação querendo ser professora, mas não com uma visão que depois foi se desenvolvendo ao longo do curso, por exemplo, de biologia pq eu gostava de biologia mesmo, sempre gostei, desde que, antes de entrar na faculdade eu estudava pro vestibular, mas eu estudava em casa, estudei muito em casa, lia muitos livros de biologia, então eu gostava muito daquilo, aí vim pro rio, que eu morava em Recife, vim pro Rio, comecei a fazer o curso pré-vestibular e com o contato com os meus professores do pré-vestibular acho que foi muito bom, acho que eu tive bons professores, que me influenciaram, não só de biologia, mas de história e geografia, e eu gostava daquela coisa, daquela questão social que eles batiam muito, então acho q foi uma saída para eu fazer um pouco parte dessa questão social, da gente, do país, de fazer alguma coisa, eu escolhi a profissão de professora, então já queria ser professora. Depois que eu entrei, conforme eu fui tendo as disciplinas, e principalmente depois que eu entrei no estágio, que eu fiz estágio de iniciação à docência e estágio de extensão, a partir do quinto período, aí eu participava muito de discussão de textos, então ali meu horizonte fez isso. Professor é tudo isso, ser professor é tudo isso, pq até então ser professor era o q pra mim? estudar, aprender tudo de biologia, chegar na sala e dar aula, mas abriu um horizonte assim absurdo, eu fiquei impressionada

### **Mas o que é esse tudo isso assim que vc fala?**

Tudo isso é aquela pesquisa, aquele... Isso não é resposta ensaiada não, tá? (risos)

### **Não, tou achando ótimo...**

Quando eu participei da primeira reunião de discussão de texto, vi toda aquela teoria, aqueles estudos sobre, um dos primeiros textos foi sobre filosofia da ciência, história da ciência, ih, não, não foi não, foi um texto, é, de fala da informação, (pausa) não lembro, mas eu sei que eu adorei, eu não entendi muito, né, claro? Boiei muito, mas eu via aquelas discussões sobre formação, as pessoas falando as experiências, professores que tinham lá, aí eu vi que ser professor não é só isso, é vc trabalhar, trabalhar na pesquisa do seu dia-a-dia, de dar aula, não é só vc chegar ali e dar aula. Talvez eu não seja...

**Não, tá ótimo, é isso mesmo. Enfim, isso aí, essas reuniões eram nesse estágio de iniciação á docência? Como é que era? Fala um pouquinho, que eu não conheço esse...**

Estágio?

É

Bom, o estágio a gente ia pra escola, os estagiário iam pras escolas...

**Ah, tipo prática de ensino, não?**

Tipo prática de ensino

**Ah, tá. Era prática de ensino de ciências, isso, ou não?**

Não era. Ainda não.

**Era um estágio que nem todo mundo fazia?**

Não, nem todo mundo fazia.

**Ah, tá**

O que eu acho que é uma grande pena, eu tenho, eu penso até nas minhas colegas que não fizeram o estágio em escolas e hoje, foram chamadas no estado, eu fico até curiosa, que será que elas, como será que elas estão se saindo, pq eu acho isso muito importante. Eu achei que isso me deu muita base e me ajuda muito hoje. A impressão que eu tenho é que se a pessoa não passa pela escola antes de se formar, essa impressão eu tenho agora que eu entrei na escola, eu acho que é capaz dela desistir (risos) pq é difícil pra caramba

**Entendi. Mas, fala um pouquinho como era esse estágio**

O estágio era assim: a gente ia pra escola a acompanhava algum professor. Ajudava ele a preparar aula prática, bolava as novas aulas práticas, ajudava ele na aplicação dessas aulas, era isso que a gente fazia.

**E aí tinha essas reuniões e as discussões de texto também?**

É, de 15 em 15 dias todos os estagiários se reuniam com os orientadores lá e, quando podiam, os professores das escolas também participavam

**Ai, que legal**

Aí a gente discutia um texto, assim, uma pessoa ficava responsável por apresentar um texto, aí vinha aquela discussão, a pessoa apresentava e as outras...

**Então, assim, era ao mesmo tempo uma coisa de formação inicial, pq tinha o pessoal da graduação, mas tinha uma formação continuada também que era os professores juntos, né?**

É, todos eles, inclusive os que já estavam na escola. Pouquíssimas vezes alguém foi, assim, mas...

**Mas eram convidados**

Eram, mas participavam, houve alguma participação

**Ai, que legal. E quais eram as suas escolas, eram variadas escolas?**

Quando eu tava era o Altivo César, tinha outra que eu não me lembro o nome...

**Era em Niterói também?**

Não, era lá em São Gonçalo

**Em Alcântara?**

É, acho que era em Alcântara

### **Aquela Pandiá Calógeras, não?**

Não, (pausa) Macedo Soares. (pausa) Tinha outra? Acho que não, só essas duas. Depois, não, depois entrou o Walter Orlandini, que é ali do lado, mas eu já tava também de saída e nessa época também não era... não, era estagiária ainda, era bolsista ainda. Mas eu peguei só metade do ano ali naquela escola, que foi o contato que eu tive com o ensino médio, que até então eu só fiquei só no Altivo César, que era escola de ensino fundamental, aí depois eu fui pra lá pro Walter Orlandini e acompanhei só até a metade do ano, porque eu me formei e fiquei com o ensino médio.

**Ah, muito bom. E, assim, você falou que a biologia, você já gostava de biologia, de estudar e tudo e, na sua opção de ser professora, vc já sabia q ia ser professora e quando vc teve essa experiência durante a graduação vc ampliou a sua visão do q é a docência e tal. E a biologia? Mudou alguma coisa da sua visão da biologia? Assim, como é que...**

Não, engraçado, não.

**A sua relação com a biologia é mais ou menos a mesma?**

É, é a mesma

**De encantamento e tal, de gostar. Mas vc acha que teve alguma coisa da graduação, assim, vc já disse pra mim q a questão de ter freqüentado a escola, de ter discutido reflexões teóricas sobre a docência, isso tudo, vc acha que levou para sua condição de professora. Em relação à biologia ao longo do curso, pensa nas disciplinas de biologia q vc fez. Tem alguma coisa, alguma marca da biologia q vc leva pra vc qdo vc está atuando como professora, ou vc não consegue identificar isso. Alguma coisa q as disciplinas da biologia te ensinaram e q vc acha q foi importante como professora? (pausa). É, às vezes vc nunca parou pra pensar nisso, mas pode pensar um pouquinho, não tem problema. (risos)**

É, eu nunca parei pra pensar isso. Eu gostei muito da disciplina de zoologia 4.

**Porque?**

Por causa da maneira como ela foi dada, entendeu? Porque a zoologia até então, botânica, vc via daquela forma, apresentar as características dos animais, ou das plantas, e na zoologia 4, o professor, ele já dava a matéria de uma maneira diferente, ele pegava e falava das funções do ambiente e até das características dos animais, mas fazia aquela relação, e aquela, e a evolução, né? A evolução dos animais ao longo do tempo e, de acordo com as mudanças ambientais também...

**Então era uma disciplina que procurava, de alguma forma, relacionar coisas?**

É, relacionar. A evolução, no caso. Ela trazia muito o aspecto evolutivo pra ensinar zoologia. Eu achei isso muito interessante, pq fica mais fácil de raciocinar. Eu gostei muito dessa maneira de...

**E você acha que esse jeito de ensinar uma coisa a mais possível de pensar pra escola ou...**

É, acredito. Eu tou até tentando fazer, também não é uma coisa muito fácil de ser feita, né? Mas eu tou tentando fazer. Até pro ensino médio, pro segundo ano que eu tou fazendo, aí eu tou até tentando fazer isso.

**E porque vc acha q vc gostou dessa...?**

Porque eu achei fácil de entender, porque leva a gente a raciocinar. Não leva vc só a olhar uma figura e ver se o animal tem uma coisa e outro tem outra, tem um tipo de...

**Não é só morfológico...**

Não é só morfológico. Aí eu achei q aquilo ali, se vc acompanhar o raciocínio, botânica tb, eu tive uma disciplina de botânica q fez muito isso, entendeu? Mostrava os aspectos adaptativos dos vegetais, questões, também o professor de botânica fazia muito isso, ele nunca respondia a gente (risos). Tinha até uma aluna que tinha raiva "ah, eu não gosto desse professor" depois ela viu q era interessante fazer isso...

**Uma estratégia...**

Uma estratégia. “e toda vez q a gente faz uma pergunta, ele responde com outra pergunta, não vou perguntar mais nada não”. Mas ele não queria dar as respostas pra gente, entendeu? Eu gostei muito disso também.

**Ah, legal, muito bom. É, isso q vc tá falando, de repente é uma coisa que, pra ensinar biologia, é uma coisa importante. Essa coisa q vc falou de fazer o aluno raciocinar. Talvez o conteúdo em si não era uma coisa q te chamasse atenção para vc pensar como professora, mas a forma de ensinar foram coisas q ficaram mais marcadas pra vc.**

Isso, a forma de ensinar.

**É... Aí, assim, o que você acha que significa ser professor? Qual é o sentido dessa profissão pra você? Que que te dá sentido ser professor?**

Que que me dá sentido ser professor? Pra mim, eu acho que eu tenho um papel muito importante (risos), a sensação que eu tenho é essa. Pode ser até bobeira, mas eu acho q é um papel muito importante. Você pode até não conseguir atingir todos os alunos, às vezes, não só com o ensino daquelas disciplinas, mas com o interesse dele querer estudar, e também de falar de outras coisas que são importantes, de comportamento, de respeito, de cidadania, de atitudes que os alunos possam modificar. Eu acho que é...

**De educadora mesmo...**

De educadora mesmo. Eu acho q o professor tem um papel muito importante, muito importante. Pelo menos, agora como professora, bom, talvez eu não visse da maneira q eu tou vendo qdo era estagiária, tava na sala de aula, mas como estagiária, não como professora. Mas eu acho q o professor pode ajudar muito, muitos alunos. Principalmente ali onde eu tou, na escola onde eu tou...

**Você tá dando aula em Nova Iguaçu?**

É,

**Ah, então fala um pouquinho de lá**

Em Miguel Couto. É a periferia da periferia de periferia da periferia de Nova Iguaçu, que já uma periferia, né? (risos). Então o lugar não tem nada, sabe? É muito, é bem pobrezinho assim. A escola também é bem simples, a diretora tá até querendo fazer uma obra agora, mas, acho que tem questões muito mais essenciais que qualquer obra naquela escola ali. De organização da escola. Os alunos, eles sentem isso, eles reclamam disso. Alunos q mal sabem se comportar, eles estão reclamando da organização da escola. Dá até vontade de escrever alguma coisa sobre isso...

**Interessante**

É, porque, será q essa desorganização da escola não está afetando o comportamento deles? Porque, como é q pode, para mim é incoerente, alunos q não se comportam direito, que muitas vezes não querem estudar, mas estão reclamando q a diretora não vai na escola, eles estão reclamando que não podem usar o computador...

**Eles têm razão...**

Eles têm razão. Eles estão cobertos de razão. Eles estão reclamando pq é uma bagunça a escola, né? Que doideira é essa?

**É (risos)**

Eu vou passar um questionário pra eles com isso. Mas é um lugar bem simples. São alunos bem simples, carentes demais, q basta vc, vc percebe a reação deles qdo vc toca no ombro, qdo vc lembra o nome deles. “Professora, a senhora lembrou o meu nome?” “Ih, essa professora já gravou meu nome”, eu já escutei várias vezes isso, em várias salas. Quer dizer, vc sente q ele tá falando daquele jeito, mas é a maneira dele falar, mas ele gostou daquilo, então, são muito carentes. Agora q eu tenho q dar aula no recesso, um castigo pra eles, mais do q pra mim, mas pra eles... Algumas salas tão freqüentando as aulas, não assim totalmente, mas chega a ir 10 alunos, só pra minha aula, eles não vão mais pra aula de ninguém, só pra minha aula. Depois a escola, qdo não tem aluno, tem aluno meu, e os outros professores novos, eles ficavam na sala dos professores, pq os alunos não foram, então, vem 3, vem 5, vem 10, mas vão, mas se eles vão, pq q eles vão? Eles não tem o q fazer, eles não tem o q fazer em casa, tem aluno que eu acho até admirado “ué, vc aqui? Esperava todo mundo, menos vc”, mas é pq é muito carente lá. Mas me pergunta, pq às vezes eu...

**Não, não, tá ótimo**

Não, me pergunta o q vc quer saber, q fica mais fácil de responder (risos)

**Isso aí é um pouco da pergunta mesmo, dessa sua experiência atual, e vc tava falando dessa coisa com essa escola, com essas turmas, e aí me passou, assim, enquanto vc estava falando, tudo isso é ensino médio, né?**

Não, ensino fundamental e ensino médio.

**Ah, é, ensino fundamental e médio. Você tá trabalhando com que séries?**

Com a oitava e com o fundamental, e tou trabalhando com o primeiro e o segundo anos.

**Ah, tá, na mesma escola?**

Na mesma escola. Era pra ser só fundamental, mas a gente foi tem gente fazendo GLP, tem gente dobrando. É uma escola muito pequena, assim, pequena que eu tou falando é da estrutura mesmo, pq como eu falei, tem mais de mil alunos.

**É, não é pequena**

Não é pequena, né? Mais de mil alunos de manhã, de tarde e à noite. De manhã só funciona até o segundo ano; à tarde não sei se tem ensino médio, mas eu sei que tem ensino fundamental; e o terceiro ano do ensino médio é só à noite. É escola pequena, é uma escola que a maioria até dos funcionários trabalha por ali, tem professores ali q foram professores de pais de alunos que estão na escola. Eu acho q é uma escola muito... não sei nem q nome dar pra isso, mas, como é pequena parece que tem aquela coisa de comadre, sabe?

**Comunitária**

Comunitária mas eu acho q num aspecto negativo pra mim, totalmente negativo.

**É provinciana, né?**

É provinciana, é, perfeito, totalmente negativo pq sabe o q q é uma escola de sete horas da manhã, ela tem alunos na frente da sala da escola, aí a moça chega e abre o portão, eu entro, pq qdo ela chega eu já estou lá. Depois ela abre o portão e os alunos não entram. Essa senhora q abre o portão, ela trabalha na secretaria, mas ela fica com a chave sempre pq ela mora pertinho, como a merendeira também mora pertinho, como muitos professores moram ali pertinho (risos). Professor que se formou, que deu aula lá em 74, se formou não, deu aula lá em 74 se aposentou e voltou pra dar aula, voltou pra lá que mora ali

**Ah, entendi**

Sabe? Então, a moça da secretaria tem q ir lá fora chamar, gritar os alunos

**Vira um coisa assim meio caseira, assim meio... (risos)**

Ela parece a mãe deles, parece q eles estão em casa, sabe? Parece uma extensão da casa deles e ela a mãe deles chamando eles pra entrar na escola pra depois formar pra depois ir pra sala. É uma absurdo aquilo ali. Não tem ninguém na portaria, no portão, sabe? Ela abre o portão e ele fica lá aberto a dia inteiro. Quer dizer, isso no início, depois eles resolveram que vão controlar a entrada e a saída, aí deu sete e vinte, sete e meia, fecha o portão. Aí, outra coisa que aconteceu interessante que depois ela faz isso, mas como o hábito naquela escola é vc privilegiar os alunos, vc, é beneficiar, ser sempre boazinha...

**Facilitar as coisas...**

Facilitar as coisas, não barrar, sabe? Ela disse q fui eu q falei pra ela fechar o portão e não deixar ninguém entrar, falou com os meus alunos. Aí meu aluno veio falar "Pô, professora, ela disse q a senhora q mandou fechar", e eu disse "Não, não sou porteiro, sou professora, meu trabalho é na sala de aula". Quer dizer, ela nem assume o que ela fez

**É... (risos)**

Sabe? Eu não gostei dessa escola. Honestamente, eu não gostei dessa escola.

### **Ah, muito interessante isso**

Eu tenho uma boa relação com os alunos, tenho uma ótima relação com eles. São desordeiros e tudo mais, mas consigo lidar com eles, mas...

### **A estrutura da escola...**

A escola, aquela organização, aquela coisa de beneficiar, de privilegiar. Eu sei q isso vai ter em toda escola, sabe? Mas eu não...

### **É, vai ter em medidas diferentes**

Diferentes, mas eu acho q as coisas q eles fazem não atinge só a eles, não atinge só professores. Não é pq eu sou professora e eu queria, eu nem quero esse privilégio, eu nem quero, sabe? Eu espero nunca me habituar com isso, mas me adaptar, gostar disso ou querer ser beneficiada, mas eu acho q isso atrapalha os alunos, a formação daqueles adolescentes, daqueles jovens. Eu acho q eles ficam mal educados. Mal educados, assim, com uma péssima educação.

### **Acabam permissivos, assim...**

Acabam permissivos, não criam responsabilidade. O Everardo falou uma coisa linda aqui na última reunião, que ele falou que os alunos entram na escola, esquecem tudo, o q q fica, né? Pra q q serve a escola? Então eu fiquei pensando sobre isso e eu acho q serve pra adquirir...

### **Com certeza**

Bons hábitos, bons...

### **É, muito mais q biologia ou qq outra coisa**

Muito mais. Eles vão lembrar de uma coisa ou outra, mas essa coisa da responsabilidade, eu bato muito nessa tecla com eles, bato muito, Isso deles serem responsáveis pelos seus atos, deles aprenderem alguma coisa q forme eles mesmo. E eu acho q a escola abstrai daí...

### **Especialmente essa**

Especialmente...

**E aí, assim, essa sua visão da escola, vc falou que começou agora, mas eu vejo como uma visão super madura de professor, sem ter nada a ver com o tempo q vc tá dando aula, entendeu? pq às vezes, essa sua visão crítica é uma visão super madura da escola, e vc acha q vc observava essas questões durante o estágio ou vc acha q só como professora vc ta sentindo na pele como q é a escola?**

Isso eu tou sentindo na pele e por isso eu fico preocupada com as minha colegas q também nunca pisaram na escola, talvez, né? Porque que eu falo q o estágio foi importante pra mim? Porque você primeiro vc começa a enxergar q a vida do professor, q a atividade dele não é uma coisa fácil, isso vc começa a enxergar. Tem vários fatores além de alunos, além de escola, tem vários fatores, né? Porque as pessoas gostam muito de criticar o trabalho do professor. Tudo bem, quem não é criticado? Qual profissão que não é criticada? Mas eu fico chateada de escutar, mesmo outros professores que nunca pisaram numa escola, criticarem os professores q estão na escola, pq é velho, pq está cansado, pq não inova, pq não faz isso, pq não faz aquilo. Tudo bem, eu acho q tem q fazer tb, mas eu acho q não deve criticar. Primeiro tem q pisar na escola. Porque eu vou falar, Mariana, se eu não tivesse a formação q eu tive, e continuar tendo esse contato com a universidade, com pessoas que estudam, que pesquisam sobre essa área da educação, talvez eu tivesse, eu desistisse, pq qdo eu vejo esse comportamento na escola, professores tratando professores de determinadas maneiras, como esse de colocar pra trabalhar no recesso, colocar outras pessoas e dizer q foi ordem do estado e eu sei q não foi. Eu acho isso uma sujeira, primeiro de tudo, tá? Mas, pq não jogar limpo? Fala poxa, né?

É, é...

Então eu acho q isso trava o trabalho do professor. Se vc não ta afim, se vc não teve uma formação q te estimulou a ser mais q um professorzinho, leitor de livros, olha eu criticando

**Não, mas é isso mesmo**

Leitor de livro numa sala de aula, se vc não teve essa formação, vc não vai ter ali, né? E vc vai desistir. Vc não vai ter estímulo, qual o estímulo q vc tem? De trabalhar legal com seus alunos qdo a escola, a direção, os outros professores, e até mesmo alguns alunos estão contra vc, querendo derrubar o seu trabalho? Qdo vc não vê, não tem um estímulo de, poxa, aqui tá todo mundo numa escola simples, todo mundo mora aqui, todo mundo se conhece, tá todo mundo querendo levantar esses alunos, estimular eles a ser alguém na vida, né? Então, eu acho q isso, já me perdi (risos)

### **Não, mas vc estava falando dessa coisa de perceber a escola como professora**

Isso. Aí, qdo vc percebe isso ou vc desiste de ser professor, ou vc desiste de tentar fazer aulas mais estimulantes para os alunos, ou vc encara tudo, vê q é isso mesmo, vc tem a certeza de q não só ali naquela escola, onde quer que vc esteja, se vc quer ser professor vc vai encontrar vários obstáculos, e vai em frente, não desistindo dos seus alunos, é isso q eu tou querendo dizer, não desistir dos alunos, pq eles não têm nada a ver com aquela estrutura. Talvez o jeito deles seja provocado, seja consequência daquela estrutura. Mas o contrário, não. Eles não têm nada a ver com isso, principalmente esse negócio de trabalhar no recesso, tava me revoltando (risos)

### **Imagino**

Tava me revoltando, me revoltando. Não era pq eu queria descansar, não era por causa disso. Primeiro que qdo eu entrei, eu já entrei assim “Vai! A sala é tua” não tem um planejamento “Pega um livro ali”, “Toma, pega esse livro de oitava série”

### **Vc entrou no meio, né?**

Entre no meio, entrei agora em... dia 29 de maio foi minha primeira aula. Quer dizer “Entra aí e pronto, tchau” sabe? Me jogaram lá, quer dizer... Eu até tentei no recesso organizar alguma coisa, assim, o que que eu vou dar, olhar esses livrinhos de oitava série...

### **Fazer um...**

Fazer um planejamento, mesmo q seja um planejamento daquele final do ano, mas pra eu ir me organizando, estudar tb, preparar as coisas pro alunos, né? Algumas aulas, a utilidade, pq eles gostam, eu fiz com eles uma atividade com eles do submarino, levei garrafa, levei água, eles adoraram. Eles furaram a garrafa, molharam ou outros, claro (risos), mas eles adoraram, “Ah, eu adorei!”. Depois eu até passei um questionário pra eles q fez parte da especialização aqui da UFF, que tinha que fazer uma aula e pedir pros alunos avaliarem a aula, aí as coisas q eles falaram lá na aula eles adoraram. E pra isso que eu queria até o recesso, mas não deu, tudo bem, paciência. Os alunos tão com problema de entrar, pegar ônibus. Os ônibus não querem deixar eles usarem o passe livre deles pq ta todo mundo de férias, as meninas indo de bicicleta...

### **Ah, por causa do recesso**

Do recesso, q loucura

### **E qual é o motivo de trabalhar no recesso? Nenhum?**

Nenhum. Ah, repor aula? Não, pq a diretora adjunta chegou pra mim e falou: “Não precisa se preocupar”. A diretora, qdo ela chegou na reunião pra falar isso, ela não olhou pra cara de ninguém. Ela apoiou a mão assim na mesa, eu atava aqui, tinha algumas pessoas, ela só olhou pra quem apoiava ela e quem não ia reclamar pq não ia trabalhar. Botou assim a mão na mesa e que disse que o estado tinha uns quatro professores novos, eu, mais uma aqui, uma aqui, outra ali. Ela não olhou pra cara de nenhum de nós qdo ela falou isso. Ela disse que era pra repor, ela não disse nem q era pra repor aula, ela disse q o estado falou que quem estava em estágio probatório não ia ter recesso, só que o estágio probatório dura três anos. Teve gente que entrou em fevereiro e não trabalhou. Porque não trabalhou se estava em estágio probatório também, se dura três anos? Olha só! Aí, repor aula tb ela não disse que era pra repor aula, que ela disse q eu podia até deixar a gente na escola pra fazer serviço da escola, pq tinha muito, pra fazer. Mas eu não ia fazer, pq eu sou professora. Não é, ah, pq não é digno, não é isso, é pq eu sou professora

### **Lógico...**

Então, o q faço? Os alunos vão pra aula? Vão. Vão pra sala? Então eu vou dar aula pra eles. Aí, depois ela sai e a diretora adjunta que tava coordenando, tava lá na direção da reunião, ela falou assim: “ah, vcs não precisam dar aula não. Faz um projeto, dêem uns conhecimentos, como é que ela falou? Uns conhecimentos prévios que os alunos precisam, para eles aprenderem o que vcs estão ensinando esse ano pra eles. Aí eu levantei a mão, aí “Pois não, minha filha?”. Aí eu falei “Olha, no caso da oitava série,



os meus alunos estão tendo contato com ciências, química e física, essa parte, esse ano, não tem conhecimento prévio nenhum pra dar pra eles sobre isso, a não ser matemática, e eu não sou professora de matemática. Então, eu vou dar aula, e como eu vou vir aqui, eu vou avisar a eles que eu vou dar aula, que eles venham pq eu vou dar continuidade à matéria, que não tem pq a gente, então, paralisar a matéria. Eu fiz de pirraça, claro que eu fiz de pirraça. Aí ele ficou quieta. Aí depois, umas duas semanas depois dessa reunião, ela veio e falou de novo comigo, a mesma coisa “Você não precisa dar uma aula a cuspe e giz, faz um projeto, como se projeto brotasse, assim aos montes, facinho de colocar em prática. “Faz uma atividade pra eles botarem cartaz na escola”. Eles querem obra, né? Eles querem dinheiro, então eles precisam, qdo as pessoas forem lá, da secretaria, pra ver a escola, eles precisam ver trabalho. “Então faz isso”. Eu falei: “Não, não se preocupa não”. Dei uma de doida Tb. “Não se preocupa não, D. Conceição. Pode deixar que eu já avisei a eles que eu vou dar continuidade à matéria e eu não vou repetir a matéria, para eles virem à escola. Aí ela ficou calada, tb não falou nada. Pq eu tb tenho que dar uma de maluca, vou fazer o quê? Aí os alunos vão, ficam três ou cinco ou dez, como aconteceu nessa semana. “Professora, a senhora vai dar aula?”, “Professora, não sei quê”, “professora não dá aula não, fica conversando com a gente”. É pq qdo eu dou aula eu tb falo muito da história da ciência, que eu adoro, e eu acho que eles gostam tb, e a menina não pediu “Conta aí uma história daí daquela da biologia que a senhora contou”. Acho que isso é que é legal, sabe? Que vc vê que alguma coisa que vc está fazendo, alguém ta gostando. Mas aí eu até dei uma atividade pra eles qdo eu fui dar tabela periódica, eu peguei aqueles... aquela atividade que tem de botão, de separar os botões, aí eu até dei pra eles. Mas não dá pra usar matéria nova. Como é que eu vou dar matéria nova pra três alunos? Eu vou ter que repetir tudo de novo.

### **Gente, que loucura isso!**

É uma loucura. Aí amanhã eu vou fazer o que com eles? Vou pedir pra eles trazerem revista de casa, os da oitava série e a gente vai montar nossa tabela periódica. Eu vou desenhar num papel e vou colocar assim: Com o papel assim por cima, tá aqui o papel, aí eu vou botar os elementos químicos, mas aí, assim, embaixo a gente vai colocar os matérias que são feitos daqueles...

### **Ah, legal**

Daqueles elementos químicos.

### **Ah, muito bom**

Aí, a gente vai fazer isso. Não dá pra fazer mais do que isso. Eu até fico com pena de quem não tá, pq eu acho que qdo tem essas coisas eles gostam, mas eu tenho que fazer alguma coisa com eles. A outra professora até falou “Ah, eu vou passar um filme, eu e a outra professora, que seria história, aí a gente vai passar um filme pra eles aí vai dar um ponto”. Eu não vou fazer isso, gente. As atividades que eu faço até vão ajudar na nota deles, como eu já conversei, mas eu não vou fazer isso.

### **Lógico**

Aí eu “Ah, não. Não dá não pq meus dias são às terças e sextas” e o dela é quarta.

### **(risos) É uma loucura...**

Se eu fizer isso, eu tou dando corda pra eles, e eu não quero dar. (risos)

### **Engraçado, eu tava me lembrando, eu tb já trabalhei em escola provinciana, e é muito difícil. Até cortar couve pra feijoada já me botaram pra cortar**

Mentira...

**(risos) A escola era isso, era uma comunidade. Eu era a estranha ali. Aí resolveram fazer uma feijoada beneficente, num sábado, pra comprar uma Xerox, uma máquina de Xerox pra escola. Eu cortei couve, saí de lá e nunca vi a máquina de Xerox comprada**

Meu deus do céu!!

**Eu fiquei lá servindo feijão pra quem foi na feijoada, eu, as merendeira. Também não é pq não é digno, mas era isso, a diretora “não, pq vai ter que fazer, vai ter que fazer”...**

E a gente começando, não, vamos criar caso, vamos esperar um pouquinho, né? Pra poder criar. (risos)

**Não, e ela falou que ia descontar do meu ponto se eu não fosse**

Eu levei falta na paralisação. Eles não fazem paralisação e a mulher me deu falta. Mariana, vou te falar uma coisa do fundo do meu coração. Acho que tem professor, não sei não, é até incrível eu falar isso, mas acho que tem professor que ganha mais do que merece

**É, eu acho assim, é bom vc ter essa visão crítica, mas eu acho que vc tem que pensar que essa é uma escola...**

É, é uma escola, exatamente

**Que as outras não vão estar livre de problemas, vão ser outros problemas. Mas essa experiência negativa também é formativa pq vc vê como é que vc tá tendo que resistir pra marcar claramente com seus alunos e nisso vc vai se constituindo como professora tb. Já parou pra pensar isso?**

Já, tou até pensando num projeto de mestrado (risos)

**Mas olha, essa coisa negativa é formativa tb. Porque a escola que é muito aberta, vc é obrigado a marcar o limite, vc é mais forçado ainda a marcar o limite. Isso que vc ta falando de nota, o que que vale nota, o que que não vale, o que que vc vai permitir o aluno fazer, o que que não vai, isso vai te fortalecendo na sua condição tb de professora. Então uma escola fraca, ela te fortalece na sua condição de professora, pq ela te obriga mais ainda a vc assumir esse lugar, senão vc tava lascada! Vc já parou pra pensar nisso?**

Exatamente nisso não, mas é verdade

**É, agora, uma escola forte tb, por outro lado, tem outros problemas, pq numa escola assim vc, claro que a maneira como a instituição forma os alunos, ou não forma, interfere no seu trabalho. É horrível, vc fica ali meio que numa briga de foice com a escola, né? E já vivi isso também. Agora, por outro lado, uma escola forte demais te cerceia muito também, entendeu? Então, é meio que tentar descobrir aí...**

É, isso eu tb já pensei. Não sei se é a mesma coisa que vc ta falando, mas essa liberdade, certa liberdade que eu tenho, no planejamento, nas notas, eu acho que isso foi bom

**Exatamente**

No início eu já gostei disso

**É, mas essa liberdade total tb não é boa, pq vc precisa do respaldo da escola, né? Mas vc vê que é engraçado, que essa coisa da autonomia do professor, que é uma coisa que é “Ah, o professor não tem autonomia. Ah, queremos autonomia” ou qq coisa do discurso da autonomia, pro professor uma autonomia total tb não é bom, pq vc precisa sempre de um respaldo por trás, da escola, da direção. Quando isso falta, né? A autonomia completa, ela é meio angustiante pro professor. Porque senão vc não precisava da escola. Dava uma aula numa salinha ali do lado e faz o que vc quiser, aí não é escola. Então é meio interessante isso, essa coisa que vc trouxe, é interessante pra pensar como que a relação com a escola tb constitui a profissão, seja ela fraca, forte, ou seja, o trabalho do professor não está descolado da escola, que escola for, do jeito que ela for, o trabalho do professor vai ter essa interferência**

Aliás eu também tava pensando, eu pensei nisso que agente vai, fica lá quatro anos na faculdade e depois fica desempregada, desempregada assim, que eu trabalho lá na FFP e dou aula num pré vestibular comunitário, não é emprego, mas eu dou aula, né? Aí vc entra na escola, aí sim, vc começa, aí continua a sua formação. A sua formação não acabou naquele dia que vc foi lá, pegou seu canudinho, né? Não foi ali que acabou, agora é que vai consolidando, né? A escolha do que ensinar, é... não sei, eu tou sentindo que eu tou me formando ainda, que eu não sei nada, agora que eu tou aprendendo um monte de coisa da escola e isso que tá continuando a minha formação, mais do que até a especialização da UFF. A especialização, o que que ela fez comigo? Ela, o bom, qual que é o bom daquela especialização? A troca entre os professores, eu, professora-aluna, eu e meus colegas que estudam lá comigo, isso é ótimo.

**É riquíssimo**

É rico demais, agora a formação que eles me dão de teoria, de instrumentação, que eles ensinam a gente a trabalhar com as aulas práticas, não vi novidade nenhuma.

**Entendi (risos)**

Não vi novidade nenhuma. Não sei se eu fui com muita expectativa, entendeu? Eu sei que a escola tá me formando mais, tá me ajudando mais na continuação da minha formação do que a especialização.

**É, essa especialização acaba tendo contato com outros professores que estão afim de transformar, pq quem procura uma especialização é quem tá afim de continuar**

É, são poucos. São poucos assim

**Ah, legal. Bom, a outra pergunta vc até já respondeu, que é como na condição de professor, como vc vê a escola básica e como vc relaciona com a sua profissão. Quer dizer, eu até ajudei um pouco a relacionar com a profissão aqui nessa conversa, mas assim eu acho que essa sua visão de que a falta da contribuição da escola com os alunos, como isso interfere no seu trabalho, vc já respondeu. Você quer falar mais alguma coisa sobre isso, sobre essa coisa da escola básica? Assim, vc podia falar um pouco do que que mudou qdo vc era estagiária, de como vc via a escola, vc começou a falar um pouco sobre isso, e o que que vc descobriu depois, o que que mudou na sua visão de escola, como, já que vc falou essa coisa de que a escola continua te formando, o que que veio de novidade, assim, nessa condição depois de formada?**

Acho que é totalmente diferente qdo vc tá na escola como estagiária do que qdo vc tá como professor. Mas assim, né, como diferente? Você é vista diferente, eu sou vista agora como uma professora da escola, né, antes eu era vista como estagiária, claro que a minha relação com alunos da escola é diferente. Aluno adora estagiário, estagiário é legal, bonzinho, ajuda, professor não, né? Mas com o funcionamento da escola, eu comparo muito, comparo muito. Aí eu comparo assim, escolas com... é, mas aí eu acho que nem cabe, pq, escolas têm recursos, e às vezes esses recursos estão trancados à chave e a pessoa que tá com a chave quase não vai na escola, então vc quer usar um retroprojektor, vc não consegue. Isso talvez eu tivesse mais acesso como estagiária, pq era outro professora que fazia essas solicitações e já estava na escola, mas talvez eu tivesse mais acesso a laboratório, a microscópio, a computador do que como professora nessa escola. Mas aí é uma questão de funcionamento da escola, acho q não cabe...

**Mas assim, por exemplo, vc acha que tem coisas q vc só enxergou qdo vc tava lá como professora, assim, que como estagiária vc poderia até conviver, tipo, conviver com determinadas situações, mas não sacar a dimensão daquilo e aí só assumindo mesmo o lugar de professora pra perceber determinadas coisas?**

Eu acho que tudo isso, né? Tudo isso q eu falei eu percebi só como professora, sabe? O tratamento de outros professores, essa questão mesmo de levar uma falta na paralisação (risos). Talvez se o professor tivesse me falado isso, talvez eu tivesse achado uma bobeira na época ou, deixa eu ver, agora como professora eu falar qq coisa ali naquela escola vai interferir muito mais na minha vida, pq agora eu estou ali, eu tou naquela escola, eu não sou uma passageira, eu não tou de passagem ali, como eu tava como estagiária, então isso me trava um pouco às vezes, por mais que eu queira falar alguma coisa e às vezes eu falo mesmo, mas algumas coisas, pq nem tudo...

**Você pondera**

Eu pondero pq eu tou trabalhando com aquelas pessoas, eu tenho que ter uma boa relação com elas. Não quero ser pisada, mas eu tb não posso falar tudo que eu penso

**É, eu sei, é difícil, eu já fiquei nessa situação. Mas, na verdade, aprender a ficar nessa situação é ser professor também, pq todo lugar que vc for, toda escola que vc for, nada vai ser unânime, vc vai ter sempre contradições ali**

Eu acho que a escola, falta muito professor e vai continuar faltando, pq eu mesma não vou ficar ali, e já sei de mais dois que tb não vão ficar, entendeu?

**É, interessante**

É uma loucura, e eu fico com pena dos alunos. Outra coisa, uma coisa diferente tb, vc às vezes, eu fico falando de todos esses aspectos negativos, mas eu sinto, é, qdo, eu penso assim em sair, eu já sinto assim, poxa, e esses alunos, entendeu? Quando eu tava como estagiária, eu tinha um contato, tinha um afeto até, qdo eu disse que não ia mais as menininhas assim "Poxa, fica, professora, fica". Mas agora eu me sinto com uma responsabilidade muito maior, eu vou sair, mas eu sinto essa coisa, esse...

**Tipo, ah, eu tou deixando pra trás, poderia estar transformando...**

É, pq eu sei que aquela escola não vai pra frente, ela não vai pra frente. Os alunos não gostam da escola, não gostam da escola, sabe? É horrível a relação que eles têm com aquela escola, com a diretora. Eu até já falei pra eles que o problema da gente a gente vai tentar resolver ali, pra num, primeiro pq eu quero impor um certo respeito, uma certa autoridade na sala de aula, eu quero ter a competência de resolver os problemas da minha sala de aula, sem ficar mandando pra direção, pq eu acho que isso acontece na maioria das escolas, vc vai pra direção, fica ali sentado e depois vai embora, acabou e começa tudo de novo. E é bem assim mesmo, eles têm medo da diretora pq a diretora esculacha eles

### **Ai meu deus**

“A diretora só sabe esculachar a gente”. Eles detestam a diretora, a maioria detesta a diretora

### **Mas aí vc vai sair e vai procurar uma outra escola do Estado?**

Vou, vou sair assim, eu quero tentar de RP

### **E aí depois transferir**

Pra conhecer outra escola, entendeu? Pra tentar ir pra outra escola

**Ah, legal saber. Você já falou várias coisas aqui, sobre a universidade, o que aprendeu sobre ser professor durante a graduação, quais as contribuições da universidade à sua atual condição de professora. Vc falou dessa coisa dos textos de reflexão, dos estágios, as aulas de botânica e zoologia. Você acha que tem outra coisa que, pensando na sua graduação, tenham te marcado, assim qdo vc tá às vezes atuando como professora vc fale assim poxa, isso aí eu aprendi lá naquela... Você consegue identificar? Além desses elementos que vc já falou?**

Não sei..

**Você conseguiria destacar pra mim um momento que pra vc foi marcante durante a graduação, assim, tipo deu uma ficha enorme, caiu...**

O estágio (risos)

**Um clique assim enorme do tipo “Nossa!”, foi aquela coisa que vc já falou**

Foi no estágio

**No estágio?**

No estágio

**Nesse estágio de iniciação à docência? E vc entrou nele anterior às disciplinas de Prática?**

Anterior

**Então quando veio a disciplina de Prática, vc já tava lá inserida na escola? Não foi tão...**

Já continuei fazendo o que eu já fazia, então...

**Não teve um impacto**

Não, nenhum

**Foi só uma coisa a mais**

Eu continuava com a mesma professora, né? Aí, nada diferente assim. Não pq a disciplina não tenha trazido alguma coisa, até pq eu tive que escrever um relatório, tive que escrever um memorial, eu tive que dar aula, eu nunca tinha dado aula pra ensino fundamental. Então isso foi diferente, pq no estágio dar aula não era a minha competência, eu fazia outra coisa, eu acompanhava professor, auxiliava em aula prática. Agora, chegar em sala de aula e dar aula, isso foi o novo da disciplina Prática de Ensino. Mas o que marcou, o que deu o clique mesmo pra mim foi o estágio. Até então, eu olhava, as disciplinas de educação que eu via, pra falar a verdade isso começou em Bio 1, né? Eu adorei Filosofia da Ciência, adorei. Não era muito boa, não participava muito das conversas, tava tendo contato com aquilo, né? Mas eu gostei muito. Mas o impacto mesmo foi com o estágio, nas primeiras reuniões, não foi nem qdo eu fui na escola, pq eu comecei no finalzinho do quinto período, quer dizer, tava fechando o período, tava fechando o ano letivo tb nas escolas, eu só fui pra escola no outro ano.

**Então foi qdo vc começou as reuniões que...**

É, foi nas reuniões mesmo, aquelas conversas todas, aquilo me empolgou muito, aquilo ampliou muito meu horizonte do que é ser professor realmente. Aí depois eu fui pra escola, a Anacléa marcou com a gente, aí eu “a gente dar aula hoje?” “Vai, vai. Não preparou nada não?”, ela falando comigo, e eu “Não! Você não falou nada! Eu nervosa de ir pra escola” (risos)

**Ah, legal. Aí agora desse primeiro bloco vc já respondeu super bem tudo que eu queria te perguntar**

Mas acho que eu não tou ajudando muito nessa questão da biologia (risos)

**Não, não, mas é isso, é o q vc pensa, é como vc.... Assim, tem professores que vão estar mais marcados por essa biologia, por uma coisa mais forte e tem professores que não. Não tou esperando uma resposta assim “Ah, poxa, ela não respondeu...” Não respondeu, isso é um dado tb, entendeu? Você já era uma professora, vc já queria ser professora qdo vc entrou. Tem gente que entra como “Ah, eu quero ser biólogo” e descobre... então tem uma outra relação com a biologia, então, assim, essa é a sua relação com a biologia, tudo bem, não tem que responder o que não é, né? (risos). Então, é isso mesmo. Aí, assim, as outras questões agora são tentando ver aquela coisa do relatório que eu comentei com você, coisas que aparecem no relatório, que às vezes são um pouco mais sucintas, eu queria que vc falasse um pouco mais, que vc tentasse lembrar e tal. Aí agora então é assim, eu achei super legal ler seu relatório, ver sua visão que vc colocou sobre aluno. Vc procurou dar essa visão geral da escola, dos alunos, da própria regência. Eu achei super legal. Aí tem um momento do relatório que vc coloca um pouco assim “Ah, pq os alunos eram apáticos, desinteressados”. Isso no relatório de Biologia, de Prática de Ensino de Biologia, né, do Ensino Médio. E aí, vc , lá por um momento do relatório vc fala da coisa da estratégia de aula, que qdo vc muda a estratégia de aula aí vc acha que muda os alunos, o jeito dos alunos, né? Então, vc percebe isso, vc se lembra disso, vc consegue identificar, quer dizer, como estagiária vc tá lá como observadora, tá lá acompanhando a escola, e aí de repente vc vê a turma como “Ah, os alunos são desinteressados”. A pergunta é: vc acha q vc percebe isso homogeneamente, os alunos desinteressados o tempo todo?**

Os alunos eu acho que eles eram desinteressados por conta do tipo de aula que eles tinham. Qdo o professor resolvia dar uma aula assim, dar uma aula normal, mesmo que não seja assim com estratégias, e resolvia levantar questões na sala de aula, os alunos até que participavam, não todos, né, mas muitos participavam. Porque, como eram as aulas deles? Pega o livro, pq as aulas eram no laboratório, mas eles não usavam o laboratório, só pra ter aula mesmo, sentavam naquelas mesinhas, né, com seis ou oito cadeirinhas, um banco. Aí eles faziam síntese, pega ali e faz o síntese, daquele negócio de água, carboidrato, lipídio, né? Tá, aí eles copiavam os livros, copiava, fazia, copiava, aquilo já valia ponto, tinha gente que no meio do ano já estava com dez, aquele cara que não queria nada, nada, nada, mas por conta disso. Então isso é ruim, poxa o aluno vai passar a odiar a aula, o professor não dá aula, mesmo que seja aquela aula de giz e falar, eles querem aula, quer dizer, não que eles querem aula, mas acho que de certa forma eles se desrespeitados, pelo que, as conversas assim, então acho que isso deixava eles apáticos, aí qdo o professor resolvia dar uma aula, às vezes ele pegava um gancho de alguma matéria de jornal, e falava, aí eles interagiam bem com o professor

**E aí, vc falou um pouco assim das conversas com os alunos. Fala um pouco dessa relação de estagiária como aluno. Como que era isso pra vc? Depois como isso ajudou vc como professora, se ajudou, assim, se conhecer os alunos sem ser professora ajuda na hora de ser professora?**

É, qdo eu... eu não lembro muito, minha cabeça é péssima. Eu não, li o relatório (risos).

**Não, não, mas não ler é bom, pq... A parte que vc falou da relação dos alunos nem tá muito no relatório, vc falou agora, assim tipo até por conversas com os alunos vc acha que eles se sentiam desrespeitados, então...**

Ah, é, pq eles falam “ah, o professor não dá aula”. Eu, no meu primeiro dia de aula comecei a conversar com uma aluna e ela não quer nada, ela sai da sala, ela não quer nada. Agora ela ta até mais comportada, mas ela perguntou “Professora, a senhora não vai dar matéria não?”. Eles querem aula, acho que eles até querem que vc fique ali dando aula, explicando, mas eles falavam “O professor não dá aula, só fica aí brigando com a gente”, quer dizer, não é brigar, mas ele passava muito sermão “porque vcs vão ser isso, vão ser caixa de supermercado, ganhar 300 reais por mês, pq não querem estudar”, esses sermões que jogam no outro pra estudar, né, que, por mais que tenha um fundinho de verdade, não é bem por aí. Eles falavam isso, que o professor não dava aula, mas as minhas conversas mais com eles, eles perguntavam muito da matéria, eles perguntavam muito sobre, tinha feto, tinha animais

### **No laboratório?**

No laboratório. Eles perguntavam muito sobre aquilo, entendeu? Reclamavam muito pq não tinham as aulas práticas, “A gente nunca viu nada no microscópio, é cheio de microscópio”, pq eles vêem isso, vêem que tem muitos

### **Era no Pedro II isso?**

Não, no Walter Orlandini

### **Ah, no Walter Orlandini. Lá tem laboratório?**

Tem, agora tem até um laboratório de informática, não tem mais coisa pq eles não se interessam. Professor ta doido pra se aposentar, tb não ta com muita paciência, tem muito aluno que não quer estudar, isso é chato também, né, pro trabalho do professor. Mas vc quer saber das conversas como assim...?

### **Assim mais ou menos, quais as diferenças que vc sente na percepção dessa relação professor com a estagiária..., dessa relação dos alunos com o estagiário e dos alunos com o professor.**

Estagiário não é o professor deles, né, então, dependendo da idade e da aparência, ele é quase um colega deles. E estagiário, qdo a gente é estagiário, e como professor também, pq eu, como vc percebe algumas coisas, por exemplo, aluno gosta de atenção, ele gosta de atenção, então, se vc conversa com ele, ele faz uma pergunta pra vc e vc pára e explica, eles gostam disso, né? Então, pq eu vou mudar como professora aí? E mesmo que eu não souber alguma coisa, o aluno pergunta “professora, pq eles colocam...”, nem sei, não tava falando nem disso “pq que eles colocam o copo com água aqui e no outro ele ta cheio de bolinha?”, pq fica mesmo, ela parou pra observar e isso eu não sei, ela deve ter que fazer bem alguma explicação lá de gases, né? Então não sei, não sei mesmo.(risos) Mas eles gostam de atenção, então qdo a gente é estagiário, acho que a gente dá muito atenção pra eles, e acaba eles fazendo perguntas, mesmo que não seja a matéria do seu professor, seja de matéria de outra professora, também de Biologia, eles vão...

### **É, eles querem interagir**

Eles querem interagir, eles querem conversar. Eles perguntam um monte de coisa, querem saber um monte de coisa da sua vida, qdo é que vc vai se formar, querem saber da profissão mesmo “Ah, pq eu quero fazer vestibular, como é a área e tal”

**É, ah, legal. Isso mesmo. Vc lembra, por acaso, não sei, se não lembrar não tem problema nenhum também, mas, no relatório vc fala de um questionário que o professor passou sobre a composição química da célula pros alunos lá, passou um questionário e tal. Assim, não é especificamente sobre esta atividade, mas, durante o estágio da Prática de Ensino, enquanto vc tava lá, o professor se preocupava ou vcs conseguiam sentar com o professor pra entender qual era o objetivo daquela aula que ele ia passar ou vc às vezes sacava qual era o objetivo da aula durante a aula, ou isso não... Assim, por exemplo, o questionário, tudo bem, vc pode passar um questionário como avaliação, vc pode passar um questionário como uma coisa que vc vai usar depois para discutir como os alunos, e, assim, vc conseguia identificar isso durante o estágio, ou não?**

Olha, o objetivo era nem ir, a aula dele era isso, ele pegava esse questionário, ele recolhia e depois era como se fosse uma avaliação, ele dava pra gente corrigir...

### **Entendi, então era questionário com consulta**

É, com consulta

### **Era pra fazer os alunos estudarem, sei lá**

Porque o professor acreditava que o aluno tinha que buscar nos livros, estudar, só que eles não vão, eles não vão fazer isso. Eles vão pegar o livro e vão copiar? Vão copiar, mas eles não vão prestar atenção no que eles estão copiando, eles vão conversar. Ainda mais que ele sabe que aquele questionário ali, ele vai recolher, vai valer ponto e aí? Quer dizer, ele copiou tudo, pq ele vai prestar atenção? Isso é a minha opinião, mas ele achava não, que tava fazendo eles estudarem.

### **No relatório, vc mostra uma certa decepção sobre o que os alunos deveriam saber de português ou de matemática, e, assim, como vc vê isso hj como professora?**

Eu continuo decepcionada (risos). Os alunos, eles escrevem muito mal, mal sabem escrever. Eu não tou falando de erros de ortografia, tou falando de formar frases, entendeu? Nossa, eu tou assustada com isso, tou muito assustada com isso, eles não sabem escrever.

### **É, é difícil, né?**

E, agora assim, é difícil tb ensinar, eu acho que eles têm pouca base, e isso eu falo do Ensino Médio, pq a oitava série eu tou pegando agora, então Física, Ciências na oitava série, eles tão pegando comigo agora, então o que eles aprenderam não serviu de base, né? Sexta, sétima série, alguns nem tiveram aula de Ciências, mas no Ensino Médio, eles já, eles, principalmente no segundo ano, pq na oitava série tb, no primeiro ano, eles saíram agora da oitava, e tavam sem professor de Biologia até agora, até eu entrar, todos eles tavam sem professor, então, eles não têm uma base boa. Porque, eu não sei, não sei é falta de professor, se não aprenderam pq não estudaram, pode ser qualquer outra coisa, mas isso também é...

### **Muito difícil**

É muito difícil pq tudo que eu ensino eu tenho que recapitular. Eu já acho que tem que fazer isso mesmo, mas tem que ser de forma bem explicadinha, bem cuidadosa pra eles não... sabe? Pra eles pegarem, pq eles não estão acostumados a estudar, eles estão acostumados a passar, sem estudar mesmo. Pq a avaliação que eles propõem, não assim todos eles, mas é uma coisa muito solta isso na escola tb, a questão da avaliação "Ah, vc dá uma prova, um trabalho e um qualitativo", que é tipo uma pontuação de comportamento. Eu já falei pro meus alunos "você quer ponto de comportamento?", pq eles cobram "E o comportamento, não saiu a nota de comportamento?", "Que comportamento? Vc se comportou? É zero, já dei, é zero". Aí tem isso, tudo é fácil. Cadê o conselho de classe? Não teve, até agora não teve. Não que eu queira muito ir, não tou nem animada pra ir, pra falar a verdade, eu tou doida pra que não seja meu dia, pra eu não ir, pq a minha primeira reunião foi decepcionante, aí...

### **(risos) Não, era essa coisa da decepção com os alunos**

Ah é, eles não...

### **Falta essa base, e isso interfere no seu trabalho**

Interfere, mas eu tou percebendo que eu tou conseguindo, pelo menos alguns, assim, eu tou conseguindo atingir um certo alcance da disciplina, em alguns eu tou conseguindo.

### **É, então vc vê que existe essa coisa meio geral, que é "Ah, eles não tem muita base", mas que tem ali as diferenças, alguns é só vc dar uma estimulada maior que eles vão também, né?**

Ih, tb outra coisa que eles não sabem ler. Eu pedi pra um menino apresentar um trabalho, ele "Ah, professora, não fiz, não sei que" é o mais bagunceiro, não é bagunceiro, sabe aquele líder da turma? Que qdo ele, ele puxa bagunça? Eu tb me dou muito bem com ele. Ele foi o que apareceu na escola na sexta feira, recesso, de manhã, ele foi pra minha aula "Eu esperava todo mundo aqui, Bruno, menos vc". "Ah, professora, dá aula não, vamo embora". Já chega querendo ir embora, mas foi, deixa pra lá. Mas aí ele não fez o trabalho. Assim, eu tava falando das bactérias, tavam sem avaliação, tudo correndo, eu tinha que dar alguma avaliação pra eles, resolvi dar esse trabalho, então distribui as doenças das bactérias pra eles pesquisarem, alguns fizeram cartazes, fizeram coisa legal, mas ele não fez, ele e o grupo dele não fez. Aí eu dei um livro, então "Pesquisa aí as doenças que vc fez e vai lá na frente apresentar". "Pode ler, professora?", "Pode, pode ler". Aí ele foi lá, sabe, às vezes o cara tem até resistência de ir lá na frente, às vezes ele não quer ir lá na frente não é pq ta com vergonha, é pq não sabe nem ler, não sabe nem se expressar. Como ele chegou no segundo ano assim? Eu fico preocupada. O desenvolvimento deles intelectual, não quero ser uma pessoa conteudista, mas abre um abismo muito grande. Eu fico pensando em outros alunos, que o professor chega ali na frente e fala algumas coisas e eles captam alguma coisa, sabe? A menina, eu até gostei que aconteceu isso no primeiro ano, a menina falou "Mas perai professora, pq que a gente tem que aprender isso, célula? Essa célula aí, pq que a gente tem que aprender isso?" Eu gostei dela ter falado isso. Ela falou meio ríspida, já tava impaciente de ver eu falando de célula, célula, célula. Isso é só pra eles terem noção pra entrar ainda na composição química. Aí, pq eu quero até fazer uma discussão com eles sobre isso, de rótulo de alimento, de texto sobre carboidratos, de lipídeos, de gorduras trans, que a gente escuta muito falar, e eles não sabem muito o que é, "Mas o que que é isso?" "Ah, a gente vai discutir", expliquei um pouquinho, mas a gente vai ver textos aqui. Aí, ela que queria saber "pq que a gente tem que aprender isso?", aí eu expliquei pra ela que todos os seres são formados por células, não sei quê. Aí ela "Ah, tá". Mas, quer dizer, ela já tinha que ter noção do que é isso, ela podia não lembrar muito bem detalhadamente da sexta série, né, mas tinha que né...

### **Ter alguma noção**

Não sei, talvez eu esteja errada, pq a gente esquece tudo mesmo muita coisa mesmo, né? Mas é isso, essa coisa é que é triste. Lidar com isso, não saber ler, não saber se expressar, não saber escrever

### **É, e no Ensino Médio, né?**

No Ensino Médio. É triste, pq eles vão competir com outras pessoas, né, por mais que vc queira dar um ensino diferenciado e tal, vc não pode excluir o conteúdo pq tem gente ali que vai fazer bem, que até falou na sala de aula, tem que fazer bem. Porque até no recesso “Dá aula, professora”, eu não ia dar aula pra três alunos, mas aí ela foi “ah, mas eu vou fazer ENEM”, “Ah, então toma aí mesmo, estuda aí, vai estudando”, pq eu tava lançando nota, terminando de lançar as notas no diário Mas aí, tem que ter um conteúdo, mas , pra eu dar um conteúdo, pra esse aluno lá no terceiro ano ter uma base, eles precisam de muita base, das coisas muito detalhadinhas.

### **É, é difícil mesmo isso.**

É, é difícil, mas ao mesmo tempo eu quero trabalhar com outras coisas com eles. Tem um microscópio só na escola, imagina, uma sala com quarenta, deve ter mais ou menos uns quarenta alunos, mas eu quero trabalhar ainda isso com eles.

### **É, e vc falou nessa coisa de algumas estratégias de aula, pesquisa, trabalhar essa coisa da tabela periódica que vc pensou, essas estratégias de aula variadas, vc acha que isso vc meio que aprendeu com o estágio, na prática?**

No estágio

### **Mas na discussão teórica ou vendo outros professores?**

Não, aí já na escola. Porque na escola, qdo a gente entra na escola a gente vai lá pra acompanhar o professor mas pra testar novas estratégias, né. Um dos estágios que eu participei foi de modelos, que é com o que eu estou trabalhando até hoje lá, nesse mesmo estágio, mas não como estagiária. Mas a gente tinha que levar novas estratégias, novas estratégias de aula, mesmo que não fosse bolada pela gente, pq a gente até bolou jogos de reinos, pra ensinar os reinos pros alunos e doenças, né, essas coisas assim. Então a gente tinha que fazer isso, e isso eu aprendi no estágio.

### **Mas assim , nessas coisas de levar mas na interação com o professor também, na sala de aula, vendo como é que isso funciona, o que não funciona...**

Como, como usar, Isso é uma coisa muito importante que eu aprendi, tanto no estágio como na Prática de Ensino, acho que até mais na Prática de Ensino isso, como utilizar: Pra demonstrar só, ou não, o aluno, é melhor que ele faça, mas fazer como? Vc vai ficar mostrando pra ele “Ah, faz assim, assim, assim”. Não deixa ele, né, testar, deixa ele aprender. O negócio do submarino foi uma loucura, pq eles resistiram no início, isso já como professora, eles resistiram assim, “Mas eu não tou entendendo isso aqui, isso é difícil, essa pergunta é difícil. Como é que eu vou fazer isso?”. Aí aquilo ali, se vc não tiver um equilíbrio, vc desiste e entrega “faz assim, assim, assim, aperta pra ele subir, solta pra ele descer”. Aí, como utilizar esses experimentos? Foi um desafio, usar do jeito que eu usei foi um desafio, mas funcionou. Se vc olhar a resposta dos roteiros deles, por mais que tenha erro, que eles não sabem escrever direito, mas eles explicaram falando do ar, do ar ocupar espaço, da água entrar, do ar sair, essas coisas assim. Eu acho que eles utilizaram coisas que, que é pra ser utilizada, o ar, a água ocupar espaço...

### **Do conteúdo mesmo**

Do conteúdo mesmo. Um conteúdo até básico, que eu não tinha nem dado ainda o conteúdo daquilo. Cisme, teimei em dar densidade, né, Nossa Senhora... Aí, no primeiro dia de aula eu levei um copinho, aquele negócio de sorvete, né, ia levar pra eles, mas eu não conhecia eles direito, acho que era o segundo encontro com eles, no terceiro é que eu dei aula com o submarino. Aí eu levei uma vasilha de sorvete, um pote de sorvete de dois litros pra encher de água, coloquei o papel lá no fundo do copo, eu afundava, aí não molhava, e eu perguntava pra eles tudo, aí falei do ar, que o ar também ocupa espaço e aí eles utilizaram isso pra explicar, mesmo sem eu falar de densidade, aumento de massa, essas coisas, eles levaram isso pra essa... Então, por conta disso eu acho que funcionou, que eu consegui alcançar e depois eu consegui explicar pra eles, do conceito, mas fica difícil, densidade e peso, eles confundem muito.

### **E aí vc acha que isso, essa experiência do estágio então, pra pensar possibilidade estratégica, pra repensar foi o que te ensinou isso?**



É, por isso hoje qdo eu vejo na Pós os professores falando com toda boa vontade, a gente já aprendeu. Eu, a Bárbara, o Diogo, pra gente não é novidade, talvez pro Ralph, talvez não, com certeza pro Ralph seja novidade pq ele não teve o estágio, não fez a Prática de Ensino com o mesmo professor, mas pra gente não tem muita novidade. Eles ensinando a fazer uma coisa que a gente já aprendeu.

**Fala um pouco assim, vc falou dessa coisa das estratégias e tal, o que que vc acha que ficou marcado pra vc desse contato com a escola, e essa coisa das estratégias, vc acha que é uma marca sua como professora, que onde quer que vc for, vc vai levar isso. Assim, vc acha que isso é uma coisa que te marcou? E tem alguma outra coisa que vc acha que te marcou da graduação? Porque pra mim isso aí já tá claro, que marcou, essa coisa da Prática de Ensino, do planejamento. Tem alguma outra coisa da formação inicial que vc olhe, qdo vc tá atuando como professor vc “ah, isso aqui eu aprendi lá...**

Deixa eu ver... Eu não sei se eu tenho uma memória fraca demais ou se eu dou muito pouca atenção às coisas que me acontecem (risos). Como é que nada pode ficar marcado, né?

**Não, mas essa pergunta que eu tou fazendo é uma pergunta difícil tb, pq na verdade essas coisas ficam marcadas mas elas não são racionais, não dá pra gente falar “ah, tal coisa assim, assim”, então é difícil mesmo extrair essa...pq as coisas elas são muito intuitivas, então pra responder realmente vc tem que fazer algum esforço “ah, como é que eu dou aula, como é que eu faço isso”, qdo eu vou lidar com os alunos, por exemplo, qdo vc vai lidar com os alunos lá qdo vc tá dando aula, vc acha que isso é uma coisa que vc está tendo que encarar agora ou tem alguma experiência anterior que te ensinou isso de alguma maneira?**

Com certeza alguma coisa me marcou, não lembro assim, com certeza a gente segue exemplos, não adianta, né? A gente é sempre influenciado pelas pessoas, mesmo negativamente, né? Algum comportamento negativo de professor influencia na gente, pq a gente não vai querer repetir, né? Ou às vezes até repete. A gente fala isso qdo é na formação inicial, qdo é professor, aí a gente mudou de lado, aí a gente acaba tendo atitudes que a gente criticou no nosso professor.

**Passa a ser mais compreensivo, né?**

É, tem que ser. Uma coisa é ser aluno, outra coisa é ser professor. Se bem que, como eu entrei muito mais velha na faculdade do que meus colegas, eu acho que eu entrei na faculdade com 27 anos, 26 ou 27 anos. (pausa) Não, acho q eu entrei com 28 (risos), entrei com 28. Mas então eu já tava mais madura, então não tinha muito dessa coisa de não compreender certas coisas, aquela euforia que os jovens têm, que esse professor tá errado, que ele não pode agir desse jeito, que isso é um absurdo..

**Entendi, já tinha uma visão mais madura**

É, não me lembro alguma coisa que tenha me marcado...

**Não, tudo bem ,não tem problema**

Além dessas coisas...

**Além já é muito, isso aí já é muito. Por isso que eu tou perguntando, pq se tivesse realmente marcado vc ia falar “Ah, tal coisa foi importante”, então...**

Para o meu comportamento, minha conduta como professora hoje, essas coisas mesmo, essas aulas que eu falei, o estágio...

**Mas por exemplo, essa visão crítica em relação à escola, será que se vc não tivesse tido essas reuniões...**

Ah, eu acho que...

**Porque isso é outra marca também, né? Saber refletir, saber resistir. Não é todo mundo que consegue resistir**

Não, não é não. Eu já falo (risos) pra quem quiser, com as pessoas que eu converso “Olha, professor não é profissão, é penitência” (risos). Vá adiante. Mas, talvez eu não fosse assim não, eu sempre fui meio rebelde assim, mas talvez essa crítica mesmo, talvez eu não tivesse isso não, porque eu identifico isso em algumas pessoas também. Na Bárbara, que não está dando aula, mas como a gente faz especialização, a gente conversa sobre algumas coisas, então a gente vê coisas e critica mesmo, não adianta, critica as mesmas coisas, né? De outras pessoas que não tiveram a mesma formação, que

mesmo que tenham estudado na mesma universidade, não tiveram a mesma formação e outros que a gente não sabe nem que tipo de formação teve, mas com certeza não foi a mesma que a nossa, não dá pra ser, né? Às vezes na mesma universidade tem formações diferentes, olhe lá em universidades diferentes, particulares, públicas federais. Então por isso que eu digo, eu posso afirmar com certa segurança, que talvez eu não tivesse. Ta entendendo? Como a gente teve a mesma formação, o mesmo estágio, a gente participou do mesmo estágio, né. Essa Biologia aí eu fiz junto com ela, depois ela saiu e foi pra Fiocruz aí eu fiquei lá. Então, como a gente teve essa mesma formação, eu posso dizer que alguns pensamentos meus são resultado da formação do estágio, das disciplinas dos professores. Então eu acho que talvez eu não tivesse isso, isso eu tenho quase certeza.

**Então assim, vc tem claro nessas críticas todas as dificuldades. Você acha assim, o que que não te faz desistir tem influência dessa formação inicial?**

Tem, porque nunca foi passado pra mim que era fácil. Não que outros professores tenham passado aquela visão de que é fácil, mas passaram a visão de que era só aquilo, vc chegar e dar aula, entendeu? Foi isso, foi isso que as pessoas tiveram, as pessoas que eu falo são os meus colegas que não fizeram o mesmo estágio que eu e não fizeram Prática de Ensino da maneira que eu fiz. Então, eu sei que pra eles não foi passado assim: é fácil, quer dizer talvez não tenha sido passado que era fácil, mas tb que fosse tão complexo, porque eu também sabia que era difícil, mas eu não sabia que era tão complexo, essa complexidade a gente só se aprofunda qdo entra, entendeu? Uma menina uma vez na Pós, acho horrível o que ela falou, até pq a professora da gente, a Isa, não sei se vc conhece, lá do Instituto de Física, ela só de UFF tem 30 anos, então ela é uma senhora mesmo, aí ela até falou, claro que ela não falou pra ofender, mas ela falou, aquela época que ela falou aquilo nem eu dava aula, e ela também ela não dá aula até hoje, tem muita gente ali que ta na Pós, mas não ta dando aula. Aí ela falou assim "Que os professores velhos deviam abrir espaço pra gente que é jovem, ela é bem mais jovem que eu, pra gente que é jovem, e ir pra casa, porque eles não querem trabalhar, eles não querem usar os PCNs,". Endeusam aqueles PCNs, sabe? Aí ela falou aquilo e eu achei horrível, porque a professora é uma senhora e ela não ta dando a contribuição dela ali? E os professores dela, não deram a contribuição pra ela estar ali? Então, por mais que a gente critique a maneira de dar aula dos outros, não pode desmerecer totalmente, entendeu? Mas eu já esqueci porque eu falei isso (risos)

**Mas é isso mesmo, vc respondeu super bem**

Eu não lembro a pergunta que eu respondi, olha só que loucura!! (risos)

**(risos) Não se preocupa, o importante era vc falar. Ah, dessa coisa de resistir que eu tava falando, de não desistir**

Ah ta. Então eu já achei aquilo um absurdo, pq eu acho que a gente não pode falar isso, pq o trabalho do professor é difícil, não é fácil, não é só o professor e o aluno, tem outras coisas, já achava isso, então agora como professora, aí...

**Que vc vê...**

Na pele agora, agora que eu tou vendo que aquilo que eu falei é muito mais complexo, nem é só aquilo, entendeu? Muito mais complexo

**No seu relatório, vc fez sua regência sobre DNA né? Você lembra da regência?**

Eu lembro mais ou menos

**Aí assim, vc colocou nos planos de aula lá os conceitos, botou um pouco da história da descoberta do DNA e propôs questionamento das características hereditárias dos alunos, tou botando aqui pra vc se lembrar, aí eu queria que vc falasse um pouco, nessas três coisas, nesses conceitos que vc privilegiou de cromatina, alguma coisa que vc botou assim do que era o DNA e falar um pouco da história da descoberta e os questionamentos das características hereditárias, então vc tinha um elenco de conceitos que vc escolheu, essa questão de trazer a História da Ciência, e o questionamento das características hereditárias dos alunos. O que vc acha que levou vc a fazer esses enfoques e essas seleções. Isso é uma coisa que vc, que vc falasse um pouco especificamente da regência, e que vc pensasse essa experiência para o que vc leva hj. Podia falar um pouco assim, quais os conceitos vc achou importantes pra trabalhar DNA, quais vc acha hoje, a história da descoberta, pq isso e porque características hereditárias, o que que faz esse conjunto da sua seleção?**

Bom, o tema eu escolhi pq cabia ali. A gente faz, escolhe o tem dentro do que o professor ta teoricamente ensinando. E as características hereditárias, eu lembro que eu comecei com a pergunta, coisa que eu também aprendi no estágio e na prática, vc começar sempre com uma pergunta, então eu lembro que eu

comecei perguntando pq a gente, os seres vivos, apesar deles serem, apresentarem os mesmos, as mesmas características assim de corpo, o plano do corpo assim, o ser humano: dois braços, duas pernas, dois olhos, gato, cachorro, vc sabe distinguir, então, mas eles não são totalmente iguais, tem aquelas variações. Porque nós somos tão diferentes, mesmo apresentando características iguais? Aí por isso que eu puxei as características hereditárias, pq elas estão mais visíveis, mais fáceis deles compreenderem, né? Pra poder depois explicar que era por conta do DNA, do material genético. Não lembro depois como eu fiz isso, mas acho que eu comecei com isso e comecei com a história, pra contextualizar só, eu usei ali a história pra contextualizar e pra eles verem que esse conhecimento não veio pronto e também não foi fácil, a descoberta não foi simples, olhou, viu, descobriu. E a questão dos modelos tb, pra trabalhar a questão dos modelos, a utilização dos modelos nas descobertas, em ciências, em biologia, que o estágio era com modelos e que a gente ia fazer o mesmo trabalho montando o modelo de DNA, com ervilha, milho, arroz, feijão

### **Pra construir um modelo com eles**

Eles construíram. Cada um construiu lá um pedacinho e a gente montou a molécula, colou um no outro e montou, fez o DNA e fez o RNA depois.

### **Muito legal**

Você quer saber alguma coisa mais?

**É, eu queria que vc pensasse assim, o enfoque, vc deu um enfoque nessa coisa da história da ciência, que então vc teve nesse momento a preocupação de mostrar isso que vc falou, como que o conhecimento científico, ele é construído, ele não é fácil, como vc mesma falou, não surge assim, tem todo um trabalho de anos por trás, até vc chegar num determinado conhecimento. Isso foi um enfoque, digamos assim, da sua... é aí, então agora eu tou entendendo melhor do que qdo eu li o relatório, vc propôs uma atividade didática que eles se envolvessem com aquilo, então isso é um outro enfoque, né? Fazer os alunos fazerem, envolverem e tal. E essa coisa de tentar relacionar com o cotidiano, com a vida do dia-a-dia do aluno e tal, com essa coisa da pergunta que vc colocou. Então vc acha assim que esses elementos que estão aqui na sua regência, esses enfoques, enfoque com a história da ciência, enfoque com uma característica, uma atividade mais lúdica, digamos assim, que vai envolver o aluno pra fazer uma coisa, e a relação com a história da ciência, e ligar isso com o cotidiano, vc acha que isso pode ser uma marca, qdo vc fala assim “Sou professora de Biologia, que que eu faço?”. Você acha que isso é uma característica sua, que essa experiência da regência, vc levou isso pra sua prática? Claro que com temperos diferentes, né?**

Diferentes, mas eu levei. Levei e em todas as séries que eu dei aula eu falei um pouquinho, talvez não no primeiro ano, não me lembro, mas eu levei a história da ciência pra eles. Sempre, é, eu não tenho levado tanto, pq requer tempo e pesquisa e eu tou tendo pouquíssimo tempo pra isso, mas gostaria de levar mais história da ciência pra eles, e eles gostam muito, então isso eu levei, a história da ciência e alguma atividade, eu tenho tentado levar. Só pro segundo ano e primeiro ano eu não consegui ainda fazer nada com eles, mas vou fazer, mas com certeza isso eu levei.

### **E essa relação com o cotidiano também**

Com o cotidiano, principalmente com o cotidiano. Eu sempre tento perguntar coisas pra eles que eles conhecem. Às vezes eu erro, às vezes a gente acha que o que é comum pra gente é comum pra eles também, né? E às vezes não, aí eu vou e quebro a cara, aí eu tenho que procurar outro exemplo, outra coisa, mas que eles conheçam. Isso é uma marca

**Ah, legal. E Assim, vc acha, isso é uma marca que vc tem como professora, que na sua formação vc agregou esses ingredientes aí, que é uma coisa que vc coloca em prática e aí vc acha que, essa pergunta que eu vou te fazer é um pouco assim, vc tem uma Biologia aí, que ta dentro desse contexto, né, uma Biologia, vc acha que essa Biologia, que ela é colocada nesse caldo de mediações que vc faz, fazer uma atividade lúdica, montar o DNA com ervilha, com milho, não sei quê, fazer uma relação com o cotidiano, fazer uma coisa coma história da ciência, tentar relacionar esses ingredientes seus. Vc acha que muda essa Biologia, vc cria uma Biologia, vc dá um tom “Carla” pra essa Biologia, assim? Vc nunca parou pra pensar nisso?**

Nunca parei pra pensar nisso, eu não sei, eu não sei se eu posso dizer que sim, se seria uma pretensão dar um toque “Carla” à Biologia, mas não sei, será que...?

**Assim pq, pensa assim, nesse conjunto de relações que vc faz pra construir as suas aulas, pensa que vc pode estar passando para os seus alunos uma visão de Biologia. Vc acha que essa visão**

**de Biologia que vc está passando pros seus alunos é uma versão, é um discurso construído seu sobre a Biologia?**

É mesmo, nunca tinha pensado nisso. Acho que eu tou fazendo isso então

**Isso não é ruim não, isso é ótimo. Passar uma visão da Biologia, que é a visão que o professor tem da Biologia**

Acho que, pensando nisso agora, acho que não tem nem como não fazer isso, né?

**Exatamente**

Porque, quem garante que outra professora, mesmo sendo formada do jeitinho que eu fui, não vai dar outro toque, não vai fazer diferente, não vai ser mais criativa, ou menos, né?

**Ou não vai falar de história da ciência...**

Não vai falar de história da ciência

**Então ela tá passando uma visão de Biologia...**

Pois é, então eu acho que, pra eles, nesse contexto da sala de aula, eu acho que eu tou dando assim, então... uma visão minha de Biologia

**E vc acha que essa sua visão de Biologia, ela é uma visão que corresponde a uma Biologia, sei lá, de um zoólogo ou, de um geneticista?**

Ah, não

**(risos) Ou de um biólogo lá da FFP, formado lá?**

Com certeza que não

**Existe uma Biologia, será?**

Não, não existe uma biologia não, que essa Biologia é a Biologia de uma professora, não do professor, mas de uma professora. Engraçado, tanta coisa que a gente nunca pensou...

**(risos) É, muito engraçado, eu tou fazendo essas entrevistas, Carla, aí no final das conversas, vários que eu já entrevistei falando assim “Poxa, agora caiu uma ficha na minha cabeça, sabe que agora que eu tou entendendo...”. Muito engraçado, pq a gente começa a conversar, né, aí vai transformando o pensamento**

E descobrindo coisas que antes não...

**É... Então, essa pergunta é um pouco mais difícil, não tem problema nenhum se vc não conseguir responder, pq, na verdade assim, tem coisas que são...**

Meu problema é de memória...

**Não, e tem coisas, é aquilo que eu te falei, tem coisas que vc acha que são intuitivas, que vc nunca parou pra pensar e aí eu tou tentando extrair, então à vezes não tem resposta “Ah, não sei, nunca parei pra pensar nisso”. Mas assim, qdo vc tá em aula lá, preparando sua aula, ou dando sua aula, vc consegue identificar referências desses conhecimentos, sei lá, pensando esse exemplo mesmo, essa coisa da história de ciência, de onde vem esse elemento da história da ciência que vc coloca nas suas aulas, é proveniente de onde da sua formação, entendeu? Essa coisa de fazer jogos, de fazer uma coisa lúdica, vem de onde? Tentar identificar um pouco assim, entendeu? Essa relação com o cotidiano dos alunos, ela vem de onde? A tentativa de fazer uma avaliação que dê conta daquilo que vc ensinou. O tratamento teórico que vc quer dar praquela assunto. Então, tentar falar um pouco, assim, eu tou tentando entender esse conhecimento do professor, qdo tá dando aula, com uma coisa que aglutina vários elementos da formação**

Isso pra mim é mais fácil, pq veio da Prática de Ensino de Ciências, um pouco do estágio também por causa da discussão de textos, mas mais a Prática de Ensino, pq a gente sempre lia textos também, mas tinha uma certa orientação, tinha leitura de textos da história da ciência, o papel dela no ensino, e essas estratégias, o cotidiano também, eu preparei minha aula pra Prática de Ensino, na véspera eu fui mostrar pra Anacléa e ela “Cadê a pergunta?”, e eu “Que pergunta?”, “A pergunta da sua aula. Como é que vc vai

iniciar a aula assim? Não, tem que ter uma pergunta”. Eu tinha esquecido da pergunta, eu não me lembro qual era a pergunta, mas era uma pergunta do cotidiano, era uma pergunta comum, sabe? que falava de, como do DNA foi das características, das diferenças entre os seres vivos, mesmo da mesma espécie, pra mim isso é pergunta do cotidiano, e como nas ciências tb, então essas coisas eu aprendi na Prática e não foi nem na Prática de Biologia, a professora tinha o mesmo perfil da Prática de Ensino de Ciências, então não vi nenhuma novidade, foi bem a mesma coisa, a mesma linha, então pra mim foi até mais fácil fazer as aulas, bolar o relatório, pq eu já tinha feito antes. Então com certeza da Prática de Ensino e do estágio também. Mas eu digo mais da Prática de Ensino pq qdo vc trabalha no estágio, vc não trabalha sozinha, tem outros estagiários, então qdo vc vai fazer a Prática de Ensino, ali é muito vc, então vc prepara suas aulas, vc recebe orientação, então é mais partícula, entre vc e a professora, a orientação, das aulas do cotidiano...

**Ah, muito bom. E assim, essa pergunta vc poderia pensar, assim, falar pra mim o que vc acha que torna um conhecimento ensinável, o que que torna, sei lá, vou ensinar fotossíntese, respiração celular, DNA, sei lá, um conhecimento complexo. Que que é o desafio do professor e o que está por trás do desafio do professor de tornar esse conhecimento ensinável, que que eu tenho que fazer: bom, agora eu tenho que ensinar isso pros meus alunos, quais são as coisas que vc afeta pra falar: como é que vou fazer pra ensinar isso?**

Tem que fazer sentido, primeiramente, né? No caso da fotossíntese, o que é a fotossíntese? Isso pra mim, né? O que que eu vou pensar? O que é a fotossíntese, pra que serve a fotossíntese, como é que eu posso relacionar a fotossíntese? Relacionar sempre com outros conhecimentos, eu acho que isso ajuda. Acho que é isso. Tem que ter relação com alguma coisa, né? Não sei se relação, pq nem sempre vc pode relacionar um conhecimento que vc vai ensinar ele às vezes é muito abstrato mesmo, não tem como, talvez eu ainda não chegue neste ponto ainda não. Eu sei que tudo que eu tenho pego pra ensinar, tirando densidade (risos), é um trauma, um trauma mesmo, foi um trauma na Prática de Ensino, a Anacléa falou “Olha, isso é difícil”. Isso não na escola, pq primeiro a gente deu aula pros nossos colegas de Prática e eu escolhi esse tema e depois na regência mesmo foi outro tema, foi parasitas. Aí então foi um trauma lá e foi outro trauma aqui, eu disse “Não, agora eu acho que eu vou conseguir”, deixa pra lá. Mas é difícil ensinar pra eles densidade, e separar de peso, qual a diferença? Aumentou a densidade, desceu “Ué, então aumentou o peso”. Não aumentou o peso, as grandezas são diferentes. Mas pq que eu tava falando isso mesmo?

**Não, dessa coisa do que que torna ensinável...**

Ah, então eu acho que tem que fazer sentido, primeiro, e tem que buscar relações com o dia-a-dia deles, com outros conhecimentos, né?

**Então assim, voltando só um pouquinho pra aquela coisa que eu falei da Biologia que é do toque do professor. Ao fazer essas relações, vc acha que isso, por exemplo, isso de alguma forma, comparando com a biologia dos cientistas, será que a biologia dos cientistas tem essa característica de fazer relações com outros conhecimentos, tem essa preocupação? Claro que elas são relacionáveis, mas, assim, pensando na relação do professor com o conhecimento biológico e a relação do pesquisador com o conhecimento biológico, um pouco assim, a biologia do biólogo é a mesma biologia do professor? O que que diferencia, o que que não diferencia? Vc acha que essa tentativa de integração pode ser uma marca da biologia lá do professor, lá da escola?**

Que relação?

**Essa tentativa, essas preocupações de relacionar temas, relacionar com o cotidiano, relacionar com outros conhecimentos. Vc acha que isso pode ser uma característica de uma biologia que não é a biologia científica, digamos assim?**

Eu acho que pode, totalmente diferente do cientista, acho que a do professor, justamente essa questão de ser ensinável, vc me perguntou o que que torna a biologia ensinável pra mim, eu com meus alunos, então eu acho que a biologia de todo professor, de maneiras diferentes, ela tem essa característica de ser ensinável, na concepção dele, pode não estar funcionando, é outra história, mas na concepção dele tem que ser ensinável. A do cientista não tem essa preocupação, ele ta construindo ali um conhecimento, teorias, descobrindo teorias, fazendo lá, sei lá, mas não tem essa preocupação. Aí, quando vai pra escola que o professor tem que pegar, mesmo esses livro assim, que são didáticos né, mas tem que, o professor vai buscar uma maneira daquele conhecimento, daquele conteúdo ser ensinável.

**Ah, muito bom. Ah, eu acho que... só se vc quiser falar mais alguma coisa. Vc quer falar mais alguma coisa que vc ache importante que eu não perguntei sobre essa coisa de ser professor? , pq eu acho que agora já fechou, já respondeu tudo**

Acho que não

**Vc fez estágio na SSP, fala pra mim qdo vc fez a Prática de Ensino, vc sabe?**

Ih, perguntas de memória

**(risos) Mas vc se formou em que ano?**

No meio do ano de 2005. Então essa aí eu fiz...

**Vc se formou em 2005?**

É, no meio do ano, em julho. Aí então, se for a de biologia foi em 2005 mesmo

**Ah ta. E a escola que vc trabalha hoje, qual é o nome?**

É, Colégio Estadual Barão de Tinguá

**Ah ta. Nova Iguaçu, né?**

Nova Iguaçu

**Tá ótimo, adorei a sua entrevista**

Espero que eu tenha ajudado

## *Entrevista com a professora Beatriz*

**Fale um pouco sobre a sua formação. Quando você escolheu ser professor? O que influenciou na sua escolha? (Localize mais ou menos a sua escolha profissional entre antes, durante ou depois da formação inicial / graduação)**

*Então, desde criança eu brincava que queria ser professora. Mas não tinha... Não sei. Não tinha importância assim... Isso foi sendo assim apagado aos poucos... Mas eu sempre estava querendo ajudar meus irmãos a passar em alguma prova. Desde pequenininha mesmo, assim. Eu acho que com onze, doze anos, eu ficava dando aula de matemática pra minha irmã... (risos). Mas não era porque eu gostava não, não era uma coisa assim eu vou dar aula pra ela... Eu tentava dar aula pra ela pra ela passar na prova, porque eu achava importante. Assim, prova do Pedro II. Depois meu irmão também, com sete anos de diferença, eu ficava dando aula pra ele, correndo atrás dele pela casa pra dar aula (risos). Mas preocupada assim, com a formação dele, sabe, com que eles conseguissem também conquistar... passar nas provas, de concurso do Pedro II, essas coisas todas.*

*E aí eu escolhi fazer Biologia meio que... Não sei... Assim meio que por acaso. Eu não sabia muita coisa o que era ser... O que fazer com Biologia. Eu não sabia de nada... Mas sempre gostei de natureza, sabe.... Com a influência do meu pai sempre mostrando alguma coisinha pra mim... um passarinho, uma flor e ... Vendo Jacques Cousteau (risos) sabe.... Então, de repente, todas essas coisas tiveram alguma influência que eu não percebi no momento de escolha. Porque eu escolhi fazer Biologia lendo umas cinco frases de um livro tipo manual do vestibular dizendo um pouquinho de cada profissão... Aí tava lá: Ah... Biólogo faz vacina pra curar a humanidade... Eu falei, gente! É isso que eu quero, né! Lógico!*

*Aí, só que eu fui fazer... Fui fazer Biologia e... logo no segundo período eu fui trabalhar com Educação Ambiental. Na favela, ali na Vila da Maré. Na Vila do João ali perto do Fundão. Aí eu comecei a trabalhar lá com Educação Ambiental e comecei a parar e pensar em um monte de questões. Que a gente tem que ouvir o que outro pensa... Coisas que eu nunca tinha parado pra pensar... Eu comecei a me interessar por antropologia também, pra perceber como é que o outro significa as coisas, que era muito diferente da minha significação... Então aí eu comecei também a questionar um monte de coisas da universidade... Que a universidade selecionava uma classe... que assim não tinha negro. Aí eu comecei a me envolver assim mais com as questões sociais do que com as biológicas propriamente, assim.*

*Aí eu pensei em mudar de Faculdade, fazer Ciências Sociais... Aí não. Pensei aí não... Isso aqui deixa... Eu vou estudando aqui e depois eu faço um mestrado em Educação, alguma coisa assim.... Mas foi logo no segundo período que eu já comecei a trabalhar com essas coisas, comecei a pensar e... E a minha idéia na verdade não era ser professora de colégio... Eu não tinha essa vontade. Era o sonho de trabalhar em ONG, com projetos que envolvessem sociólogos, médicos e não sei o que... Num grande... sabe assim... É...*

*E aí eu fiz... Aí fui pra licenciatura mas... Pra ter essa profissão real, né... Pra ter essa formação de professora mesmo pra.... pra concretizar isso também. Porque não dá pra ficar... Ah... eu vou ser... vou fazer.... Aí fui fazer a licenciatura mesmo pensando nisso. Que minha área mais era de atuação na Educação mais do que na pesquisa em Biologia, sabe... Isso já tava assim muito... muito claro pra mim.*

Você acha então que pra você a licenciatura seria uma ida para as Ciências Humanas, mas sem sair da Biologia?

*É.... é. Exatamente.... É. E muito na vontade de estar transformando, sabe? De acreditar que você pode fazer alguma coisa mesmo pra mudar... Nem que seja num pequeno núcleo, sabe?*

Então você acha que na graduação esse seu caminho não foi necessariamente influenciado pelo estágio... assim em escola. Esse seu movimento, foi assim anterior mesmo. O que você acha?

*É foi. Foi bem anterior mesmo... Mas a Prática também deu... né assim. Também despertou milhares de questões.*

**Você já falou um pouco disso, mas como é que você poderia me dizer assim, qual é o sentido dessa profissão pra você? Para você o que significa ser professor? Qual é o sentido da sua**

**profissão? E tente relacionar um pouco com o que significa ser professor de Biologia. (O que é essa especificidade?)**

*Então, foi até legal você perguntar isso em relação ao sentido de ser professor e se tem alguma especificidade em ser professora de Biologia porque a minha relação com a disciplina é muito menor do que a relação com o .... Assim, eu estou muito mais preocupada com o material humano, entendeu. Assim eu vejo a Biologia mais como veículo... Eu acho que eu poderia dar aula de história, de geografia, de teatro... Que o meu objetivo é sempre o mesmo, eu acho. Sabe? Eu acho que a disciplina ela pode ser um veículo. Ela é só um instrumento. É o material que você usa pra estar trabalhando um monte de questões com as pessoas, assim... Transformar, pra gente transformar junto, sabe? Pra gente pensar no que a gente quer. Que mundo que a gente quer... E acho que o sentido de ser professor é esse pra mim. Não tem ... E aí, como é uma Ciência, também dá pra trabalhar questões específicas disso. Do que é conhecimento, do que é Ciência, a valorização de determinados conhecimentos. Então é sempre... Pra mim é sempre um material que eu uso pra trabalhar coisas que eu ...*

**Mas você acha que isso é uma coisa que você pensa hoje... Ou você já pensou diferente disso? A sua experiência até agora contribui pra você ter essa visão, esse sentido de ser professor, ou você acha que você já trazia isso?**

*Eu acho que isso já vem de muito tempo. Porque eu acho que eu sempre fui uma generalista nesse sentido, né. Estar confusa se eu vou fazer ciências sociais ou não tem a ver com isso também, porque eu acho. Assim... Porque tem professor que é assim, né. Ele gosta. Ele adora matemática e acha que o mundo tem que saber muita matemática pra ser feliz. Eu nunca pensei isso assim. É... Mas é claro que assim em alguns momentos essa coisa desse ideal de transformação ele foi apagado... Ele foi diminuindo, sabe... Agora, voltando ao CAp é que eu estou voltando a acender de novo... Mas eu já fiquei um tempo assim do ano passado... desacreditada mesmo assim. Dando aula "feijão com arroz" sabe. Sem acreditar. Assim ah, tem que saber o conteúdo, então vamos lá, vamos aprender o conteúdo.*

**Eu queria que você falasse um pouco sobre como foi seu contato com a escola básica durante a formação inicial e o que significou essa experiência como parte da sua formação. (Antes de ser professora)**

*Essa experiência foi no CAp, em que eu não era mais aluna de colégio e que eu estava ali numa posição de agora eu estou tentando virar professora, né? E em uma outra posição de observar e pra mim, foi... Foi meio estranho, na verdade porque eu achei o CAp durante a prática... Eu também não sei se isso veio depois... Mas eu achava é... muito elitista, sabe? Achava... que eles (alunos) eram arrogantes naquela época. Achava... assim eu não conseguia me identificar com eles. Eu não conseguia ver neles... Não sei era muito estranho...*

**Qual você acha que foi a visão de escola básica que essa experiência tenha te passado?**

*Pra mim eu tinha claro que era uma experiência numa escola específica. Numa escola que tava preparada pra receber a gente, uma escola que tinha, pelo menos a área de Ciências um trabalho coletivo muito grande, muito importante... Mas que eu sabia que era um universo particular e que eu ia encontrar outras coisas fora. Até porque eu já estava dando aula mais ou menos na época em pré-vestibular. Então eu já encontrava coisas muito diferentes e pela minha experiência também de vida. Eu sabia que era um universo particular. Mas que acrescentou pra caramba, sabe? Porque tem toda essa possibilidade de criação de estar pensando sobre a prática, dessa coisa do trabalho em grupo mesmo, de estar discutindo cada coisa, avaliação, planejamento...*

**Agora, descolando um pouco da escola e pensando na universidade, na graduação como um todo. O que você acha que você aprendeu sobre ser professor durante a graduação? O que a universidade te ensinou sobre ser professor?**

*Acho que muita coisa. Muita coisa. Porque, acho até coisas que eu fui buscar, assim. Não coisas tão diretas eu acho. Mas assim, eu acho que eu aproveitei a universidade de uma maneira bem, que as pessoas não estão acostumadas a aproveitar... Tipo, fazer parte de projetos de extensão, que às vezes nem sabem que tem... De fazer parte de movimento estudantil, sabe? De estar envolvida, de estar buscando outras coisas mesmo, sabe? Eu acho que mais de estar ali dentro mesmo. Assim, uma visão política... É assim essa dimensão do público. Porque foi um período que eu comecei a pensar em várias dessas questões, mesmo. Era uma época com aquele papo todo de privatização.*



**Me parece que você já era uma pessoa estudiosa? Como veio a questão dos conteúdos na universidade para você, as disciplinas acadêmicas?**

*Isso tudo foi normal. Normal. Eu costumo falar que eu sou uma pessoa escolarizada, calma, dócil... Que não... Por que tem gente que tem assim uma resistência ou que também é muito crítico. Eu acho que eu sempre fui muito criada pra estudar... bonitinha... Não que eu não tenha dado umas piradas na adolescência. Mas não doía nada ficar estudando...*

**Você conseguiria destacar para mim, um momento marcante da sua formação inicial que contribuiu para você ser a professora que você é?**

*Ah, tem tantos... Nossa. Não sei... Tem várias situações na verdade. Mas assim, pensando no CAp eu nunca me esqueço que a gente fazia aquelas rodas com os alunos da oitava, pra tentar entender, pra discutir com os alunos porque é que eles estavam assim... E aí eu me lembro de um aluno perguntando... Não, porque aqui a gente aprende um monte de coisas mas eu não sei pra que é que serve um deputado. Então, tem umas coisas assim que marcam. Eu me lembro também de uns papos de bar com os amigos pensando em coisas assim. Gente, quantos negros tem aqui? Sabe... Tem um, dois. Tem o Julião, tem um outro... Acho que é isso. E acho que pensando também nos professores da graduação... Acho que eu comecei também a ter uma crítica que eu não tinha no colégio em relação a dar aula. Porque tinha um professor que dava aula, e ele dava aula tão clara e eu conseguia tirar nove, nove e meio mas ele não me fazia questionar... E teve um outro professor, que foi o Scarano que uma vez a gente estava falando das moitas da restinga, que em uma pesquisa... O que é que vinha primeiro? Se era a bromélia que vinha primeiro e dava condições pra moita surgir ou se a moita surgia e depois as bromélias apareciam... E aí ele perguntou: O que é que você acha? Eu levei um susto... Eu já tava lá quase no final da graduação ... (risos) e eu acho que isso também me marcou. Eu acho que eu descobri que eu também podia achar alguma coisa... e no bacharelado. Eu descobri que podia achar... naquele momento, sabe? Pensei, gente, ele tá perguntando pra mim... Ele tá falando de um artigo, sabe? Um artigo de Ciência e ele está perguntando o quê que eu acho! Eu acho que isso me marcou.*

**Com que visão da Biologia você acha que você saiu da universidade?**

*Apesar de não ter escolhido... Quer dizer... Eu escolhi Biologia, mas poderia ter largado e feito outra coisa... Mas a minha relação eu acho que é mais com a Natureza do que com a Ciência eu acho. Mas eu sempre achei muito bonito... Até nas aulas desse professor assim mais "careta" que era mais tudo bem definidinho eu achava tudo lindo, tudo maravilhoso. Eu tive uma relação afetiva com a Biologia, de admiração. Nossa que coisa! Estudar essas coisas e que bonito! Eu não sirvo pra isso, pra estar em um laboratório em uma pesquisa e nossa! Mas, nossa! É muito bonito! E .... estava sempre questionando assim... Eu me lembro uma vez em El.Eco, no segundo período eu tive assim um "insight"... Tava tendo uma aula na restinga e a professora, ótima, começou a fazer relações entre a falta d'água no solo e as plantas e os decompositores e as formigas que viviam ali e aquelas relações todas e começou a falar.... E aí de repente eu pensei assim, gente... Eu comecei a pensar em toda aquela visão ... né? Pensar assim.. Quem avisou pra essa planta que ela faz isso?... Sei lá isso parece assim trivial. Mas isso aqui tudo pode ser muito maior... A gente está tentando... Isso é uma interpretação... Eu vejo a Ciência muito como uma interpretação, como uma visão possível. Não tenho essa visão de Ah, estamos descobrindo a verdade...*

**E a Biologia permite isso mais do que outra Ciência? Você acha?**

*A Biologia... Não eu acho que tem outras Ciências que as pessoas aceitam mais facilmente que há controvérsias. Eu acho muito interessante que eu tenho vários amigos meus acham que a Biologia é exata. E infelizmente porque eu acho que no colégio aprenderam assim, né... Que não tem muitas questões e assim... Isso é uma visão de Ciência também, né... Sei lá, de que você está se aproximando da verdade... o positivismo... descobrindo coisas... E pra mim não. Pra mim é uma ciência como qualquer outra Ciência, mesmo a ciência física que parece exata... É uma interpretação de mundo, que está sempre contextualizada em um momento histórico, sendo criada por determinados homens. Eu acho que esse é um desafio também do professor de Biologia. Porque parece uma Ciência diferente da História, da Geografia nesse sentido... Ela também é uma construção.*

**Você acha que como professora de Biologia você teria essa especificidade com seus alunos de problematizar essa visão de Ciência Biologia, como uma construção social?**

Acho... Sem dúvida

**Você fez o bacharelado antes ou depois da licenciatura?**

Antes.

**Porque o Bacharelado em Ecologia? Mais pela sua admiração pela natureza e pela a Biologia e menos por querer se pesquisadora...**

*É... Não eu não tava querendo ser pesquisadora mesmo. Mas a minha idéia era fazer Ecologia por ser mais ampla mesmo na minha visão. Daria uma visão melhor... Até pra dar aula mesmo, do que fazer só zoologia ou botânica ou genética...*

**Na introdução do seu relatório você já começa propondo pensar que tipo de escola queremos: transmissão de conteúdos ou de formação de cidadãos? Você acha que essa sua preocupação veio com a formação inicial, com a formação continuada, ou você já trazia essa preocupação desde quando?**

*Acho que veio da minha história mesmo desde o início da minha graduação, talvez antes, como aluna... da escola básica. Eu fui formada em um modelo bem tradicional, mas ao mesmo tempo com professores tão diferentes que ... Assim, tem professores que eu lembro que me marcaram muito assim, por exemplo como uma professora de português que sempre levava um texto, assim, ampliando a nossa visão. Eu lembro dos textos que ela levava, das coisas que ela falava...*

**Então, da sua formação assim se você olhar de "longe" o predomínio é da transmissão de conteúdos. Mas se você fosse olhar de perto, assim esmiuçando aquilo, não era só isso. Era para a transformação também...**

*É, não era só isso... É eu tive alguns professores bem preocupados com isso assim.*

**Mas essa sua crítica à escola quanto à transmissão de conteúdos você acha que se fortalece quando?**

*Eu acho que eu já vinha pensando nisso. Mas no Cap, na prática de ensino isso ficou bem mais forte. Porque eu acho que eu fui pro Cap, também, eu acho que com uma visão meio idealizada de escola, de que lá ia ser muito diferente. E eu via que lá também tinha seus problemas e que a gente tinha que estar sempre atento mesmo para trabalhar essas coisas porque a escola não escapa disso, também, de estar transmitindo conteúdos e sem querer, estar passando um monte de mensagens subliminares...*

**No relatório, eu estou mais preocupada com o ensino médio porque a minha pesquisa é sobre a Prática de Ensino de Biologia. Você expressa no relatório, uma comparação entre o ensino médio e fundamental, colocando que o ensino médio é mais resistente à inovação curricular, quando comparado ao ensino fundamental. Aí assim. É claro que quando se compara com o ensino fundamental essa resistência do ensino médio é maior mesmo, né? Você continua achando que o ensino médio apresenta essa resistência à inovação curricular?**

*Não. Eu não acho mais isso. Acho que pelo contrário. Eu agora estou dando aula no ensino médio. Os alunos cobram, sabe. Eles se envolvem quando a gente faz alguma coisa fora do script, lá... Pelo contrário. Acho que não. Acho que todo mundo é sedento, sabe?*

**Então você acha que existem brechas, assim, no ensino médio também. Embora você tenha uma pressão. Sei lá. Você acha que tem uma pressão maior do que no ensino fundamental sobre os conteúdos?**

*Olha, eu acho que tem. Eu acho que tem uma pressão maior. Até porque eu fico preocupada com eles, também. Por mais que... É engraçado isso, né. A preocupação que nunca imaginei que eu fosse ter. Eu fico preocupada com o vestibular deles também. Eu não vou mentir. Eu fico preocupada. Acho que tem algumas coisas que eu tenho que falar mesmo. Mas eles não querem só isso não. Eles querem muito mais do que isso. Eles me cobram às vezes. Sabe? Eu comecei a apelar para um turma que estava muito zoneada ... Comecei a falar "Gente isso cai no vestibular..." Aí teve um menino que falou. "Professora, para de falar isso, que cai no vestibular"*

**Isso no Estado? Ou No Cap?**

*Não no Cap.*

**E no Estado, como é que você vê isso? Da inovação curricular? Você (no relatório) faz uma crítica reprodutivista à Educação e levanta seu caráter excludente. Como se tivéssemos dois currículos. Um de preparação para o vestibular (da classe média) e outro que reproduz os livros didáticos (classes populares). Se olharmos pro fora da escola, essa visão é verdadeira e praticamente inquestionável. Mas pela sua experiência no Estado como professora, você acha possível encontrar**

**brchas nesse engessamento dos currículos do Ensino Médio? Tanto no Estado, como no Cap, assim eu queria que você falasse um pouco dos dois...**

Olha no Estado eu acho que a gente tem mais autonomia ainda. Porque lá a preocupação não é o vestibular. As pessoas... Bom eu dou aula no noturno, também. Então tem que fazer essa diferença. É diferente do diurno que ainda tem adolescente que pensam em fazer universidade ou algum concurso. Mas no noturno não. É muito heterogêneo. Então assim. Tem senhoras, donas de casa que estavam muito tempo sem estudar, e tem a menina de 20 anos, ou 19 que pega rapidinho qualquer coisa que você fale. Então assim. Para mim essa é uma dificuldade... É muito heterogêneo. Muito heterogêneo e assim, pelo menos na escola onde eu trabalho as pessoas não sentam muito para ficar discutindo planejamento. Então acaba que cada um faz o que quer. Então não tem essa pressão pro vestibular. Cada um pode fazer o que quer, então a autonomia é muito maior. Então eu poderia pirar, lá e fazer altas coisas totalmente fora do ... Rasgar todo o currículo e fazer outro, qualquer outra coisa, entendeu? Mas ao mesmo tempo... Eu fico. Bom Primeiro que eu não sei fazer isso...

**Você acha essa abertura boa? Essa autonomia quase plena. Você acha isso bom?**

Eu acho que essa autonomia, na verdade, ela é reflexo de um caos. De uma dificuldade da escola, da preocupação de estar discutindo qual é o objetivo dali. Dquele ensino noturno para aquelas pessoas. Tem um monte de professor dando zero pra todo mundo... Reprovando e algumas pessoas não sabem ler e escrever. Mas e aí? O que é que isso ensina para essas pessoas? Fica assim. Parece que cada um tem um objetivo, sabe? Não tem uma unidade... As pessoas não tem um mesmo objetivo. Isso é muito ruim também. Então na verdade essa autonomia ela não é uma coisa tão positiva ela é o reflexo de uma falta de objetivo mesmo de planejamento, sei lá. Porque as pessoas não param para discutir isso. Como se isso também fosse dado. Fosse óbvio, né? Porque não tem o que discutir porque é lógico, né : qual é o objetivo? É ensinar o conteúdo dessa série. Só que eles não aprendem.

**Então quando você falou da sua experiência de estágio no segundo ano do Ensino Médio, você fal um pouco da dificuldade de romper com o que é oferecido nos livros didáticos (no conjunto dessa crítica ao reprodutivismo). Mesmo tentando fugir dos livros didáticos, tem um conteúdo essencial do qual, em geral, os professores não abrem mão. Ter um conteúdo essencial é ruim? E o fato do professor não abrir mão de alguns conteúdos essenciais, você acha que isso se deve a que? Está ligado à disciplina? A que dimensões da sua formação?**

Então, tem conteúdos que não dá para abrir mão mesmo. Lá no Estado mesmo, tem umas coisas do professor achar que no 1º ano não vai dar célula porque, para falar de comrpo humano... Tem umas coisas assim. Só que aí o aluno não vê célula nunca. Não sei. Também deve ser porque as pessoas não gostam e acabam não dando. E eu dou célula no 1º ano... E eu dou célula e eu estou conversando com outro professor que também está dando célula. A gente, juntos, nós dois somos os únicos do noturno de Biologia e nós conseguimos discutir um pouquinho do planejamento antes de começar o ano. E aí a gente resolveu que tinha que falar disso sim, porque depois pra eles isso, sei lá. Se mudasse de escola, ou lá mesmo eu algum outro conteúdo, que aquilo ia fazer falta. Que a gente não precisava dar aquele conteúdo da maneira como está no livro , mas que a gente precisava falar disso pros alunos. Mesmo que fosse chato, mesmo que eles não entendessem tudo. Mas que precisava, sabe? Eu não sei o que cada um vai fazer depois com aquilo. E eu acho assim. Que tem alguns conteúdos que são essenciais porque isso é um domínio. É uma coisa que se oferece teoricamente pra todo mundo. Então você não pode privar aquela turma, aquelas pessoas de saberem determinadas coisas.

**Então você acha que há um “acordo curricular” construído também, e que delimitam quais são esses conteúdos essenciais?**

É, mas a forma como você dá, pode ser totalmente... diferente. Mas eu acho que tem alguns conteúdos... Eu não consigo fugir disso. Isso é que transforma num coletivo também eu acho...

**O seu relatório estava bem didático. Porque você colocou assim. Você destaca três aspectos importantes que você tenha aprendido durante o estágio: 1) relacionar temas com experiências cotidianas dos alunos; 2) evitar excesso de termos técnicos e 3) mediar os conhecimentos científicos adequando os conteúdos aos possíveis interesses dos alunos. Você ainda acha que essas foram marcas da sua formação inicial? Isso se deu realmente na formação inicial e mais especificamente na PE? E você reconhece essas influências na sua atuação hoje? E quais seria outras possíveis coisas além disso?**

Isso é o que eu acho que foram as coisas mais fortes da prática de ensino. Mas eu não tenho isso muito claro na minha cabeça. Mas eu reconheço isso hoje sem dúvida nenhuma na minha atuação profissional. Pra mim isso está até hoje, vai continuar... Porque, acho que são coisas básicas que eu acredito muito, ainda até hoje. E é impressionante como as aulas de ano pra ano, pelos Colégios por onde eu passei elas

vão mudando, mas como coisas que os alunos me ensinaram, sabe. Tem umas coisas que se repetem entre os alunos, sabe. De percepção das coisas. E que aí eu só sei disso porque eu ouvi eles primeiro e aí as minhas aulas elas vão sendo enriquecidas por essas coisas que eles me trouxeram. Então assim, eu já sei que no 3º ano, do ensino noturno, quando eu pergunto porque que a gente parece com o pai ou com a mãe, muita gente vai falar que é pelo sangue. Sabe. Eu já sei disso. Eu já sei que quando eu pergunto: “qual é o destino da comida, quando eu ponho na minha boca?”, alguns vão rir e vão falar que é o vaso sanitário. Sabe? São coisas simples, mas que eu já... Isso vai enriquecendo a minha aula... Do caminho que eu vou dando para as coisas, para as idéias... É muito bom. Sabe. Você vai pegando deles e vai... Sabe, eles vão me ajudando a montar as aulas, a cada ano que passa.

**Você acha que isso, realmente assim, essas 3 coisas que você aponta no relatório você acha que são próprias da prática de ensino. Porque, por exemplo. Você falou que antes dava aula no pre-vestibular. Você acha que essa experiência também te ajudou a perceber isso (durante a formação inicial) ou isso foi mais precisamente um contribuição da PE?**

Eu acho que foi bem da prática mesmo. Do estágio.

**Quando você está falando de avaliação no relatório, você faz uma crítica às provas como forma de avaliação. E você até coloca com subtítulo: Como fugir da Pedagogia do Exame? Você ainda acha a prova um problema? O que significa avaliar para você e qual é a contribuição da formação inicial para você compreender o papel da avaliação?**

Eu acho que na PE a coisa da avaliação foi uma das mais marcantes pra mim. Por que muita coisa eu não tinha pensado ali antes. Em como avaliar uma aprendizagem. Muitas coisas ali foram importantes. Ah, de pensar mais no processo de avaliação do que no pontual. De ter que pensar antes no objetivo daquela atividade, ou daquela aula pra você avaliar de acordo com esses objetivos também, sabe. Pensar em que critérios você vai avaliar. São coisas que eu só fui vivenciar na prática de ensino. Porque eu não parava para pensar nessas coisas. Mas em relação à prova também. Eu acho a prova um instrumento importante. Eu acho que é um instrumento possível. Eu não acho que deva se o único. Mas eu acho importante. O momento individual... O momento do aluno também... Eu acho que tem que ter uma sabedoria para fazer uma prova... Tem que saber ler, tem que saber se concentrar. Tem um monte de coisas também que são importantes para eles.

**Hoje como professora, então você a prova como mais do que testar os conhecimentos?**

É a prova também ensina algumas coisas importantes.

**É interessante. Isso realmente parece que marcou para você, estava no relatório e você falou agora. No relatório você destaca a importância de fazer questões de provas que considerem o que foi valorizado durante as aulas. Isso foi uma descoberta sua da prática de ensino?**

Foi. Porque eu me lembro que a gente fez uma questão que os alunos não fizeram bem na prova. Todos, quase todos erraram. E aí eu me lembro que a professora falou. “Ué, mas vocês falaram isso bem para eles terem entendido, ou se lembrarem?” Aí caiu a ficha, né? Que as vezes você faz uma questão linda, maravilhosa, mas você não trabalhou aquilo com a turma, não deu ênfase.

**É interessante como que isso te marcou. Você lembrou disso agora e isto está no seu relatório e é interessante pensar que talvez nenhum curso teórico fosse capaz de trazer essa reflexão.**

É com certeza, não. Tem coisas que só a prática mesmo. Só tendo passado por essa experiência maravilhosa pra.. É até hoje eu lembro disso.

**Outra coisa que você coloca no relatório sobre as provas é a importância de colocar questões que envolvam mais de um assunto. Você continua fazendo isso, priorizando isso? E por que você acha isso importante?**

Porque a prova também é esse momento de aprendizado. Tem muita coisa que eles... Assim em uma questão de prova, no enunciado eles podem aprender alguma coisa, né? Isso é bem interessante também. Eu sempre tô pensando nisso também, assim da questão não ser tão direta. Sabe, ali naquele momento eles podem aprender a fazer um link com alguma coisa que eles não tinham pensado antes, sabe? Ou com alguma coisa que foi trabalhada, também. A importância de você fazer, de aprender a relacionar os conteúdos e produzir um conhecimento ali na hora da prova. É no Cap eles estão mais acostumados... No Estado eles às vezes ficam um pouco perdidos, mas não é impossível. É assim um pouco difícil, mas aos poucos vai...

**Então, isso aqui – sobre questões envolvendo vários assuntos foi no momento da sua formação inicial lá na PE – aí depois você se formou, foi trabalhar no Estado... Você acha que você continuou tentando fazer isso? Ou foi deixando de fazer isso?**

*Não nisso eu continuo insistindo. Continuo mesmo. Eu não consigo desistir. Eu não consigo dar aquelas coisas estanques assim, o retículo é assim... Porque eu acho que isso. Aí é que vai criar dificuldade. Porque se eu falar que o retículo faz isso e o complexo faz aquilo, e a mitocôndria faz isso, do jeito que tá no livro, aí é que vai ficar mais difícil aprender, vai ficar mais chato, vai ficar mais estanque. Então quando eu falo em mitocôndria eu falo sobre a pessoa que fica afogada durante um tempo, o que acontece... Pra falar de respiração celular eu falo da importância da produção de energia, se você ficar um tempo sem respirar o que acontece. Porque não vai chegar oxigênio na célula. Eu sempre faço uns links assim, pra ver se dá pra relacionar. Então eu estou sempre tentando ligar alguma coisa. Sempre fazendo link com alguma coisa prática, senão não dá.*

**Agora eu vou pegar aqui uma parte do seu relatório que você coloca a lista de conteúdos da sua regência sobre sistema digestório. Eu queria que você desse uma olhada nisso “conteúdos a serem trabalhados”, “aula de dois tempos”. Então, olhando para essa lista de conteúdos, quais você acha que foram as suas principais preocupações para fazer seleções e enfoques. Aí você tem uma lista de conteúdos, então as seleções e os enfoques não estão aí. Então por isso eu estou te perguntando quais você acha que foram as suas seleções e enfoques nessa lista?**

*Eu acho que eu selecionei assim, eu estava pensando em relação às estruturas, a vantagem de cada estrutura, pensando evolutivamente. Então eu acho que eu selecionei sempre buscando relacionar aquela estrutura com o modo de vida do animal, não sei não me lembro direito. É eu acho que o fio condutor era trabalhar evolutivamente, mas sem essa visão linear de esponja para homem. Era uma coisa assim, né. Aqui você não tem, quer dizer a esponja só tem os coanócitos, o que que isso tem a ver com o modo de vida dela, e aí tem depois por exemplo os insetos que são invertebrados que tem boca, ânus, a vantagem do aparecimento do ânus, em relação aos outros que não tem. Eu acho que foi isso, assim esse tipo de abordagem.*

**Como foi essa experiência para você, de montar essa regência. Do que você se lembra como tendo contribuído para sua vida profissional?**

*Eu acho que foi um desafio muito grande assim. Primeiro selecionar, né foram dois tempos de aula. Primeiro selecionar os conteúdos que eu ia dar naquele momento de dois tempos. Ver o que era mais importante... como é que eu ia começar. E eu me lembro que eu comecei assim fazendo um link com o que eles comeram. “Ah, vocês comeram hoje. O que vocês comeram?”*

**Você falou assim desse desafio. E quando você pensa essa coisa dos enfoques e seleções hoje. Olhando para essa experiência da sua formação inicial e olhando para hoje. O que você consegue me dizer assim, do que você acha que permaneceu desse desafio que você viveu, para a sua profissão hoje. E o que que você acha que mudou?**

*Pra mim foi uma experiência muito prazerosa. Eu me senti desafiada e me senti... Eu acho que muita coisa dali eu trago até hoje. De estar sempre pensando no que é importante. De que nada é óbvio, do que não é dado. De estar sempre pensando assim que esses conteúdos tem que ser dados, mas também, de que forma você pode relacionar, que abordagem... Que perguntas você pode fazer, pra estimular os alunos a irem com você na aula, acompanharem... Porque eu me lembro também que essa turma era apática. E eu acho que era desafiador também pra gente fazer eles se envolverem. Eu acho que para mim foi assim, eu acho que é uma referência que eu tenho até hoje. Sabe, não com uma referência de aula sobre sistema digestório, mas sobre o que você deve refletir para estar em aula, para ser professor.*

**Eu queria tentar compreender mais algumas especificidades dos conteúdos de Biologia. Então quando você fala dessa integração, assim de colocar os conteúdos em movimento. Isso está presente no seu relatório e nas suas falas aqui. E isto parece estar presente tanto nas suas avaliações quanto nas suas aulas. Você acha que isso é algo próprio da escola? Isso é próprio da Ciência?**

*Eu acho que é muito da escola, porque a Ciência se especializa cada vez mais.*

**Você acha então que a Biologia, na escola ela assume um caráter mais integrado? Você vê diferenças entre a Biologia do professor e a Biologia do Biólogo?**

*Ah, sem dúvida nenhuma. Porque os Biólogos, cada vez mais têm uma demanda por especialização muito grande. O compromisso deles com o conhecimento também é tão grande que se você fizer uma pergunta para relacionar alguma coisa “ele” tem essa coisa de se preservar. Assim, “bom isso eu não sei*

*porque não é da minha especialidade". Não pode "errar" também, não pode ele por si fazer isso. Sabe, então quem faz isso é o professor de biologia que tem esse caráter mesmo. Tanto é que essas coisas eu só fui integrar, eu só fui aprender a fazer essas relações, só dando aula, em contato com o que os alunos... Sabe eu falava algumas coisas, aí de repente eu me tocava "Ih, gente, ele não sabe que isso tá ligado a isso". Sabe de você estar atenta e aí quando você liga essas coisas também fica mais fácil de entender.*

**E você acha que isso descaracteriza a Biologia como ciência ou não?**

*Não de jeito nenhum. Mas é outro conhecimento, que a gente tá... É impressionante, é muito legal ver isso. Porque não tem livro que faça essas relações. É a nossa experiência que vai criando essas coisas, essas ligações. Com os alunos, entre as áreas da Biologia...*

**Será que existe uma Biologia (Ciência) ou existem várias Biologias?**

*Ah, eu acho que várias. Várias Biologias.*

**Você percebe marcas da sua formação do Bacharelado em Ecologia quando você vai ensinar?**

*Ah, tem algumas, né. Essas que eu falei... Eu confundo muito essa diferença entre o professor que dá tudo pronto e o outro que pergunta o que você acha sobre um assunto, sabe? Eu acho que tem influência sim.*

**Você quer falar mais alguma coisa?**

*É eu quero falar que "caiu a ficha". Porque caiu uma ficha durante a entrevista. Dessa coisa do conhecimento contruído, que rola... Que é esse conhecimento que é próprio do professor... Que eu lembro que a gente discutia isso tanto (na formação), mas que caiu a ficha agora. A consciência de que isso é muito importante... Só caiu a ficha depois de anos de experiência. Tem isso. É um conhecimento que a gente tá produzindo que eu tô produzindo como professora. Que não tá em nenhum livro, que eu não aprendi na faculdade, sabe, é da prática mesmo.*

## *Entrevista com o professor Roberto*

M - Então olha só a primeira pergunta é mais relacionada com a sua formação como professor. Aí eu queria que você tentasse me falar um pouco assim sobre quando você acha que você escolheu ser professor tentando localizar isso no antes, durante e depois da formação inicial; e assim não precisa ser ah, eu escolhi antes, ou eu escolhi no meio, ou eu escolhi depois. Pode ser assim, ah tem coisas que eu acho que me influenciaram que foram antes, tem coisas que foram depois...

R - Isso eu tenho claro assim. Na verdade eu sempre quis ser professor antes até de entrar pra faculdade. Mais ou menos assim na oitava série, se não foi antes eu, pelo que eu ia vendo, pelo que eu ia me identificando com alguns professores, mais até com o fato de ser professor do que com disciplina em si, biologia ou qualquer outra. Tanto que na época eu gostava muito de inglês, então eu cheguei a pensar em fazer letras, mas aí depois eu falei que não ia fazer letras; ficava naquele conflito eu quero ser professor mas eu não sei de quê. Não tinha nenhuma matéria que eu fosse muito apaixonado com a exceção de inglês; aí tanto que eu até fiz... Quando eu acabei o ensino médio, fiz o curso de professor no CCAA de inglês, mas não vingou assim; eu tava entrando pra faculdade, então eu me dediquei mais a faculdade. Na faculdade eu... Eu sabia que eu ia fazer licenciatura, mas eu fui pro laboratório, eu quis tentar o bacharelado porque eu falei; se eu fizer licenciatura eu não vou fazer bacharelado depois. E eu queria fazer um bacharelado, queria ver como que era do outro... Que eu sabia que mal ou bem eu ia ser professor, sendo também pesquisador. Não como professor, mas pesquisador numa área de ecologia ou zoologia, da área que fosse, mas pra isso eu precisava fazer o bacharelado antes, porque eu sei com eu ia ser fazendo licenciatura. Eu já sabia disso que era o que eu queria. O que me fez querer biologia; aí foi assim no terceiro ano a matéria me encantou mais, o professor que eu gostei mais e tudo e aí caí mais pra biologia por isso. Mas assim, ser professor foi uma decisão antes de fazer biologia. Aí na faculdade isso foi... eu fiz estágio em ecologia, fiz ecologia, gostei, mas falei não é isso que eu quero. Agora vamo fazer pra licenciatura, aí foi quando eu fui pra licenciatura. Bom não sei se isso vai entrar em outras respostas...

M - Não, mas pode falar.

R – Foi quando eu me apaixonei mesmo, fazendo a pratica de ensino, vendo que era quilo que eu queria; perdendo vários, eu tinha problema de falar em publico. Eu fui perdendo isso ao longo da faculdade, não foi dando aula que eu perdi. Mas assim, por exemplo, na formatura do bacharelado eu fui apresentador, então assim medo de falar em publico já não tinha tanto, mas assim foi dando aula que... Na primeira aula, eu me lembro na primeira aula tenso antes, mas assim conforme eu fui começando a aula; a primeira mesmo, foi no segundo ano no, até com o Felipe que era aquele esquema de meio do ano e meio do ano.

M – Ahan, depois trocava.

R – Isso. Aí assim a primeira aula, tava muito tenso antes, mas eu mal comecei a falar, descarregou aquela tensão. Mas assim a partir daí foi muito tranqüilo, é claro que você; até hoje quando você vai ganhar uma turma nova você, numa escola nova você fica assim ah, como é que vai ser. Mas assim, não é mais o medo de falar, é mais assim da ansiedade de como vai ser aquela relação, é diferente. Mas enfim, a vontade de ser professor vem de antes da faculdade.

M – E a biologia, posterior.

R – É, pouco antes. É posterior a de professor, mas também... é porque gostei assim, não vou te dizer assim ah, me apaixonei pela biologia no terceiro ano; acho até que foi assim; devo até ter dito isso. Mas isso foi assim um conjunto, eu gostei muito do professor, da matéria, juntou tudo; e aí como eu tava no terceiro ano, eu falei bom eu quero ser professor e eu tenho que escolher uma matéria que eu possa ser professor. Eu não queria assim, vamo supor direito, que eu posso ser professor de faculdade; porque também tinha isso, até hoje eu não tenho vontade de ser professor de faculdade, eu gosto daquela faixa ali.

M – Escolar.

R – É faixa escolar. Então é mais nesse sentido, que olhei a minha carreira.

M – e aí assim, já que você ta falando disso assim, de ter uma preferência por uma faixa escolar, essa faixa escolar e tal. Assim qual o sentido da profissão pra você? O quê que te move? O quê que... Porque assim ser professor é uma profissão difícil, ne, uma escolha difícil. Então tem que ter alguma coisa que da sentido a essa função; então assim a remuneração não é, isso aí já é obvio pra qualquer pessoa. Então o quê que te faz resistir, o quê que te faz permanecer, o quê que da sentido pra sua...

R – Olha acho que na verdade é um monte de coisa.

M – Ótimo, então fala tudo.

R – Eu vou tentar expressar aqui assim, eu nunca parei pra fazer uma lista, mas eu vou tentar ir falando... Eu acho que assim, não necessariamente nessa ordem, mas assim eu acho que a relação que você cria; essa relação com seus alunos. Eu vejo meus alunos assim, eles não são números, eu entendo eles; eu procuro ta ajudando não só na matéria, mas quando ele ta com algum problema, eu vou lá e tento... Não necessariamente eu vou resolver aquele problema, mas eu mostro que... Então acho que é importante, a relação. Tem um pouco do você aprender. Você lida com diferentes realidades dentro de uma mesma escola e então nuam escola diferente é uma coisa de louco. Você da aula pra cara que tem muito dinheiro, pro cara que mora na favela; agora então eu vejo isso mais claro e assim eu vejo como tudo caminha em função do respeito, do quanto eles te respeitam e você respeita eles, e isso cria uma relação afetiva em todas as escolas. Não tem essa de, ah pessoal da favela, não. Não tem isso, sabe, eles são até muito mais afetivos do que muito aluno, sabe, que ta lá numa condição financeira muito melhor. Então tipo assim, eu acho que você aprende muito isso, a ganhar, a se relacionar com realidades diferentes. Eu acho que a questão assim, porque agora eu to pensando em alunos de varias faixas etárias, vamo pensar numa quinta série, por exemplo, eu acho que você ajuda não só no ensino em si de biologia, mas você ta ajudando aquele aluno também pra encarar a vida assim. Às vezes em casa el não tem assim aqueles limites, então você ta ali naquele papel um pouco pai e mãe de da os limites; eu acho que. Que mais, deixa eu ver quê que motiva, eu não sei; eu acho que tem muita coisa que motiva. Eu falei das relações, do respeito, de aprender coisas com eles. Acho que tem muito mais, mas eu não to conseguindo. Eu acho que são esses fatores todos. Eu me vejo... Quando eu penso em quando eu tava na escola, eu via coisas, certos comportamentos tanto de alunos quanto de professores que aquilo ali me incomodava. Um professor mais frio; não é que você tenha que ser super caloroso com todos os seus alunos, não é isso. Mas assim, você mostrar que você ta ali não é porque você chegou ali, escreveu coisa

no quadro e acabou. Eu vejo como \_\_\_\_\_, eu acho que é importante conhecer os seus alunos, e eu acho que, sei lá. Eu gosto muito disso, dessa coisa da relação com várias pessoas dessa faixa diferente, eu acho que eu entendo bem eles, eles me entendem. E quando eu falo me entendem não é so no sentido de da a minha aula, porque não é todo mundo que entende perfeitamente senão seria maravilhoso. Mas entender aquela coisa da troca mesmo. Acho que essa troca é o que motiva. Com tudo isso que eu falei antes, acho que é a troca que faz eu querer continuar.

M – Que dá sentido na profissão.

R – Exatamente.

M – Ai legal, muito bom. Eu queria que você falasse um pouco assim, como é que foi o seu contato com a escola básica durante a formação inicial, e o quê que essa experiência representou pra sua formação, se você pudesse avaliar...

R – Da escola que eu fiz a...

M – É assim, no caso essa pergunta é pra todos os entrevistados, então tee gente que teve contato com mais de uma escola durante a formação, tem gente que já dava aula quando fazia a graduação, então...

R – No meu caso é só o CAp mesmo. Eu acho que foi um contato muito bom, na verdade ele só contribuiu mais ainda pra vontade d'eu querer dar aula; porque o CAp tem essa coisa, ne, ele tem um clima de família, assim do faxineiro a diretora todo mundo se conhece, todo mundo se fala. Eu então que fiquei lá de várias formas por vários anos fui vendo isso cada vez mais. Mas você quer saber no ano que eu...

M – O quê que esse contato com a escola básica agregou ao que você é hoje como professor...

R – É exatamente, então, eu acho que essa relação que a gente tinha com os alunos e com os professores regentes; no primeiro ano era mais isso depois que eu fui conhecendo melhor; eu acho que essas relações o que eu via o acolhimento dos alunos, a dedicação dos professores tanto pra gente, sabe a preocupação com a gente de tá lá cobrando e sempre contribuindo pra gente tá melhorando o que a gente fazia e tudo. \_\_\_\_\_ eu fiz com o Felipe e com a Margarida, então eu posso falar assim, até a mesma coisa porque eles eram muito diferentes, mas no sentido de preocupação e dedicação com a gente era o mesmo. Assim essa coisa de tá sempre disposto, de... Você via um carinho, de formas diferentes, mas de ambas as partes; uma coisa que ia além da relação o professor e o licenciando, uma proximidade, é isso e isso com a gente. E os alunos com a gente também, eles têm uma cumplicidade grande com os licenciandos, eles sabem... Eu acho que é um; é comum no CAp isso; o aluno pelo menos a maioria deles, pelo menos na época \_\_\_\_\_, eles sabem que você tá sendo avaliado, por exemplo, na regência eles sabem que você tá ali, então eles... E eu acho legal que eles fazem justamente isso, eles não só ficam em silêncio, eles participam. Então quanto mais a sua aula tiver direcionada a realidade deles; eu me lembro que no Felipe teve uma aula que eu dei sobre DST, e aí que a gente quebrou, agente fez uma maluquice, que você deve ter visto no relatório, no Felipe a gente não fez aquela coisa careta de os três primeiros tempo um dá; a gente foi por tema, então tinha aula que era assim, um tempo um dava, outro tempo dava outro... Ele até falou, isso vai ser meio biruta, mas vocês querem tentar podem tentar, vamo ver como é que fica. E aí quando um dos meus três tempos foi sobre DST, e eu propus um debate que eu não queria fica mostrando fotos de doenças, ficar falando; e aí o próprio Felipe disse, aula de debate tem que tomar cuidado, você tem que saber levar um tempo inteiro de debate, porque senão você vai ficar falando sozinho e aí vira aula expositiva sem ter o que expor; não tava com muito material, muita foto... E aí você vê que eles vão... Claro, com você conduzindo; assim tem também um pouco de tá em você. Eu acho que você aprende muita coisa, mas tem coisa vai até sem você aprender, que é sua não sei, tem coisa que eu sei que veio de mim, tem coisa que obviamente que foi pelo que eu vi, pelo que... Porque você se baseia, eu não sei as outras pessoas, mas... Não é porque eu quero, eu escolhi, vou pensar no fulano, no fulano, mas você junta algumas coisas que você viu inconscientemente enquanto aluno, enquanto licenciando...

M – Ah, legal isso.

R – E você forma um jeito, não é somando; ah, vou pegar isso de fulano, mas você acaba introjetando essas coisas; e eu acho que tem coisa que vem de você. Então essa coisa de conduzir, eu fui levando, fui levando e quando eu vi acabou o tempo e eles cheios de perguntas. E é o que eu falo, de repente isso também foi por conta deles que tem essa cumplicidade; eles se interessaram, mas eles poderiam ter se interessado e ficado calados. Eles tem essa coisa os alunos do CAp, desde o começo eles tão tendo



licenciandos de tudo que é coisa, então isso também. Chegar numa escola, ah vai ter uma aula de um licenciando, até eles entenderem isso; isso é um processo. No CAP não, eles tem isso. Então acho que isso assim, você perguntou quê que... As impressões da...

M – É como é que foi o contato com a escola básica, o quê que isso te agregou como... O quê que isso te agregou na sua condição atual de professor, quê que você aprendeu...

R – Enquanto licenciando a relação com os alunos e com os professores é nesse sentido. E mais uma coisa foi a relação dos professores com os alunos. Porque eu to falando em relação a mim, da relação dos professores e dos alunos comigo, mas o que eu vi da relação dos professores com os alunos também era muito interessante. Porque mais uma vez, eu peguei os extremos; porque terceiro ano a gente não pega, então eu peguei segundo ano e peguei quinta série. É claro que a relação de você com o segundo ano não é a mesma que com uma quinta série, e eu via isso claramente do Felipe com o segundo, e da Margarida com a quinta; que assim o segundo ano você tem uma relação mais de camaradagem, não no sentido escrachado da palavra, mas assim você tá mais próximo deles. Na quinta série é uma coisa mais mãe, né, no caso da Margarida, pai no meu caso; mas assim você tem que dar mais limite e assim eu via nos dois, tanto no segundo quanto na quinta série eu via uma relação de pessoas que gostavam do que faziam, de que tavam ali porque tinham suas metas, os seus... Aquilo ali tinha sentido pra eles entendeu, acho que isso faz muita diferença. Eu acho que você fazer prática de ensino com um professor que é professor, que gosta do que faz, eu acho que faz toda diferença; porque eu dei essa sorte, mas assim sem citar nomes eu vi pessoas, não no caso dos professores que são efetivos. Mas já passou substitutos por lá que eu vi aluno, licenciando no caso, sofrer, passar perrengue mesmo; então assim eu como a maioria, acredito, que tenha feito a prática de ensino deu muita sorte por isso, porque assim te... Você vê que aquilo ali vale a pena, vale a pena você ir adiante naquilo ali que você escolheu. Eu acho que isso faz toda diferença.

M – Então essa coisa assim da relação com os professores; tanto ter a relação de licenciando com os professores quanto meio que observar essa relação que os professores tinham com os alunos, você acha que isso foi uma dessas coisas que te somou aí na...

R – Isso, e a relação com os alunos.

M – E a relação com os alunos, né. Mas assim, então vê como que os professores lidam com os alunos, que quando você é licenciando às vezes você nem lida daquele jeito, mas aquilo fica...

R – A turma não é sua, ela tá emprestada pra você; você é um a mais; mas assim você vê a pessoa que tem a turma, que no caso é o professor da turma, e aquela relação como ela se dá eu acho que...

M – Você leva isso, né.

R – Leva, leva, acaba levando um pouco de...

M – Referência.

R – É de referência, não é que você imite e que você... Ah não isso fulano fazia... Não é isso, mas aquilo vai, sabe...

M – É, vira uma referência.

R – Às vezes depois que você fala uma coisa, você fala caraca foi tipo Margarida, ou foi tipo Felipe. (risos) Mas não é naquela hora, sabe depois quando você tá pensando o que que você fez. Não só eles, mas assim é porque eu to dando o exemplo que a pergunta é relacionada ao ano, ao primeiro lá de prática. Mas tem isso Às vezes você tem umas reações que depois você fala, eu acho que isso tem também, assim contribui nesse sentido; fica lá dentro de você e inconscientemente aquilo se manifesta, ou então assim, coisas que você até lembra que também tem isso; ah não ó.... Teve quinta série a Margarida fez tal coisa que eu achei legal, vou fazer uma coisa parecida. Tem isso também, você leva até as estratégias, né lógico. Acabei de lembrar um exemplo que foi sobre um vídeo aí que a Margarida passou de elefante; entendeu, você leva algumas, não só as atitudes, as relações, como algumas estratégias também. Acho que vai tudo no pacote.

M – Ah, legal. Que bom. Hoje como professor como você vê a escola básica, porque aí já não é a escola... Tudo bem que você trabalhou um tempão na mesma escola que você fez estágio e tal. Mas assim pensa, qual é, o quê que a escola ou as escolas de uma maneira geral interferem na sua profissão,

na sua condição de professor. Você acha que a escola que você tá trabalhando ela tem interferência sobre as suas ações como profissional? Como é que você vê a escola básica hoje como algo que tá ligado a sua profissão, você consegue?

R – Mas aí a escola pode ser...

M – É mais ou menos assim, você consegue ser o mesmo professor em todas as escolas? Como é que é isso? Como é que é o Rodrigo professor numa escola do estado; com é o Rodrigo professor numa escola particular, no CAP mesmo...

R – Na verdade a minha essência é sempre a mesma, eu já trabalhei em algumas escolas diferentes desde estado, agora que to; como particular, os Caps, enfim; são escolas diferentes, mas eu acho que na essência eu sou o mesmo, eu posso de repente numa escola, vou da até o exemplo do CAP da UERJ...

M – Calma aí tem que ficar de olho na bateria, se acabar tem outra pilha aqui.

R – Ah. Beleza. Então, aí o CAP da UERJ é um exemplo assim, talvez tenha sido a mais tradicional das que eu trabalhei. Então por mais que eles tivessem determinadas coisas; porque eu dividia as turmas, tem isso, né, numa turma você é teórica noutra prática que eu peguei a oitava série, e aí \_\_\_\_\_. Eu lembro assim que quando tavam só os substitutos, que eu dividia só os substitutos, dava pra dar mais a minha cara e conduzia como queria fazer; porque eu era o único que as quatro turmas, enfim. Eu ficava mais a vontade, quando saiu a substituta e voltou a efetiva, então ela dava mais as coisas do jeito dela, tinha coisa que eu não concordava muito, então tinha que... Eu tinha que fazer o que ela queria porque era o que ela fazia a mil anos, e assim... Mas mesmo assim eu procurava dar um pouco da minha cara, procurava dar... Prática então eu sugeria várias diferentes, então na prática eu acho que ficava mais a vontade, mais solto porque eu tinha a maioria das \_\_\_\_\_ na prática, então as coisas tinham mais a minha cara; na teórica eu ficava um pouco preso ao que ela tinha determinado. Mas mesmo preso ao que ela tinha determinado... Eu to dando o exemplo do CAP da UERJ porque nos outros eu tenho muito mais liberdade; no estado, no CAP, quando eu trabalhava lá, em todos eu dava mais; eu fazia tudo do jeito que eu achava, do jeito que eu sinto que seria mais... Pra como eu gostaria de fazer, vou dar o exemplo do CAP da UERJ porque foi o extremo, não o extremo mas assim o que mais saiu do que eu era; mas até na teórica que eu tinha que seguir exatamente aquele grupo de coisas, eu ainda assim conseguia fazer do meu jeito, dá a minha cara. Você tem um pouco mais de dificuldade, mas acho que assim no geral, eu acho que sou, a minha essência não se perde. Até hoje não aconteceu isso, em todas as escolas por mais diferentes que elas sejam eu consigo da a minha cara no que eu faço. Já ouvi umas coisas tipo no... Isso aí não precisa nem botar, só... você que sabe, assim porque envolve nomes; mas de coordenador de uma das escolas públicas, que eu entrei agora no estado, vira pra mim e fala: queria conversar com você porque eu quero que você use livro. Aí eu falei assim: Tá. Se eu vou usar, se eu não vou usar e como eu vou usar é problema meu, entendeu? Então assim ele quer que eu fique lendo o livro; em outras palavras é isso. Eu não vou ficar lendo livro pros meus alunos, eu vou ficar conversando sobre as coisas relacionadas ao que tá no livro. Se eu vou fazer de um jeito ou de outro, vai ser do jeito que eu quero, então é o que eu tenho feito. Então é mais ou menos isso, tem escolas não. Por exemplo, a liberdade maior eu tive tanto no CAP da UFRJ como na EDEM. Nesses dois a gente tem muita liberdade cara, e eu acho que é aonde eu faço os melhores trabalhos, então assim quanto mais você pode da a sua cara, isso assim, não sei se isso é com qualquer professor, to falando comigo; quanto mais eu posso dar a minha cara, eu fazer, eu acho que isso é mais importante, acho que isso pode ser visto desse jeito, não sei que nã-nã, eu acho quanto mais... Porque assim até quando eu erro; até quando eu erro, parece que eu não erro nunca, das vezes que eu erro eu falo assim bom isso não foi legal, eu quero tirar isso, vou fazer isso de outro jeito; você vai mexendo, mas é você que vê. Então por exemplo, eu to na EDEM a três anos na quinta série, eu já tirei muita coisa, já mexi em muita coisa, já vi muita coisa de jeitos diferentes, entendeu, porque você vai testando. Acho que é isso, acho que você chegou, ah vou fazer isso; e você faz isso por dez anos, isso é liberdade? É, mas é acomodado entendeu, então acho que assim você tem que ter a liberdade, mas você tem que ter discernimento; então você não pode achar que você tá fazendo aquilo ali e que aquilo ali é o certo sempre. Porque tem aquela turma que você... Você tem duas turmas, se uma fizer desse jeito funciona; se uma fizer desse jeito não funciona. Então acho que você tem que ter esse traquejo de vir moldando sua aula, não só conforme as diferentes escolas como as diferentes turmas na mesma escola. Então isso tem que ir mudando todo ano. Eu acho que é isso, é a liberdade sim, mas não confundir liberdade com deixar correr solto. Você tem que ter também isso, não se acomodar; todo ano e toda turma você vê como você pode modificar as suas práticas. Porque eu acho que é isso, você aprende também com os seus erros; aquela coisa parece clichê falar, mas é isso você fala, nossa não acredito que eu dei uma aula... Às vezes você fala isso; cara, como é que eu fui fazer desse jeito, não pô ano que vem ou então nessa próxima aula eu vou ter que da uma consertada nisso, não foi muito bom. Ou então caraca, eles não entenderam nada; assim como você tem aquelas aulas que você fica caraca!! Sabe? Tipo você vê o aluno, eu acho que tem lá na pergunta da motivação de repente uma coisa que eu não

falei, que pode vir agora é o seguinte, é quando você vê também o aluno... Eu até gosto mais do fundamental do que do médio por isso, quando você o aluno associar determinadas coisas, como foi uma vez: ah, por isso que a gente respira. Sabe assim...

M – Cai uma ficha....

R – Cai uma ficha, acho que é muito legal você vê caí essa ficha. Uma das coisas que me motiva quando você perguntou lá, que eu vou falando, falando, falando e acabo não falando tudo...

M – Não, mas entrevista é assim mesmo...

R – É uma das coisas que me motiva. É essa empolgação que você consegue causar nele, é ouvir vários alunos seus falarem assim, na sexta série; ah, eu vou fazer biologia. Ele não vai fazer biologia, ele vai fazer medicina, ele vai fazer direito, ele vai mudar de idéia; mas ali naquele momento você fez tanta diferença na vida dele que ele quer fazer biologia, então acho que isso também é muito legal de ver, te motiva, ne. Você vê que tem um retorno, porque também... Ah, ta tchau, tchau e pronto, acho que não é tão empolgante e quando tem esse tipo de reação é um fator que motiva. Mas aí eu já saí da pergunta... Não, mas aí voltando a coisa da essência, acho que é isso; acho que eu consigo colocar o meu jeito, até então pelo menos foi assim; todas as escolas que eu...

M – Ah, e você falou uma coisa interessante dessa coisa de auto-avaliar, de se auto-avaliar; você acha que isso é uma coisa que você aprendeu na prática de ensino, talvez? Uma coisa de ... Me passou isso pela cabeça agora; porque assim é uma coisa que a gente faz é meio que fazer as estratégias didáticas e depois sentar em grupo e refletir sobre... Será que não tem essa coisa? Você consegue...

R – É eu acho que assim, agora você falando, porque eu pensei assim...

M – É eu também nunca tinha pensado sobre isso, na hora que você tava falando de ir lá, não sei quê, testar e tal, e reavaliar, pô isso aqui não ficou bom, poderia ser melhor. Como é que você adquire os critérios pra saber o quê que ficou bom, o quê que não ficou, de onde vem isso?

R – Ah, acho que auto-avaliar a gente meio que se auto-avalia o tempo todo, mas eu acho que esse esquema que tinha no CAP...

M – Na prática de ensino.

R – E você sentar e assim..

M – Porque tem coisas que você não viu que outro viu, que não ficou bom, e aí...

R – Eu acho legal que não é só o professor que fala, os outros licenciandos também falam, então você também fala, você se auto-avalia. E eu acho que assim, o fato do primeiro lugar que eu dei aula ter sido também no CAP, e você também já tem licenciando, você também tá avaliando; eu acho que isso de certa forma fica no seu...

M – Na sua forma de trabalhar, ne.

R – Porque mal ou bem você tá sendo assistido e você tá sendo avaliado também.

M – É eu não tinha parado pra pensado nisso...

R – Então assim, acho que até isso dá uma... eu dei dois anos de aula; meus primeiros dois anos foram como licenciando; eu até brinco...

M – Aí você tá sempre se revendo, ne.

R – Eu até brinco assim, eu não sei o que é dar aula sem gente me assistindo. Porque assim no CAP da UERJ tem licenciando, na EDEM a cada ano teve um também. Agora no estado é a primeira vez que eu to sem.

M – A Margarida vai mandar pra você...

R – É eu já falei que pode mandar. Mas assim, entendeu, então não é porque eles tão ali me assistindo; até falei na EDEM, por exemplo, não é o ano inteiro, \_\_\_\_\_; tinha turma no CAp que eu não tinha, no meu primeiro ano lá que eu tinha quatro turmas, uma não tinha. Então assim, até isso você fala; aí meu deus cara, os licenciandos devem tá assim... (risos) Sabe, pensando. É até bom porque você mesmo conversa; eu tinha muito isso de falar assim, cara não acredito.. Aí eles mesmos falam, não mas eu não acho que foi, não vi como tão ruim... Aí eu falo não, não... Sabe eu tenho que fazer isso diferente, mas é bom porque você mal ou bem tá ouvindo a opinião de outras pessoas, ne. Mas que também vai pro quando ta so você. Eu acho...

M – Ou seja, os licenciandos também te formam, ne, de uma certa forma.

R – É de certa forma quando você tem licenciando você... Por mais que eles não te critiquem tanto quanto você se critica. Assim não necessariamente...

M – É, mas eles acabam te formando...

R – Eles tão ali contribuindo de alguma forma... Eles contribuem de várias, mas eu to falando assim, nessa coisa de avaliação eles nesse sentido de você tá preocupado, entre aspas, assim: ai cara, será que isso já tá diferente? Porque tem umas coisas que mudam toda hora. E aí a gente também não... por conta dessa coisa de ta em um monte de escola, a gente também não tá sempre perfeitamente atualizado em tudo. Então assim, tem coisa eu já fiz assim; numa aula eu já fiz assim, sabia que alguém trabalhava com determinado assunto, falei: fulano, você que trabalha com isso não sei quê; que eu na tenho vergonha. Eu acho que também tem isso, eu não tenho vergonha de virar e falar eu não sei, eu vou ver isso pra você. Eu já fiz isso várias vezes, em várias escolas, é melhor do que inventar. Eu conheço várias historias de gente que inventa as coisas pra ter uma resposta, sabe. Acho que até isso dá uma proximidade maior; também não sei tudo, não é só você aluno que não sabe tudo. Acho importante também você assumir quando você não sabe, porque às vezes ele tá te perguntando do \_\_\_\_\_, ou dos rinocerontes, não sei quê que você não sabe, que você nunca soube, entendeu; então acho legal isso. Mas acho que tem isso sim, de... Inconscientemente também você acaba aprendendo, entre aspas, a se avaliar por conta de tudo que você foi passando tanto na prática, e como professor de prática. Acho que tem isso sim, foi até bom porque eu também nunca parei pra pensar nisso.

M – Isso me passou pela cabeça agora, um dado super legal pra entrevista... Deixa eu ver, doze, e agora tá gravando...então, muito bom. Agora você falou essa coisa da experiência da escola que no caso, no seu caso foi bem marcado pela prática de ensino. Aí eu queria que você falasse um pouco assim; pensa na universidade como um todo inclusive as disciplinas da biologia, o quê que você acha que... E disciplinas da formação pedagógica também; você pode pegar assim como um todo, ne, então assim, tem coisas dessas disciplinas que te marcaram como professor; você acha assim, te deram uma... O quê que você consegue identificar disso daí, tanto disciplina da biologia, do próprio bacharelado quanto... que te ajudam hoje na hora que você vai preparar a aula, ou quando você tá dando aula...

R – Eu acho difícil pegar alguma das disciplinas assim e pensar e fazer todo um esforço. Eu acho que assim até as pedagógicas, elas não... Não sei, não tinha parado pra pensar, você me pegou de surpresa.

M – Essa pergunta é difícil pra caramba, todo mundo que eu fiz essa pergunta teve dificuldade de responder.

R – Porque assim, acho que seria mais fácil falar, seria um pouco antiético, mas é mais fácil falar do que contribui pro que eu não devo fazer. Tipo, antiético que eu digo se eu citasse nomes, ne... Tinha umas disciplinas que eu falava assim, eu não quero ser isso. Então assim teve coisa na faculdade que eu, como todo mundo que você perguntaria, de repente até você, que eu não aprendi na faculdade, eu aprendi estudando pra dar aula. Agora enquanto conteúdo de biologia, eu não to falando pedagógico; então assim, porque era dado de um jeito que os alunos não entendiam, era dado de qualquer jeito, tinha matéria que era assim. Então nesse sentido contribuiu assim não faça desse jeito porque desse jeito não funciona; sabe, então desse jeito é mais fácil pra mim de identificar do que aqueles que contribuíram positivamente. Mas acho que assim, pensando de repente nas pedagógicas não enquanto... Eu tenho duas aqui didática e filosofia, por exemplo, não enquanto o conteúdo da disciplina fundamentos filosóficos ou o conteúdo da disciplina didática. Não era no sentido do conteúdo, mas a relação com as professoras, as coisas que elas falavam que faziam você refletir sobre determinados assuntos da escola; acho que isso de repente foi uma das coisas que ajudou. To pensando na Praia Vermelha, que eu tou indo por blocos, per aí... Acho que essas duas... Mais as conversas do que assim, por exemplo, eu nunca aprendi em didática geral a fazer um plano de aula, sabe aquela coisa assim tipo, eu tenho que colocar não sei quê, não sei quê; eu acho que ela quer... Teve uma aula que ela falou, olha eu vou ter que dar isso

obrigada, entre aspas; as conversas que a gente tinha com ela, as reflexões, eu achava assim, fantásticas. Ela fazia umas reflexões, umas coisas nem relacionadas a escola assim, que abrangiam outros assuntos, tipo preconceito... Assim, não é que não seja relacionado porque é relacionado, que na escola você vê isso, ne, assim entre os alunos. Então assim, relacionando o preconceito, relacionando... Então assim as dinâmicas que ela fazia, as reflexões que ela fazia, isso; não é que eu faça, ah, não vou fazer o que a Lenize fazia, não é isso. Mas assim, de certa forma também fica lá introjetado na sua cabeça; junto com aquilo que eu tinha falado também compõe. Falei na Praia Vermelha; na Biologia eu não consigo lembrar de disciplinas que tenham de repente me... Como é que é a pergunta mesmo?

M – O que tinha te marcado, assim quando você tá preparando uma aula tem coisas tipo assim, ah, isso aqui vem lá daquela disciplina, sei lá...

R – É, eu acho que assim...

M – Que estejam relacionado com os conteúdos mesmo...

R – Relacionado com o conteúdo de vez em quando até acontece, de falar ah, isso seria legal de pegar aquela tal coisa que fulano falou em tal matéria, sei lá, Idelmar(?), por exemplo. Mas acho que assim mais do que os conteúdos, acho que também cai na questão das relações; acho que as disciplinas em que os professores eram mais próximos, eram mais abertos, eu acho que acabava gostando mais, entendeu. Então mais uma vez eu vou cair naquela história de que assim, eu acabava sem querer me espelhando mais nas relações que no conteúdo, digamos assim. Não tem o, ah não em tal conteúdo de vegetais superiores eu me apaixonei, não. Eu gostava de algumas matérias, muito até, matérias de zoo eu gostava de algumas assim \_\_\_\_\_ que o Paulo \_\_\_\_\_ todo mundo adora ele, que ele é aquela coisa bem próxima, não é que eu adorava minhoca, sabe. Então se parar pra pensar eu acho que eu acabei gostando mais quando eu me sentia mais próximo, quando eu sentia uma abertura maior de tal professor, ou de tal professora; então acho que isso pra mim era mais importante. Eu não sei se eu levo, devo levar, o conteúdo, tal conteúdo de tal disciplina; mas assim acho que se eu levar é mais inconsciente ainda do que a relação em si, acho que o que fica pra mim é isso, a relação tanto no sentido positivo, ne, \_\_\_\_\_, quanto no sentido negativo. Ah, e tem mais uma que eu fico falando de Praia Vermelha e Fundão, mas tem do CAP a da Márcia; que a Márcia fala que na minha turma ela era mais dedicada prática de ensino do que didática especial; mas enquanto didática especial que é uma disciplina, eu não era muito de falar, não era muito de contribuir na disciplina; não na prática, eu to falando na didática. Mas assim o jeito também que a Márcia enquanto... Porque assim enquanto prática de ensino não tem nem o que falar, ne, todo mundo se apaixona pela Márcia; mas enquanto professora de didática, vamo falar de sala de aula, você também via isso, sabe, você via uma proximidade, uma dedicação, ela te fazia refletir... Eu por exemplo, não participava muito, mas eu pensava muito sobre tudo; eu ficava mais tímido, não era daqueles... Tinha uma meia dúzia que falava mais; mas eu sempre saía com alguma coisa importante, sabe, “puta eu nunca pensei nisso”. Então assim, acho que da Márcia o que ficou muito... Que eu não consigo pegar assim... Eu falei muito das relações; da Márcia o que fica muito, o que eu uso muito até hoje é a questão das concepções alternativas. Por mais que eu não fosse o mais participativo na aula; em toda escola que eu dei aula em algum momento eu trabalhei com eles sobre essas concepções, então isso acho que também ficou, \_\_\_\_\_. Eu acho que o que eu falei sobre relações é importante também, mas é que eu fiquei assim, caraca quê que eu vou falar de conteúdo, mas acho que isso é uma coisa que marca muito. Já teve até aluno que em algum momento falou: mas porque que você acha mais importante saber o que a gente acha? Porque às vezes eu falo, não precisa ta certo ou errado eu quero que vocês me digam o que vocês acham. Mas porque que você acha mais importante... Não é que eu acho mais importante, eu quero saber... Então assim, isso por mais que agora, só to me tocando disso agora, mas se for parar pra pensar, for fazer a ponte vai ser lá com a didática especial. Então acho que isso é uma coisa que fica bem marcada.

M – Vou te ajudar um pouco com a biologia, talvez você na esteja conseguindo identificar justamente porque ta muito inconsciente isso. Mas por exemplo assim, a biologia por si só, ela já é uma ciência que tem como marca, trabalhos de laboratório e saídas de campo, por exemplo. Você acha que, por exemplo, por mais que as práticas de laboratório e de campo na universidade tenham sido nada a ver com a escola, você acha que isso é uma coisa que a biologia te deu?

R – Você já abriu total a minha cabeça. (risos) Uma coisa que eu comecei a ver na faculdade foi isso, eu nunca, nunca tive uma aula prática como aluno de escola. Engraçado eu tava pensando em conteúdo, não tava pensando em estratégia...

M – É também ta dentro da estratégia...

R – O máximo que eu tive de aula prática na minha vida na escola foi uma professora de biologia, tava falando de flor com aquele desenho da flor cortada ao meio que todo mundo faz, e aí tava todo mundo meio não entendendo, isso no terceiro ano; ela foi, pediu pra pegar uma flor no jardim da escola, eu peguei, ela foi abrindo a flor e mostrando, foi isso a única aula prática que eu tive. Então quando eu comecei a ver, a ter as aulas práticas que no Fundão tinha muita aula prática, eu comecei a ver como isso era importante; como sem a prática, praticamente não dá, sabe. Claro que tem escola que você tem meios pra isso, porque às vezes uma aula prática você não precisa ter um laboratório, mas você precisa ter um mínimo de infra pra fazer, mas de um jeito ou de outro você acaba fazendo. Então aula prática eu acho que foi fundamental e saída de campo também não é toda escola que você consegue, tem a burocracia, escola particular às vezes é até mais difícil; não que seja em todas difícil tem assim, você tem que negociar melhor com os professores, enfim... Mas é super importante. A gente teve um monte na faculdade, e eu fiz algumas no CAp; no CAp eu acho que foi onde eu mais fiz saída de campo, não só como professor, mas indo junto. Por exemplo, quando eu fui licenciando o grupo que pegou um ano depois de mim, porque trocou, me chamou pra ir junto pra Macaé, foi a primeira experiência em campo com escola que eu tive. Eu era licenciando, não era mais da turma, eu era de uma das turmas no semestre anterior. E aí foi engraçado que tinha Ibi(?), que agora é professora, ela até fala, você foi meu licenciando... É muito engraçado ver essas reviravoltas. Mas que não era do segundo ano que eu dei a regência, mas era de um desses segundos ano, então foi a primeira experiência, eu vi como foi importante, eles se empolgam, eles tão vendo aquela coisa ali diferente do que é só falar, ficar só falando da restinga de não sei o quê, eles estão pisando na restinga, né, então é diferente, é super importante, e aí eu enquanto professor também já levei em alguns lugares, assim Jardim Botânico, Parque Lage, com a EDEM eu já fui pra Saquarema, aí foi muito legal, a gente separou em três grupos, que era dos sambaquis, aí eu fui com a professora de História, então a gente separava, uns ficavam vendo videozinhos lá do lugar dos sambaquis, que falava dos sambaquis, o outro grupo ficava com a professora de História, mostrando os sambaquis em si e eu catei outro grupo, que depois trocava, né, pra falar de coisas relacionada à biologia, relações que tinham na restinga. Então eles saíam com toda uma gama de informações, foi muito legal. Isso também foi uma coisa, a professora falou “eu vou levar os alunos pra ver os sambaquis, vamos comigo?”. Eu ia como professor, eu ia ajudar ela na viagem, mas lá eu encontrei os meios, pô, numa restinga você não vai ter o que falar, é demais né? Aí eu fui vendo, a gente tava falando de relações ecológicas, então um monte de coisas deu pra achar na restinga, ali mesmo, naquele espaço delimitado, onde a gente falava sobre os sambaquis, onde tem coisas sobre os sambaquis, por ali, no fundo, você via várias relações, é que agora eu não consigo me lembrar porque tem dois anos, mas a biologia tem essa vantagem, né, porque você acaba achando, você se mete num aquário você vê, aonde você, o que você tiver, você extrai alguma coisa. Então acho que foi nesse sentido, foi uma excursão que eu não preparei, que eu ia como apoio, e eu acabei fazendo a minha parte, então foi muito legal, porque é muito legal quando você prepara, mas sem você preparar você encontrar os meios é igualmente legal. Você vê como a biologia te fornece isso, aonde você vai você tem do que falar...

**Mas você acha que esse olhar meio treinado entre aspas pra isso, tipo ta aqui um aquário e dali puxar coisas, você acha que isso vem da sua formação da faculdade?**

Veio, sem dúvida. Isso sem dúvida

**Porque, assim, de onde vem isso? Não é da escola, esse olhar treinado aqui tem isso, isso, isso...**

Até porque eu, aí não é nem só a graduação enquanto as disciplinas de saídas de campo, eu fiz estágio na ecologia de insetos, então tem muita coisa, eu ia muito pra campo, tanto pra Poço, como depois pra Macaé, que foi onde eu fiz, o meu trabalho foi meio em Macaé, mas ali você percebe muita coisa, até a própria Margareth, que era minha orientadora, ela tinha isso, de fazer, porque o legal desse estágio é que era assim, não era, olha, você vai trabalhar sobre isso não sei aonde, não, a gente ia e procurava e aí achava, na maioria das vezes, pelo menos, tanto eu quanto os outros que eu vi chegar foram nesse sentido de procurar e a partir do que você encontra você trabalha, eu trabalhei com situação populacional dos besouros que comiam ipoméia na restinga, e a partir daí o trabalho se desdobrou pra genética deles, não ficou só na ecologia, foi legal porque ganhei prêmio de jornada, menção honrosa, porque teve essa coisa de sair da ecologia e ir pra zoologia do bicho, pra genética, ficou bem biologia mesmo. Então foi muito legal, mas isso, essa coisa de estar sempre em campo, e aí eu também fui muito monitor, fui muitos anos monitor

### **De disciplinas acadêmicas**

É, logo no segundo período eu fui de zoo 1, depois de vegetais superiores, depois eu fiquei na Ecobásica por vários semestres, por vários semestres. Então essa coisa de estar na Eco básica, foi na Eco básica que eu fiz de riacho, depois quando eu fui trabalhar com a Margareth eu passei a fazer de besouros, então tinha vezes que eu ia, ela pedia pra eu ir, então eu já ia como professor, entre aspas, né, de Prática, e acabei de achar uma coisa aí que “lincou”, uma coisa com a outra, falando a gente vai, é, como eu ficava na Prática de besouros, a Prática de besouro não era só captura-marcação - recaptura, era relações também, interações ecológicas e Maricá é uma restinga e Saquarema também, e eu acho que

essa prática de estar ali catando com os alunos da graduação facilita também depois enquanto professor tratar seus alunos da escola, a gente acaba conseguindo fazer um link, nem lembrava mais, mas é isso

**Mas isso também, você é uma das últimas entrevistas que eu tou fazendo, então eu já tou fazendo perguntas de coisas que surgiram em outras entrevistas**

É, acho que ia acabar lembrando em algum momento, mas assim, quando você falou das saídas de campo, da Prática, veio tudo na minha cabeça

**E você acha assim que quando você vai, quando você monta um planejamento, quando você monta tipo assim “Ah, vou pegar a sexta série” e você faz um planejamento anual, ou você faz uma coisa assim, que vai construindo ao longo do ano, você faz enfoques e seleções. Você acha que esses enfoques e seleções que você faz quando você ta operando lá como professor têm marcas dessa biologia, da graduação. Tipo, essa experiência de monitorar as disciplinas da graduação te ajudam a fazer os enfoques de seleções, como isso acontece? É claro que os enfoques de seleções você mesmo já colocou aqui coisas que não estão ligadas só à disciplina, tem as relações com os alunos...**

Eu acho que, de certa forma, eles colaboram sim, por exemplo, tem séries que nem tanto, vamos supor, na sétima série, na sétima série eu não levei nada da faculdade que foi como eu falei, eu não aprendi muita coisa de corpo humano na graduação. Mas, numa quinta série, por exemplo, que te abre um leque pra trabalhar ecologia, ecologia é minha praia, sabe? Meu trabalho é esse, eu fiz bacharelado em ecologia, eu trabalhei no laboratório de ecologia de insetos, então, tem muita ecologia na minha formação. Eu acho que quanto mais aquela série, porque tem isso, né, quanto mais a gente vai ficando não é preso, porque não é tão restrito assim, mas preso entre aspas, àqueles conteúdos que tem que ver naquelas séries. Então, a que mais abre pra trabalhar ecologia é a quinta, tou falando do Fundamental. Então eu acabo levando muita coisa sim, a sexta série, dependendo de como você trabalha, também dá pra usar muita ecologia. Mas é que a sexta série foram só meus dois primeiros anos como professor então eu acho que eu fui meio careta assim, eu não ousei muito nas minha sextas séries, mas agora eu tenho idéia, tou só esperando pegar uma sexta série pra fazer de um jeito diferente, mas assim, mas eu acho que de certa forma a gente leva sim um pouco do que a gente viu na graduação. Porque as sextas séries até hoje eu só trabalhei no CAP da UFRJ, então os próprios licenciandos trazem coisas, a gente vê que eles trazem, num ano eu fiz muito com eles né, no primeiro ano, eu entrei quase em abril e aí na seleção, as meninas da sexta preferiram ficar com os vegetais, já os do ano seguinte preferiram os vertebrados. Então eu deixei muito pra eles, sabe? Na sétima é que eu pegava mais a parte de reprodução que eu achava que é o que chama mais atenção mesmo, que os alunos vão se empolgar mais, então eu já.... Mas aí então o que que acontecia? Tinha muito isso, de eles trazerem determinadas coisas que eles tinham acabado de ver na faculdade. Então acho que tanto a gente, enquanto licenciando, porque ta ali, como a gente hoje professor, depois de 5, 6, 7 anos de sala de aula, a gente traz, acaba trazendo, numa proporção diferente da segunda série, porque, vamos supor também, a oitava série, também não levei muita coisa, mas a oitava série que eu trabalhei era meio diferente, foi no CAP da UERJ, eles têm biologia, química e física, ciências, mas têm os três professores, e aí biologia era em bloco, e aí tinha meio ambiente, biotecnologia, método científico e origem da vida. Então a parte de meio ambiente ainda dava para ter uma certa influência de coisas que eu via, mas era também muito atualidades. Mas as outras partes não, acho que foi muito mais do que eu, de outras interferências que não da graduação, Mas, numa quinta série como eu falei antes, que abre muito espaço pra ecologia, que bom, vamos trabalhar ecologia, eu acho que dependendo da série, dá pra dar mais na cara, dá pra ter mais influência de coisas que você viu na graduação. Acho que poderia ser assim em todas as séries, foi o que eu falei na sétima, se eu tivesse tido aulas de corpo humano com altas experiências, altos experimentos, aulas com várias idéias maneiras, eu poderia também trazer isso pro colégio, mas o problema é que eu não tive, então assim, não é que não dá, mas é que depende do que você viu e de como você se formou.

**E você acha que isso que às vezes não é, que não vem da graduação, você acha que vem de onde? Você pega livros didáticos, você explora... como é que é?**

Assim, tem umas coisas que são fáceis de pensar, por exemplo, a sétima série, que foi corpo humano, primeiro ano que eu dei aula, que eu entrei logo no CAP, foi muito influência do Maurício, ele tava fazendo aquela história dos rótulos e tudo e aí sugeriu que eu fizesse, aí eu fiz, acho que deu certo, pra começar, pra partir, pra falar de alimento, de nutrição, de digestão, bom, e aí você vai fazendo link, né, com a respiração, com a circulação, com a excreção, enfim. Eu acho que eu parti muito da idéia do Maurício. Na sétima série é isso, sem dúvida, eu acho que foi muito proveitoso e eu não faria diferente. Na sexta e na quinta é mais até, principalmente na quinta é muito do que eu vi na graduação. Na oitava era muito relacionado a coisas atuais. Meio ambiente, como eu falei, biotecnologia. Biotecnologia era mais clonagem, transgênicos. Eu acho legal isso no CAP da UERJ, porque, já que eles separam, já que as ciências é física e química, então eles conseguem pegar assuntos que você não pode desenvolver muito

em outras séries, então é legal. Eu trabalho (..) científica na quinta, origem da vida dá pra trabalhar na sexta, no primeiro ano, mas você não consegue desenvolver muito sabe? Mas eu acho que na oitava acabava sendo mais das atualidades mesmo. Mas é claro que você tem que dar uma lida em livro, tudo. Primeiro ano agora, eu tou indo muito com a história dos rótulos, vou começar a fazer isso. Seria no começo, mas como eu entrei agora, tem turma que tava com professor que até já viu. Mas sabe quando você vê que eles viram assim: carboidratos são parará parará, tipo, de repente eles não olharam pro pão e viram que tinha carboidrato, sabe? Eu vou resgatar isso agora no próximo bimestre. Então eu acho que acaba tendo influência do que eu tive na sétima que...

### **Pra levar pro Ensino Médio**

Pra levar pro Ensino Médio, com outra cara, de outra forma, mas, enfim. Então eu acho que é um pouco de cada coisa, tem um pouco do livro, tem, a idéia do Maurício de trabalhar os rótulos é uma coisa, agora ele não me deu aula de corpo humano então acaba que você vai pegando de livro, porque eu acho que, o que ficou lacuna na sua formação, você tem que correr atrás de alguma forma, e uma dessas formas é com livro mesmo.

**Não, é porque eu acho assim, a outra pergunta que vem aqui é um pouco assim, o uso de materiais didáticos, ou a elaboração de materiais didáticos. Que que você leva em consideração quando você vai escolher um material didático? O que que ele tem que ter pra você?**

Material didático que você diz é livro...

**Material que você vai usar com o aluno. Pode ser uma coisa que você fez, pode ser um livro didático, enfim, não importa. Quais são coisas importantes pra você que um material didático tem que ter, quando você vai usar. Tipo, ou você vai elaborar um texto, mas assim, às vezes você não vai elaborar, você vai usar um texto do livro. Que que um material didático tem que conter pra aquele material ser um material “ah, esse eu vou usar”? Pode ser um vídeo, pode ser um... Então, que que você acha que, claro que depende da estratégia...**

Eu acho que ele tem que ter clareza, tem que ter a linguagem daquele aluno. Você não pode pegar um vídeo que fale, sei lá, da estrutura do não sei quê e passar numa quinta série. Então, eu acho que tem que estar adequado ali ao que aquele público vai ouvir, ou vai ler. Por exemplo, lá na escola, que eu ainda não falei nada, eu tou com o CA a quarta série, laboratório, eu sou professor de laboratório, só que não se resume a laboratório, é mais de ciências, porque, por exemplo, eu dou vídeo, outras coisas também. Então por exemplo, eu dei um vídeo na segunda série que era assim, fotossíntese, e tava claro que era de primeira a quarta série, mas tem umas palavras, uns termos que eles não conhecem. Você passa aquele vídeo, mas você vai parando e vai explicando do seu jeito, é mais pra ter um visual ali. Então eu acho que tem muito isso, tem que estar adequado ao que aquele aluno... porque não adianta você passar um vídeo que vai falar do dióxido de carbono e da, é porque eu não tou lembrando os termos que o vídeo falava, mas tinha uns 5, 6 termos que não era legal ali, mesmo sendo de primeira a quarta série, falava de xilema e floema, sabe, coisas que não é a idéia você saber na segunda série. Era mais assim: como que as plantas fazem o alimento, ponto. Ta certo que os termos que você usa, no CA, você vai falar sementinha, no primeiro ano você não vai falar sementinha. Então, eu acho que tem muito isso, tanto no texto, como no vídeo, como na sua linguagem, você tem, eu, pelo menos, tenho isso, um canal, um “dialzinho” que...

### **Você aciona ali**

Pois é, tem coisas que não dá pra falar num primeiro ano, e tem coisas que não dá pra você falar num CA. Então eu acho que tem que ter uma clareza, por exemplo, eu pego uma coisa de um livro, eu acho que aquele livro ta falando de um jeito diferente que não é como eualaria, aí eu mudo, porque eu acho que assim fica mais adequado àquele aluno. Por exemplo, na EDEM, a Jaqueline, que é em blocos, são trimestres, é uma coisa mais assim, método científico e história da ciência, o primeiro, depois é ecologia e depois é questões ambientais. Ecologia enquanto relações, cadeia alimentar, nesse sentido, porque questões ambientais também é ecologia, mas meio ambiente, vamos dizer assim. No primeiro bloco, eu sofri muita influência dela, do que ela fazia, nos outros blocos eu já dei mais a minha cara, já falei isso pra ela outro dia. Mas mesmo assim você vai mexendo, por exemplo, tinha um texto lá que ela dava que falava assim, comparando, eu acho isso muito legal, sabe esses trabalhos que você sente orgulho de fazer? Era assim, comparando o cientista com o detetive, falando das etapas, mas sem seguir uma ordem, etapas científicas, mas sem seguir uma ordem, falando assim que o cientista tem que ter a curiosidade, não sei quê, nãñãñã, ir buscar os fatos e não sei quê, e testar como o detetive faz. No primeiro ano que eu trabalhei isso com eles, eu trabalhei assim, eu mostrei o texto, a gente foi falando sobre isso, como era importante, blábláblábláblá. No segundo, eu já tou lá há três anos. No segundo eu já fiz de um jeito diferente e aí foi assim que começou a ficar legal. Eu pedi pra eles, com base nesse texto, colocarem o que que eles achavam importante pra você fazer ciências, e aí a gente junto, a partir das



idéias de cada um, a gente montava as etapas do método científico, claro que na linguagem deles, não vai ter aqueles termos, mas enfim, com a linguagem deles, e aí eles faziam histórias, eles falavam “Ah, pode ser sobre qualquer coisa? “, “Pode”, “ah, então vamos fazer sobre a cura da AIDS”, um grupo, aí botei na prova as hipóteses, os testes, a conclusão, enfim, tinha lá as etapas, e eles, na prova eu botava um dos textos que eu achava que tava mais completo né, e aí eles tinham que falar das etapas, a maioria fala, é muito legal. Então, acho que tem coisa, eu nem lembro da pergunta (risos)

### **Não, eu perguntei um pouco essa coisa da, dos materiais**

Ah, dos materiais. Então tem coisas que você aproveita de outro professor, tem coisa que você pega de um livro, tem coisa que você cria da sua cabeça e tem coisa que você vê de como você fez. Então, por exemplo, você faz um texto, eu fiz um texto esse ano, foi o primeiro ano que eu fiz na EDEM, até com isso, baseado nas concepções alternativas deles, as primeiras aulas, né, foram quatro aulas, eu pedi pra eles fazerem determinadas coisas, era assim carnaval, aquela história vai parar, não sei quê, então eu fiz coisas que eu já faria, mas deu pra demarcar bem antes do carnaval, até pra dar uma cara diferente quando eu voltar, então eu pedi pra eles falarem, pra eles fazerem, pra eles escreverem a primeira palavra que eles lembravam quando eu falava ciências. Aí eles tinham que falar essa palavra e depois juntava um grupo e, ó, isso é da Pós, tá vendo? Tem sempre uma, eu nem falei ainda de Pós, mas na Pós teve uma professora de Ciência e Sociedade, era isso? Ou era Educação e Sociedade? Educação e Sociedade. Ela pedia pra cada um escrever uma palavra relacionada a educação ou era sociedade, não lembro, mas enfim, sociedade, e aí depois juntava um grupo e tinha que fazer um texto, é claro que a gente tinha que fazer um texto que juntasse tudo, eles não, eu peço pra eles fazerem um parágrafo. Sempre dá pra juntar, porque ciências, se você vai falar do átomo, e vai falar do sistema solar, você consegue juntar tudo. Então era pra eles verem como tá tudo relacionado. Na segunda eu pedi pra eles desenharem, eu escrevi a palavra cientista no quadro, e pedi pra eles desenharem. A maioria desenha homem, aquele cientista louco, não sei quê, no laboratório, então era um pouco pra desconstruir isso, que também tem mulher e que não é só no laboratório, tem no campo. Uma redação sobre as aplicações da ciência no dia-a-dia. Tudo isso concepção alternativa, não tinha dado aula de nada pra eles. E a quarta, ah sim, e a quarta eu dava umas fotos pra cada grupo, direcionando para determinados tipos de ciências, então assim, um grupo pegava uma coisa que tinha elementos de paleontologia, o outro tinha dinossauros, o outro tava mais direcionado a biologia marinha, o outro a ecologia, o outro a química, vamos dizer assim. Eles faziam as histórias e depois a gente discutia isso, como as ciências são distintas, como você pode trabalhar coisas diferentes, e aí eu fiz um texto baseado, o primeiro texto que eu dei pra eles foi isso, foi baseado nessas quatro aulas e tudo com o que eles fizeram, depois até te mostro, acho que é legal. E aí assim “Bem vindos às aulas de Ciências”, e aí começou, saiu das concepções deles pra começar o trabalho, que isso também não deixa de ser trabalho, mas assim, começar o conteúdo, mais pra localizar eles do que é ciências. Muito legal, depois eu te mostro, esse ficou bem legal. Mas é mais ou menos isso, eu acho que você cria de várias formas dependendo da...

### **De várias referências...**

Por exemplo, esse texto foi criado com o que eles fizeram, não tinha muita coisa minha, tinha mais coisa deles. Então eu acho que é por aí, é um misto de tudo isso, né?

**Ah, legal. Muito bom. Agora eu queria assim, antes de passar para o segundo bloco, que é mais do relatório de Prática de Ensino, que você tentasse destacar pra mim um momento marcante da sua formação inicial, que você não esquece nunca mais...**

Mais um?

### **Pode ser mais de um, se tiveram tantos. Mas, assim, alguma coisa que você acha que foi muito marcante**

Eu acho marcante, eu até já falei desse momento, que foi assim, a minha tensão pré primeira aula, na turma do Felipe no segundo ano de regência, que eu estava extremamente tenso, muito nervoso mesmo, assim, de sabe? faltando três minutos pra começar a aula, sair correndo pro banheiro, fazer xixi, nervoso, não sei quê, voltar esbaforido e, assim, tenso mesmo, tenso. Nos primeiros dois minutos de aula eu já não estar nada tenso e ver aquela troca, ver os alunos falando, e no final ver assim todo mundo falando, todo mundo, os licenciandos, o Felipe e a Márcia, todo mundo falando, claro, tem aquelas críticas, mas assim, elogiando no sentido mais amplo, que foi muito legal, a Márcia, eu lembro que a Márcia falou “Rodrigo, é impressionante como você tem a linguagem deles”. E aí por isso que eu falei que não dava pra ser um momento, eu queria jogar pra Margarida também, né, porque isso foi na turma do Felipe. Mas a Margarida que foi, o que me marcou muito na Margarida, não vou falar da maquete, (risos), pois é, essa maquete rendeu, calro que foi importante. Mas o que vem primeiro na Margarida, antes até da maquete, foi assim como ela, porque foi assim, meu pai teve um enfarte na época que eu tava na Prática de Ensino e a

operação ia ser no dia da minha regência, então eu lembro muito da Margarida falando assim “Rodrigo, o que tiver que acontecer, se você precisar eu dou a aula”. Em outras palavras, se seu pai morrer, você não precisa dar aula, sabe assim óbvio, ou se der alguma complicação, enfim, aí ela falou assim “O que tiver que acontecer eu, você não se preocupa, se não der, se acontecer alguma coisa antes, você não se preocupa”. Acho que essa generosidade dela, essa coisa de mãe, ela não tinha só o negócio de mãe com os alunos, ela era um pouco mãe nossa também, então, eu acho que isso, minha aula nesse dia, que foi inclusive a primeira, era uma aula de dois tempos, eu acabei dando a aula, eu lembro que foi sobre formação, aquela, até que foi o seu tema na formação da... então assim, a gente fez, foi até ma idéia conjunta, minha, da Márcia e da Margarida, de fazer com massinha e tudo, então eu comecei, eu tava muito tenso porque meu pai tava sendo operado, então assim, eu acho que eu falo isso no relatório, tenho quase certeza, eu não vejo esse relatório há muito tempo, mas com certeza falei disso. Eu fui, eu comecei meio esbaforido, mas aí já não era mais porque eu tava tenso como foi na do Felipe. Foi, eu tava tenso, na minha vida, não era ali com a aula, e assim, nos primeiros, vamos supor, dez minutos, a Margarida teve uma hora que olhou pra mim e fez aquele sinal de... vai com calma. Fez uma diferença absurda, eu parei de pensar em tudo e aí eu fiquei só ali. Então eu acho que esses foram os momentos que mais me marcaram, na minha primeira aula no Felipe e na minha primeira aula na Margarida, porque foram tensões diferentes, por motivos diferentes, e, assim, uma se perdeu muito fácil, porque era uma tensão boba de, tipo, é a primeira aula que eu vou dar na minha vida, aula na escola, porque foi como eu te falei, na saída de campo eu ficava lá sozinho com as turmas explicando, mas era uma outra, outro caráter, ali eu tava vendo uma sala de aula, os alunos, escola, não era mais a faculdade, enfim, e no caso da Margarida não, já era uma coisa que eu tava totalmente à vontade, nas outras aulas do Felipe também eu já fiquei totalmente à vontade, mas na primeira da Margarida era porque tinha problemas externos, e aí eu vi, ali, naquela aula, como a gente não deve levar todos os nossos problemas, tudo que a gente tem no dia-a-dia pra lá, pra sala de aula. Como eu aprendi a separar isso, entendeu? Acho que foi ali, ali que eu aprendi isso, a diferenciar isso, a, não necessariamente a tensão, mas tudo, você ta estressado? Você não vai levar o estresse

**É, deixa o estresse lá fora...**

Isso

**Que as crianças não têm nada a ver com isso**

Exatamente. Então ali, naquele sinal dela de vai com calma, mas não foi um vai com calma esporro, foi um vai com calma assim...

**Fica tranqüilo**

Fica tranqüilo, exatamente. A cara dela dizia isso assim, sabe? E ali eu aprendi isso. Foi muito rápido, porque tem gente que ta há dez anos fazendo isso e não aprende, mas assim, foi muito sutil, mas ao mesmo tempo foi ali que eu aprendi

**Foi uma marca**

Foi uma marca. Foi uma marca de assim, a primeira, não tem porque você ficar tenso de dar aula, porque é isso que você vai ser, sabe? E a segunda foi essa, foi não leve seus problemas pra, é foda, você também não é de pedra, tem coisas, tipo sua mãe morreu você não vai... mas assim, problemas corriqueiros, estresses do dia-a-dia, tensões, que você não pode resolver ali agora, então você...

**É, legal**

E é engraçado porque eu nunca tinha parado pra pensar nisso

**Então, mas, uma coisa que você acha então que, essas duas situações que você colocou, as duas de maneiras diferentes, como você mesmo falou, elas são meio que uma situação de estréia de uma posição, de um poder, de um lugar profissional com várias responsabilidades embutidas assim, né? Então, por mais que você tenha várias experiências como licenciando, ou como monitor de eleco (?), ou como nãñã, de ecobásica, quer dizer, por mais que você tenha isso, é só na hora mesmo que você ta diante daquela tarefa que você... Então isso foi o que te marcou talvez?**

Foi...

**E talvez isso é que tenha te deixado tenso, e tal, mas...**

É, não, é o que eu digo, na primeira foi isso, da estréia. No segundo, tanto eu não tava tenso, que eu lembro que a Carol, que era do meu grupo, a gente tinha marcado, ah, as três aulas, primeiro ia ser a

Renata, depois a Carol, depois eu, soque assim, duas semanas antes, a Carol descobriu que tinha prova de mestrado no dia da regência dela, acho que foi umas três semanas antes, aí eu falei, pra você ver como eu tava à vontade, “Carol, eu troco de tema com você, eu vou antes, eu ia antecipar minha regência, e aquilo não tinha me deixado tenso, de forma alguma. Então é isso que eu tou falando, foi esse fator externo. Eu não teria nenhum tipo de estresse quando eu fosse entrar pra dar aula pra segunda série, nenhum tipo assim, o mesmo que eu tive no segundo ano. Na minha segunda aula do segundo ano eu já entrei tranquilo, entendeu? Porque? Porque na primeira, mal começou e eu já tava tranquilo. Agora, na quinta série foi isso, eu acho que foi de extrema importância ter acontecido aquilo, aquela operação do meu pai naquele dia, foi uma marca, foi uma estréia de um problema, vamos dizer assim, era uma estréia minha numa turma, também, mas não era aquilo que tava me deixando tenso

**Era uma situação meio de crescer profissionalmente, né?**

Isso

**Assim ah, eu não poso mais ser aluno, se eu fosse aluno eu ia faltar, mas aqui eu tenho várias responsabilidades que pode estar acontecendo o que for mas eu quero estar aqui, eu quero bancar essa posição. Porque a própria Margarida colocou pra você, não, se você precisar, você pode ir, mas você não quis, né?**

Até porque quando ela falou isso, é claro que meu pai tivesse já acontecido um problema na segunda feira, aí realmente, era um problema mais grave, mas foi uma situação que era paralela, tava acontecendo ao mesmo tempo, então eu preferi, sabe? eu tou com essa história e tudo, mas eu tenho que ir. Porque eu ir pro hospital esperar o resultado da operação não vai mudar, eu tou aqui e eu vou lidar com a situação, acho que é o que você falou da questão da responsabilidade, ta crescendo, aquilo ali é seu. Eu acho que foi o que...

**Ah, legal. Mas depois ficou tudo bem, na operação?**

Ficou tudo bem, ele, a operação correu bem, ele ta aí, ta bem até hoje, depois ele teve uma muito pior, que foi um aneurisma, mas aí enfim, ficou bem.

**É, muito difícil. Nossa, o meu ano da Prática de Ensino foi, foi o ano que meu pai morreu, né? Na Prática de Ensino, Nossa! Eu entendo perfeitamente isso que você ta falando. Ta, então Eu acho que aqui, essa primeira parte foi. Aí agora nem é tão longo assim, é mais as coisas sobre, você quer dar uma pausa?**

Não, tranquilo

**É, coisas até que você já falou, já adiantou um pouco e tal que é essa coisa desse medo de falar em público, e como que a regência fez você perder esse medo. Eu queria que você tentasse falar um pouco mais do que ta no relatório, tipo quais eram esses medos, assim, ou seja, o medo tem aquilo assim tipo as expectativas que você tem, quais eram as expectativas? idealizações, e coisas que você tinha lá antes e o que que mudou depois, as surpresas né? Coisas que vieram depois**

Isso você diz na regência?

**É, no seu relatório aparece muito essa coisa do seu medo de falar**

O medo de falar é uma coisa que vem comigo desde pequeno, eu sempre fui muito tímido, apesar de hoje em dia não ser, eu fui perdendo isso até muito na faculdade. Na escola, por exemplo, eu não apresentava nada, nada. Já aconteceu, eu lembro perfeitamente, na sétima série teve um trabalho de História, eram quatro no grupo, ninguém quis apresentar, o professor deu metade da nota, a gente ficou com, sei lá, cinco, porque ninguém apresentou. Eu não falava, eu não apresentava nada na escola, eu era muito tímido, eu não tinha muitos amigos. Na faculdade eu fui perdendo um pouco isso...

**Seminário...**

Faculdade tem muitos seminários, as relações eram outras, você ta mais velho, você vai conhecendo mais gente, escola é muito provinciano. Não um CAp da vida, mas uma escola particular é muito aquela galera, por exemplo, no meu caso era a galera da Tijuca, eu não tinha a menor identificação com ninguém dali da minha turma. Hoje assim, hoje eu tenho três amigos Engraçado, hoje em dia eu até gosto das pessoas, outro dia fizeram um encontro de quinze anos de formado. Quinze? Não, 94... doze. Então assim foi legal rever todo mundo, você bota o assunto em dia, gente que você não via desde o terceiro ano, gente que você não via desde a oitava série, assim, muito legal assim, mas não são meus amigos.

Amigos, amigos eu tenho dois, três. Então assim, já na faculdade não, na faculdade são outras relações, eu tenho muitos amigos da faculdade, amigos mesmo. Então assim, isso vai fazendo você perder. Apresentar seminário, foi o que eu te falei, eu apresentei a minha formatura, que era pra, sei lá, quinhentas ou mais pessoas, no microfone, coisas que eu tinha vergonha mas falei “Ah, a minha turma me escolheu”, eu não vou saber? “Ah, eu não quero”. Assim, isso foi todo um processo, a formatura e aí a sala de aula, na verdade eu não se explicar, porque na sala de aula ainda fui ter esse medo se eu já tinha passado por todas essas outras coisas, que eu fui me desprendendo disso. Mas acho que é a situação ali, sala de aula, alunos, adolescentes, era um outro público, era uma outra coisa diferente que você tava falando pra eles, então acho que quando eu digo medo era nesse sentido, era uma coisa, era uma coisa que eu não ficava muito confortável, apesar de eu já ter dado, vamos supor a pré-regência, pra regência. Mas acho que é aquela coisa da responsabilidade de você estar ali, um tempo, falando pra aquela s pessoas que poderiam não estar querendo saber o que você ta falando, que à vezes a agente se depara com isso até hoje, tem turma que você tem que ficar dando esporro, não sei quê, criando estratégias, enfim, depois eu falo sobre uma estratégia, não precisa ser nem gravando, porque eu acho que não ta nas perguntas

### **Não, não, pode falar**

Mas que deu certo numa turma, então assim, eu acho que tem isso, essa coisa da responsabilidade de estar ali, a sala de aula é um pouco um palco, né. Você ta se apresentando, ta em evidência, então essa professora que eu falei de Didática Geral, ela falava isso e ela falava assim “Ah, eu sempre quis ser atriz, mas na época, né, mulher que fazia teatro era mal vista, então eu faço da sala de aula meu palco.”. Eu tenho um pouco isso, eu também tenho essa identificação, não que eu queira ser ator, não é uma coisa assim Ana Paula, que é atriz, eu vejo que eu tenho um talento, que se eu trabalhasse isso eu também seria. Mas assim, não é uma coisa que, pelo menos agora eu me vejo fazendo. Mas é aquela história, sala de aula não deixa de ser um palco, então você também tem, entre aspas, o seu público. Então eu acho que a primeira vez foi nesse sentido, de como o público, entre aspas, não tou falando de público como cliente, assim tou falando assim o público em certo sentido avia te responder, entendeu? Se vai ter interação, se não vai. Hoje em dia, no casamento do Ernesto, por exemplo, me botaram pra, a Cecília, né? Porque foi um tipo de festa junina, aí, a Cecília, que era a noiva, falou “Rodrigo, chama o pessoal pra brincar”, eu não só chamei pra brincar como eu fiz toda a animação da festa, no microfone, então, assim, eu não tenho mais isso, sabe? Acho que a prática vai te fazendo perder isso. É aquela história, você começa a falar, você tem que ver como é que é o público, né? Seja na sala de aula ou fora, você tem que, de como ele ta reagindo a você. Então acho que é isso, era a falta de experiência naquela posição ali na sala de aula que me deixava tenso. Mas depois não, você vai...

### **Aqui você fala que logo depois no início você já ficou tranquilo. Que que você acha que te fez ficar tranquilo?**

Pois é, eu não sei porque em dois minutos, três minutos eu fiquei logo tranquilo, mas eu acho que a coisa fluiu, eu acho que na verdade...

### **Você viu que começou a dar certo...**

É, não chegou a ter milhões de participações, e tudo, mas você vê que eles estão ali, perguntando coisas, eles tão com você. Acho que nos primeiros cinco minutos foi isso, eu perceber essa troca rapidinho assim, e foi isso, acho que me tranquilizou nesse sentido.

**Ah, legal. E assim. No relatório, em alguns momentos, você fala sobre os alunos, as primeiras impressões sobre os alunos, acho que é uma coisa mais do grupo, isso nem ta na parte individual de vocês, mas assim, como vocês fizeram esse negócio de estágio, primeiro momento com o Felipe, o segundo momento coma a Margarida, tem um certo momento em que vocês comparam os alunos do segundo ano e os alunos da quinta série, e aí vocês colocam que achavam que na segunda série do Ensino Médio, não havia muito interesse, participação dos alunos e que depois você falou que isso era uma impressão errada, que vocês tiveram uma impressão errada, vocês mesmos retomam essa visão e tal. Eu queria que você falasse um pouco , o que que leva a essa mudança de visão. O que você acha que fez perceber isso, essas impressões erradas, que aquela primeira visão, aquela primeira impressão que você tem de aluno, de professor, vocês falam um pouco da impressão que vocês têm deles, que não tem muito diálogo e aos poucos vocês vão quebrando isso. Que que você acha que contribuiu pra ter essa mudança de visão?**

Eu acho o seguinte: A nossa impressão, acho que não só do interesse dos alunos, mas da interação com a gente, no começo tinha uma ou outra menina que falava mais com a gente, o resto era mais isolado. Mas eu acho que é muito da característica do adolescente do Ensino Médio. Eles demoram um pouco, eles não viram seu melhor amigo no primeiro dia, normal. Só que a gente não tinha uma referência, uma base de comparação. Era nossa primeira turma, nosso primeiro momento ali em sala de aula, então a

gente sentiu um pouco isso no começo e a coisa da participação também, eles não eram muito de, se o Felipe não puxasse deles, eles não eram muito de ficar fazendo altas perguntas. Mas isso também eu acho que depende do conteúdo, do dia, acho que assim...

**Ai vocês foram percebendo que depende, né?**

É, depende. Não tem assim uma...

### **Não tem uma visão muito homogênea**

Isso. Já na quinta série não. A gente entra eles fazem festa, eles querem ser... eles adoram você no primeiro momento que você entra na sala de aula. Isso enquanto licenciando, porque como professor tem o momento de ajuste, na, mas assim, enquanto licenciando eles adoram, eles querem ser licenciandos, quando não tem reclamam, eu tive turma que quando não tinha licenciando "porque a gente não tem licenciando?", sabe? Então eu acho que tem muito disso. Essa coisa da gente ter pego os extremos faz ver essa diferença. Foi muito bom nesse sentido, porque às vezes você pegar um segundo ano e uma oitava, um primeiro e uma oitava, eles estão com idades muito próximas. Acho muito importante você ter essa distância de faixa etária por isso, você vê essas reações diferentes, então assim, na verdade foi uma impressão inicial, mas na verdade não era aquilo. Tem vários alunos daquela época, olha isso, de segundo ano, quando eu voltei pro CAP eu já tava no final de 2001, ou seja, eles já tavam acabando o terceiro ano, então eu não tive um contato imenso com eles, foi quando eu voltei pra lá pra ir pro NIC Jr, mas assim, tem vários deles que estão no meu Orkut, por exemplo, "Ih, Rodrigo, quanto tempo", essas coisas. Assim, acho legal por isso, eles, não é distância, porque se fosse distância, eles me viam ali e dane-se. Mas não, eu encontro alunos dessa época, porque assim, da quinta série é até covardia eu falar porque na quinta série eu fui ficando no CAP

### **Sexta e sétima**

Não não, eu não dei aula pra quem eu fui licenciando, eu dei aula pros que repetiram, porque quando eu entrei na sétima no CAP, a turma já tava na oitava. Eu tava lá dois anos no NIC Jr, eles tavam na sexta e na sétima, a gente não tinha muito contato, mas via, quando via falava "oi, oi". Quando eu entrei pra dar aula eles estavam na oitava e no primeiro, que eu fiquei dois anos lá no CAP. No primeiro, já tem um contato dos que fazem estágio, no segundo também. Ano passado eles tavam no terceiro ano, foi muito bom isso, eu ter visto eles da quinta ao terceiro ano, mesmo que não... E assim, era uma relação completamente diferente, eu não fui professor deles, mas os papos, você com um terceiro ano tem uns papos-cabeça que você não tem com uma quinta série, não tou falando nem em sala de aula, porque eu nem era professor deles. Aí você vê como eles mudam, mas aí o que eu digo que é covardia é isso, que eu tive contato, de certa forma, com eles o tempo todo, mas os que tavam no segundo hoje já estão até provavelmente formados na faculdade. Então tem uns que eu encontro e falam "Caraça, a a gente, a gente não, eu lembro de não sei quê que você fez. Pô, eu adoro o Felipe", eles te associa ao Felipe, quando encontram você falam do Felipe. Tem um garoto lá, o Bruno que sempre, ele adora o Felipe. Sempre que eu encontro ele, não que eu encontro muito, assim se eu encontrei três vezes, assim na Loja Americana, qualquer lugar assim nada a ver, ele vai falar bem do Felipe. Então assim eles te associam àquele momento, eles sabem te localizar. O pessoal da quinta série que tava no terceiro ano ano passado ainda falava "Cara, eu sempre lembro da maquete". Eles podem não lembrar o que foi trabalhado bonitinho na maquete, mas eles me associa à Margarida, à maquete. Então você vê que fica a memória de você naquele momento daquele aluno. Isso é muito legal.

**Então, mas agora falando das regências, foram três aula e uma era sistema reprodutor, de gametogênese, a outra era desenvolvimento embrionário, desenvolvimento direto e indireto, e a outra era DST e essa coisa de não ter uma seqüência assim e tal. Eu queria que você falasse um pouquinho dessas aulas, mas tentando me localizar o que que você priorizou nessas aulas, quais eram as suas preocupações dos critérios de seleção, porque, por exemplo, tem mil formas de você ensinar gametogênese, sistema reprodutor, então que que você tomou como coisas importantes, critérios de seleção e estratégias e porquê? Tentando justificar um pouco porquê.**

Em primeiro lugar eu acho assim, essa coisa da gente ter quebrado no final das contas foi meio maluquice, mas assim, eu enquanto as minhas, os meus, esses meus três temas, eu procurei assim: eu, com as minhas, fazer tudo bem diferente, usar estratégias bem diferentes, então, por exemplo, na primeira, de sistema reprodutor, foi uma coisa comparada e o Felipe gosta muito disso, e eu acho legal no segundo ano, porque você já viu na sexta e na sétima, na sexta você já viu os seres vivos, na sétima você já viu o corpo humano. Então, não fazer exatamente o que você fez na sexta e na sétima, você comparar, eu acho isso legal. Então assim, foi uma coisa bem comparativa, eu lembro que tinha retro, com transparência, com algumas fotos de algumas coisas, mas o que eu priorizei nessa primeira aula foi a questão de ver como é diferente, como as formas de reprodução, tinha reprodução sexuada, assexuada, fecundação interna, fecundação externa, a questão de que os da fecundação externa produzem mais filhotes, mesmo até sem usar o r e o K, essas comparações, ver a diversidade de formas de reproduzir.

Isso foi a minha preocupação e eu acho que foi bem legal porque eles perguntavam muito coisa. Eu lembro que nessa aula, porque acaba passando muito pra humano, eles acabam levando muito, se você não conduz pros outros, acaba ficando mais só no humano, mas eu lembro que teve pergunta daquelas mulheres que eles cortam o clitóris, tinha na época saído alguma coisa com isso e tal. Então, com o que eles perguntam você direciona, mas também você tem que voltar pra o que você tava, pra atingir aquilo, porque eu não quero falar só de humano, eu quero falar de todo mundo, então a cada momento você volta, de uma forma sutil, mas você volta para o que você tava falando então eu acho legal porque eu vi que eu tinha isso, eu não perdi o fio da meada...

### **Porque você tinha o plano bem delineado**

O plano bem delineado, exatamente

### **E nesse plano tinha essa coisa do comparativo**

Tinha, do comparativo

### **Mas era com aspectos de diversidade ecológica ou evolutiva?**

Não, não. Deixa eu ver se eu lembro, acho que era mais... não era muito evolutivo não, mas era mais pro evolutivo do que pro ecológico. Mas era mais comparativo mesmo.

### **Tipo de adaptações aos meios, não?**

Tinha também isso, porque, por exemplo, no meio aquático os, liberam muitos ovos. Eu não lembro exatamente o enfoque que eu dei, eu lembro que era um enfoque bem comparativo, mas caiu mas pro ecológico ou pro evolutivo

### **Ta, mas de qualquer forma o que você queria que os alunos compreendessem...**

Eram essas diferenças

### **Saber analisar, saber diferenciar, comparar**

Saber diferenciar, saber ver que em determinados grupos você tinha... foi o que eu falei antes, você tinha maior produção de filhotes...

### **Então era ecológico, né?**

É, era mais ecológico, eu falei evolutivo, mas eu viajei

### **É, mas também não deixa de ser evolutivo**

É porque eu tinha falado que achava que era mais evolutivo, mas era mais ecológico. Mas é também porque tava muito estrutural, tava muito assim: tais grupos fazem desse jeito, eu lembro que tinha uma tabelinha, eu fiz uma tabelinha com o Felipe, que tinha fecundação interna, fecundação externa, mas eu não lembro de detalhes

### **Com perguntas comparativas, que fizessem o aluno fazer essa análise comparativa?**

Isso, isso. Tinha um cunho bem comparativo. A primeira isso. Agora a segunda, que foi desenvolvimento embrionário...

### **E desenvolvimento direto e indireto**

Isso, desenvolvimento direto e indireto. Aí foi um estudo dirigido. Foi legal essa aula porque foi um estudo dirigido, só que assim, como era um tempo, não dava pra ser assim, era umas quatro perguntas, mas era uma coisa dinâmica, ia fazendo junto porque você dava uns 15 minutos pra eles fazerem e depois a gente ia resolvendo junto, então, peraí, deixa eu ver se foi nessa aula que... Não, peraí, eu tou viajando, eu tou pensando numa aula que eu dei na sexta série, esquece. Não, tudo isso que eu falei é isso mesmo, mas o que eu ia falar, eu pensei numa aula da sexta série. Mas eu acho que foi legal nesse sentido, porque foi uma outra estratégia, que não foi com retro, foi com perguntas que eles iam juntando o que eles tinham pra tentar responder e aí a gente via as diferenças disso, o desenvolvimento da larva, bonitinha, associar isso à quantidade de vitelos, que é legal isso, a gente vê que a larva sai do ovo em forma de larva, porque ela ainda não completou seu desenvolvimento, que ela vai completar fora. O pintinho lá que tá no ovo já vai sair completo porque aquele ovo tem... entendeu? Então, a agente, que tem pouco vitelo, mas que já

vai ligar logo com...então ver isso, visualizar isso, porque às vezes são coisas tão óbvias a gente, enquanto aluno, não vê com essa clareza. Então assim, são coisas que eles vêem, por isso que foi legal de ser estudo dirigido. Que eram coisas que eles já tinham, já traziam, pô, não precisa nem ter estudado pra você conhecer um pinto. Então, ver essas comparações, e a partir das respostas deles colaborar e completar melhor e aí foi mais nesse sentido.

**Você acha então que nessas duas aulas o objetivo geral era semelhante, apesar das estratégias serem diferentes?**

Isso, isso.

**Que era uma coisa meio de comparar, um com a gametogênese**

Isso. Eram outros assuntos, com sistema reprodutor em si e com desenvolvimento, mas de certa forma comparando, que era mais ou menos o que o Felipe fazia.

**Essa coisa da diversidade biológica e pensar essa função da reprodução, do desenvolvimento**

Esse estudo dirigido eu tou confundindo com o tal que eu fiz na sexta série, então não tou conseguindo pensar nas perguntas...

**Ah, mas de qualquer forma é uma referência até pro que você ter feito na sexta**

É, mas é que o que eu ia falar agora eu tou até com medo de falar, mas eu vou falar porque se não for, foi o que eu fiz na sexta. Eu coloquei inclusive o desenvolvimento dos meus besouros que eu trabalhava na graduação como exemplo, os dias, né, e aí com mais comida, porque agente fazia isso, dava mais comida ou menos comida e aí demorava mais tempo pra incubar. Isso eu acho que foi no segundo ano sim, mas eu fico em dúvida

**Você fazia essa coisa comparativa e também fazia uma coisa problemática, colocava um problema...**

É, de qualquer forma se isso do besouro não foi no segundo ano, alguma problemática tinha. Mas eu tenho quase certeza que foi no segundo ano sim.

**É, no relatório até tava, só que eu não tou com ele aqui. No relatório deve ter**

Deve ter, o estudo dirigido e eu tenho aqui, mas enfim, se você quiser eu até vejo. E na terceira aula, eu até falei muito dela antes, foi a da DST. Foi uma aula que, dependendo como fosse, era meio perigosa, perigosa no sentido que, assim, eu propus fazer um debate. Então eu tinha uma lista de perguntas de como eu podia guiar aquilo, mas um debate pode ninguém participar e sua aula durar 10 minutos e acabou.

**Mas como foi a estratégia do debate? Você propôs perguntas?**

Eu propus perguntas, que eu não lembro exatamente quais, mas relacionadas a determinadas doenças e a, porque tinha métodos contraceptivos também na aula de alguém. Então eu comecei puxando o link da camisinha, porque é contraceptivo mas também previne contra doenças, você na vai perder a virgindade com pílula, mas com camisinha você se previne. Então assim, puxando esse link, começando a falar com eles sobre isso, aí desenrolando em todas as doenças. Ficava mais direcionado pra AIDS e pra umas outras mais conhecidas, mas acabava comentando sobre umas outras, sei lá, acho que a gente falava mais de AIDS, Sífilis, não sei se Hepatite C, bom, não lembro exatamente de quais, mas direcionando para determinadas doenças mais comuns e aí depois falando de algumas outras, e eu me lembro que eu li muito sobre elas, e pra selecionar essas perguntas. Mas foi bom porque eles participavam muito então dava pra mudar o rumo de determinadas perguntas de acordo... eu acho que isso vem muito com a prática, mas que eu consegui fazer mesmo sem prática, por isso que eu falo que tem muita coisa que eu acho que vem da gente. Essa coisa de dar um rumo, de aproveitar aquela "caraca, ele falou isso, vou aproveitar e falar isso", assim em um segundo. Então eu acho que isso foi bom, nessa aula de debate. Foram três estratégias diferentes que eu procurei mesmo fazer diferente por isso, pra sentir como você pode diversificar sua forma de trabalhar.

**Foi interessante porque você pegou duas temáticas. As duas primeiras temáticas das aulas, elas são bem do conteúdo biológico mesmo, tradicional da biologia, que você pode dar um enfoque ecológico, tem toda a sua formação acadêmica como biólogo, mesmo que você não se veja como biólogo, tem essa coisa do biólogo ali presente. Já esse segundo tema, DST, tem um caráter mais social, utilitário, que tem a ver com os conteúdos de biologia, mas que como forma de você levar isso pra escola, pode até descaracterizar a ligação disciplinar com a biologia porque você pode**

**começar a falar de questões sociais. Você acha que isso aconteceu na sua aula, como você vê isso?**

Eu não lembro...

**Num conjunto, né?**

Eu não lembro detalhadamente, mas eu acho que deu pra... eles tinham muitas questões relacionadas à vivência deles e, por incrível que pareça, as meninas falam mais. Os meninos nessa idade devem transar muito mais que as meninas, porque as meninas nessa idade, pelo menos naquela época, né, no ano 2000, tinha muito aquela coisa, se transa, é com o namorado, menino não, transa com um monte de menina, não sei quê. Mas as meninas, elas tinham umas perguntas que não era nem relacionadas a elas em si, mas eram preocupações

**Talvez até futuras, né?**

Futuras. A mulher tem isso, né? Então você via que você tava ajudando ali de alguma forma. Tinha muito assunto de fazer exame, eu lembro que caiu muito nisso, em determinado momento caiu nisso, e as meninas, tem uma coisa cultural que meninas, até antes de menstruar já está indo ao ginecologista, então já faz o preventivo, então todas elas são muito mais... é muito mais a realidade delas que dos garotos. Os garotos não fazem exame, o homem em geral não faz exame, ele faz quando ele tá preocupado, quando tá com alguma doença, quando ele tá sentindo dor, a mulher não, é uma coisa mais regular. E isso provavelmente não mudou, eles não passaram a ir por causa disso, mas gerou uma reflexão neles, teve até um que perguntou "Você tá falando isso, mas você também vai?". E eu não menti, eu disse "Olha, eu por acaso fui há pouco tempo, mas também não é uma coisa que eu vá sempre, eu acho errado, acho que tinha que ir e tudo, mas eu não vou mentir pra vocês, eu não vou com uma frequência que eu deveria ir. Mas algum de vocês já fez esses exames?", e eles não tinham feito, e as meninas sim, todas faziam vários, sempre. Acho que tem isso, fica muito utilitário nesse sentido.

**Não, porque eu tou perguntando isso porque uma das coisas que eu tou investigando, que tem a ver com as últimas perguntas dessa parte específica do relatório, que é, assim, os conhecimentos de biologia da sala de aula não têm como única referência os conhecimentos acadêmicos da biologia. Queriria ver se você concorda com isso, que quando você tá ali, aquela biologia que você ensina na escola, ela tem sim referências da biologia acadêmica, mas tem referências que são, sei lá, quando você fala de questão ambiental, tem o lado do discurso...**

Sim, mas tem o tempo todo

**A coisa da saúde, a coisa, então assim...**

É, é saúde, é meio ambiente, é bicho. Eu fiz um trabalho agora com os alunos da quinta série com relação à questão do lixo, do desperdício...

**Que não são conhecimentos acadêmicos lá da biologia, são mais relacionados...**

São mais relacionados ao que está acontecendo com eles. Esse ano, por exemplo, lá na EDEM vai ser sobre, porque tem um trabalho de todas as disciplinas que eu dou aula sobre um tema, o desse ano é aquecimento global, que tem tudo a ver com esse conhecimento que não necessariamente é acadêmico

**Então, essa minha pergunta era um pouco... Eu queria que você tentasse puxar um pouco pro Ensino Médio pra tentar responder, porque eu acho que a disciplina Ciências ela tem já esse caráter, de entradas, de outras coisas que não são só biologia, mas a biologia escolar...**

É, na verdade assim, a minha experiência no Ensino Médio se resume ao segundo ano, seis meses, na Prática de Ensino, e agora esse último mês, primeiro e segundo ano no Estado. Então eu não tenho muita bagagem...

**É, mais pra você pensar um pouco...**

Mas assim, o que eu penso sobre biologia é isso, é estar o tempo todo fazendo esse paralelo, como por exemplo foi essa história da DST, eu acho que é importante saúde, DST, contraceptivo, porque a gente tá vendo como tá a situação das meninas cada vez mais novas grávidas, eu tenho aluna grávida no Estado, deve ter uns 17, 18 anos, e assim, nesse sentido da saúde, e assim, por exemplo, o primeiro ano agora, essa coisa até dos alimentos, discutir os rótulos, o que que tem é uma dieta, você não vai ficar prescrevendo dieta, mas o que é importante de comer, de não comer, comer mais, comer menos, também tá no dia-a-dia. Aí tem aluno que puxa falando de célula, diferença de célula, isso no primeiro ano do



Estado, célula muscular, que aí emendou em músculo que emendou em malhar, quer dizer, as coisas vão se desdobrando pra assuntos que estão na realidade deles

### **Você costuma aproveitar isso**

Eu aproveito, sempre. Essa por exemplo da célula muscular que foi cair em malhação, isso foi importante porque o outro, que não tava nem aí pra conversa mas malha, entrou. Então eu acho que é isso, você também não pode sair total, mas eu acho que, porque não é nem sair, ta no tema, você não pode sair total, tem que ficar com uma âncora ali, mas no fundo ta chamando até mais atenção falar de uma coisa que ele faz porque vai interessar mais ele, e aí você aproveita aquilo pra falar “Então, mas é isso, a célula funciona, blábláblá...” e aí você volta no conteúdo acadêmico, mas sempre puxando esses ganchos, aí você ouve coisas do tipo, eu me divirto né, porque, até porque eu nem conheço os outros professores, mas aí, com uma turma, com uma aula que eu dei no Estado eu já ouvi “Você devia ensinar o professor de História como é que dá aula”, o outro “Ah, eu entendi muito mais o que você falou nessa aula do que eu entendi com a outra professora todos os meses”, entendeu? Porque não é ficar lendo livro e mandando fazer exercício, é conversar Eu já senti isso no Estado, é muito mais o diálogo, do que todo o resto

**Então, você acha que essa... Eu tou querendo pensar, tanto o conhecimento biológico quanto metodologias de ensino. Você acha que essa interação, essa relação que se dá, que é construída por você entre o conhecimento biológico e essas coisas que você puxa pra estar dialogando com aquilo que é seu objeto de ensino lá no final das contas, você acha que isso, de uma certa forma, ta contribuindo pra dar uma certa cara pra essa biologia, que é uma cara diferente da biologia acadêmica? Você acha que isso dá uma cara de uma biologia escolar, de uma biologia do Rodrigo (risos)?**

É, eu acho que acaba que cada professor vai ter sua cara, ninguém repete, por mais que, por exemplo, “ah, eu quero ser como o Felipe é”, não vou conseguir. O Felipe tem a cara dele, a Margarida tem a dela, você tem a sua, e eu tenho a minha, todo mundo vai ter sua cara. Eu acho assim, a minha cara se fez assim, por experiências que eu vivenciei de professores meus, ou de professores de Prática, junto com determinados conteúdos que eu acho que são mais importantes, junto com a realidade daquela sala de aula, que aquele aluno traz. Eu acho que tudo, com o que eu, independente de tudo isso, coisas que já vem de mim, coisas que eu acho que são dom mesmo, então tudo isso junto forma a minha cara. Enquanto conteúdo, é isso, você pega determinadas coisas que estão no livro, que teoricamente estão no livro, mas você não vai trabalhar exatamente como está no livro, que são aqueles temas, aqueles conteúdos que você tem que dar

### **Que são conteúdos, objetos de ensino...**

Exatamente, e aí você aproveita determinadas reações dos alunos pra devolver, dentro daquele conteúdo, mas pra devolver daquela forma que naquele grupo vai funcionar melhor e que naquele outro vai funcionar melhor de outro jeito, que aquele outro vai funcionar melhor como ta no livro, então vai sendo muito dependendo da turma, e aí eu acho que é isso, eu não perco a minha essência, eu não perco a minha cara mesmo agindo diferentemente em cada escola, em cada turma

**Legal. Então, você acha que a biologia dos biólogos é uma biologia diferente da biologia dos professores?**

A biologia dos biólogos como assim?

**Assim, a visão de biologia que um biólogo tem é diferente...**

Um biólogo que você diz assim...

### **Um pesquisador**

Um pesquisador

É

Eu acho que assim: a biologia do pesquisador acaba sendo mais restrita àquilo que ele pesquisa, o cara pode ser um professor do cacete, mas ele vai saber falar muito bem daquilo, daquela área, vamos supor, aves. Eu acho que a gente, enquanto professor de biologia de colégio, a gente pode não ter aquele conteúdo que o de ave vai ter sobre ave, o de ecologia de populações vai ter sobre isso, o de biotecnologia vai ter sobre isso a gente nunca vai ter o detalhamento de biologia que cada um tem, a gente pode ter, por exemplo, eu sei muito mais de ecologia de insetos do que eu sei de outras coisas,

mas, apesar disso, o outro lado, a gente enquanto professor, o que a gente passa pros alunos, que é uma coisa muito mais geral, eu acho que assim, a biologia, como é que você chamou? A biologia do professor?

### **É, a biologia do professor e a biologia do biólogo**

A biologia do professor acaba sendo mais ampla, nesse sentido, e enquanto, é claro que você vai ter bons professores biólogos especialistas, como professores não tão bons, como você vai ter em sala de aula, no colégio, bons professores e péssimos, mas eu acho que a biologia do professor, e quando eu falo professor falo professor de colégio, e o professor, não aquele que chega lá pra cumprir o livro didático, mas o professor que é professor mesmo, no sentido da palavra mesmo, que se dedica, que vive aquilo, eu acho que nesse sentido ela acaba sendo diferente por isso, porque ele tem que lidar com diferentes conteúdos, porque você não é, na maioria das vezes você não é professor assim: professor da sétima série, ponto, por exemplo, esse ano eu tou desde CA até segundo ano, não pegando todas as séries, mas assim, eu tenho que ver conteúdos diferentes de, pelo menos, 5, 6, 7, 8 séries, 8 séries diferentes, de escolas diferentes e de realidades diferentes. Então você ta sempre mexendo com tudo e em tudo, mexendo em conteúdos diferentes e em como você vai trabalhar em determinada escola, que não é como você vai trabalhar na outra, naquela turma. Então a biologia do professor ela acaba passando por uma série de fatores que a biologia do biólogo não passa por conta disso. Você ta restrito naquela sua pesquisa, tem muito professor, a gente sabe, que a mesma aula que ele deu pra você, ele deu pra mim, e ta dando até hoje. Eles não tem essa preocupação, não é todo mundo, lógico, até os que tem essa preocupação, eles vão estar trabalhando aquele assunto, aquele determinado tema, então eu acho que enquanto professor não acadêmico, não biólogo, você precisa prestar atenção em uma série de fatores que você não precisa prestar se um biólogo, um professor acadêmico, eu não vejo ele ser muito diferente, ele ter essa preocupação de adequar conteúdo, de “ah, esses alunos são diferentes daqueles”, mal porcamente sabem o nome, não que eu ache isso errado, mas a realidade é outra, o papel é outro. Eles te reconhecem, eu conheço professores da graduação que até hoje vêm falar comigo, tem uns que sabem meu nome, tem uns que não sabem, mas é outra dinâmica. São papéis diferentes, são situações diferentes, e eu não condeno isso, acho que a biologia do biólogo é uma e a biologia do professor é outra nesse sentido, de que você lida com diferentes conteúdos, diferentes alunos, diferentes realidades, e o biólogo não, ele se restringe àquele assunto, e se ela faz bem ou mal não é o que está colocado em questão, mas é mais específico, tem mais detalhes, mas é mais restrito. Eu nunca vou dar uma aula falando de molusco como um professor da graduação vai falar, eu não vou ficar muito ali na estruturazinha, eu vou querer falar de coisas desde ecologicamente falando do molusco, de repente uma coisa evolutiva dependendo da série, como foi por exemplo no Nemo, que tem aquele polvinho que solta glândulas de tinta quando toma susto, então é uma estratégia de defesa, é bom puxar essas coisas, que de repente eles vão ver, ou na alimentação, que a gente come alguns deles, arroz, enfim. Então eu acho que é isso, é dar uma cara mais próxima, por exemplo, eu nunca trabalhei estrutura da solitária, não, que que é importante? Como você previne, falar das verminoses. Então é isso, tem professor que prioriza coisas em determinados momentos, por exemplo, eu já vi sexta série professor ficar montando estrutura de vírus e de bactéria, não acho que ali é o momento, só acho que no segundo ano é momento porque cai no vestibular e tem essa paranóia de vestibular, mas na sexta série, vamos falar das viroses, eu já fiz isso “Quem já teve caxumba? Quem já teve sarampo?”, aí pronto, já se sentem próximos daquela virose, daquela doença bacteriana. Então eu acho que você tem que moldar muito que a biologia do biólogo não se preocupa, e também acho que não tem que se preocupar tanto como a gente

### **E você acha que nesses moldes você acaba por produzir uma coisa que é singular, que é da escola, que tem como referência as biologias acadêmicas?**

É, eu acho que acaba que você tem a referência da biologia acadêmica, mas com a cara da biologia escolar, é porque falar biologia de professor, o acadêmico também é professor, mas a biologia, vamos falar escolar, a biologia escolar vai ter várias caras, não eu, acho que eu acabo tendo uma... mas assim, a biologia escolar, porque assim, tem várias pessoas que produzem várias coisas, e até você, o que eu vou produzir numa sexta série não é o que eu vou produzir num segundo ano

### **Então assim, você tem elementos que poderiam delimitar o que seria essa biologia escolar, o conhecimento acadêmico ta ali, mas você já falou algumas coisas assim, dessa proximidade do aluno, então relações com o cotidiano...**

Isso, o que leva pro escolar é isso, a proximidade com o cotidiano, a proximidade com o aluno, você se envolve mais se você quiser, porque também tem professor de escola que não ta nem aí, você chega, você tem mais facilidade de entender seu aluno do que numa biologia, do que na faculdade, entendeu?

### **Então, por exemplo, é que eu tou pensando ao mesmo tempo em que converso com você, por exemplo, você acha que o conteúdo de biologia pode ser impactado, pode ser relacionado com**

**questões cotidianas, seja das doenças, verminoses, alimentação, várias coisas que você vai dar essa ligação que às vezes o biólogo não faz, e nem tem que fazer, concordo com você.**

Não, nem tem...

**Não tem essa preocupação, não precisa, não tem que fazer. Agora, tem determinados...**

Até porque, só um instantinho, até porque, agora eu tava pensando nisso, na biologia, mal ou bem, ta todo mundo ali porque quer aquilo ali, na escola, primeiro, o aluno que ta na faculdade, ele quer, no mínimo, o diploma. Na escola, ainda mais na quinta série, ele não ta pensando em diploma de escola, não ta pensando em... ele ta pensando, ele não quer estar na escola, ele quer estar no videogame, no MSN, não sei aonde, então, a escola tem um trabalho que é maior, primeiro, tem aluno que gosta de história, mas odeia biologia, tem aluno que quer correr lá na educação física, mas não quer ficar sentado na sala de aula, seja qual for a matéria, então, você tem que atrair várias pessoas diferentes, com várias cabeças diferentes pra aqueles assuntos. O professor da faculdade, se você não quer assistir aula, se você não quer... sabe? ele não ta nem aí. O aluno não, você tem que se preocupar se ele vai assistir aula sim, tem que atrair ele pro seu campo, pro que você ta falando, então isso faz muita diferença

**Então, essas maneiras de atrair o aluno, por exemplo, a ligação com o cotidiano, sem dúvida, é uma delas. Você acha que estratégias didáticas também podem funcionar como maneiras de atrair? Porque, por exemplo, tem determinados conteúdos que não têm uma relação tão direta, que são, que o aluno tem que aprender, mas que você não consegue fazer ligações tão diretas com o cotidiano do aluno. Então você acha que as estratégias que você adota podem ajudar, assim, a atração pode se dar tanto pela coisa do “ah, ó, camisinha, não sei quê”, que já tem uma ligação direta. Agora, tem conteúdo que, isso que você falou da zoologia, do polvo soltar uma tinta é uma estratégia de defesa, por mais que você fale dele comer o escargot, ou comer lá uma coisa, tem aluno que não sabe o que é escargot, nunca viu uma pérola. Então tem conteúdos que de repente não estão relacionados com o cotidiano, e aí? Será que a estratégia didática que você adota também é uma forma de você fazer isso?**

Olha, eu já percebi uma coisa nesses anos, eu acho que antes da estratégia didática, vamos dizer assim, um vídeo, não se quê, eu acho que é ganhar o aluno. Eu acho que a partir do momento que você ganha o aluno, ganhar mesmo, na confiança, no respeito, na cumplicidade, no que for, você ganha esses alunos, você pode estar falando do celoma do não sei quê, ele vai estar se esforçando pra entender aquilo. Então eu acho que o principal, o que vem na frente é isso, por isso que eu me dedico tanto a conhecer os alunos. Na verdade não é por isso, não é nem por isso, na verdade é uma coisa minha, e como eu vejo que isso funciona, é um a mais pra eu querer que isso aconteça. Não é assim, ah já que é assim, eu vou fazer isso, porque, se eu não tivesse saco, eu não ia fazer. Eu acho que o ganhar o aluno é estratégia de se relacionar independente da biologia e, a partir daí, as estratégias que você usa, claro que eu dei lá o exemplo do celoma, mas se você vai dar um vídeo, uma aula prática, eles vão estar empolgados, porque, tipo assim “poxa, essa semana teve feriado, não teve a sua aula, que droga”. Tem prego ouvir isso? Não tem. Pô, o aluno não quer ir pra escola, mas ele quer sua aula. Eu acho que é isso, é você ganhar, seja fazendo uma brincadeira, uma piada, não só se prendendo, não é que você tem que fazer isso todo dia, óbvio, mas usar uma estratégia ou outra que vai te aproximar daquele grupo. Teve uma quinta série esse ano na EDEM que a gente demorou um trimestre de conflito, de esporro, de palavra no meio, de vários estresses, e eu ganhei eles num passeio que a gente fez, não era nem excursão, não era nem saída de campo, era um passeio mesmo. Quais professores querem ir pra ajudar a dar conta e da quantidade de alunos, aí tinha a professora, tinha monitores, aí eu fui conhecendo eles, teve uma abertura que não era nem na sala de aula, mas que isso refletiu depois. Então, pode ser, pode se dar na sala de aula, pode ser uma empatia de primeira, como foi na outra turma, pode ser um negócio que demore mais, teve uma turma da oitava série do CAp da UERJ que a gente se pegou desde o começo, aí no conselho de classe eles reclamaram, aí eu falei, também falei mal da turma, aí os outros professores concordaram, que a turma era arrogante, aí a mulher do núcleo sei lá do quê, tipo SOE ela virou e falou “Não, professor, se o senhor quiser a gente entra na próxima aula, acompanha”, eu falei “O dia que eu precisar de escolta pra entrar numa turma minha, eu desisto de ser professor”. Estando dois meses lá foi o que eu respondi, com os alunos e os professores no conselho eu respondi isso. Porque não é por aí. Aí a gente conversou depois disso e aí a gente se entendeu, no final do ano, nesse ano do CAp da UERJ, eles “ah, me arrependi da gente ter brigado no começo, você é tão legal, você vai embora”, já era outra história, então aí você vê, você ganha na conversa, na brincadeira, cada turma você vai ganhar de um jeito. No mundo da fantasia, como foi uma turma aí que, enfim, num passeio, então cada turma você vai ganhar de um jeito. O importante pra mim é ganhar a turma sabe? Então as estratégias que você usa, elas acabam sendo, não tem aquela rejeição do tipo, “olha, hoje a gente vai fazer um debate”, “ai, que saco!!”, não tem isso. Porque? Porque você ganhou aquela turma, então, se você vai fazer um debate, se você vai falar, se você vai dar aquela aula prática, é claro que eu vou sempre procurar diversificar o máximo que eu puder, isso aí foi uma coisa que eu aprendi no CAp também, lá na Prática de Ensino, que é muito importante diversificar as estratégias, pra você não cair na mesmice. Se você ficar todo dia fazendo a

mesma coisa, seja todo dia dando um vídeo, todo dia dando uma aula teórica, todo dia dando um prática, cansa, fica muito igual. Então acho que é isso, esse conjunto de coisas que forma a... como é que foi a pergunta?

**É, é essa coisa da biologia...**

Da biologia da escola

**Da biologia do professor. Se as estratégias também não modificam esse conhecimento biológico, se as estratégias também não criam...**

Ah, acho que eu fugi muito já

**Não, não, mas você respondeu. Porque você veio dizer o seguinte: que pra você a biologia em si não, assim, o que o que faz o aluno aprender, porque eu tinha colocado antes...**

Não é o que faz ele aprender, é o que faz ele querer aprender

**Querer aprender, é, porque, assim, primeiro você tinha falado “ah, a biologia tem essa facilidade de ligar com o cotidiano, saúde, meio ambiente, coisas que tem a ver com a alimentação, parará, coisas assim”. Mas por outro lado tem alguns conteúdos...**

Doença, aluno adora doença

**É, doenças, essas coisas. Mas por outro lado tem conteúdos que não necessariamente você consegue ligar direto com... com o cotidiano**

Eu agora lembrei, na sétima série, por exemplo, tava falando do aparelho ainda, aí daqui a pouco começa “e gastrite? Minha avó teve gastrite” “minha mãe teve não sei quê”, cara, o que eles perguntam sobre doença e eu falo “calma, primeiro vamos entender como funciona pra depois entender as doenças”. Se você não entende como funciona, como é que vai entender as doenças? Aí, cara, sai tanta desgraça da família. Em cada sistema que você entra, é uma lista de desgraça, é muito engraçado

**(risos) Mas é isso, você respondeu. A sua resposta, pra mim, foi um pouco mais assim, pra você as estratégias didáticas não estão tão ligadas com a biologia em si, elas estão mais ligadas com a relação com os alunos e aí o conteúdo flui a partir daí**

É, é por aí mesmo

**Essa é a sua resposta. Foi assim que eu entendi a resposta**

A ligação com o aluno e a diferença das estratégias. Mas isso eu poderia ser um professor de história, por exemplo, que eu ia fazer isso, geografia, matemática... Eu acho que é isso, é essa conjunção de fatores, e a acaba que a biologia, entre aspas, seria o menos importante, não nesse sentido, mas assim, não é como eu mudo...

**Você acha que, assim, na forma como você lida com, tanto as estratégias didáticas, quanto a maneira de ligar com o cotidiano dos alunos, você acha que subjacente a isso você ta passando uma visão de biologia pro aluno?**

Lógico

**Então essa biologia que você ta passando pro aluno você acha que ela vem com essas estratégias didáticas embutidas, com essas ligações com o cotidiano embutidas, entendeu, é um pouco isso?**

Exatamente, é exatamente isso. Ela vem permeando todos esses caminhos.

**Entendi. Ah, legal. Acho que você já respondeu tudo. Deixa eu ver. Acho que na hora que você falou sobre o livro didático você me respondeu essa, que era o que que você acha que torna um conhecimento ensinável?**

Eu falei lá da... É, eu acho que é isso que eu tinha falado, a clareza, a linguagem. Porque eu acho que é isso, não adianta você pegar um livro e botar ali, porque às vezes tem umas coisas no livro que não são ensináveis, ou não daquela forma

**Mas assim, por exemplo, pensa num, vamos concretizar, pensa num conteúdo complexo do ponto de vista acadêmico, sei lá, respiração celular, pô, um negócio... Aí, como é que você torna aquilo ensinável?**

Mas aí também vai depender muito da série

**Mas vamos pensar Ensino Médio, por exemplo assim, você não precisa dar exemplo, “ah, como é que eu vou ensinar”, mas assim, quais são as preocupações que rondam a sua cabeça quando você fala “ah, tenho que ensinar isso”? Genericamente, quais as preocupações que estão ali na tua cabeça assim, bom...**

É, eu acho que o aluno tem que sair dali sabendo basicamente, no caso da respiração celular: que ele precisa produzir energia pra fazer tudo que ele tiver que fazer, que pra isso ele precisa de determinados elementos, do oxigênio, da glicose, como que ele vai conseguir isso, como isso vai pras células, o que que acontece, como que ela acontece, porque, oq eu que é produzido, né, então, por exemplo, não é mágica que a gente respira mais oxigênio e libera mais gás carbônico, não é assim, você tem todo um processo acontecendo. Isso seria...

### **A visão da complexidade**

A visão da complexidade, do micro com o macro.

*Ta, isso seria a preocupação da visão que você quer passar pro aluno sobre respiração celular*

Isso

### **Agora, diante da tarefa de ensinar, o que que você mobiliza dessas coisas?**

Eu acho que pra falar de respiração celular, eu ia puxar justamente daí, da alimentação, da respiração

### **Ligação com o cotidiano**

É, eu acabo caindo nisso (risos) acabo caindo na ligação com o cotidiano, mas é isso, entendeu? Pô, pra que que a gente come, pra que que a gente respira? Até chegar nisso, até chegar lá no micro dentro da célula. E o desgaste, não falar só do consumo

### **Da obtenção**

Da obtenção, como de como você gasta, a gente corre. Ah, porque que a gente corre? Porque que a gente na cai no chão? Enfim, porque que a gente tem energia?

### **Legal...**

E aí sai desses dois pra chegar no meio

**Então olha só, interessante porque você falou de uma preocupação em integrar partes da biologia, que quando você fala do biólogo, ele ta ali focado numa coisa. Essa integração, uma característica meio interdisciplinar, claro que dentro da própria biologia, isso pode ser um caráter da biologia escolar?**

Acho, sem dúvida, sem dúvida. Eu acho muito bom que a gente tem meios pra fazer isso, entendeu? O corpo humano é o melhor exemplo disso. Você vai escolher: você vai trabalhar os sistemas separados, e pronto? Ou você vai procurar estar relacionando um com o outro. Então eu na... Um dia eu vou ter que fazer um trabalho sobre isso, eu na sétima série peguei, primeiro dia de aula eu faço umas perguntas, como que as coisas estão relacionadas, então eles relacionam muito o sangue, que o sangue transporta as coisas pelo corpo e o cérebro controla, é isso. Você pega no último dia de aula e pede pra eles fazerem uma redação de como as coisas estão relacionadas, eles detalham muito melhor e entram coisas que não entravam antes. Eles relacionam a digestão com a respiração, no sentido da respiração celular, eles relacionam a circulação com isso, porque sem sangue não tem como as coisas irem pras células, eles relacionam a excreção, que é o produto, aí o sangue vai, passa pelos rins, então o mesmo sangue que tinha lá, que carregou o oxigênio, carregou a glicose, carregou as excretas, ele ta relacionando tudo, o cérebro que ta controlando tudo isso, os hormônios que estão envolvidos, então já botou os endócrinos no meio, a reprodução, que também tem muita coisa, os impulsos, os estímulos, os hormônios, sabe? Eles conseguem ter uma visão bem geral, mesmo vendo... porque eu não acho errado você estudar separado, até pra dar uma... imagina eu vou começar a falar de digestão, emendando com respiração, com não sei quê, com... o aluno que nunca viu isso? Então eu acho legal, mas eu acho que cada um que

you pass, we suppose, you are passing from digestion to respiration, you have to give a link and make this link all the time, so when you are integrating everything, you see that in the end he also manages to integrate. The great majority that dedicated to it, because there are some who are not here, this will always be in the school, in the whole class, you will have those who are not here, who are not those who have difficulty, those who have difficulty, they will not talk as well as others, but they will talk. You see in those ten lines that he understood that the things are related. So it is, biology in school allows you to do this...

### **Leitura integrada**

Leitura integrada, exatamente

### **Acho que é isso, só se você quiser falar mais alguma coisa**

Not, in reality I want to show you things that I, for example, the business there... there is the computer, the students and I think it was very legal, the people are rescuing things, it is almost like a self-analysis while professor, you are selling, for example, I tell you things that I did not have given, things of elements that at times I use, from where I took, various things, even in the classroom of Márcia. A thing that when the moment you start to perceive determined things, like when I did from Margarida, at that moment I had to abstract then I was learning to abstract, the card fell very fast, I found it was good. So I think it is good in this sense, you understand. These questions made me, this interview was with me in some determined points that, not that I did not understand, it is not that, but I localized in determined moments, this was important for caramba, to rescue determined things, to see from where they come. Not knowing also will not hinder your life, but knowing collaborates, then I found it legal for caramba.

**Que bom, eu que agradeço.**

## **Entrevista com o professor Daniel**

M – Primeiro eu queria que você se apresentasse, falasse quando você se formou e onde você vem trabalhando desde então, quais foram as suas experiências como professor, então vai...

D – Eu me formei no primeiro semestre de 2004 e já venho trabalhando como professor desde bem antes, desde o quarto período da faculdade na verdade, embora não tivesse carteira assinada; a minha primeira experiência com carteira assinada como professor foi numa escola particular pequena em São Gonçalo, e assim que eu me formei no mês seguinte eu entrei numa escola também particular em Itaboraí em 2004, em setembro de 2004. Nesse mesmo ano teve concurso para o Estado, eu passei para o Estado, fiquei o primeiro semestre de 2005 no Estado em Campos, aí pedi exoneração, saí de Campos porque eu fui convocado para um concurso que eu tinha feito em 2003, quando eu ainda estava estudando, para Angra, então eu estou em Angra desde 2005, a partir do segundo semestre de 2005 até hoje. E aí as escolas que eu tenho trabalhado, foram sempre as escolas convencionais, né, passei por cursinhos também, cursinhos pré, e trabalhei em escola de educação especial, escola de surdos, fiquei um ano trabalhando lá no ano passado.

M – Você conhece LIBRAS, você, como é que... Você fez algum curso?

D – Antes de eu ser chamado antes de eu ser chamado pra Angra, a escola particular que eu estava, estava oferecendo esses cursos, e aí eu fui pra Angra, conheci uma professora lá e ela me indicou pra fazer o curso em Angra, continuei fazendo, fiz um ano e no ano seguinte eu comecei a trabalhar, mas sem formação pra isso né, só fazendo LIBRAS, um pouquinho, muito pouquinho, mas aí consegui me virar.

M – Você está atualmente?

D – Não, pelo número de turmas não foi preciso professor. Além disso, eu trabalhei na CEDERJ, no pré-vestibular social, e ano passado eu trabalhei no ensino, na educação a distância toureando as disciplinas de botânica, botânica 1 e botânica 2, dando aulas práticas nos finais de semana e durante a semana \_\_\_\_\_ alunos. Hoje, além de Angra, eu estou na escola da UFF...

M – No Cap, né?

D – É, no colégio universitário.

M – É recém aberto, não é isso?

D – Como colégio universitário é...

M – Mas ele já existia antes como instituição?

D – Era um CIEP, aquele CIEP daqui da frente.

M – Ah, tá...

D – Ele já funcionava pelo Estado...

M – Mas o corpo docente, manteve como professores do Estado ou só...

D – Até o final do convênio, por enquanto é um convênio, do Estado com a UFF, que dura cinco anos e esse já, a gente tá na metade, na metade não, deve ter um ano de convênio, um ano e alguns meses, e aí durante esse período de convênio o Estado fornece a maioria dos professores de primeira a quarta série, na verdade do primeiro ao quinto ano agora, né, e a UFF entra com os outros professores. E também, desculpa, e também tem professores na quinta série também, de história, então, é meio dividido.

M – E no Estado você trabalha em Angra como...

D – Não, em Angra é a Prefeitura.

M – Ah, a Prefeitura, o Município, então não é Ensino Médio?

D – Não.

M – É quinta a oitava?

D – Quinta a oitava...

M – Entendi. Ah, no Estado então foi quando você foi pra Campos?

D – No Estado foi quando eu fui pra Campos e eu só trabalhei com Ciências também... Minha experiência com Biologia foi só dos cursinhos, dos cursinhos e da primeira escola particular que eu trabalhei...

M – E na UFF, no caso aqui da escola da UFF você também está com Ensino Fundamental?

D – Eu estou com terceira série, quarta série e quinta série com Ciências.

M – Ah, você está dando aula de primeira à quarta?

D – É, terceira, quarta e quinta, com ciências.

M – Ah, que interessante...

D – Interessante mais ou menos né...

M – Não, mas eu achei engraçado porque normalmente, a formação é pedagogo né.

D – Por isso mesmo que é meio difícil. Mas aí, assim, tudo para, para estar nesse momento agora em que a escola ainda está se organizando, a partir do segundo semestre eu vou reduzir, vou ter só a quarta e a quinta-série, que é menos...

M – Caramba, quarta-série nem passa pela minha cabeça.

D – Eu peguei primeira série no início do ano, peguei com uma disciplina que era pra ajudar a construir uma horta, mas foi difícil, não dá não...

M – Caramba... E você acha que você está aprendendo muito com os professores de primeira à quarta então...

D – Bastante né...

M – Muito né...

D – Eles estão me ajudando bastante...

M – É, legal, então ótimo, nossa, eu nem sabia que, lá em Angra, eu achava que lá em Angra você estava no Estado.

D – Não, é prefeitura.

M – É prefeitura né... Então tá. Então agora assim eu queria que você falasse também um pouco da, vamos tentar falar um pouco da formação inicial, tipo, você tem essa característica de já ter trabalhado profissionalmente mesmo durante a graduação, então parece que a sua opção por ser professor ela já estava bem consolidada.

D – Não...

M – Não? [risos] Então, eu queria que você falasse assim, quando você acha que você escolheu ser professor? O que é que você acha que influenciou na sua escolha, e que você tentasse localizar pra mim essa escolha no antes, durante ou depois da formação inicial. E se você realmente já escolheu.

D – Quando eu entrei pra faculdade, fiz vestibular eu não tinha noção de nada, eu acho que a gente é muito novinho quando entra na faculdade pra decidir alguma coisa, e quando eu entrei pra faculdade eu não sabia nem ao certo se biologia seria o caminho ou ser professor, eu tinha muitas dúvidas e fiquei quase até o final, até eu chegar na prática 2, na prática de ensino 2, que era prática de ensino voltada pra ciências, que eu consolidei essa escolha, na verdade que eu fiz a escolha, que eu cheguei em casa e pensei “poxa é isso mesmo o que eu quero”. Essas experiências antes de chegar esse momento em que eu quis ser realmente professor eram mais por conta, por questão financeira, eu trabalhava numa escola particular pra poder me ajudar. Assim como no estágio, né. Mas não tinha assim certeza de que eu queria ser professor. Foi assim na prática de ensino mesmo com discussão de textos e os trabalhos feitos, né, foi isso que me fez escolher. E às vezes, assim, o próprio dia-a-dia me faz desescolher, aí você fica naquele movimento de, eu quero, eu realmente sou professor, mas tem hora que a gente fica pensando, poxa, será que eu vou agüentar mesmo, até o, até para sempre.

M – Então assim você falou que tipo a prática de ensino ajudou a você a tomar a decisão, assim meio que fazer a escolha. Tenta destacar para mim, assim, o que é que você acha que dessa experiência da formação inicial, foi, foram caindo fichas, ou foi, tipo, poxa, assim você falou das discussões, dos textos, fala mais um pouquinho, assim do que você acha que foi.

D – Assim, na prática a gente tinha um grupo pequeno né, acho que éramos dois alunos mais ou menos, então assim o grupo dá pra dialogar mais né, dialogar melhor. E, as atividades, tudo que a gente fazia a gente conseguia dialogar bem dentro da própria turma, então, os textos, as discussões, o aprofundamento das discussões, a preparação das aulas, a questão da metodologia, de a gente apresentar nossas aulas e ter um objetivo claro para essas aulas, a prática disso...

M – Tipo um seminário, assim, meio que discutir com os colegas...

D – É, não o seminário mas a própria aula porque eu lembro que nessa prática \_\_\_\_\_ a gente fazia, antes de ir pra escola a gente apresentava uma aula...

M – Entendi...

D – Então a gente já tinha também passado por metodologia, metodologia do ensino de ciências, então a prática consolidou a metodologia porque a gente tinha que preparar essa aula e a gente via os objetivos mais claros assim, era uma coisa mais...

M – Então essas discussões teóricas da metodologia, assim, você acha que foram importantes pra essa...

D – Para chegar no final da prática e estar trabalhando.

M – Mas assim você acha que esse processo dessa interação da metodologia, o teórico com a prática, você conseguiu ter uma coisa nova, assim, uma dimensão do que é ser professor, assim, tipo, mudou a sua visão, tipo ai, até pra tomar essa decisão, né, tipo, te acrescentou coisas, tipo, abriu a sua visão do que é que seria ser um professor, assim, ou você acha que isso não foi consciente, foi uma coisa meio que...



D – Eu não sei, eu não parei...

M – Não parou pra pensar ainda? Não, não tem problema. Não porque assim, pelo que você tá me dizendo, a prática e... Durante a formação inicial, essa experiência de tá em grupo tendo espaço pra dialogar, colocar em prática, pra pensar estratégias de ensino com essa coisa que você falou que a prática meio que consolidou um pouco das discussões, eu queria que você tentasse identificar para mim, assim, o que é que dessas discussões teóricas, exemplo, você pode dá exemplo, foi pra essa prática, como uma coisa importante, e se isso, assim, muda a visão do que é ser professor, quer dizer, se antes \_\_\_\_\_ ah, vou lá, vou ensinar e tal, então se essa experiência, você acha que...

D – Assim, nessas atividades a gente discutia bastante a questão da problematização, né, em sala de aula, e isso alimentava as discussões, a questão de estar assim mais preocupado com o mundo do aluno, de estar mais preocupado com as idéias dele, com as opções alternativas que a gente já visto, acho que isso foi uma coisa que me chamou a atenção por causa da questão social mesmo, né, a questão de você estar ali com um grupo de alunos e você estar querendo descobrir o mundo dele pra você poder ajudar ele na superação, pra poder superar...

M – Você acha que essa experiência te deu uma dimensão, não da profissão, como eu falei antes, mas talvez, tipo, entender o que é que é o aluno...

D – E a importância da profissão de professor, assim, mais voltado, na época a gente fazia na escola de comunidades mais carentes, então, assim, saber que o seu papel está ali e você pode ajudar os alunos a se superarem, a superar, para que eles consigam, para que eles ampliem os horizontes deles, pra que eles consigam outras coisas ???

M – Tá, isso daí pra você me parece uma coisa marcante na sua escolha de ser professor, essa coisa assim de trabalhar com esse lado social, mas pensando na escolha de fazer biologia, de onde vem essa...

D – A relação com a biologia?

M – É, de onde vem a sua sensibilidade pro social, você acha por essa história, não sei, porque assim, eu estou tentando ver caminhos, né, de escolha de professor, pra ser professor, eu posso ser uma pessoa que adora biologia e falar “poxa, acho que todo mundo tem que saber biologia, que legal, vou ser professor de biologia”, mas de repente isso pode ser por outro caminho, não sei, assim...

D – Eu acho que...

M – A biologia pesou na hora?

D – A biologia não pesou, não teve influência na decisão. No meu relatório da prática 2 eu até coloco que eu poderia ser professor de qualquer disciplina, de qualquer área. Eu acho biologia bacana, mas não é o peso maior pra ensinar, eu seria um professor de conteúdos porque está ligado à biologia, né, mas mais pra questão de superação do próprio aluno, né, talvez, eu escrevi que eu poderia ter feito letras, geografia, história, não, história já é demais, mas letras, geografia, sei lá, uma outra área qualquer eu seria professor de qualquer forma.

M – Mas então por que biologia, agora fala um pouco da biologia, o que é que te levou a escolher a biologia.

D – A biologia eu escolhi, na verdade eu fiz o vestibular pra UERJ pra biologia pra ver se eu conseguia passar, então eu não tenho uma relação específica com a biologia. Só depois, durante a formação né. Mas, o vestibular eu fiz pra UFRJ, UFF e UERJ. UFRJ e UFF eu tentei odonto, sei nem por que, meu pai trabalha com convênios aparelhos odontológicos, então era uma área mais próxima, eu achava que eu poderia... E a biologia na UERJ eu tentei pra ver se eu passaria porque a relação candidato-vaga é menor do que odonto, e aí eu acabei passando, entrei, fui fazendo e fui gostando. Acho bacana, hoje eu acho mais bacana do que quando eu entrei, né, mas não teve influência mesmo.

M – Interessante.

D – Foi uma coisa assim meio que aleatória...

M – Hahã, muito bom. Então assim você já falou um pouquinho dessas minhas questões (2) e (3) aqui, essa coisa da dimensão social, e tal, essa pergunta (2) minha é o que é que significa, qual o sentido da profissão pra você, assim, o que é que faz sentido pra você ser professor, tipo, se não tiver isso não faz sentido, assim, o que é que dá sentido para a sua atuação profissional?

D – Acho que é essa própria questão mesmo de levar aos alunos uma possibilidade, né, a possibilidade de eles seguirem caminhos que eles possam melhorar de vida, né. Uma professora na pós disse que as pessoas se enganam quando dizem que a educação serve pra ascensão de classes. Aí eu achei isso meio, na hora eu até interessante, né, mas depois eu fiquei pensando “poxa, isso não é tão verdade assim né”. Porque, assim, eu posso me considerar como um próprio exemplo disso. Minha família é uma família; não classe média, quer dizer, o conceito de classe média no Brasil é um pouco complicado né, mas é uma classe normal, assim, popular, não tão pobre mas também não tem posses e, assim, através dos estudos eu consegui elevar o nível da minha família, também, por conta de salários, por conta de eu ter passado também nessas seleções. O salário que eu recebo hoje é um salário que, acho que é o salário mais alto da minha casa. Então acho que essa questão pessoal mesmo né, de que a educação pode servir para ascensão de nível social, isso...

M – Ou seja, a escola...

D – é o sentido.

M – Esse é o sentido pra você.

D – É, é o sentido.

M – E a escola apesar de tomar muitas críticas ela é capaz de contribuir nessa superação, você acha?

D – É, acho.

M – Mas é engraçado você estar falando isso porque esse também é o discurso da, nem tem a ver com a entrevista, mas eu gostei do que você falou, esse é o discurso da, acadêmico da educação, né, de que a escola só reproduz as desigualdades sociais e que ela não dá conta de transformar, de exercer seu verdadeiro papel. E na verdade se a gente olhar de longe, distanciadamente, a gente pode até concordar com essa visão, assim, ah, olha aí, não muda nada, está tudo do mesmo jeito, a escola só mantém as pessoas no mesmo lugar de onde elas nunca deveriam ter saído, parará, esse discurso meio reacionário, assim né. Mas por outro lado, quando a gente olha de perto, vai olhar ??? não existe uma escola só, existe uma diversidade de escolas né, interessante. Olha eu aqui dando a entrevista. Mas é porque eu gostei do que você falou. E assim, é, então, aí eu queria que você falasse um pouco, assim, já que a gente estava falando da escola, e você já falou um pouquinho da sua experiência com a escola básica, você falou que vocês preparavam aulas, e tal, mas nessa experiência da formação inicial, lá, quando vocês estavam na prática, e tal, como é que foi o contato com a escola básica?

D – Durante a prática?

M – É, durante a formação inicial, durante estágios ??? lá na ??? é diferente, né, o currículo, assim, tem mais de uma prática, né?

D – É...

M – Então assim, tenta falar do todo, assim, como é que foi o contato com a escola básica, né, tipo, o que é que isso agregou à sua formação, esse contato com a escola básica durante a graduação.

D – Bem, na verdade, assim, a gente não teve contato com a escola básica só na prática, né, ??? a gente já tinha, a gente fazia um projeto ou alguma coisa, alguma outra coisa. Assim, é, acho que contribui muito porque, diferente de quando eu estava trabalhando já, estava trabalhando antes da prática, você chega na escola com outro \_\_\_\_\_. Você chega e você não está envolvido com os problemas da escola, assim, você está ali assistindo algumas coisas, mas você não está envolvido, você não tem que se assumir como responsável de nada pela escola, então a gente chega, observa o que está acontecendo, observa as preocupações dos professores, as preocupações dos outros funcionários da escola e a gente pode pensar sobre isso né, a gente pode pensar sobre isso pra quando a gente estiver efetivamente em sala de aula.

M – E você acha que você conseguia fazer isso durante a prática?

D – Porque a gente fica como observador, na prática.

M – É, mas eu digo assim, porque eu vejo que tem essa coisa da observação, de não conseguir se colocar no lugar do outro, assim tipo, você vai às vezes, e tem uma visão assim de problemas como erros e não isso que você está falando. Você acha que durante a prática, na sua observação, você conseguia

identificar, mesmo não tendo que assumir o lugar, assim, de resolver os problemas, você conseguia problematizar determinadas atitudes dos professores ou dos alunos ou você acha que isso veio depois?

D – Não, eu acho que isso veio junto com a prática, a questão de estar observando e estar refletindo no que está acontecendo sem ficar apontando o dedo, né. Porque é fácil chegar na escola e sair apontando o dedo. Claro que no final a gente acabava vendo algumas falhas \_\_\_\_\_ mas a questão de por que é que ela fazia aquilo, algumas vezes os professores estavam cansados, por que é que a turma era muito difícil com os professores e quando chegavam os estagiários a turma era muito boa.

M – Você acha que você pensava isso na prática?

D – Acho que sim.

M – Ah, legal, e você conseguiu ter essa reflexão durante a prática de ensino mesmo.

D – Claro, até porque eu acho que a gente está bem preparado, né, para essas práticas, as turmas, a turma que estava comigo nesse período eu acho que a gente foi bem preparado...

M – Pra essa entrada na escola.

D – Isso, pra ir pra escola e não ficar anotando no relatório erros, ou falhas que aconteciam, mas tentar refletir porque essas coisas aconteciam.

M – Ah, muito bom. Você acha que a visão que você tem da escola hoje, agora, ela é muito diferente, pouco diferente ou mesma coisa em relação a visão que você consolidou quando você saiu da formação inicial. Assim, quando você se formou você saiu com uma visão da escola, queria saber que visão é essa quando você se formou. E agora depois dessa experiência quê que... Tenta comparar um pouco, essa visão recém formado sobre a escola e a sua visão hoje como professor.

D – Acho assim, a visão se parar pra conversar, discutir, a visão seria praticamente a mesma. Acho que o que muda é a prática, né. Porque o seu empenho quando você se forma, a sua disponibilidade, ela é diferente. A gente acaba sendo tomado por coisas que acontecem no dia-a-dia e quando a gente vê ta fazendo coisas que não faria se tivesse parado pra refletir. A visão da escola é a mesma, mas a postura dentro da escola na realidade das respostas imediatas vai mudando. Depois só que cai a ficha, poxa não devia ter falado de mal jeito com um, ou então, ah sei lá.

M – Mas assim você acha que... Botando um pouco no sentido da profissão, você falou. Porque assim tem perfis diferentes; tem professores que são recém-formados que se formam e falam; eu me formei professor, mas não era bem isso que eu queria aí vai dar aula, e aí até se encanta depois com aquilo e vira um super professor. Outro perfil seria uma coisa super empolgada em ser professor, aí vai pra escola e fica mais desesperançoso; mais assim, sei lá. Nessas coisas da prática, existem coisas que assim te deixa; muda um pouco a sua... Das suas práticas atuais tem alguma coisa; muda o seu sentido; tem horas que você se questiona.

D - Isso tem. Porque entrei pra Campos, me formei, entrei pra uma escola particular e aí prestei \_\_\_\_\_. E aí eu peguei escolas muito difíceis; umas escolas difícilílima, o perfil dos alunos era muito difícil. Então eu me questionava muito o salário, assim a recompensa. Apesar de saber a importância do professor, eu também sou gente, eu também preciso receber. Então se todo o meu desgaste; ainda mais que eu tava indo pra Campos, todo o desgaste, a viagem, pouca remuneração, seu isso tudo valia a pena comparado ao que eu tava enfrentando lá. Mas aí depois que eu fui pra Angra eu peguei turmas ótimas, e aí eu falei não é isso mesmo que eu quero. E agora esse ano eu peguei umas turmas muito difíceis; e aí eu penso, poxa vou ficar nessa até o final. Mas daqui a pouco se ficar um período pegando turmas que eu tenha empatia, que eu consiga trabalhar bem, essa coisa muda.

M – Ah ta, entendi. E esse perfil de alunos difíceis, como é que você caracteriza isso pra mim.O perfil geral de alunos difíceis.

D – Que eu tenha trabalhado até hoje?

M – É o quê que é uma turma difícil pra você assim, em geral?

D – Em geral? Turmas geralmente de classes populares, mas turmas com características especiais; como, por exemplo... No geral eu não sei se consigo falar mas...

M – Dá então exemplos, assim...

D – É, então teve uma turma que boa parte dos alunos são repetentes, há muito tempo, sabem ler muito mal, muito pouco, são muito agressivos; turmas agressivas isso é muito difícil. Aqueles agressivos entre eles, agressivos com qualquer autoridade, ou com qualquer outra pessoa. A questão de relacionamento nessa turmas; é difícil de se relacionar, é difícil relacionar entre si.

M – Mas assim você, apesar de ser difícil você encara isso como desafio; tipo, isso te desanima mais do que te anima, ou isso te coloca assim tipo não, eu vou conseguir mais uma turma.

D – Depende \_\_\_\_\_. Porque um dia, por dez minutos o trabalho... Às vezes dez minutinhos se você conseguiu fazer alguma coisa que você acha positiva pra aquele grupo; e aí você volta na outra semana totalmente empolgado e aí não dá nada certo. (risos) Te desanima, mas aí você acaba achando espaços em momentos que você se anima, e se desanima...

M – Entendi, ah legal. Muito bom. Ah, olha só eu queria que você falasse; a gente já falou da escola básica e tal. Queria que você falasse um pouco mais assim da universidade. O quê que você acha? Na sua atuação como professor hoje, o que você trouxe que é da universidade. O que a universidade, como um todo, te ensinou? O que você acha que é uma marca assim como professor, que te marcou.

D – Nos meus trabalhos... A questão do planejamento, do pensar as aulas; questão da prática também, prática, metodologia. A questão do planejar, problematizar as aulas, a elaboração das aulas. E o enfoque as discussões sobre conhecimento científico sempre vem na nossa mente, ne. Sobre construção da ciência, o senso comum; então assim, essa discussão eu ainda carrego na sala de aula. São coisas que ainda ficam, que marcam mais a questão de elaboração das aulas, questão de discussões sobre a ciência; sobre a ciência acho que já um pouquinho mais. O que eu tenho mais marcante mesmo é a questão da elaboração das aulas.

M – Entendi. Como pensar uma aula, como dar forma praquele conteúdo... E quais são as suas principais preocupações. Quando você sai desses enfoques e seleções; você vai lá e praga uma série, e tem lá um currículo enorme praquela série e aí quando você se vê diante dessa tarefa; que é uma coisa que você trouxe, ne, que você aprendeu a fazer na universidade quê que você acha que... Você já falou da concepção dos alunos, que você acha que é uma delas;mas assim quê que norteia seu trabalho quando você vai fazer isso. Quais são suas principais preocupações quando você faz seleções e quais são os enfoques.

D – Pois é, não da pra falar de forma geral porque tem duas realidades muito diferentes. Na escola de Angra do Reis assumiu uma direção nova apoiada pelos professores, e nós estamos elaborando o projeto do eixo pedagógico da escola. Então até a seleção de conteúdos, ela tá passando pela construção dos professores junto com o projeto pro eixo pedagógico. O enfoque é questão da identidade, da gente não perder a identidade com o local, com a própria cidade de Angra dos Reis não conhece hábitos, costumes, coisas do próprio povo. Então assim, eu tento articular sempre com o projeto do eixo pedagógico do colégio, que ta sendo construído; que não está pronto também. A gente tem reuniões a cada bimestre; e a cada bimestre eu to selecionando os conteúdos. Esse conteúdo; a questão do projeto era trabalhar os costumes locais, o local; o quê que é Angra dos Reis ali... Então todo o meu conteúdo tava voltado pra Mata Atlântica; tinha os conteúdos tradicionais, mas articulados com questões de devastação da Mata Atlântica, aterramento de manguezais próximo a escola. Então isso daí é o que ta me marcando lá. Na outra realidade aqui a gente não tem o projeto do eixo pedagógico. Eu achei; a primeira vez que eu consegui articular mesmo muito bem foi com a construção desse projeto. Sem o projeto eu não consigo mais me ver articulando bem os conteúdos, fazendo com que eles tenham sentido. Aqui eu tenho feito uma sucessão mais clássica justamente porque a gente ainda não tem um projeto pedagógico, e aí eu não consigo saber aonde a escola quer chegar? Quê que eu preciso trabalhar com os alunos; o quê que é o objetivo comum. E aí eu to tendo mais dificuldade e acabo fazendo uma seleção clássica de livro didático. Então tem essa diferença das duas escolas.

M – Tá. Isso em relação aos conteúdos, ne. Mas tanto numa experiência quanto na outra, você acha que você mantém aquela marca que você falou das preocupações em conhecer as idéias dos alunos. Como é que você articula um pouco isso? Nas duas experiências você acha que você tem essa...

D – Eu tenho essa preocupação embora eu ache que um trabalho acaba sendo muito melhor, tem mais resultados do que o outro, ne?

M – Porque você tem essa autonomia maior, você acha?

D – É. Porque eu vejo a articulação do grupo da escola. Mesmo que boa parte, ainda mais escola grande, ne. Boa parte das pessoas estão cansadas, já não acreditam muito nesse tipo se coisa, preferem continuar, tem um grupo ainda que luta, que...

M – E você se insere nesse...

D – Eu acho que eu me insiro nesse.

M – Ah, isso é bom.

D – E \_\_\_\_\_.

M – Não, era isso assim falar um pouco da relação com o projeto político(?) pedagógico da escola, que aí tavam os conteúdos; aí eu fiz essa pergunta que não é só de conteúdos. Mas que é pedagógico, por exemplo, metodológico digamos assim, que é um pouco essa coisa de ter a preocupação com as concepções dos alunos e tal, e isso independente do projeto político pedagógico você acha que você leva isso da graduação, ou... É claro que o resultado como você falou é diferente, mas uma coisa não taria descolada da outra. Fala pra mim quê que você acha; você já falou da prática, mas assim tenta destacar um momento marcante da sua formação inicial, assim nunca mais esqueci. Tem alguma coisa que você fala assim, nossa aquilo ali eu nunca vou esquecer, foi muito marcante...

D – Alguns trabalhos de campo. Os trabalhos de campo tanto pelo conhecimento, quanto pela troca com os colegas. Todos os trabalhos de campo renderam trabalhos posteriores a eles; e esse tipo de trabalho a gente pôde aprender muito. Talvez... Você falou de uma outra questão que eu leve da universidade; a questão do trabalho de campo, tipo de fazer, é claro que não são vários dias, mas de sair com as turmas pros os lugares, planejar tudo direitinho. Essa é uma outra coisa que eu levo da universidade. E que eu acho muito bacana.

M – E que é meio da biologia isso, ne. Aí um pouco assim, sei lá, se fosse história será que seria a mesma coisa, não ne? Isso é um pouco que vem da biologia talvez, pra sua prática. Tá. E os estágios de prática de ensino você fez no Pandiá(??), que você estudou, ne? Não foi você que estudou lá?

D – Não, acho que foi outro aluno.

M – Foi outro aluno, ne. Ah tá.

D – Acho que foi a Roberta.

M – Isso a Roberta. Tá, mas você fez a prática no Pandiá e as outras?

D – Eu fiz no Ciep Pablo Neruda no Laranjal, também em São Gonçalo. E a Prática I não é na escola, a Prática I é com o pessoal da educação; quer dizer alguns fazem na escola, outros não fazem, mas eu não fiz.

M – E aí então esse foram os dois contatos que você teve com a escola básica durante a formação inicial.

D – Durante a prática, ne porque eu tive em outras escolas, mas com outras disciplinas.

M – Ah e foram quais escolas, em geral assim fala um pouco de quais foram as escolas que você teve contato.

D – Uma escola \_\_\_\_\_ é uma escola particular, em psicologia a gente viu, foi fazer um trabalho lá. Na APAE, não é uma escola é um outro espaço que eu fiz trabalhos de ecologia e... Pensei que fossem mais, mas não são só essas.

M – Então agora queria entrar nessa segunda parte. Você que fazer uma pausa, tomar uma água.

D – Não, to bem.

M – Tá bem?

D – To bem.

M – Agora olha só, isso aqui é o seu... São perguntas específicas sobre o relatório. Então assim, no seu relatório você descreveu aspectos relevantes da observação de uma aula lá do Pandiá Calógenes(??), aí eu queria ver assim se você se lembra dessa aula... Eu vou falar qual era, você se lembra dela?

D – Não.

M - Era sobre classificação biológica.

D – Aula de classificação foi a professora que deu.

M – É você selecionou uma aula observada pra descrever, e aí você selecionou essa de classificação. Você se lembra de alguma coisa dessa aula?

D – De como foi? Eu lembro da preocupação da professora com tentar trabalhar bem essa questão da classificação; super preocupada, dividindo a turma em grupos. Eu acho que era... Não me lembro se ela levou bichinhos ou se foi recorte de papel...

M – Isso, é. Você falou que ela levou figuras geométricas pra eles classificarem. E aí você no relatório descreve as atividades dessa aula. Eu queria, assim... não precisa ser dessa aula, mas assim quando você observava o professor; em geral você tinha uma conversa antes com o professor sobre os objetivos dele naquela aula, ou isso era uma coisa que você se tocou do objetivo ali na hora observando; ou você acha que a própria formação anterior dessa prática que era aprender a planejar te direcionou seu olhar de observador pra entender isso. Como é que era?

D – Eu acho que o já ter visto essa prática, de ter visto algumas propostas de trabalho com isso talvez tenha me direcionado. Mas eu lembro que no dia a professora também conversou com a gente, um tempinho no meio da aula, enquanto a aula acontecia. Conversando ela explicava como que fazia aquilo...

M – Onde ela tava querendo chegar, qual era o objetivo... E isso era freqüente, essas conversas com a professora, ou acontecia assim só...

D – era porque essa professora era muito preocupada com isso.

M – Com essa formação. E quê que você acha que, no caso esses diálogos com a professora te trouxeram, te agregaram a... Tem coisas assim que quando você tá dando aula hoje em dia; aí você fala assim, ah poxa aquela experiência lá, não sei quê...

D – Não. \_\_\_\_\_É claro que essas coisas ficam.

M – É, não dá pra você identificar de onde que elas vem, mas... Quê que essas conversas com a professora te ensinaram assim, você consegue lembrar alguma coisa. Foi importante?

D – O que mais me marcou, era a motivação da professora. O esforço dela, o empenho dela, a dedicação que ela tinha e o compromisso que ela tinha com o grupo dela; então isso aí é uma coisa marcante. Assim professor compromissado é muito bom. A relação com a turma era muito boa.

M – Às vezes você tem essa referência, você acha?

D – Assim, eu tenho quando eu penso no geral, \_\_\_\_\_.

M – Não mas é ótimo assim, perceber isso. Porque essa entrevista que eu to fazendo é um pouco também assim, pra relativizar esse momento do relatório. Porque se eu pegar só o relatório; o relatório é tudo, ah nossa o cara se formou naquilo, tem uma experiência... Então essa coisa de diminuir, relativizar essa dimensão que o relatório dá o que eu to querendo mesmo. Por isso que essas perguntas são importantes. Assim, essa pergunta é um pouco mais relacionada a biologia, por exemplo, você descreve no relatório que a professora montou uma dinâmica com figuras geométricas, fez os alunos classificarem essas figuras geométricas. Aí depois ela propôs uma discussão sobre o que era classificação, que tinha um critério, e que se eu pudesse mudar o critério eu poderia mudar os grupos de classificação. Foi mais ou menos assim que ta aqui no relatório. E aí assim, a pergunta que eu vou te fazer é por trás dessa proposta pedagógica ta subjacente uma visão de ciência, uma visão da biologia; você conseguia perceber isso durante a prática? Assim você conseguia ter críticas em relação a visão de ciência dos professores que você tava observando?

D – Não.

M – E você acha assim, que essa biologia que é ensinada na sala de aula, ela corresponde a biologia científica? Por exemplo, a classificação biológica, ela tem uma correspondência?

D – Uma correspondência direta, não ne. Mas porque nosso trabalho em sala de aula, a gente ta preocupado com a construção do conhecimento, com as questões relacionadas ao aluno. Então não da pra tratar da mesma forma até porque não haveria nem tempo se a gente quisesse construir o conhecimento com o aluno e chegar nessas questões. A gente ia ficar...

M – Não ia ensinar biologia, não ia ensinar nada. Assim, essa aula prática propunha uma analogia, né, dos seres vivos... Essa aula prática não, essa experiência que você narrou aqui; propunha uma analogia dos seres vivos com as figuras geométricas. Você usa analogias nas suas aulas e... Como é que você vê hoje as analogias? As analogias são fundamentais, né, pro professor, acho que todo professor faz analogia...

D – Você tá querendo... Desculpa.

M – Assim, essa experiência que tá aqui no relatório que você destacou lá da sua prática foi essa de classificação biológica e ela tem lá, você descreveu, usa figuras geométricas para comparar aos seres vivos, como é que seria... Você costuma usar analogia com os seus alunos, como professor atualmente? E como é que você vê o uso da analogia, você tem preocupações quando você vai usar analogias...

D – Assim a gente usa com frequência. Mas às vezes tem preocupações que podem induzir a erros. Às vezes nós usamos analogias e depois que a gente prepara uma aula acreditando que vai chegar mais perto do aluno, e passou e você fica pensando \_\_\_\_\_. Meio preocupante isso daí, pode levar o aluno a outros conceitos ou conceitos errôneos. Mas uso com frequência.

M – Assim, você tem essa preocupação, mas você não abandona as analogias.

D – Não.

M – É praticamente impossível pro professor abandonar a analogia.

D – E às vezes a gente pensa numa analogia que seja bacana. Pra poder tá utilizando, só que, a gente pensa e não tem tanto tempo pra refletir sobre as implicações do uso dessa analogia e a gente só se dá conta quando o aluno faz uma pergunta, ou quando responde na prova. E aí a gente vai aprendendo com o passar do tempo.

M – então assim, em se propondo em ensinar uma ciência, quando a gente usa analogias que não são da ciência, você acha que você modifica a visão de ciência; que corre esse risco?

D – Não tinha parado pra pensar nisso.

M – Tá. Perá deixa eu ver aqui. Deixa eu tentar dar um exemplo aqui dessa questão; quando eu vou ensinar classificação biológica, aí eu pego um... ah não vou usar classificação dos bichos, mas poderia pegar figuras de bichos, poderia pegar figura geométrica, círculo, triângulo, pedir pros alunos classificarem, discutir a importância de se reunir em grupos, ver nãñã, e aí depois dos alunos terem compreendido o que é classificar, quais os critérios ia levar isso pra biologia, pros seres vivos, pra pensar o dinamismo da classificação, os critérios evolutivos ou filogenéticos; enfim fazer uma coisa que eu vou pegar aquela experiência e vou levar; que não tem nada a ver com os seres vivos não sei quê e vou levar pros seres vivos. Quando eu uso uma analogia dessa de classificar lá as figuras geométricas, eu vou tá usando critérios e pensando coisas que servem para as figuras geométricas, não necessariamente que servem para os seres vivos. Mas eu posso usar essa mesma analogia e levar elas pra lá, pros seres vivos. Então será que ao fazer isso, eu acabo criando um jeito escolar, um jeito que não é da biologia de explicar o que é classificação biológica, que expressa outra coisa que não é só da biologia, mas que... Você acha que isso acontece, você vê exemplos assim ou você não; não acho que não tem nada a ver...

D – Acaba ficando uma forma meio, talvez generalista não sei. Um outro exemplo de analogia, lembrei agora, como a gente tá falando das categorias taxonômicas e comparar as categorias; eu aprendi assim quando era estudante no ensino médio, comparar as categorias a compartimentos do supermercado; você pega um supermercado grande é o reino...

M – Sei, essa classificação mais estática, digamos assim.

D – A gente acaba compreendendo o sentido daquilo, mas não sei se quando a gente aprende o sentido geral da classificação ou de qualquer outra coisa, a gente relaciona imediatamente a um conceito científico.

M – É na verdade o professor é que faz isso. Tá, entendi. Você; ah uma coisa legal que eu achei do relatório, você salienta questões que são inerentes do trabalho docente. Um pouco daquela coisa do sentido que você falou de ser professor, que você já falou aqui aparece no seu relatório especialmente no contexto escolar. Isso aparece no seu relatório. E aí você se apropria de fundamentação teórica sobre a profissão docente, você fala de alguns autores dialogando com as suas observações da prática. Então assim, o seu relatório expressa uma visão construída sobre o que é ser professor, impactado por essas

experiências teóricas e práticas. É até engraçado porque essa pergunta foi mais ou menos a primeira que você respondeu, ne? E essas referências tariam muito assim, naquele momento da formação; da sua formação inicial, porque esse relatório foi feito ao final da sua formação inicial. Quando você tá atuando como professor, você... Acho que você já respondeu essa pergunta, mesmo sem eu fazer. (risos) Não vou fazer de novo não. Que é essa assim, ne, quê que marcou? Quando você tá atuando como professor quê que você identifica essas influências. Você falou trabalho de campo, só fazer uma síntese aqui, negócio das concepções dos alunos...

D – O planejamento da aula.

M – O planejamento...

D – Acho que discussões sobre ciências...

M – Discussão sobre ciência, concepção de ciência. Tá. Agora a coisa da regência eu vou te mostrar o plano de aula aqui, foi muito legal. Depois eu vou apagar aqui tá, Diogo. Foi feito a lápis pra poder... Dá uma olhada no seu plano de aula, dá uma lidinha nele aí... Aí tem o plano de aula e o material que você entregou pros alunos, ne. Então nesse plano de aula aí...

D - \_\_\_\_ tá muito parecido. (risos)

M – Tá? Tá muito parecido?

D – Eu tenho... Aqui eu acabei pegando essas turmas menores e não consegui organizar tão bem, mas lá em Angra eu tenho um caderno de planos que eu vou fazendo, anotando meus planejamentos. E praticamente o roteiro da \_\_\_\_\_ a mesma coisa.

M – Tá semelhante...

D – Tá.

M – E assim, dá pra perceber quais foram os enfoques e seleções que você fez aí; a questão das doenças, a importância da vacinação e os aspectos relevantes relacionados a sintomas, por exemplo; então você tem o objetivo bastante ligado ao mundo. Isso é um enfoque que a gente percebe no seu planejamento. Fala um pouco assim, porque que; o quê que te leva a fazer esses enfoques desse tema, ou se você acha que isso é uma coisa que é sua em todas as aulas que você dá, ou se tem uns assuntos que você faz mais, outros que você faz menos; quando você na faz, você faz o quê? Quais outros enfoques que...

D – Assim, pensando, tentando lembrar de uma forma geral; acho que eu sempre dou um enfoque pro que tá acontecendo mesmo, as coisas que acontecem no cotidiano do aluno; então os conceitos tão sempre relacionado ao cotidiano dos alunos. E aí você perguntou porquê; porque esse enfoque. Eu não consigo ver, não consigo enxergar objetivos, conceitos que não são vinculados a realidade, coisas que sejam... Até pro próprio aluno aprender de verdade, que o próprio aluno torne os conceitos significativos, pra que não seja um blábláblá; e tenha uma utilidade, desperte a atenção dele; eu considero isso importante.

M – Tá, mas, por exemplo, essa utilidade que você falou pode ser uma utilidade social; tipo, ah porque perto da minha casa tem um posto de saúde, então não sei quê, a vacina; são os pesquisadores que fazem a vacina que vem de não sei onde, que vai pro remédio... Enfim, mas pode ser uma utilidade também que é; ah eu preciso saber esse conteúdo, porque eu vou fazer uma prova pro vestibular. E também pode ter uma utilidade que é, esse conceito é muito importante pra compreender um outro conhecimento da biologia que sem ele eu não vou conhecer esse conhecimento. Então assim, pensando nessas, possíveis enfoques de conteúdos, eu vejo que esse de utilidade social, ou até utilidade mesmo pra vida do aluno é uma marca sua. Tá aqui no seu plano de aula e na sua fala isso se confirma e tal. Mas você acha que você opera com essas variáveis...

D – Em ciências, trabalhando com ciências eu tenho a facilidade; eu tenho mais facilidade de relacionar isso...

M – Sem ta preso a...

D – Sem ta preso a questões ligadas a prova, questões ligadas ao vestibular. Embora já tenham pessoas; quinta a oitava série, professores que já estão muito preocupados com isso; então em ciências tenho essa liberdade, tipo de conteúdo também, ele ajuda a isso. Agora como a minha experiência com biologia na verdade é pouca, ne, comparado com ciências não sei como... Mas às vezes eu fico preocupado, eu fico



realmente preocupado com questões ligadas a prova. Eu fico preocupado com o meu trabalho, to fazendo um trabalho bacana, mas e por outro lado; será que daqui a pouco os pais não vão tá cobrando, não vão tá \_\_\_\_\_ o colega que estuda numa outra escola ta vendo determinados conteúdos e...

M – Ah, eu acho que você nem deve ficar preocupado com isso, porque quando o trabalho é bom, é bom. Assim, isso é porque; respondeu muito bem isso é uma característica mesmo das pressões do ensino médio, que são bem particulares, bem diferentes em relação a essa coisa do ensino fundamental...

D – Embora já tenham pessoas preocupadas com isso. Tem professor que já deixa os alunos neuróticos desde cedo.

M – Ai, é horrível isso. Você lembra porque você escolheu o tema vírus pra regência, foi alguma coisa que a professora deu...

D – Acho que tava relacionado ao programa da professora.

M – E as preocupações que você tem hoje ao trabalhar em sala de aula, batem com isso que tá aqui no planejamento, ne? E você acha que essa regência ainda é uma referência, quando você vai preparar esse tema, ou é quase natural...

D – Tipo o uso do material

M – É quando você vai usar esse tema, a experiência que você teve lá na prática ainda é uma referência pra você? Ou não? Alguma coisa mudou?

D – Assim esse tema, acho que desde que eu saí da prática eu ainda não trabalhei esse tema. Porque eu sempre pegava umas séries que eu não tava preocupado em trabalhar esses temas. Então esse ano é um ano que eu vou trabalhar esse tema que eu to trabalhando. É o primeiro ano que \_\_\_\_\_ sexta série que dentro do programa da escola a gente tem lá os enfoques que a gente tem que dá pelo menos. Não que eu vá seguir todo conteúdo tradicional, mas a gente acaba trabalhando com questões mais ligadas aos seres vivos; é o primeiro ano que eu to trabalhando com isso, desde que eu me formei. Pegava quinta séries e trabalhava com área do solo, com essas outras questões. Então vai ser o primeiro ano que eu vou trabalhar; como eu to dando o programa \_\_\_\_\_, com certeza eu vou usar \_\_\_\_\_.

M – Só tem uma última coisa assim...

D – Não. Desculpa. Continuando. Eu uso como referência assim, não foi o caso do vírus, mas uma outra prática, tinha uma sobre sentidos, uma aula de regência; não foi uma aula sobre a água só que no final você fazia uma experiência que tava relacionado aos sentidos, a percepção dos sentidos. Então quando eu vou dar percepção dos sentidos, eu volto a essa aula, ou pelo menos parte dessa aula e uso como referência no meu material.

M – Hahã, da sua formação inicial. Ah, legal. E assim, tem uma questão que é um pouco relacionada a isso, ta vendo; que critérios você usa ou que estão em jogo na hora de você decidir o quê que é ensinado, o quê que não é ensinado... Aí essa pergunta assim, essa resposta; o quê que torna um conteúdo ensinável? (risos)

D – O quê que torna um conteúdo ensinável?

M – É, o quê que precisa praquele conteúdo ser ensinável. Você pode enumerar coisas, assim. Tipo, se eu falasse assim, aqui ó Diogo você vai ensinar isso, aí...

D – O conteúdo obrigatório é ensinável, ne.

M – É, mas tipo assim; aqui ó respiração celular, ensina. (risos) Aí como é que... Quê que você vai mexer ali pra tornar...

D – O conteúdo ensinável...

M – Ensinável pros seus alunos?

D – Primeiro compreender muito bem, no caso... Dominar o conteúdo até pra mexer nele; pra ver q quê que eu posso fazer, o quê que eu posso tirar, o quê que eu posso... Que analogias eu posso fazer. E aí; pegando esse exemplo da respiração celular, que é um conteúdo complexo tentar...

M – Nominar... E aí?

D – Aí acaba dando uma simplificação desse conteúdo, ne? E dando enfoque maior as questões que são mais perceptíveis. As questões como o uso do gás oxigênio e a liberação de gás carbônico. Então ocultando algumas faces de alguns conteúdos como esse e dando uma ênfase maior aquelas que são mais perceptíveis.

M – Muito bom. Ma e aí você...

D – Aí acaba, torna \_\_\_\_\_.

M – Mas então, era isso que eu queria te perguntar. A última pergunta é a biologia do professor é a biologia do biólogo? E assim, não precisa ser uma resposta absoluta assim não, mas como é que; existe uma biologia, com é que é isso?

D – Primeiro você...

M – É a primeira pergunta é a biologia do professor é mesma do biólogo? Como é que é isso?

D – Acho que não porque o professor tá ligado a questão do ensinar pro aluno; e aí você falou uma característica minha, de tentar levar esse conteúdo pra realidade do aluno. Então é, o biólogo tá mais preocupado com os procedimentos e com os processos lá de como acontece determinada coisa específica. E o professor não, pelo menos eu, tá mais preocupado com as questões mais práticas, mais perceptíveis, são sensibilidades diferentes. As mesmas coisas com percepções diferentes.

M – Tá. E você acha que a biologia existe, a biologia como biologia ou; enfim uma biologia?

D – Como ciência, assim...

M – Você consegue identificar a biologia uma coisa A Biologia e assim, única? Uma unidade?

D – Tipo, física a gente vê isso mais claramente, ne?

M – Você acha?

D – Acho. Na química, agente vê isso mais, como se fosse assim mais... É que são ciências mais assim encorpadas, consolidadas, mais transitável. E a biologia ela parece que vai fechando, porque ta sempre chegando coisas novas e... talvez, não sei, por ser um campo; parece um campo mais aberto que as pessoas tão mais dispostas a mexer ali dentro e jogar determinadas coisas pra biologia, pro ensino de biologia, \_\_\_\_\_ o campo da física; ninguém mexe com a física. As pessoas não chegam dizendo que, sei lá, que a partir de agora vai se ensinar... não sei se você ta conseguindo entender.

M – Você diz assim. Você ta falando um pouco dessa visão dessas ciências na escola, ne? Com influências... Você acha que a biologia recebe mais influencias externas

D – Qualquer coisa relacionada a educação ambiental vai lá e o professor de biologia que tem que da conta. \_\_\_\_\_, o professor de biologia que tem que dar conta.

M - \_\_\_\_\_, transgênicos...

D – Toda novidade científica é o professor de biologia que tem que dá conta, praticamente.

M – Interessante isso.

D – Tirando assuntos mais específicos...

M – Interessante. Os conteúdos ficam mais, você acha... Interessante.

D – Ou no caso do professor de ciências os professores ficam... Muito mais, ne?

M – Então você acha que a biologia, ela é mais integrada? A biologia como disciplina escolar é mais integrada.

D – Sim.

M – Ela não é tão compartimentada. As ciências já são, ne? Isso não tem duvida, você tem geologia, você tem uma certa diversidade de coisas ali como disciplina que entra e sai; essa coisa utilitária, programa de saúde.

D – A biologia tem muita preocupação com a ligação com outras ciências, tem sempre uma coisa muito vinculada a física, muito vinculada a física, a outras áreas.

M – Na saúde

D – A saúde, sociedade

M – Meio ambiente, é. Ta bom acho que é isso, to super satisfeita. Você quer falar mais alguma coisa?

D – Não.

M – Pode falar a vontade.

D – Bacana. É legal discutir assim essas. Para, você parar pra pensar sobre essas coisas.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)