



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA LÚCIA PEREIRA BACCON

O PROFESSOR COMO UM LUGAR: UM MODELO
PARA ANÁLISE DA REGÊNCIA DE CLASSE

LONDRINA - PARANÁ
2005

ANA LÚCIA PEREIRA BACCON

**O PROFESSOR COMO UM LUGAR: UM MODELO PARA
ANÁLISE DA REGÊNCIA DE CLASSE**

**Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado em Ensino de Ciências e
Educação Matemática, da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito
parcial à obtenção do título de mestre.**

**Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello
Arruda**

**LONDRINA – PARANÁ
2005**

Catálogo na publicação elaborada pela divisão de processos técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B117p Baccon, Ana Lúcia Pereira.

O professor como um lugar : um modelo para análise da
regência de classe / Ana Lúcia Pereira Baccon. – Londrina,
2005.

166f. : il.

Orientador: Sérgio de Mello Arruda.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação
Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2005.

Bibliografia: f.137-138.

1. Ciências – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de Física – Teses. 3.
Física – Formação de professores – Teses. 4. Ciências – Formação de
professores – Teses. I. Arruda, Sérgio de Mello. II. Universidade Estadual de
Londrina. III. Título.

CDU 371.13

ANA LÚCIA PEREIRA BACCON

**O PROFESSOR COMO UM LUGAR: UM MODELO PARA
ANÁLISE DA REGÊNCIA DE CLASSE**

**Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado em Ensino de Ciências e
Educação Matemática, da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito
parcial à obtenção do título de mestre.**

**Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
Universidade Estadual de Londrina**

**Prof^a. Dr^a. Rute Helena Trevisan
Universidade Estadual de Londrina**

**Prof. Dr. Alberto Villani
Universidade de São Paulo**

Londrina, 20 de dezembro de 2005.

AGRADECIMENTOS

Reconheço que um trabalho dessa natureza, jamais é mérito de uma só pessoa. São muitos colaboradores que, direta ou indiretamente, contribuem para que uma pesquisa se efetive de fato. Mas, de qualquer forma, não gostaria de esquecer ninguém que possa ter contribuído na construção desta pesquisa.

Quero agradecer ao Baccon, esposo, amigo e companheiro, pelo amor, paciência e, acima de tudo, pela compreensão por minha ausência. Hoje reafirmo-lhe meu amor. Obrigada por você existir.

Agradeço à Pâmela e à Isadora, minhas filhas, minhas pérolas... minhas maiores mestras no percurso, na construção do meu caminho. Amo vocês!

Agradeço à Leonice (Dona Lúcia), minha mãe! Primeiramente, por ter-me dado a vida. Se, realmente, nos espelhamos, nos modelamos em alguém na decisão para sermos “professor”, você mãe, foi a minha inspiração, o meu modelo de mulher, de educadora, de professora, sempre tão meiga e doce. Mulher de fibra! Se hoje sou educadora, com certeza foi pelo belo exemplo que me deu.

Ao Sergio, meu orientador e, com certeza, um novo e grande amigo, por acreditar em mim, no meu trabalho; pela disponibilidade, consideração, sabedoria e competência. Foi muito bom ser sua orientada. Você sempre estava presente, indicando o caminho e, até mesmo, nos pequenos gestos, muito me ensinou. Obrigada!

Aos membros da banca examinadora, professor Alberto Villani e professora Rute Helena Trevisan, pela valiosa contribuição no Exame de qualificação.

Agradeço à Elza, amiga, companheira, minha segunda mãe, pela força, compreensão, firmeza, amparo nos momentos de angústia, por escutar as minhas queixas e me ouvir prontamente nas nossas caminhadas sobre “o professor como um lugar”. Você tem-me ensinado muito!

Agradeço à Maria Luiza, pelo carinho, amor, dedicação, amparo e ajuda nos momentos de ausência. Você é mais uma mãe e amiga nesse trajeto.

Agradecimentos à Ana Márcia, pela força e incentivo no início do estudo em Psicanálise.

Agradeço também ao Ferdinando, à Francieli, à Michelli, à Eliana, à Valéria, ao João, ao Cleber... Enfim, a todas as pessoas que participaram ou passaram pelo nosso grupo de estudo. Com certeza, vocês contribuíram muito na construção do “lugar”.

Agradeço também ao Ferdinando, pela valiosa ajuda nos ajustes e formatações.

Agradecimentos aos estagiários entrevistados, pelas valiosas informações que me forneceram, que serviram de base na construção de “o professor como um lugar”.

Aos professores, amigos e colegas do mestrado, meus agradecimentos também. Foi muito bom conhecer e estar com vocês.

Agradeço ao meu colega e amigo Evando, pela força, carinho e amizade. Você, de certa forma, ensinou-me a acreditar em mim; a ser uma menina “treinada”.

Há um pensamento que diz que “algumas pessoas entram em nossas vidas e rapidamente se vão... Outras ficam um tempo, e tornam-se amigas. E nós nunca mais seremos os mesmos, porque fizemos bons amigos”. Enfim, só encontrei bons amigos nesse caminho. Mais uma vez, muito obrigada!

Eu me pergunto: se todos nós sabemos, a que lugar pertencemos? E se sabemos nos nossos corações, por que não fazemos nada a respeito? A vida deve ser mais que isso. Deve haver um propósito para cada um de nós. Um lugar ao qual pertencemos. Você era o meu lugar, eu soube no momento em que o conheci, naquela noite, há tantos anos. Talvez sejamos todos refugiados de alguma coisa, mas agora eu vejo que não há nada a temer. Que o mundo ao qual nos prendemos e as vidas que amamos fazem parte de alguma coisa maior. Quando olho para meus filhos, vejo tão claramente. Essa esperança, essa oportunidade de vida, então sei que vale a pena lutar.

Beyond Borders – Filme Amor de Fronteiras

BACCON, Ana Lúcia Pereira. O Professor como um Lugar: um modelo para a análise da regência de classe. 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual De Londrina.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar a construção dos saberes docentes, bem como apresentar a aplicação de um modelo para a análise de regência de classe durante o estágio supervisionado da licenciatura de Física. Tendo como foco o relacionamento professor-aluno, o modelo se constitui como um triângulo, cujos vértices vêm a ser o estagiário, o professor regente e os alunos. Para o levantamento das informações desta pesquisa, foram entrevistados dois grupos de estagiários e analisados seus relatórios de regência. Ao todo, a pesquisa envolveu 5 estagiários, que realizaram a regência em um colégio central de Londrina. Durante as entrevistas, semi-estruturadas, o estagiário era convidado a falar sobre a sua experiência com o estágio supervisionado. Buscou-se perceber as representações que cada estagiário elaborou durante o estágio, em relação aos alunos, ao professor, à escola, aos outros estagiários de seu grupo e ao próprio estágio. A partir dessas representações procurou-se: (i) verificar quais saberes os estagiários conseguiram construir durante esse período; e (ii) o que de pessoal cada estagiário desenvolveu que poderia caracterizar a singularidade de seu estilo docente. Para a análise dos dados, utilizou-se a metáfora do “professor como um lugar”, tendo como referencial teórico a Psicanálise, principalmente a lacaniana, onde o conceito de transferência surge como central, para que se construa esse “lugar”.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores de Física; saberes docentes; o professor como um lugar; psicanálise e ensino de ciências.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. The Teacher as a Place: a model for analysis of classroom's regency. 2005. Dissertation (Master's Degree in Science Teaching and Mathematical Education) – Londrina State University.

Abstract

The present work has the objective to investigate the construction of the knowledge teaching, as well as to present the application of a model for the analysis of classes during the supervised apprenticeship in a undergraduate course for Physics teachers. Having as focus the relationship between teacher and the student, the model has a triangular form, with the trainee, the teacher and the students as the vertexes. The data were achieved by interviewing two groups of trainees and analyzing its class reports. The research involves 5 trainees that accomplished their classes in a central school of Londrina. During the interviews each trainee was invited to speak about their experience with the supervised apprenticeship. In those interviews and reports it was looked for those representations that each trainee elaborated about the students, the teacher, the school, the other trainees of its group and about the supervised apprenticeship as a whole. Starting from those representations it was sought: (i) to verify which knowledge the trainees had built during that period; and (ii) to characterize the singularity of the teaching style of each one of them. Having the Psychoanalysis, mainly the lacanian, as the theoretical framework, the metaphor of “teacher as a place” was used to analyze the data, where the transfer concept appears as central for the construction of that “place”.

KEYWORDS: Physics teachers' initial formation; teachers' knowledge; the teacher as a place; psychoanalysis and teaching of sciences.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Unidades de Análise dos Significantes Identificados por Estagiário (Entrevistas).....	53
QUADRO 2 -	Unidades de Análise dos Significantes Identificados por Grupo nas Entrevistas.....	54
QUADRO 3	Unidades de Análise dos Significantes Identificados por Estagiário (Relatórios).....	55
QUADRO 4	Unidades de Análise dos Significantes Identificados por Grupo nos Relatórios.....	56
QUADRO 5 -	Significantes Relacionados à Categoria 1.....	58
QUADRO 6 -	Significantes Relacionados à Categoria 2.....	60
QUADRO 7 -	Significantes Relacionados à Categoria 3.....	61
QUADRO 8 -	Significantes Relacionados à Categoria 4.....	63
QUADRO 9 -	Significantes Relacionados à Categoria 5.....	63
QUADRO 10	Pontos que Influenciaram na Construção do Lugar do Estagiário como Professor.....	85
QUADRO 11	Tipos de Saberes Elaborados a partir da Experiência do Estágio.....	88
QUADRO 12	Saberes Apresentados pelos Estagiários com a Experiência do Estágio.....	109
QUADRO 13	Tipos de Saberes Pessoais Apresentados pelos Estagiários.....	109
QUADRO 14	Tipos de Saberes Relacionados com o “Saber Ser” Apresentados pelos Estagiários.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo 1	18
Referencial Teórico	18
1.1. Os Saberes Docentes na Formação de Professores	20
1.2. Saberes Docentes na Formação Inicial.....	24
1.3. 2ª Parte da Fundamentação Teórica: Alguns Conceitos da Teoria Psicanalítica. ...	26
1.3.1 A Estruturação do Sujeito.....	27
1.3.2 A Transferência	30
1.3.3. Sujeito Suposto Saber.....	31
1.3.4. O Professor como Sujeito Suposto Saber.....	32
1.4. O Professor como um Lugar.....	33
1.5. O Lugar do Estagiário na Relação Professor-Aluno: um Modelo para a Regência de Classe	36
Capítulo 2	39
Procedimentos Metodológicos e Apresentação dos Dados	39
2.1. Uma Investigação Qualitativa	40
2.2. O Contexto da Pesquisa.....	41
2.3. Instrumentos para a Coleta de Informações: Entrevistas e Relatórios de Regência	43
2.4. Sobre os Estagiários Envolvidos na Pesquisa	44
2.5. Sobre o Tratamento das Informações Recolhidas	46
2.6. Etapa 1 – Leitura e transcrições das Entrevistas e Seleção das Unidades de Análise.	48
2.7. Etapa 2 – Estabelecimento de Relações: Identificação dos Significantes	49
2.8. Etapa 3 – Agrupamento das Informações pelas Relações que Apresentam.....	51
2.8.1 Unidades de Análise dos Significantes Identificados por Estagiário (Entrevistas)	53
2.8.2 Unidades de Análise dos Significantes Identificados por Grupo nas Entrevistas.	54
2.8.3 Unidades de Análise dos Significantes Identificados por Estagiário (Relatório)..	55
2.8.4 Unidades de Análise dos Significantes Identificados por Grupo nos Relatórios..	56
2.9. Etapa 4 – dos Significantes às Categorias Representativas dos Pontos que o Estagiário Elaborou do Estágio e dos Saberes Construídos Durante a Regência....	57
2.9.1. Categoria 1 –Imagens dos Estagiários em Relação aos Professores	58
2.9.2. Categoria 2 - Imagens dos Estagiários em Relação aos Alunos.....	60
2.9.3. Categoria 3 - Imagens dos Estagiários em Relação às Perturbações Externas....	61
2.9.4. Categoria 4 - Imagens dos Estagiários em Relação a Eles Mesmos ou em Relação a outro Estagiário	62
2.9.5. Categoria 5 - Imagens dos Estagiários em Relação ao Estágio a partir do Primeiro Contato com a Sala de Aula	63
Capítulo 3	64
Análise dos Dados	64
3.1. Descrição das Categorias Representativas dos Pontos que o Estagiário Elaborou do Estágio e dos Saberes Construídos durante a Regência.....	66
3.1.1 Categoria 1 – Imagens dos Estagiários em relação aos Professores.....	66
3.1.1.1. Grupo A	66
3.1.1.2. Grupo B	69
3.1.2. Categoria 2 – Imagens dos Estagiários em Relação aos Alunos	70
3.1.2.1. Grupo A.....	71

3.1.2.2. Grupo B	73
3.1.3. Categoria 3 – Imagens dos Estagiários em Relação às Perturbações Externas	74
3.1.4. Categoria 4 – Imagens dos Estagiários em Relação a eles Mesmos ou em Relação a Outro Estagiário	76
3.1.4.1 Grupo A	76
3.1.4.2 Grupo B	78
3.1.5. Categoria 5 – Imagens dos Estagiários em Relação ao Estágio a partir do Primeiro Contato com a Sala de Aula	79
3.1.5.1 Grupo A	79
3.1.5.2 Grupo B	81
3.2. Síntese das Categorias das Representações que o Estagiário Elaborou do Estágio e dos Saberes Construídos durante a Regência.	83
3.3 Os Estagiários e seus Saberes.....	86
3.3.1. Saber Sobre o Conteúdo	88
3.3.4. Saber Pessoal (Subjetivo)	99
3.3.5. Saber Ser.....	105
3.4. Análise da Experiência do Estágio	110
Capítulo 4.....	117
O Professor como um Lugar.....	117
4.1. O Professor como um Lugar.....	118
4.2. Considerações sobre o “Lugar” dos Professores em Serviço.....	120
4.3. Análise da Construção do “Professor como um Lugar” para cada Estagiário	122
4.4. “O Professor como um Lugar”: Analogia e Contribuições da Psicanálise à Educação.....	126
Capítulo 5	129
Considerações Finais	129
5.1. Impressões da Investigadora.....	133
Referências	135
Anexos.....	138
Tabela 1 - Unidades de Análise Originadas das Falas com o Estagiário E1 Grupo A.	139
Tabela 2 - Unidades de Análise Originadas das Falas com o Estagiário E2 Grupo A.	143
Tabela 3 - Unidades de Análise Originadas das Falas com o Estagiário E3 Grupo A.	147
Tabela 4 - Unidades de Análise Originadas das Falas com o Estagiário E4 Grupo B.	149
Tabela 5 - Unidades de Análise Originadas das Falas com o Estagiário E5 Grupo B.	151
Tabela 6 - Unidades de Análise Originadas dos Relatórios dos Estagiários em Relação às Atitudes do Professor que Afetam o Estagiário.	152
Tabela 7 - Unidades de Análise Originadas dos Relatórios dos Estagiários em Relação às Atitudes dos Alunos que Afetam o Estagiário.	154
Tabela 8 - Unidades de Análise Originadas dos Relatórios dos Estagiários em Relação às Perturbações Externas.	158
Tabela 9 - Unidades de Análise Originadas dos Relatórios dos Estagiários em Relação às Atitudes e Comportamentos deles mesmos ou a outro Estagiário.	159
Tabela 10 - Unidades de Análise Originadas dos Relatórios dos Estagiários em Relação às Impressões que os Estagiários Tiveram do Estágio.	161
Trechos da Entrevista que não Entraram como Significantes nas Unidades de Análise, mas que entram na Análise dos Dados:	164

INTRODUÇÃO

*O fato de me perceber no mundo, com o mundo
e com os outros me põe numa posição em face ao
mundo que não é de quem nada tem a ver com ele.
Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a
ele se adapta mas a de quem nele se insere.
É a posição de quem luta para não ser apenas
objeto, mas sujeito também da história.
Paulo Freire*

Escolhi este pensamento para abrir minha dissertação por acreditar que realmente estamos inseridos no mundo e que somos sujeitos da história. Ouso dizer, ainda, que não somos apenas sujeitos da história, mas que construímos a história. Construir a história é sentir um certo desassossego diante de toda situação que, de uma maneira ou de outra, nos incomoda, nos move, ou nos desperta para um desejo louco de querer saber mais e de fazer algo para acrescentar àquilo que já sabemos. Enfim, é não se intimidar diante dos desafios.

Acho que jamais vou esquecer a primeira conversa com meu orientador. Lembro-me de que quando estava sentada à sua frente, falando do que eu esperava do mestrado, dos meus sonhos e devaneios; ele, atentamente, depois de me ouvir, perguntou-me: “Por que você quer mudar o mundo, Ana?” Confesso que essa pergunta me deixou ainda mais desassossegada e que nenhuma de minhas respostas o convenceu. Mas hoje compreendo que a resposta para esta pergunta já estava dentro de mim. Só faltava encontrá-la, e o silêncio do meu orientador, naquele momento, fez-me buscar o caminho para chegar a ela.

Recentemente, ele proferiu uma frase, sem, talvez, ter-se dado conta de sua importância. Ela me fez refletir muito. Disse-me assim: “Eu não quero mudar o mundo, mas se o mundo muda, azar (problema) o dele”. Compreendi, então, que, para estar inserido no mundo e ser sujeito da história, não é necessário querer mudar todos ou mudar o mundo. É, simplesmente, fazermos a nossa parte, sermos nós mesmos.

Por isso, aqui estou, fazendo a minha parte. Como todo educador desassossegado, não posso deixar de tentar contribuir para a melhoria da educação. Posso até parecer pretensiosa, mas é desejo de educador, desejo de professor.

Mas vamos ao que interessa. Quando iniciei o curso de mestrado, minha proposta de trabalho era pesquisar sobre a afetividade presente na relação professor-aluno. Esta proposta foi ponta-pé inicial da minha pesquisa. Ela nos rendeu muitos trabalhos, apresentados em congressos no primeiro ano de mestrado.

No segundo semestre do ano passado, meu orientador pediu-me para que participasse, como observadora, da disciplina de Prática de Ensino dos alunos do curso de Física da UEL. Nessa aula, os estagiários eram filmados e relatavam toda a experiência do estágio, bem como seus anseios, expectativas e decepções. Durante esse período, fui-me envolvendo com essa questão do estágio, onde pude, inclusive, colaborar com dois grupos de estagiários, na construção de trabalhos para apresentação na semana da Física, do Departamento de Física da UEL, em 2004. Foi num desses trabalhos que surgiu a idéia de falar sobre o tema atual de minha dissertação: “*O professor como um lugar*”. Mas alguém pode querer perguntar: “Mas onde foi parar a afetividade?”

A afetividade estava mais presente do que eu podia imaginar. Já de início, meu orientador havia-me alertado: para falarmos sobre afetividade usaríamos, como referencial teórico, a Psicanálise, pois a afetividade estava relacionada com a *transferência* e, como diz Lacan, o amor é um efeito da transferência. Então, de uma maneira ou de outra, estaria falando sobre o amor, e não dá para falar de amor, sem falar em afetividade.

Confesso que estudar Psicanálise não é nada fácil. Arriscar-se a falar sobre ela, então, é ainda mais difícil. Hoje entendo que é preciso ter coragem e um grande desejo de querer saber sobre Psicanálise. Havia em mim este desejo decidido de querer saber mais. Além do que, já havia andado o suficiente para não querer voltar, ou melhor, para não poder voltar. O barco já estava em alto mar.

A Psicanálise me envolveu. Fui presa por esse laço, e laço é transferência; e a transferência conduz à construção do “lugar”. Foi assim que amarramos a questão de “*O professor como um lugar*”. Então percebi que minha primeira proposta de trabalho não se perdeu, apenas encontrou o seu caminho, ou melhor, o seu lugar.

Na Psicanálise, esse lugar, esse espaço não está implicado como extensão; esse lugar, inclusive, ultrapassa os muros da escola; vai além do que o professor possa imaginar. Dentro do contexto da transferência, podemos perceber que o professor ocupa o lugar que o aluno designa para ele. É nessa relação transferencial que se estabelece o vínculo afetivo que permeia a relação professor-aluno.

Hoje, percebo que esta dissertação é fruto de questões de natureza tanto pessoal quanto profissional. Como educadora, sempre acreditei que não temos o direito de fazer “estragos” na vida de ninguém. Não me conformava com certas atitudes de alguns professores, e nem com a forma como tratavam seus alunos, que chegavam a mim, dizendo odiar matemática; que tinham verdadeiro horror a esta disciplina. Prefiro acreditar que esses colegas professores não sabiam, e ainda hoje não sabem, o que estão fazendo; que esse ato é inconsciente.

De imediato, sou levada a pensar que toda essa situação tem a ver com a construção do “lugar”. Que construir esse lugar, conquistar esse espaço depende de muitos fatores e saberes que, infelizmente, não aprendemos nos bancos das universidades. Esse saber só se aprende na prática, ou melhor, construir o lugar, tem a ver com a subjetividade do sujeito, com o desejo do sujeito. Por isso, aponto a necessidade de considerarmos o caráter desejante do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, pois, ao se estudar Psicanálise, descobre-se, de início, que o sujeito é movido pelo desejo.

Construir o lugar é construir um laço; e construir um laço é sentir-se como sujeito responsável pela sua história. Mas não podemos nos esquecer de que, querendo ou não, influenciemos a construção da história do outro, porque, como educadores, não conseguimos fugir da transferência, somos sempre alvo dela.

A determinação e sustentação do lugar e do laço apontam também para a formação profissional dos professores, tanto inicial como em serviço, na qual os saberes docentes aparecem como alicerce na construção desse lugar.

Foi possível determinar, ainda, que é preciso que se tenha um novo olhar sobre a presença do estagiário; que se tenha um efetivo compromisso com a formação desse sujeito, pois ele também está buscando ser um futuro professor.

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos, que organizam de maneira sistemática, a construção do professor como um lugar. Para isto, estamos usando como pilar dessa construção o estágio supervisionado. Estamos supondo, aqui, que o estágio ocorre numa triangulação na qual cada vértice é representado por um sujeito dessa relação professor-alunos-estagiários. Assim como o professor precisa estabelecer-se com um “lugar”, amarrando um laço afetivo com o seu aluno, o estagiário, no momento da regência, quando assume o papel do professor, também tem a capacidade de criar e ocupar um lugar na sua relação com o aluno. Portanto, o trabalho consistiu em descrever e analisar a experiência do estágio supervisionado, levando à construção ou não do “lugar do professor”, representado na figura do estagiário.

Assim, no primeiro capítulo, apresento o referencial teórico dessa pesquisa. O problema da dissertação é perceber que representações os estagiários elaboraram sobre o estágio, para, a partir daí, inferir sobre que saberes docentes os estagiários construíram durante o estágio. Portanto, começo falando sobre a *Formação de professores e Saberes docentes* proposta por Tardif. Para falar do professor como um lugar, tem-se que falar em laço, em transferência. Faço isto sob a direção da teoria psicanalítica, principalmente na vertente lacaniana, usando a metáfora do professor como um analista, na busca de se construir um saber sobre o lugar, sobre como construir um lugar e como falar a partir dele, tendo como ponto de apoio a transferência.

No segundo capítulo, faço a contextualização da pesquisa, bem como, a metodologia utilizada desde a definição do instrumento para a coleta de dados (entrevistas e relatórios), até os sujeitos da pesquisa (estagiários do curso de Física da UEL). Em seguida, faço a apresentação dos dados e do processo de categorização dos mesmos.

No terceiro capítulo faço a primeira parte da análise dos dados, utilizando, como referencial teórico, os saberes docentes, propostos por Tardif. Na primeira parte, é feita a descrição das categorias que caracterizam as representações que os estagiários elaboraram do estágio, definidas no capítulo 2. Na segunda parte, é apresentada uma síntese das categorias representativas dessa elaboração, buscando perceber que saberes foram construídos durante a regência. E, finalmente, na terceira parte, procura-se relacionar os aspectos preponderantes para a construção dos saberes docentes, destacados na descrição das categorias, com a análise do caso de cada

estagiário, inferindo os tipos de saberes que eles construíram durante o estágio supervisionado.

O quarto capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, estabelecemos algumas considerações sobre o “professor como um lugar”. Na segunda, apresentamos algumas considerações sobre o “lugar” dos professores em serviço. Na terceira, apresentamos a análise da construção do “professor como um lugar”, para cada estagiário. E, na quarta e última parte, são apresentadas algumas considerações sobre “O professor como um lugar”, na tentativa de uma analogia, apontando as contribuições da Psicanálise à Educação.

Na seqüência, procuro tecer as considerações finais, sem o intuito de torná-lo um trabalho definitivamente concluído. Psicanaliticamente falando, há sempre algo que se escapa, que vaza. Portanto, há sempre algo de novo a se acrescentar. O que minha dissertação apresenta são apenas faíscas de fogo e, quem sabe, através destas, muitas fogueiras ainda se ascendam.

Capítulo 1

Referencial Teórico

Pensar, fruto da sabedoria, da capacidade, muitas vezes iludida pelo rancor do querer saber sem saber querer; são homens e mulheres, crianças, adultos e senhores de longa data, são malfeitores e benfeitores do mundo que os rodeia, é a memória de um mundo que corre e não floreia, vai quando tem que ir, fica quando quer ficar – e a mente tudo registra, tudo quer, pois perder a oportunidade de saber é não viver, pelo menos pensa assim o lisonjeiro, que de mente muito fértil guarda e cria o seu mundo, ainda faz alheio rumo e percorre a estrada sã, que de tão sã passou a ficar estranha – são coisas da mente, que quando falha pede ajuda ao inconsciente, e que quando quer precisa muitas vezes saber querer - viver a cantar, possivelmente amar, ser e ter não deixando de ser quando não se tem, não deixando de querer quando não se sabe – mas, orientando-se à verdade quando possível e fazendo seu caminho o melhor já visto. A mente é filha do inconsciente, o que já esteve nela. Um dia volta, até mesmo quando não for preciso, pois sua estória sempre estará presente, nada se perde.

*Do nefasto ao indispensável – Minhas reflexões
Vinícius*

Discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades – sobre as próprias vidas – de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços – intelectuais e práticos – nenhuma outra merecerá.

Michael Apple

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a construção dos saberes docentes, a construção de um saber sobre “ser professor”, sobre ocupar um lugar e sobre os impactos do estágio supervisionado, na formação inicial. Para isto, buscou-se, nas entrevistas realizadas junto aos estagiários de Física, bem como em seus relatórios de regência, como se dá a construção do “professor como um lugar”, inferindo como cada estagiário criou e ocupou o seu lugar durante o período de regência.

Todo o processo de coleta de dados, quanto à análise das informações recolhidas, foi norteado por duas vertentes teóricas: a formação de professores, na qual se enfoca a construção dos saberes docentes referentes às relações propostas por Tardif; e a psicanálise de orientação lacaniana (MILLER, 2004), como elemento teórico central nesse quadro, no qual o conceito de transferência surge como norte, para que se construa esse “lugar”.

O processo de ensino e aprendizagem que ocorre na sala de aula se constrói, principalmente, pela qualidade das relações que se estabelecem entre professor e aluno. Portanto, indicam-se os saberes docentes na formação do professor, tanto inicial, quanto em serviço, porque o que se exige do professor não é apenas um saber sobre o objeto de conhecimento (conteúdo) ou sobre a sua prática em si, mas, principalmente, a importância das relações criadas no processo de ensino-aprendizagem. É na construção dessa relação que se faz o vínculo com a Psicanálise, porque o professor pode ocupar um lugar na construção do conhecimento do aluno, podendo estabelecer um vínculo, ou um laço entre ambos. Por isso, usa-se o conceito de transferência como central na procura de uma nova interpretação das relações que ocorrem no interior da sala de aula.

No contexto da transferência, pode-se perceber que o professor ocupa o lugar que o aluno designa para ele. É na relação transferencial que se estabelece o laço, o vínculo afetivo que permeia a relação professor-aluno. Portanto, falar em relações é falar em transferência.

Este capítulo está organizado em duas partes. Em primeiro lugar, situa-se o perfil do professor, dentro da perspectiva “professor reflexivo” e, ainda, a primeira parte do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa: os saberes docentes, na formação dos professores. Em segundo lugar, encontra-se a segunda parte do referencial teórico, a Psicanálise, principalmente na vertente lacaniana, onde se buscam subsídios para a construção do “professor como um lugar”.

1.1. Os saberes docentes na formação de professores

Atualmente, acredita-se que a autonomia profissional do professor se forma a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida. Nesta perspectiva se dá a formação do professor reflexivo (Zeichner, 1993. Schön, 1992), na qual o professor reflete na ação, revendo e transformando sua prática, permitindo que as questões geradas por significantes como reflexão, construção do conhecimento, interesse do aluno, relações afetivas e aprendizagem significativa surjam neste contexto.

Dentro desse perfil de professor que está em contínuo processo de formação, Schön (1992) aponta três estratégias para auxiliar o professor a explorar e melhorar os aspectos de sua prática: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Nesta mesma linha, Zeichner (1993), além de valorizar a atitude reflexiva do professor, ressalta a importância de se considerarem as condições sociais em que este está inserido.

Nóvoa (1992) também propõe essa formação numa perspectiva denominada de crítico-reflexiva, apontando três processos na formação do professor: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

Percebe-se que, na última década que antecedeu o novo milênio, vários autores se dedicaram e escreveram sobre a questão do professor reflexivo. No entanto, o que parece é que o professor não está preparado, e nem foi educado para exercer sua

função dentro dessa linha crítico-reflexiva. Nessa época já havia, inclusive, não só preocupação com o desenvolvimento pessoal do professor, mas também com o profissional, social e organizacional.

Mas, se toda essa discussão e preocupação já vem de algum tempo, por que se encontra esse caos no contexto escolar, que aponta, inclusive, para um fracasso escolar? Onde está a falha nesse sistema todo? É na formação? É no interior da escola? Ou é no professor? Será nos alunos? Existe formação para trabalhar com o aluno desse novo século ou para enfrentar os desafios educacionais do novo século? Será que a falha está no discurso usado nas salas de aula? De quem é a culpa? Ou melhor, existem culpados?

A Constituição Federal de 1988 já garantia, em seu artigo 205, o direito de todos à Educação: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Quase dez anos depois, em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) vem procurar garantir os princípios e fins da educação básica (educação infantil e fundamental) até à educação superior. Apresenta também, nos artigos 61 a 67, disposições sobre a formação de professores, garantindo, inclusive, no artigo 67, a valorização dos profissionais da educação.

Bom, ao que parece, pelo menos no papel, a formação, o empenho, a luta por uma educação de qualidade é garantida. Então, por que, na realidade, as coisas não acontecem de fato? Por que se está fracassando? A quem se endereça esse fracasso? Parece que todo o caos que se encontra na educação é um sintoma da sociedade contemporânea. Parece que há uma limitação nesse processo todo; e o professor não percebe isso. O professor cria muitas expectativas diante da sua nova profissão, mas, como trabalha, com o inesperado, com o inevitável, muitas delas se perdem logo no início da sua carreira.

Apesar de toda a sua formação, de suas práticas pedagógicas, a realidade no contexto escolar, no interior da escola, aponta que falta ao professor um certo saber. Um saber que vai além dessas questões. Um saber que não se ensina nos bancos das Universidades, nem nos livros de formação de professores. Ninguém sabe como se constrói esse pilar. Entretanto, ele parece ser construído apenas a partir da prática de ser

professor, pois assim se pode perceber que aprender se dá mais pela figura do professor do que pelo método por ele utilizado.

Esse saber, com certeza, só se constrói a partir de muita reflexão. A formação do professor, tanto inicial quanto em serviço, não se completa apenas com a conquista do diploma de licenciatura. Este é apenas o primeiro passo para que o professor comece a construir sua identidade profissional. Essa identidade só se constrói no próprio contexto escolar. Portanto, a sala de aula é um espaço privilegiado na construção dos saberes docentes e na construção da identidade do professor.

É claro que não basta só estar na sala de aula. É preciso querer ir mais além, querer saber; é preciso interpretar a realidade em que o professor está inserido, a realidade na qual atua e, assim, ir organizando a sua experiência profissional. Pode-se perceber isto nos dizeres de Tardif:

... o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (TARDIF, 2002:11).

Em suma, Tardif aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se define somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto se constrói através da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente. Dessa forma, o professor precisa sentir a presença do outro nele mesmo, procurando mostrar quem ele é no momento em que está ensinando. Como diz Tardif, “Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor” (p. 13). Sabe-se, é claro, que o “saber” é algo pessoal, do próprio professor, e que se constrói através da sua singularidade, mas não se pode esquecer que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores,

sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2002:49).

Tardif aponta quatro tipos de saberes, na construção dos saberes docentes: *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica – corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); *saberes disciplinares* (saberes que correspondem ao conhecimento adquirido na universidade, etc); *saberes curriculares* (correspondem aos programas, objetivos, métodos, etc) e *saberes experienciais* (saberes ligados às experiências individuais e coletivas, “de saber-fazer e de saber-ser”). Tais saberes podem ser adquiridos através da experiência pessoal, formação recebida em instituição, através do contato com professores mais experientes ou em outras fontes. Tardif também ressalta que o saber dos professores depende, “por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (ibid. 16).

Como se viu acima, todos esses saberes estão intimamente ligados com a prática docente e só acontecem nessas interações. Por isso, elas exigem, dos professores, “não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado, principalmente, para objetivá-la; mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas” (ibid. 50). Portanto, parece que existe um saber que vai além das questões pedagógicas.

Tardif vai mais longe ainda. Afirma: “Eu sou e o que eu faço ao ensinar” (ibid. 16) devem andar sempre juntos. Em suma, os saberes dos professores estão intimamente relacionados com o que os professores são (emoção, cognição, expectativas, história pessoal, etc) e o que eles fazem. Então, será que o professor se percebe como sujeito, como ator, interagindo com outras pessoas? Será que ele percebe que ocupa um lugar na construção do conhecimento do aluno? Que lugar o professor ocupa atualmente? Será que o professor perdeu o seu lugar? Será que o professor tem noção da importância dessas relações criadas no processo de ensino-aprendizagem? Quem é esse sujeito a quem se chama de professor? Será que, pelo menos, ele sabe quem é e o que está fazendo quando está ensinando?

Precisa-se repensar a formação de professores, levando em conta os saberes docentes e a realidade do contexto escolar em que este se encontra. O que o

professor e o aluno trazem em sua subjetividade não é visível num primeiro momento, e nem pode passar por um nivelamento na sala de aula; mas, como na sala de aula há um encontro entre esses sujeitos, aponta-se, aqui, a necessidade de se considerar a sua subjetividade no processo de ensino-aprendizagem. Contribuir para a construção do aluno, enquanto sujeito que interage em sua realidade, levando em conta a sua subjetividade, seus anseios, seus desejos, pode ser o caminho que possibilite à escola tornar-se esse lugar privilegiado, um lugar de pertencimento, onde professores e alunos sentem que são parte importante e atuante nesse processo.

1.2. Saberes docentes na formação inicial

O objetivo deste trabalho é a formação inicial. Portanto, dar-se-á mais ênfase à questão da formação do estagiário (como ele é visto pela instituição; quais os impactos das atitudes do professor e quais as influências que essa relação causa na sua formação). A nova LDB, em seu artigo 62, prevê a formação de profissionais da educação, visando preparar o futuro professor, para atender os objetivos da educação:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Lei 9.394/96:71).

No artigo 65 da LDB pode-se observar, ainda, que na formação do docente está incluída a prática de ensino, garantindo inclusive um número mínimo de horas de estágio: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (LDB, 1996:72). Apesar de a LDB garantir as horas de estágio na formação inicial, parece-nos que a grande maioria dos professores em serviço não sabem, ou não sentem, a grande responsabilidade diante da formação desse futuro professor. No interior de muitas escolas, os estagiários ainda são vistos como um incômodo, no sentido de quebrarem a rotina da sala de aula; ou, ainda, são vistos como um sujeito que está ali para tapar buracos, na ausência de algum professor.

Todo esse panorama despertou algumas questões que merecem destaque: para que serve o conhecimento construído na Universidade, na formação dos professores? O que é mobilizado desse conhecimento para a sala de aula? O que o

professor precisa saber, de fato? Até que ponto saber o conteúdo garante a aprendizagem do aluno? Quais os saberes de que o estagiário precisa para ser professor?

É de notória importância a modificação dos programas de formação de professor e discutir o contexto das interações sociais e culturais, nas quais a formação do professor, o ensino e a aprendizagem ocorrem. Não se pode esquecer que a formação do estagiário, futuro professor, também ocorre nesse contexto e, queira ou não, o professor acaba intervindo nessa realidade, promovendo, mesmo que inconscientemente, um lugar de identificação pessoal nessa relação; servindo até mesmo, de modelo, para esses futuros professores.

Sabe-se que a formação em nível superior, por si só não garante a qualidade da Educação, nem é suficiente para que o professor se desenvolva como profissional da Educação. Entretanto, pode-se ainda levantar, aqui, a seguinte questão: como é que se faz um professor, ou qual o melhor modelo de professor a ser formado? Como se viu, o professor, querendo ou não, acaba servindo de modelo, principalmente, para os estagiários que estão em formação inicial. Qual é, então, o modelo ideal? Qual é o verdadeiro papel do professor? Ensinar? Freud já havia alertado, sobre a complexa tarefa de ensinar. Tardif (2002) também observa que saber alguma coisa não é suficiente, é preciso saber ensinar.

Pode-se ressaltar, também, que, para realizarem concretamente as suas tarefas, além dos saberes, competências e habilidades, os professores, mesmo sem o perceberem, acabam utilizando-se de diversos discursos na sala de aula. Esses discursos, às vezes, podem ser intencionais ou não-intencionais, mas, de qualquer forma, há sempre algo implícito no seu discurso. Como o professor trabalha com o inesperado, com o imprevisto, seu discurso pode causar, ou não, as mais variadas situações, porque não há como prever a atividade docente, pois ela nunca é totalmente “transparente”. Atente-se para o que diz Tardif (2002) sobre isso:

“A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos que queremos agir. Em suma, a consciência do professor é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial. Agir nunca é agir perfeitamente e em plena

consciência, com uma consciência clara dos objetivos e conseqüências da ação, das motivações afetivas subjacentes, etc.” (TARDIF, 2002:213).

Além das expectativas construídas sobre o professor, a partir da realidade e de suas práticas pedagógicas no interior da escola, parece que existe um saber que vai além dessas questões. Um saber que se constrói com a prática profissional, levando-se em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo. Enfim, um saber que tem a ver com saber relacionar-se.

O estágio supervisionado tem uma função primordial dentro da formação inicial desse futuro professor. Seja na fase de observação, ou seja, na regência, o estagiário tem a possibilidade de se colocar em profunda reflexão, construindo expectativas sobre ser professor, a partir da realidade, mapeando diferenças entre os professores, encontrando, inclusive, modelos com os quais se identificam, ou não. O estágio pode causar um certo impacto no estagiário. Esse impacto é criado diante das ações educativas realizadas nesse contexto, podendo influenciar, inclusive, na decisão do estagiário em querer ser professor ou não. Portanto, nessa experiência, o estagiário pode começar a desenvolver seus saberes docentes, incorporando ou não certos padrões que vão marcar sua prática docente.

Portanto, parece urgente que a escola, como um todo, reveja os seus conceitos e atitudes em relação à presença do estagiário no contexto escolar, pois parece que uma grande parcela dos professores em serviço, não sabem, ou não sentem a grande responsabilidade diante da formação desse futuro professor. Se o objetivo geral da educação é uma educação de qualidade, onde se desenvolva o efetivo exercício da cidadania, precisa-se criar um novo olhar para a presença do estagiário no interior da escola, um novo olhar para esse sujeito cuja formação está se dando.

1.3. 2ª Parte da Fundamentação Teórica: Alguns Conceitos da Teoria Psicanalítica.

Falar sobre Psicanálise não é fácil tarefa. É sair do campo, de educadora, da matemática, e arriscar-se a entrar num campo polêmico. Mas a educação também não deixa de ser polêmica. Pode ser ousadia? Quem sabe! Mas é preciso tentar.

Freud afirmou que há três profissões impossíveis: curar, educar e governar. A Psicanálise aponta para a impossibilidade da educação, bem como para os

limites que rondam a relação professor-aluno. Posicionar-se frente a essas impossibilidades gera uma certa angústia, enquanto educador. Por quê? Pode-se perguntar: o que se fez, então, durante todo esse tempo, nas salas de aula? O professor finge que ensina, e o aluno finge que aprende? Será que é isso, que tem acontecido no interior das escolas? Parece urgente a Educação considerar os aspectos subjetivos do sujeito, bem como seus desejos no processo de aprendizagem. Vários estudos apontam que é possível uma articulação entre Psicanálise e Educação. Portanto, pretende-se aqui buscar elementos, numa perspectiva esclarecedora, que, muitas vezes, não são encontrados no campo de conhecimento da Educação. Assim, vê-se, na Psicanálise, a possibilidade de encontrar respostas, ou de um novo olhar às situações que ocorrem no interior da sala de aula, principalmente na relação professor-aluno.

1.3.1 A estruturação do sujeito

Na Psicanálise, o sujeito é estruturado como ser de desejo, sujeito do inconsciente, onde o inconsciente é uma estrutura estabelecida através da linguagem, visto que “o inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que, o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1998: 142). Em síntese, na Psicanálise o sujeito se representa pela via da palavra, e é investido, moldado pelo desejo do Outro, através do discurso.

Portanto, é através da fala que o sujeito se constitui. Na psicanálise, o discurso aparece de duas formas: uma consciente ou intencional, que é aquela pela qual o sujeito se comunica com os outros sujeitos; e uma inconsciente ou sem intenção, que é aquela que aparece como um tropeço, sem querer, sem pensar, que escapa em meio à fala. Essa segunda fala é o inconsciente manifestando-se através do ato falho, por exemplo.

Freud chamou esse Outro lugar de inconsciente, que se manifesta no sonho, no ato falho e no chiste, sobre o qual não se tem nenhum controle. Lacan afirma que “O inconsciente é o discurso do Outro” (LACAN, 1998:126), isto é, o inconsciente se manifesta no momento em que essa fala involuntária aparece. E afirma ainda: “O desejo do homem é o desejo do Outro” (ibid. 223). Portanto, o inconsciente está relacionado com o desejo do sujeito, pois este vê, no desejo do Outro, seu desejo se

constituir. A fala e os desejos dos outros despertam desejos, através do discurso. Em suma, o sujeito deseja do Outro aquilo que falta para ele.

É por isso que a transferência só pode ser pensada, partindo-se do sujeito suposto saber, como nos diz Lacan: “o sujeito é suposto saber, somente por ser sujeito do desejo” (ibid.239); por isso que o efeito da transferência é o amor. A partir daí, o sujeito quer se mostrar amável aos olhos do Outro, porque o Outro possui o que ele deseja. Freud indicou muito bem isso, no campo do narcisismo: “Amar é, essencialmente, querer ser amado”.

Em contra-partida do desejo como motor do sujeito, a teoria lacaniana mostra que sujeito é sempre barrado, castrado, pois, apesar de a linguagem permitir que se expresse e se realize o seu desejo, o sujeito nunca vai estar satisfeito, completo. Por isso, ao mesmo tempo em que o sujeito deseja, já não deseja mais e, mesmo assim, está sempre em busca de algo. Em suma, sempre algo “falta”, mas essa falta é o que estrutura o desejo do sujeito. Como diz Kupfer: “Essa falta, longe de apontar para a insuficiência, lança o sujeito na busca de falta para a realização de seu desejo, e o movimenta incessantemente” (KUPFER, 1999:87).

Se considerarmos que o sujeito é mobilizado pelo desejo e que ele só aprende algo se seu desejo estiver implícito no ato de aprender, tem-se à frente um grande desafio na Educação. Como capturar, chamar a atenção, trazer, despertar, então, o desejo de aprender no aluno? Se o sujeito se constitui como sujeito pela fala, como aproveitar essa fala na sua relação com o processo de aprendizagem? Que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem? Como foi dito acima, o professor tem um papel fundamental nesse processo, pois, querendo ou não, o mesmo serve como modelo, influenciando, inclusive, o desejo do outro. Isto sem contar que a própria sala de aula é um lugar onde se trocam imagens, olhares e desejos dos sujeitos, ou seja, onde podem ocorrer várias identificações entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

Olhar para a Educação com os olhos da Psicanálise é, primeiramente reconhecer as limitações do processo pedagógico, despojar-se de suas crenças e romper com todos aqueles hábitos, há tanto tempo adquiridos, com pontos de vista, verdades e valores pessoais. Como diz Kupfer: “... é preciso resgatar um ensino em que o educador terá que se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render”

(KUPFER, 2000:120). Enfim, é inverter o atual modelo de ensino-aprendizagem que se encontra na maioria das escolas. É perceber que esse processo se dá muito mais na pessoa do professor do que no método que ele utiliza. É inverter o papel do professor, pois este se coloca na escuta do aluno, percebendo que a fala ocupa um lugar importantíssimo nessa relação e que o sujeito se representa pela via da palavra.

Portanto, algum discurso está presente na sala de aula, não importa a metodologia ou a pedagogia utilizada pelo professor, e não há como professor e aluno fugirem dos efeitos desse discurso. É preciso que o professor saiba, como diz MILLER, que há “um peso marcado na palavra” (MILLER, 2000:1). Por isso, o professor tem que assumir a responsabilidade de suas palavras diante do aluno, pois suas palavras podem aproximá-lo dele. O aluno pode permitir que o professor ocupe certos lugares na sua construção do conhecimento, outorgando-lhe o direito de ensinar. MRECH, em *Psicanálise e Educação*, faz um questionamento sobre a posição do professor nesse discurso. “Será que o professor refere-se a uma pessoa concreta ou a um lugar no discurso?” (MRECH, 1999:8). Pode-se levantar a hipótese, aqui, de que o professor fala de algum lugar. Então, de onde ele fala para exercer a sua função? Que lugar o professor ocupa atualmente? Será que o professor perdeu o seu lugar?

Sabe-se que o professor deve situar-se em algum lugar e que há um papel para exercer na função de professor. Portanto, precisa-se saber ou, pelo menos, refletir sobre os efeitos causados pelo encontro professor-aluno. Uma das possibilidades desses efeitos no ato educativo é o despertar do desejo do aluno pelo saber. Este, na verdade, deve ser um dos principais objetivos da educação: despertar, no aluno, o desejo de aprender. Na realidade, o desejo faz parte da constituição do sujeito. Portanto, a fala desencadeia o desejo no sujeito, ou melhor, é o risco que se corre ao falar. Como diz Fink: “... a linguagem é permeada pelo desejo e o desejo inconcebível sem a linguagem, e feito da própria matéria-prima da linguagem” (FINK, 1998:73). Para Lacan, o desejo “é o eixo, o pivô, o cabo, o martelo, graças ao qual se aplica o elemento-força, a inércia, que há por trás do que se formula primeiro, no discurso do paciente, como demanda, isto é, a transferência” (LACAN, 1998:222). Eis então aqui um caminho: considerar o caráter desejante dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com toda a sua subjetividade, onde professor e aluno são responsáveis e respondem por seus atos, decisões, por suas vidas.

1.3.2 A Transferência

Para Freud, a transferência aparece como repetição de experiências vividas no passado e que são revividas no presente, pelo analisando, na presença do analista. Essa repetição também podia ser considerada como uma resistência ao tratamento analítico. Freud apresenta a transferência como “novas edições ou fac-símiles das tendências e fantasias despertadas e tornadas conscientes no decorrer do tratamento psicanalítico; mas têm uma particularidade, característica de sua espécie, que consiste na substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico” (LAGACHE, 1990:11). Além disso, Freud classifica a transferência em positiva (quando há sentimentos afetuosos e amigáveis) e transferência negativa (quando há sentimentos hostis, agressivos).

Para Lacan, a transferência é a “atualização da realidade do inconsciente” (LACAN, 1998:139), lembrando que, para ele, “o inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (ibid: 142). Portanto, destaca-se, mais uma vez, a importância da fala na relação professor-aluno, pois a todo instante que houver uma comunicação, entre dois ou mais sujeitos, a transferência pode ser instaurada.

Lacan também afirma que o efeito da transferência é o amor (ibid:239). Enfim, no senso comum, a transferência é representada como um afeto. Lagache afirma que a transferência “é, no sentido mais estrito, um deslocamento de afeto para a pessoa do analista” (p.103), e afirma, ainda, que esta se aplica não só à pessoa do analista, mas ao ambiente analítico. Com isso, procurar-se-á fazer uma analogia com a Educação, pois o próprio Lacan não considera a transferência, uma exclusividade da análise, porque o fenômeno da transferência é constante, está presente nas relações e pode ser instaurada em qualquer relacionamento entre pessoas, onde haja identificações mútuas: “Isto não exclui, de modo algum, onde não haja analista no horizonte, que ali possa haver, propriamente, efeitos de transferência exatamente estruturáveis como o jogo da transferência na análise” (LACAN, 1998:120).

Portanto, falar em transferência é falar em amor, é falar em afeto. E ainda a transferência pode ser definida como “um vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual entre o paciente e o analista...” (Chemama, 1995:217).

Segundo Aurélio (2000), afeto quer dizer: 1- Afeição, amizade, amor. 2- Objeto de afeição (AURÉLIO, 2001:20). Pode-se dizer, portanto, que afeto é o vínculo, o laço que o professor faz na sua relação com o aluno, uma relação de afeto, uma afeição. No dicionário de Psicanálise, afeto denota “um dos estados emocionais, cujo conjunto constitui a gama de todos os sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável, que se manifesta por uma descarga emocional violenta, física ou psíquica, imediata ou adiada” (Chemama, 1995:10). Em outras palavras, na educação, pode-se definir afeto como um “laço” que o ser humano estabelece com quem ensina e com o objeto de aprendizagem.

Em “Para ler o Seminário XI de Lacan”, Brousse afirma que existem dois eixos principais na transferência. “Existe o eixo do saber, ligado aos significantes e à repetição, e existe o eixo do amor, ligado ao ser” (BROUSSE, 1997:119). Portanto, se a transferência está relacionada a “saber” e “amor”, quer dizer que ela pode estar presente na relação professor-aluno. Por isso, acredita-se que o afeto pode estar presente na relação professor-aluno e que permeia as atividades de ensino e aprendizagem.

É no contato com a realidade, com o meio em que vive, com outras pessoas que se dá o aprendizado de um sujeito. Para que ocorra o aprendizado ou aprendizagem há sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e um fator muito importante que é a relação entre eles. Portanto, podemos destacar, aqui, que a construção desse aprendizado, ou a constituição de um saber está impregnado de afeto, ou seja, a transferência está presente nessa relação.

1.3.3. Sujeito Suposto Saber

Como se viu, em psicanálise, os afetos estão relacionados ao que se denomina de transferência. Para Lacan, “a transferência é um fenômeno em que estão incluídos juntos, o sujeito e psicanalista” (LACAN, 1998:219). Portanto, não há como falar em transferência, sem falar também em sujeito suposto saber, pois Lacan afirma que “A transferência é impensável, a não ser tomando-se partida do sujeito suposto saber” (ibid:239) e que, “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber – há transferência” (ibid:220).

A psicanálise utiliza o método da associação livre, que consiste em deixar fluir a palavra para encontrar nos buracos do discurso, o acesso ao inconsciente.

O paciente é convidado a falar através da associação livre; falar tudo o que lhe vem à mente, sem nenhuma discriminação. “A partir do momento que alguns *significantes* começam a se repetir ou começam a surgir às formações inconscientes é possível começar a estabelecer algumas conexões. Se ao paciente é solicitado que faça as associações livres, do analista se espera que se mantenha em *atenção flutuante*” (ARRUDA, 2001:162), ou seja, que *escute*.

O analisante supõe no analista um saber sobre a causa de seu sintoma e sobre a resolução do mesmo. Ele acredita que o analista é detentor de um saber. Por essa razão, procura se apresentar amável aos olhos do analista. E assim, “o sujeito entra no jogo, a partir desse suporte fundamental – o sujeito é suposto saber, somente por ser sujeito do desejo” (LACAN, 1998:239). Isso quer dizer que há algo no analista, que o analisante deseja, ou seja, como diz Lacan: “O desejo do homem é desejo do Outro” (ibid. 223).

A crença no sujeito suposto saber. - “Trata-se de uma ilusão na qual o sujeito acredita que sua verdade encontra-se já dada no analista e que o mesmo a conhece de antemão” (QUINET, 1995:30). O analisando acredita que o analista sabe ou já tenha a verdade sobre o seu sintoma, mas isso é um “erro subjetivo” que faz parte da entrada em análise, inclusive, para que a transferência se instaure. O analista, no início, nada sabe a respeito do sintoma do analisando, mas, como este o coloca nessa posição de sujeito suposto saber, a ele é endereçado um certo saber. Cabe ao analista assumir o lugar de sujeito suposto saber, mas procurando não se identificar com essa posição, pois sua função nesse momento é apenas ouvir as queixas do analisando e fazer intervenções só quando for necessário.

1.3.4. O professor como sujeito suposto saber

Quase tudo o que foi dito acima, no contexto da psicanálise, poderia ser transportado para o contexto da aprendizagem. Estamos fazendo essa analogia com a Educação, porque, como se viu, o próprio Lacan não considera a transferência uma exclusividade da análise, porque o fenômeno da transferência é constante, está presente nas relações, e ela pode ser instaurada em qualquer relacionamento entre pessoas onde haja identificações entre uns e outros. A transferência “é sempre uma questão de acreditar no saber de seu legítimo representante, seja ele político, professor, médico ou psicanalista” (GUEGUEN, 1997:95).

No contexto da aprendizagem, pode-se dizer que o professor possui no discurso do mestre (discurso professor-aluno) a posição daquele que sabe, e o aluno a posição daquele que aprende. Como já foi dito, o aluno confere ao professor a posição Sujeito Suposto Saber, outorgando ao mesmo confiança e o direito de ensinar, pois, como diz Lacan, “de cada vez que essa função pode ser, para o sujeito, encarnada em quem quer que seja, analista ou não, resulta da definição que venho de lhes dar que a transferência já está então fundada” (LACAN, 1998:220). Por isso, pode-se considerar que a transferência ocorre nos processos de aprendizagem, em especial na sala de aula. O professor, nesse momento, é colocado em posição de ser aquele que sabe, chamado por Lacan de o grande Outro, que é a referência para toda palavra proferida, de todo pensamento elaborado. A transferência é que faz o elo das ligações significantes, das ligações com o outro e pode ocorrer no interior do ato educativo, na relação professor-aluno, onde o exercício da palavra ocorre o tempo todo.

Portanto, ao professor também é endereçado um saber. O professor, no momento em que está desempenhando a sua função, queira ou não, é alvo da transferência, não há como fugir dela. O professor acaba servindo, inclusive, como modelo, como espelho para muitos dos que ali estão. Por isso, o professor precisa se colocar na posição de sujeito suposto saber, sem abusar dessa posição, para sustentar o processo de ensino-aprendizagem, pois, nessa relação, o professor, além de mediador na construção do conhecimento do aluno, tem um papel muito importante na constituição do aluno enquanto sujeito, na sua forma de pensar e de agir.

1.4. O professor como um lugar

O professor, como um lugar? Alguém pode estar-se perguntando: Mas, que lugar é esse? O que é preciso para criar e sustentar esse lugar? Na Psicanálise, esse lugar, esse espaço não está implicado como extensão, mas sim como o lugar por onde temos que passar, onde espaço e tempo estão ligados um ao outro, de modo inédito, como diz Miller. E continua: “É assim então, que o tempo me conduziu ao lugar, e a ele ajuntei o laço... O resultado é esta espécie de lugar fundamental... É nisto que o analista é um “lugar” – e que nesse lugar se estabeleça um laço” (MILLER, 2000:5). Esse laço é estabelecido através da transferência.

Como já vimos, a transferência também pode ser aplicada fora do ambiente analítico, e assim como o analista pode ser esse “lugar”, e é nesse lugar que se estabelece um “laço”, também podemos transferir tal situação para o ambiente de aprendizagem escolar. Portanto, dentro do contexto da transferência, podemos perceber que o professor ocupa o lugar que o aluno designa para ele. É nessa relação transferencial que se estabelece o vínculo afetivo, que permeia a relação professor e aluno.

Nos últimos anos, Miller tem falado muito sobre isso, da importância de marcar o lugar e o laço. Ele afirma, ainda que “Um psicanalista pode ser definido como um lugar que exige que se coloque algo de seu” (MILLER, 2000:2), e que: “colocar algo de seu é pagar com a sua pessoa...” (ibid: 2). Pode-se entender, então, que colocar algo de seu é viver o seu próprio estilo. Para Lacan, o estilo é “o homem a quem nos endereçamos”. Nessa troca, o sujeito espera do outro um reconhecimento, em última instância, o amor. Portanto, na transferência ocorre uma demanda de amor, que se apresenta na relação professor-aluno e que influencia o processo de ensino-aprendizagem.

Miller chama de “vínculo transferencial” o estabelecimento da transferência e diz que, mais do que com a pessoa do analista, “este vínculo transferencial é muito mais um vínculo ao lugar no qual ele ocorre...” (MILLER, 2000:4), ou seja, a transferência se dá com o lugar. É a partir disso que a idéia do “professor como um lugar” pode se sustentar.

Construir o “lugar” não é fácil tarefa, porque faz parte de um saber que não se aprende nas universidades, nem encontra receita para isso em livros, nem mesmo em livros de formação para professores, e pouco se sabe sobre ele. Primeiramente, a construção do lugar tem a ver com a criação do laço. Mas o que é fazer laço? O que é fazer laço com o professor ou com o lugar que ele ocupa? Como ponto primordial para a construção do lugar, aponta-se o contexto escolar. Ele define muito a construção do laço, pois é nele que se desencadeia a relação professor-aluno. É através dessa relação que o professor demonstra um saber, que tem a ver com relacionar-se, onde ocorre o afeto, onde a transferência se instaura. Como diz Forbes: “... nenhuma ação vinga sem... a afeição entre os cidadãos...” (FORBES, 2003:50). Portanto, a chave para a construção do lugar é a relação professor-aluno.

Na construção do lugar, além de o professor colocar algo de seu, ele precisa sentir que pertence a esse lugar. Para que isso aconteça, a escola precisa ser vista como espaço privilegiado para a construção do saber, para a formação do sujeito, onde o aluno possa sentir que também pertence a esse lugar, que pertence a um grupo, que pertence a alguém. Alguns professores sentem que não pertencem a lugar nenhum, por isso, não conseguem sustentar e nem falar a partir do seu lugar. É preciso que esse sentimento de pertencimento surja no interior das escolas, e que professor e aluno definam seus lugares.

O sentimento de pertencimento é tão importante que ele pode, inclusive, convencer o outro a ir ao encontro do conhecimento. Como diz Cabral, “... o que leva um indivíduo a convencer um outro sobre alguma coisa é a visada primeira de pertencer, ser reconhecido como filiado ao ambiente em que se encontra”. (CABRAL, 1998:22). Precisa-se perceber a sala de aula como esse “lugar” privilegiado e, para se ensinar, fazer com que a educação ocorra de fato, é preciso pertencer, assentar-se nesse lugar. Esse lugar é visto como lugar pacífico, do qual muitos se aproximam, acontecendo um vínculo muito forte que aqui se está chamando de “laço”.

O professor precisa sentir que realmente pertence a esse lugar, para que desenvolva verdadeiramente sua função. Como já foi dito, acredita-se que o aprender se dá pela figura do professor e não pelo método por ele utilizado. Portanto, o professor precisa intervir na realidade escolar, fazendo o que está prescrito para esse lugar, como diz Miller: “É que o lugar pré-interpreta. Não se pode dizer que não se pode fazer no lugar, outra coisa senão o que está prescrito pelo lugar, o que comporta o próprio lugar” (MILLER, 2000:8). Por isso, ser professor é saber interpretar o seu papel; é acima de tudo, construir um saber de como se relacionar, de como agir com o inesperado, com o imprevisível. Esse saber só se constrói na prática, e depende da singularidade de cada um.

Na educação construtivista (ou aprendizagem significativa), parece pertinente, portanto, a metáfora do *professor como um analista* (Villani, 1999). Na Psicanálise, o analista “é pensado como aquele que sabe ajudar as pessoas a mudarem, principalmente ouvindo-as”. Na Educação, pode-se atribuir ao professor o papel de “ajudar os alunos a mudarem seus conhecimentos, ouvindo-os” (ibid p.12); o professor também pode ocupar um lugar semelhante ao do analista quando observa as relações

que se estabelecem entre o aluno, o saber científico e o professor, dependendo, de “maneira fundamental de elementos inconscientes” (Villani, *ibid* p.13). O professor também é como um analista quando mantém “uma relação com o aluno, na qual exista lugar (grifo nosso) e clima para qualquer escolha deste...” (*ibid* p.13). Assim como o analista, o professor deve aceitar a escolha do aluno, “mesmo que contraste com seus valores pessoais” (Villani, *ibid* p. 13). Devemos mencionar que a metáfora do professor como um lugar recupera, em parte, a metáfora do professor como um analista. A diferença é baseada na observação de Miller, que enfatiza a transferência como dirigida não diretamente à pessoa do analista, mas ao “lugar” ocupado por ele.

Propõe-se, aqui, que o professor pode ocupar uma posição muito importante, um lugar fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O professor, como um lugar, deve viver o seu estilo, pelo qual ele se endereça a alguém, em que ocupa a posição de sujeito suposto saber, sabendo fazer bom uso dessa posição. Só assim conseguirá trazer o aluno até ele, ou melhor, fazer com que o aluno se perceba nesse lugar. Como diz Forbes em seu artigo “Aprendendo a desaprender”, “Um alguém ama o outro pelo que o outro o provoca, o incita, o entusiasma, o diverte, o instiga”. O professor só consegue isso através da sua pessoa, através do seu discurso. Portanto, construir o lugar, também é ocupar o seu lugar no discurso. Assim, também o estagiário, no momento em que está à frente da sala, realizando a regência, também ocupa essa posição, pois, nesse momento, todo saber está sendo endereçado a ele. É daí que se está relacionando que o estágio ocorre em um triângulo de relações interpessoais, nas quais os vértices são formados pelo professor, pelos alunos e pelo estagiário, como se verá abaixo.

1.5. O lugar do estagiário na relação professor-aluno: um modelo para a regência de classe

Como o estagiário, no momento da regência, assume o papel do professor, este também tem a possibilidade de criar e ocupar um lugar, na sua relação com o aluno. Apesar de que a construção e sustentação do “lugar”, quando ocupado pelo estagiário, dependa de diversos fatores, propõe-se um modelo para a regência, no estágio supervisionado. O modelo pretende representar, sinteticamente, os elementos principais que constituem a situação transferencial. Supõe-se, aqui, que o estágio ocorre

numa triangulação, na qual cada vértice é representado por um sujeito dessa relação: professor, alunos e estagiários.¹



O modelo se aplica à situação vivida pelo estagiário, principalmente no momento da regência de classe, onde ele precisa aprender a lidar com as perturbações que possam surgir nesse contexto e, com isso, construir certos saberes que incluirá na sua formação. A possibilidade de um resultado satisfatório para a sua regência depende, segundo o modelo, de que o laço transferencial se instaure. Manejar a situação de modo a se conseguir construir um lugar a partir de onde o estagiário possa “falar como professor”, ou como sujeito suposto saber, faz parte, portanto, de seu aprendizado. Ajudar o estagiário a desenvolver esse saber deve ser, portanto, um dos objetivos principais do estágio supervisionado.

Independentemente do vértice que cada sujeito ocupa nesse triângulo, todos podem influenciar na construção e sustentação do lugar do estagiário. Construir o lugar é construir e sustentar esse triângulo; é manter seus vértices unidos, independentemente dos fatores e situações que podem ocorrer, no interior do triângulo. Construir o lugar é ocupar o lugar que aluno designa para o professor, na construção do seu conhecimento; é ocupar um lugar no discurso e, através deste, despertar o desejo do aluno. Construir o lugar é ir além da pessoa do professor, não prendendo o aluno para si, e levá-lo rumo ao conhecimento. Portanto, construir o lugar é criar e amarrar um laço, um vínculo com os alunos. Por isso, quando o professor consegue construir esse “lugar”, os vértices do triângulo mudam, ou seja, esse processo envolve o sujeito que está ocupando o lugar de professor (seja ele o professor em serviço ou seja o estagiário), o aluno e o conhecimento.

¹ *Professor* = Professor do Ensino Médio, regente da disciplina de Física. *Estudante* = Estudante do Ensino Médio. *Estagiário* = Estudante da licenciatura em Física da UEL.



Para construir o lugar, é necessário, também, considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois ela pode definir muito, a criação do laço e a construção do lugar. Portanto, em um mesmo contexto escolar, ou na mesma sala de aula, com os mesmos alunos, pode-se ou não construir esse lugar. Isso depende exclusivamente do sujeito ao qual esse saber está sendo endereçado; do sujeito que, querendo ou não, ocupa a posição do sujeito suposto saber, para que a transferência se instaure, para que o sujeito se sinta movido pelo desejo de querer saber, de sair da inércia, decidido a aprender, e permitir pertencer a esse lugar.

Capítulo 2

Procedimentos Metodológicos e Apresentação dos Dados

Quando curiosamente te perguntarem,
buscando saber o que é aquilo,
Não deves afirmar ou negar nada.
Pois o que quer que seja afirmado não é verdade,
E o que quer que seja negado não é verdadeiro,
Como alguém poderá dizer com certeza o que
Aquilo possa ser. Enquanto por si mesmo não
Tiver compreendido, plenamente o que É?
E, após tê-lo compreendido, que palavra
Deve ser enviada de uma Região.
Onde a carruagem da palavra não encontra
uma trilha por onde possa seguir?
Portanto, aos seus questionamentos
oferece-lhes apenas o silêncio,
Silêncio – e um dedo apontando o caminho.

Versos budistas

2.1. Uma investigação qualitativa

Nesta pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, por ser a forma mais adequada para se entender a natureza de um fenômeno social, sem procurar numerar ou medir unidades, mas, por enfatizar a descrição, a indução, o significado, enfim, por haver maior interesse pelo processo do que pelos resultados.

Além disso, “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:49). Portanto, é com “a idéia de que nada é trivial” que foram analisadas as informações contidas nas entrevistas e nos relatórios dos estagiários, sobre as dificuldades encontradas no estágio, sobre a descrição do comportamento dos professores e dos alunos, o impacto que o estágio causou nos estagiários, que saberes docentes o estagiário conseguiu desenvolver nesse período, bem como da capacidade ou dificuldade de o estagiário criar o “lugar” ou não.

A pesquisa qualitativa explora particularmente as técnicas de observação e entrevista, devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema. E, ainda, “a investigação qualitativa é descritiva” (ibid. 48), pretendendo que nenhum detalhe se escape. Portanto os dados aqui recolhidos “são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Isto quer dizer que se está buscando analisar os dados, em toda a sua riqueza, na forma em que foram registrados e transcritos.

Uma outra característica da pesquisa qualitativa, como já foi dito acima, é que ela tende a analisar os dados, de forma indutiva, isto é, vai ganhando forma, à medida que se recolhem e examinam as partes, que vão se afunilando, tornando-as específicas. Como diz Bogdan e Biklen:

“Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994:50).

Portanto, essa analogia entre o processo de análise dos dados e um funil é cabível nessa pesquisa, pois, a princípio, os dados apresentam-se bem amplos, abertos e devagar, eles vão se agrupando. Também, escolhemos o método qualitativo, por mostrar-se mais adequado para se lidar com questões subjetivas, pois, ao se buscar “significado” para os dados recolhidos, existe interesse “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (ibid. 50), na compreensão dos comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no contexto escolar.

A investigadora estava interessada, de fato, em perceber que representações os estagiários elaboraram sobre a regência. A partir daí, inferir sobre se algum saber foi construído pelo estagiário, para, em seguida, perceber o que de pessoal, de singular, de inconsciente, ou com seu estilo próprio, cada estagiário utilizou, que tivesse caracterizado a construção do seu lugar, enquanto professor. Portanto, na busca do “significado”, que é uma característica da pesquisa qualitativa, levantaram-se alguns significantes que apareceram nas falas dos estagiários, de onde se propõem algumas categorias em que foram agrupadas as representações que os estagiários elaboraram sobre a regência e que, na seqüência, determinam ou não a construção do “professor como um lugar”.

2.2. O Contexto da pesquisa

Como foi visto no capítulo 1º, na disciplina Prática de Ensino, são garantidas horas de estágio que deverão ser cumpridas, durante a realização do curso. Esta pesquisa, em particular, foi realizada com alunos do quarto ano do curso de Física da Universidade Estadual de Londrina, onde essa disciplina é chamada de Metodologia e Prática de Ensino – Estágio Supervisionado. Ela é dividida em duas etapas: observação e regência. Na primeira etapa, os estagiários ficam presentes em sala de aula, observando e anotando o que acontece no dia-a-dia, no interior da sala de aula, bem como, comportamentos e reações dos professores e alunos. Na segunda etapa do estágio, os estagiários fazem a regência, assumem o papel do professor.

A observação é realizada no primeiro semestre do ano letivo, quando os estagiários observam as aulas do professor escolhido para a realização da regência. Paralelamente a esse período, os estagiários participam de seminários e discussões teóricas sobre formação de professores, metodologia de pesquisa no ensino da Física,

resolução de problemas no Ensino da Física, concepções espontâneas, mudança conceitual, etc.

Ainda na primeira etapa, os estagiários definem o plano de estágio, fazem o planejamento das aulas, a escolha de livros-texto e de outros materiais didáticos. A segunda etapa é realizada no segundo semestre do ano letivo. Já no início de agosto, começa-se a regência de fato, na qual os estagiários assumem efetivamente o papel do professor, tendo que dar dez aulas nesse período. Durante o período da regência, na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino, os estagiários discutem a regência em andamento, fazem um replanejamento quando necessário e vão avaliando a regência de classe o tempo todo.

Os estagiários trabalham em grupos pré-definidos e durante as duas etapas, permanecem juntos. Durante a etapa da regência, os estagiários observam as aulas uns dos outros, anotando o que acontece no desenrolar da mesma. Além da participação nas atividades discentes, na etapa da observação e regência, os estagiários devem entregar um relatório de observação de aula e um relatório de regência de classe para o supervisor do estágio. Apesar de o papel e de a presença do supervisor ser muito importante para o estagiário, pois, queira ou não, ele está presente em todas as reuniões semanais, participa das discussões, o relatório de estágio é endereçado a ele, podendo ser, até mesmo, uma referência para os estagiários, sua presença não está sendo considerada nesta pesquisa. O que se está considerando como representações elaboradas pelos estagiários são os agentes e as pessoas que permeiam o contexto escolar em si, ou seja, que estiveram diretamente ligadas ao estagiário, no ato de sua regência.

Os estágios foram realizados em colégios estaduais, na cidade de Londrina. Nos grupos, alguns estagiários trabalharam com o mesmo professor e, em alguns grupos, os estagiários optaram por trabalhar com diferentes professores. Mas em ambos os grupos, os professores apresentavam estilos diferentes na condução de suas disciplinas.

Uma vez por semana, os estagiários, se encontravam na disciplina de Prática de Ensino. Todas as aulas eram filmadas, tanto na etapa da observação quanto na regência. Nelas os estagiários relatavam suas expectativas, decepções e como se desenrolou a experiência de estarem a frente de uma sala de aula, sendo que, para muitos, isso estava ocorrendo pela primeira vez. Foi daí que surgiu a motivação para

essa pesquisa, diante da observação da reação dos estagiários ao desempenharem, pela primeira vez, o papel de professor, e frente ao visível desconforto sentido por eles.

2.3. Instrumentos para a Coleta de Informações: Entrevistas e Relatórios de Regência

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados é a entrevista, que tem como objetivo colher, de determinada fonte ou pessoa, dados relevantes para a pesquisa. Como diz Bogdan e Biklen, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:134).

Além da entrevista, estão sendo usados como instrumento de dados, também os relatórios da regência dos estagiários, pois estes também descrevem as situações ocorridas no contexto da pesquisa, bem como a visão do estagiário sobre as mesmas, pois “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (ibid. 49).

A coleta de informações foi realizada durante o ano de 2004. No primeiro semestre, os estagiários realizaram a primeira etapa do estágio: a observação. No segundo semestre, a regência, na qual o estagiário deveria entregar um relatório de observação e outro da regência. As entrevistas foram realizadas no final do segundo semestre, quando os estagiários já estavam terminando a regência.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, durante o segundo semestre de 2004, com 2 (dois) grupos de estagiários, tendo, no total, 5 (cinco) estagiários envolvidos na pesquisa, todos do quarto ano do curso de Física. A escolha desses 2 (dois) grupos se deu, primeiramente, pela desenvoltura dos mesmos, durante a gravação das aulas. A entrevista foi realizada no departamento de Física, em horários previamente marcados com o grupo. Optou-se por fazer as entrevistas em grupos e não individualmente, pelo fato de que, durante todo o processo, os estagiários permaneciam e desenvolviam suas atividades em conjuntos, quer dizer, desde a observação até a preparação de suas aulas. Portanto, foi com o intuito de que não se perdesse nada, nem um momento, que a entrevista foi realizada em grupo, pois, na oportunidade de poderem

falar juntos, sempre um trazia à tona algum detalhe que o outro esquecia. Apesar de a entrevista ser com grupo, foi possível perceber-se a singularidade de cada estagiário, pois cada um tinha oportunidade para falar livremente sobre suas perspectivas, seus pontos de vista e sua experiência com o estágio.

Na entrevista, os estagiários eram convidados a falar sobre como foi a experiência deles no estágio, sobre a relação entre o estagiário, o professor e o aluno, sobre as dificuldades encontradas, etc. A duração das entrevistas variou de 50 minutos à 1 hora e 20 minutos, conforme a maior ou menor fluência dos grupos. A todos os estagiários entrevistados foi solicitada uma autorização, por escrito, por meio da qual eles concederiam permissão para que a investigadora pudesse utilizar suas falas como dados de pesquisa, com a garantia de que permaneceriam anônimos. Para isso, foi estabelecido um determinado código para referir-se a cada estagiário. Como existem dois grupos envolvidos na pesquisa, serão chamados de A e B, sempre com letra maiúscula. Os estagiários serão indicados pela letra maiúscula E, divididos da seguinte maneira: E1, E2 e E3, compõem o grupo A. E4 e E5 compõem o grupo B. Como os trechos analisados estão sendo retirados também dos relatórios, estes contêm também depoimentos dos grupos da experiência do estágio. Quando um destes trechos for citado estar-se-á indicando isso por GA; quer dizer, trecho do relatório do grupo A; ou GB, quando for um trecho do relatório do grupo B.

Todas as entrevistas foram devidamente transcritas, guardando fidelidade à fala dos estagiários. No entanto, ao serem utilizadas as falas, fizeram-se algumas edições, retirando trechos redundantes ou desnecessários. Mas, neste processo, teve-se sempre o cuidado de não alterar ou modificar o sentido daquilo que o estagiário estava expressando.

2.4. Sobre os estagiários envolvidos na pesquisa

Como já dissemos acima, os sujeitos desta pesquisa são 5 (cinco) estagiários que, na época da coleta de informações, cursavam o quarto ano do curso de Física, da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Esses estagiários faziam parte de 2 (dois) grupos, que se convencionou chamar aqui de A e B. Apesar de participarem de um grupo, de prepararem atividades em conjunto, cada estagiário, no momento da

regência, atuava como regente sozinho. Seus parceiros de grupo apenas o observavam nesse momento.

Nesta pesquisa, a investigadora não está interessada na dinâmica de cada grupo em si, mas nos sujeitos que compõem esses grupos; em como esses sujeitos se comportaram e agiram no desenrolar do estágio supervisionado e em como cada um deles ocupou (ou não) o seu lugar durante a regência. Para descrever e entender como cada estagiário agiu frente à tarefa de “ser professor”, nos momentos em que atuava como tal, organizaram-se as informações recolhidas de uma forma diferenciada, através da técnica de pesquisa chamada “análise textual discursiva” ou “análise de conteúdo”, como verá logo à frente.

No estágio supervisionado, os estagiários devem entregar um relatório de observação de aula e um relatório de regência de classe. Mas, para esta pesquisa, estamos analisando somente os relatórios de regência. Os grupos, no final do segundo semestre, entregam o seu relatório, contendo uma introdução que apresenta o contexto da escola; a turma escolhida; o conteúdo programático; observações e comentários individuais; observações e comentários do grupo; comentários gerais e o impacto do estágio sobre o grupo.

O grupo A é composto por 3 (três) estagiários, sendo E1, do sexo feminino; E2, do sexo masculino e E3, do sexo feminino. O grupo A realizou a etapa da observação e regência com a mesma professora e, para preservar a sua identidade, aqui ela será representada por prof (A). E1 ministrou aulas para o 3º ano do ensino médio, na turma B; E2 ministrou aulas para o 1º ano do ensino médio, na turma C; e E3, ministrou aulas para o 1º ano, na turma D. Durante a entrevista, o grupo A parecia se sentir muito à vontade. Os três estagiários falaram muito da experiência do estágio, de suas expectativas iniciais e do desenrolar de todo o processo. Foi possível perceber também que o estagiário E2 se destacou mais, tanto na entrevista como na regência. Havia, inclusive, uma admiração por parte de suas colegas de grupo. Apesar de a professora regente envolvida com o grupo A não ter apoiado os estagiários durante esse período, pode-se dizer que o impacto do estágio e a regência em si contribuíram para o desenvolvimento da formação profissional de ambos.

O grupo B é composto por 2 (dois) estagiários, sendo E4 do sexo masculino e E5 do sexo feminino. Os estagiários deste grupo realizaram a observação e

a regência com professores diferentes. Por isso, representar-se-ão os professores desse grupo por Prof B, onde, Prof (B1) é o professor regente da turma escolhida pelo estagiário E4; e de Prof (B2), a professora regente da turma escolhida pela estagiária E5. O professor da turma do estagiário E4 era do sexo masculino e da estagiária E5, era do sexo feminino. O estagiário E4 ministrou aulas no 3º ano do ensino médio, na turma E; a estagiária E5 ministrou aulas para o 1º ano do ensino médio, turma I. Os dois professores apresentavam estilos diferentes de conduzir suas disciplinas. No grupo B, foi possível observarem-se diferenças fundamentais no desenvolvimento do estágio durante a regência, no que diz respeito à autonomia e autoridade dos estagiários perante a classe, diferenças que foram causadas principalmente pelo estilo do professor. Apesar de ambos os estagiários terem cumprido todas as etapas do estágio; de se sentirem bem à vontade na entrevista, parece que o impacto que esse grupo teve com o estágio não foi muito positivo.

2.5. Sobre o Tratamento das Informações Recolhidas

Para que o leitor tenha uma visão geral de como foram analisadas as informações recolhidas das entrevistas e relatórios dos estagiários, será feita uma breve descrição dos procedimentos adotados pela investigadora. A fonte de dados para esse trabalho consiste nos textos retirados das transcrições das entrevistas e dos relatórios. As informações sobre como se desenvolveu o estágio; as dificuldades encontradas; como se deu a relação professor-estagiário-aluno e como o estagiário construiu ou não o seu lugar como professor foram retirados destes textos.

Para organizar melhor as informações, foi utilizada a técnica de pesquisa chamada *análise textual discursiva*. Esse tipo de análise “pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003:191).

Nessa abordagem de análise, as informações ou argumentos são organizados em quatro focos. Os três primeiros compõem um ciclo no qual se constituem, como elementos principais, “desmontagem dos textos, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do

novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (ibid:192). O ciclo se fecha, olhando o texto como um todo, como um processo auto-organizado.

Nesta pesquisa, a análise textual das entrevistas e relatórios envolveu as quatro etapas:

- Etapa 1 – Destaque dos trechos mais relevantes para o trabalho, das transcrições das entrevistas e dos relatórios, ou seja, a desmontagem dos textos, fragmentando-os, na busca de unidades constituintes.
- Etapa 2 – Agrupamento dos trechos das entrevistas e relatórios, identificando-os pelas relações que tinham. Por exemplo: se falam sobre o professor, sobre o aluno, sobre as perturbações institucionais, sobre o estagiário, sobre o estágio, etc. Dentro desses trechos, buscou-se uma palavra ou expressões que se repetiam, às quais se chamou de ‘significantes’.
- Etapa 3 - Em seguida, foram agrupados os trechos das entrevistas e dos relatórios, com seus respectivos significantes, pelas relações que continham. Ou seja, o processo das etapas 2 e 3 implica em combinar e classificar esses significantes através das relações entre as unidades de base que, após serem reunidas, formam as categorias representativas das situações que marcaram o estágio supervisionado.
- Etapa 4 - Análise intensa dos agrupamentos, por significantes, e das categorias organizadas, das quais emergiram novas compreensões do que foi fundamental nas representações que os estagiários elaboraram do estágio; que saberes foram construídos a partir daí, para inferir quem conseguiu construir e sustentar o seu lugar, ou seja, do professor como um lugar.

Na seqüência, foram apresentados as etapas acima mencionadas, de maneira mais detalhada. Os trechos de entrevista e de relatório, selecionados, serão apresentados no texto, apenas na descrição da terceira etapa, já relacionados ao significante que lhe deram origem.

2.6. Etapa 1 – Leitura e Transcrições das Entrevistas e Seleção das Unidades de Análise.

Na primeira etapa fez-se a leitura das transcrições das entrevistas de cada grupo e de seus respectivos relatórios de regência. Conforme eram feitas as leituras, a investigadora foi fazendo a desmontagem do texto, destacando e agrupando, tanto na entrevista como no relatório, trechos que estão diretamente relacionados a 5 (cinco) questões que, para esta pesquisa, se apresentam como fundamentais para se entenderem as representações que os estagiários elaboraram da regência em relação ao professor, aos alunos, à escola, ao conteúdo, ao colega estagiário, ao estágio e, a partir daí, que saberes foram construídos por eles.

Como o interesse estava na construção dos saberes docentes relacionados com as relações, com a construção de um saber interpessoal, com a construção de um saber sobre “ser professor”, sobre ocupar um lugar, buscou-se, nesses trechos, perceber como cada um dos estagiários ocupou o seu lugar, se, e como o professor contribuiu e o que dependeu mais das características pessoais do estagiário. Portanto, durante a *desconstrução e unitarização* (MORAES, 2003) das entrevistas e relatórios, os trechos foram agrupados pelas relações que apresentavam.

“Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto, nunca é atingido” (ibid: 195). Portanto, é desse processo que se originaram as unidades de análises. Em alguns trechos, essas unidades aparecem bem curtas, ou seja, em apenas uma frase; em outras, aparecem mais longas. Mesmo as longas foram mantidas assim, para não se perder o sentido daquilo que o estagiário disse.

O agrupamento das unidades de análise foi feito por grupo, mas é apresentado um quadro para cada estagiário. Em alguns grupos, os significantes aparecem nos trechos de todos os estagiários daquele grupo; em outros, não; mas o objetivo, nesse momento, era levantar esses significantes, pensando mesmo em cada estagiário, ou seja, em cada caso. Portanto, esses significantes foram agrupados pela relação que possuem e são apresentados, na seqüência, por grupo e por estagiário. Por exemplo, na tabela 1, a investigadora apresenta todos os significantes que apareceram

na fala do estagiário 1 do grupo A, que deu origem às 5 (cinco) categorias em relação, às representações que ele elaborou sobre o estágio. Na sequência, faz a mesma coisa para o estagiário 2 do grupo A; e, assim, sucessivamente, o que possibilitou que a investigadora olhasse para os dados com mais objetividade, focalizando, nos trechos, os aspectos mais relevantes, que deram sustentação para o estagiário, na construção do “professor como lugar”.

2.7. Etapa 2 – Estabelecimento de Relações: Identificação dos Significantes

Diante das unidades de análise, originadas na etapa anterior, a investigadora levantou a seguinte pergunta:

Que representações os estagiários elaboraram sobre a regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola, ao conteúdo, ao colega estagiário e ao estágio?

Buscando responder a essa pergunta, a investigadora agrupou os trechos das entrevistas e dos relatórios, pelos seguintes pontos: atitudes do professor que afetam o estagiário; comportamento e atitudes dos alunos; perturbações institucionais; atitudes e comportamentos do estagiário ou a outro estagiário e às impressões que os estagiários tiveram do estágio. Em cada agrupamento de relações, a investigadora identificou palavras ou expressões que aparecem, explícita ou implicitamente, nas falas dos estagiários às quais denominou ‘significantes’.

No dicionário, *significante* é a mesma coisa que *significativo* e quer dizer “que significa; que expressa com clareza; que contém revelação interessante” (AURÉLIO, 2001:635). Portanto, esses significantes podem significar, expressar, relevar o que os estagiários pensam e sentem, diante da experiência do estágio supervisionado.

Os significantes são retirados dos trechos das entrevistas e dos relatórios. Por isso, na primeira parte da apresentação dos dados, os significantes são os retirados das entrevistas e, na segunda parte, os significantes são retirados dos relatórios. Para a melhor compreensão do leitor, cada trecho receberá um número na frente, que indica a ordem em que este aparece na construção da tabela dos significantes. Do número 1 ao número 91, são trechos retirados das entrevistas; e do número 91 ao número 176, trechos retirados dos relatórios; e do número 177 ao número 181, são frases das

entrevistas que não entraram como significantes nas tabelas de unidades de análises, mas entraram na análise dos dados. Os relatórios eram finalizados com um comentário do grupo sobre o estágio. Como trechos desses comentários foram selecionados, os mesmos também receberam um número e como representam um grupo, na frente do trecho selecionado aparece a letra G, maiúscula, seguida da letra que representa o grupo a que pertence. Por exemplo: GA, que quer dizer trecho do grupo A.

Em algumas relações encontradas entre os trechos, os significantes aparecem em todos. Em outras, eles aparecem em uma; e, nos demais, estão implícitos. Por isso, diz-se que o significante usado aqui é do tipo misto. Por exemplo: o estagiário E2 fez referência a “gostar” da experiência do estágio em sua entrevista. Aqui, o significante aparece explícito. Ele diz:

E2 - Olha, antes de eu fazer o estágio, eu tinha a idéia de que eu queria ser professor. Não sabia se eu ia gostar disso ou não; então, o estágio foi como que um vestibular. ***Eu gostei*** bastante e, às vezes, até fico indeciso entre a vontade de continuar estudando, fazer doutorado; e a vontade de dar aula. (42)

Portanto, o significante considerado aqui foi o “gostar”, e ele expressa, realmente, o que o estagiário sentiu após a realização do estágio, revelando, ainda, uma grande vontade de já iniciar sua carreira como professor.

Já no caso do estagiário A1, o significante sobre a impressão que teve do estágio está implícito e foi classificado como “superação do medo”.

E1 - Então, nós até colocamos no relatório, que de alguma forma, nós nos sentíamos lisonjeados. Eles esperam bastante de nós. Por outro lado, ***tinha medo*** de chegar lá e não dar conta do recado e as coisas saírem tão ruins, quanto já estavam. No meu caso, nunca passou pela cabeça a idéia de professora. Tinha outra idéia da Física, quando prestei vestibular. Mas esse é o nosso fim, independente de seguir na área de pesquisa, ou não, eu vou dar aula. ***Então o estágio foi um acúmulo dessas duas coisas, das expectativas que os alunos já tinham e da minha própria expectativa com relação a minha atuação com isso.*** (25)

E1 afirma que tinha medo de chegar à sala de aula e não corresponder àquilo que os alunos esperavam dela. Apontamos aqui, como significante, “superação do medo”, porque a mesma afirma, em seguida, que o estágio ajudou a superar tanto as expectativas dos alunos quanto as dela, em relação à sua atuação.

Pode-se verificar esse significante implícito, novamente, neste trecho do relatório de um outro estagiário:

E2 - Por final, posso concluir que o estágio foi bastante motivador. Primeiro, porque através do mesmo pude firmar meu ideal em ser professor; segundo, porque *a experiência do “primeiro contato” com uma sala de aula fora superada* e terceiro porque pude constatar que ainda existem chances e maneiras de se desempenhar o papel de professor com a qualidade de que o mesmo carece, pois, de certa forma, houve colaboração por parte dos alunos para que isso ocorresse. (153)

Portanto, explícita ou implicitamente, o significante pode expressar os pensamentos e sentimentos dos estagiários. Por isso, ao se organizarem as unidades de análise, foi utilizado o mesmo procedimento para as entrevistas e relatórios, sendo agrupados pelo significante que os une, e não pela seqüência em que aparecem.

2.8. Etapa 3 – Agrupamento das Informações pelas Relações que Apresentam

Na etapa anterior, as informações recolhidas foram organizadas nas unidades de análises em torno dos significantes que apresentavam explícita ou implicitamente. Na terceira etapa procedimental, fez-se a união desses significantes, relacionando-os com as imagens que os estagiários tiveram durante a realização do estágio supervisionado. Ao examinar cada unidade de análise, a investigadora pôde perceber, nos trechos das entrevistas e relatórios, que elas apresentavam algumas relações em comum.

A organização das unidades de análise foi apresentada em duas partes. Na primeira, as unidades retiradas das entrevistas; e, na segunda, as unidades são retiradas dos relatórios. Tanto nas entrevistas, como nos relatórios, essas unidades de análise que geraram os significantes foram agrupados pelas seguintes relações:

- a) unidades de análise originadas das entrevistas e relatórios dos estagiários em relação às atitudes do professor, que afetam o estagiário;
- b) unidades de análise originadas das entrevistas e relatórios dos estagiários, em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário;

- c) unidades de análise originadas das entrevistas e relatórios dos estagiários em relação perturbações externas que afetam o estagiário;
- d) unidades de análise originadas das entrevistas e relatórios dos estagiários, em relação às atitudes e comportamentos deles mesmos ou de outro estagiário;
- e) unidades de análise originadas das entrevistas e relatórios dos estagiários, em relação às impressões que os estagiários tiveram do estágio.

Cada tabela está indicada pelo número que o estagiário representa e pelo grupo a que pertence. Consiste de três colunas: na primeira, têm-se os significantes identificados na 2ª etapa; na segunda, têm-se as unidades de análise originadas das entrevistas e relatórios, agrupadas pelo significante que as vincula; e na terceira, cada unidade de análise recebeu um número de ordem. A investigadora adotou esse procedimento de numerar seqüencialmente as unidades de análise, para que o leitor possa identificar facilmente tal unidade, caso essa seja citada nos capítulos posteriores. Apesar de as tabelas serem elaboradas pelas relações apresentadas e uma para cada estagiário do grupo, a numeração é seqüencial.

A tabela 1 apresenta todos os significantes do estagiário E1, retirados das entrevistas, em relação às unidades de análise apresentadas em relação à seqüência acima, quando existentes. A tabela 2 apresenta, na mesma ordem, os significantes do estagiário E2 e, assim, sucessivamente. As tabelas 7 (sete), 8 (oito), 9 (nove) e 10 (dez) apresentam os significantes retirados dos relatórios dos estagiários. Como o relatório era feito em grupo, as referidas tabelas são apresentadas por grupo, mas cada frase está identificada, no início, pela letra correspondente a cada estagiário. As referidas tabelas encontram-se em anexo.

Para facilitar a visualização dos significantes que apareceram na fala de cada estagiário, organizou-se o quadro 1, que apresenta as unidades de análise dos significantes retirados das entrevistas; o quadro 2, que apresenta os mesmos significantes, só que organizados por grupo; o quadro 3 e o quadro 4, têm o mesmo objetivo, só que, agora, os significantes são retirados dos relatórios dos estagiários. Os referidos quadros estão apresentados na seqüência abaixo.

2.8.1 Unidades de análise dos significantes identificados por estagiário (entrevistas)

QUADRO 1

UNIDADES DE ANÁLISE RELACIONADAS	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5
Atitudes do professor que afetam o estagiário	<ul style="list-style-type: none"> •Atrapalhar •Dormir •Indiferente 	<ul style="list-style-type: none"> •Atrapalhar •Dormir •Respaldo •Indiferente 	<ul style="list-style-type: none"> •Atrapalhar •Falta •Não intervém •Não dá autoridade •Indiferente 	<ul style="list-style-type: none"> •Atrapalhar •Não está nem ai •Indiferente •Impõem respeito pelo medo •Aula mecânica 	<ul style="list-style-type: none"> •Impõe respeito pelo medo
Atitudes dos alunos que afetam o estagiário	<ul style="list-style-type: none"> •Prestavam atenção •Interessados •Justificavam suas atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> •Prestavam atenção •Interessados •Aprender Física / mais atrativa 	<ul style="list-style-type: none"> •Prestavam atenção •Interessados •Aprender Física / mais atrativa •Resistência 	<ul style="list-style-type: none"> •Desinterese / indiferente 	<ul style="list-style-type: none"> •Interesse •Desinteress e / indiferente
Perturbações externas	<ul style="list-style-type: none"> •Falta do professor •Antecipação de aulas 	<ul style="list-style-type: none"> •Antecipação de aulas 		<ul style="list-style-type: none"> •Antecipação de aulas 	
Atitudes e comportamentos dos estagiários		<ul style="list-style-type: none"> •Brinca 	<ul style="list-style-type: none"> •Sabe o nome dos alunos •Aula boa 	<ul style="list-style-type: none"> •Não domina •Aula repetitiva 	<ul style="list-style-type: none"> •Não domina
Impressões sobre o estágio	<ul style="list-style-type: none"> •Gostou •Superação do medo •Experimento 	<ul style="list-style-type: none"> •Gostou •Experimento 			

2.8.2 Unidades de análise dos significantes identificados por grupo nas entrevistas

QUADRO 2

UNIDADES DE ANÁLISE RELACIONADAS A:	SIGNIFICANTES GRUPO A	SIGNIFICANTES GRUPO B
Atitudes do professor que afetam o estagiário	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapalhar • Dormir • Falta • Não dá respaldo • Não intervém • Não dá autoridade • Indiferente 	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapalhar • Não está nem ai - indiferente • Impõe respeito pelo medo • Aula mecânica
Atitudes dos alunos que afetam o estagiário	<ul style="list-style-type: none"> • Prestavam atenção • Interessados • Aprender Física / mais atrativa • Resistência • Justificavam suas atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse • Desinteresse / indiferente
Perturbações externas	<ul style="list-style-type: none"> • Falta do professor • Antecipação de aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipação de aulas
Atitudes e comportamentos dos estagiários	<ul style="list-style-type: none"> • Aula boa • Brinca • Sabe o nome dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Não domina • Aula repetitiva
Impressões sobre o estágio	<ul style="list-style-type: none"> • Gostou • Ajudou a trabalhar o medo • Experimentou 	

2.8.3 Unidades de análise dos significantes identificados por estagiário (relatório)

QUADRO 3

UNIDADES DE ANÁLISE	Atitudes do professor que afetam o estagiário	Atitudes dos alunos que afetam o estagiário	Perturbações externas	Atitudes e comportamentos dos estagiários	Impressões sobre o estágio
E1		<ul style="list-style-type: none"> • Prestavam atenção • Interessados • Aprender Física mais atrativa • Consideração / justificavam suas atitudes 			<ul style="list-style-type: none"> • Superação do medo • Experimentou • Aprendeu
E2	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapalhar 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestavam atenção • Interessados 		<ul style="list-style-type: none"> • Aula boa • Sabe o nome dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Superação do medo • Experimentou • Aprendeu
E3	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapalhar 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestavam atenção • Resistência • Consideração/justificavam suas atitudes 		<ul style="list-style-type: none"> • Aula boa 	<ul style="list-style-type: none"> • Superação do medo • Experimentou • Aprendeu
E4	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapalhar • Não está nem ai • Indiferente 	<ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse/indiferente 		<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivado 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativa • Experimentou • Aprendeu
E5	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapalhar • Impõe respeito pelo medo 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse • Desinteresse/indiferente 		<ul style="list-style-type: none"> • Aula repetitiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativa • Experimentou • Aprendeu
Grupo A	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapalhar • Não ajudou/intervir 		<ul style="list-style-type: none"> • Falta do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula boa • Brinca • Sabe o nome dos alunos • Atenciosa • Paciente 	<ul style="list-style-type: none"> • Superação do medo • Experimentou • Aprendeu
Grupo B			<ul style="list-style-type: none"> • Falta do professor 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativa ▪ Experimentou ▪ Aprendeu

2.8.4 Unidades de análise dos significantes identificados por grupo nos relatórios

QUADRO 4

UNIDADES DE ANÁLISE	SIGNIFICANTES GRUPO A	SIGNIFICANTES GRUPO B
Atitudes do professor que afetam o estagiário	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapalhar • Não ajudou/intervir 	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapalhar • Não está nem ai - indiferente • Impõe respeito pelo medo
Atitudes dos alunos que afetam o estagiário	<ul style="list-style-type: none"> • Prestavam atenção • Interessados • Aprender Física / mais atrativa • Resistência • Justificavam suas atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse • Desinteresse / indiferente
Perturbações externas	<ul style="list-style-type: none"> • Falta do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta do professor
Atitudes e comportamentos dos estagiários	<ul style="list-style-type: none"> • Aula boa • Brinca • Sabe o nome dos alunos • Atenciosa • Paciente 	<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivado • Aula repetitiva
Impressões sobre o estágio	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudou a trabalhar o medo • Experimentou • Aprendeu 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativa • Experimentou • Aprendeu

2.9. Etapa 4 – Dos Significantes às Categorias Representativas dos Pontos que o Estagiário Elaborou do Estágio e dos Saberes Construídos Durante a Regência

A etapa 4 consistiu em buscar reunir os significantes de cada grupo, bem como as unidades de análise que eles representam, em torno de temas mais gerais. Como foi visto na seção anterior, as unidades de análise foram agrupadas pelas relações que possuíam, formando, assim, o conjunto de significantes. Esses significantes foram separados por grupo e apresentados nas tabelas, representando cada estagiário do grupo. Contudo, ainda que construídos os quadros de significantes por grupo, por estagiário, alguns significantes aparecem comuns na fala dos estagiários.

O conjunto de dados formados pelos significantes é que resultou nas categorias que indicam alguns pontos que são determinantes nas representações que os estagiários elaboraram sobre a regência, dos saberes construídos durante esse período e que podem contribuir para a construção e sustentação do professor como um lugar. Portanto, os significantes foram fundamentais nesse processo, pois indicaram o caminho, mostrando que a construção dos saberes docentes depende de diversos fatores, que contribuíram ou não para o estagiário criar ou ocupar o seu lugar enquanto professor.

Na seqüência, será apresentada a definição de cada categoria, apontando os significantes que a compõem. As categorias foram numeradas de 1 a 5; porém, essa numeração não indica ordem de importância, mas, apenas, uma questão de organização, ou seja, todas são determinantes na construção dos saberes docentes dos estagiários. Portanto, apresentaremos os significantes de todos os grupos que compõem aquela categoria em um quadro. No mesmo quadro, serão apresentados, em uma coluna, os significantes retirados das entrevistas; e, na outra coluna, os significantes retirados dos relatórios, para se verificar se eles aparecem nos dois processos e para facilitar a visualização. Em seguida, uma breve síntese do que cada categoria representa.

2.9.1. Categoria 1 – Imagens dos Estagiários em Relação aos Professores

QUADRO 5: Significantes Relacionados à Categoria 1

	SIGNIFICANTES ENTREVISTAS	SIGNIFICANTES RELATÓRIOS
Atitudes do professor que afetam o estagiário	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atrapalhar ➤ Dormir ➤ Falta ➤ Não dá respaldo ➤ Não intervém ➤ Não dá autoridade ➤ Indiferente ➤ Não está nem aí ➤ Impõe respeito pelo medo ➤ Aula mecânica 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atrapalhar ➤ Não ajudou/intervir ➤ Não está nem aí ➤ Indiferente ➤ Impõe respeito pelo medo

Durante todo o processo de coleta de dados, foi possível perceber que o estagiário tinha uma grande expectativa em relação ao estágio, e que diversos fatores que ocorriam no contexto escolar o influenciavam, conforme ia elaborando suas representações sobre o mesmo. A partir daí podemos inferir se os estagiários construíram algum saber durante a regência e o que foi fundamental para a determinação da construção do seu lugar. Primeiramente, o estagiário, ao entrar na sala de aula, já entrava em um ambiente no qual o “lugar” já podia estar construído ou não, pelo professor em serviço, regente daquela turma. Portanto, a atitude do professor, expressa em diferentes momentos, gerou alguns significantes que estão relacionados no quadro 5, que implicaram no pensamento e formação do estagiário.

Enfatiza-se, aqui, que um dos fatores que influenciou na elaboração das representações do estagiário e na possibilidade da construção de algum saber foram as atitudes e comportamentos do professor. Querendo ou não, o professor em serviço acaba sendo modelo para o estagiário, que avalia as condutas desse professor, colocando, até mesmo, em seu discurso o que quer fazer ou não, quando for professor. O estagiário consegue perceber o engajamento do professor, em algumas situações didáticas, bem como formas de apoio e obstáculos que este coloca, que refletem no desenvolvimento da regência e na sua formação profissional.

Como foi dito acima, o estagiário cria algumas expectativas, antes de começar a realizar o estágio realmente. Expectativas, em relação ao professor, aos

alunos, à sala de aula, enfim, ao contexto escolar. O estagiário ainda espera que o professor tenha compromisso com o desenvolvimento do estágio, pois este, no momento da regência, assume o lugar do professor, e não quer ser visto como um empecilho, ou apenas servindo para tapar buracos da escola. Portanto, o estagiário estabelece vínculos durante a realização do estágio e, queira ou não, o professor deixa marcas na formação inicial desse estagiário.

Acredita-se que o professor não nasce pronto. Ser professor, construir-se professor, fazer-se professor é uma caminhada gradativa, que pode começar na infância, na adolescência ou na formação inicial, e perdura por toda essa caminhada, na qual os saberes docentes vão sendo construídos e adquiridos. Portanto, as ações educativas que acontecem nesse ambiente causam um grande impacto para o estagiário, no contato com a sala de aula.

2.9.2. Categoria 2 - Imagens dos Estagiários em Relação aos Alunos

QUADRO 6: Significantes Relacionados à Categoria 2

	SIGNIFICANTES ENTREVISTAS	SIGNIFICANTES RELATÓRIOS
Comportamento e atitudes dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prestavam atenção ➤ Interessados ➤ Aprender Física / mais atrativa ➤ Resistência ➤ Justificavam suas atitudes ➤ Desinteresse indiferente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interesse ➤ Desinteresse indiferente ➤ Prestavam atenção ➤ Aprender Física / mais atrativa ➤ Resistência ➤ Justificavam suas atitudes

Além das atitudes do professor que afetam o estagiário, um outro fator que influenciou na elaboração das representações sobre o estágio e na sua construção de saberes docentes, foram o comportamento e atitudes dos alunos. Nessa categoria, são considerados alguns significantes (Quadro 6) que apareceram nas entrevistas e nos relatórios dos estagiários, que foram marcantes, durante esse período. Os estagiários também criam expectativas em relação aos alunos: de como eles são; como vão-se comportar diante dos estagiários; se vai haver resistência ou interesse; como se dará a aprendizagem. Enfim, como será a relação estagiário-aluno durante a realização do estágio supervisionado.

Esta categoria aponta que a imagem que o estagiário têm dos alunos depende muito da subjetividade de cada sujeito envolvido nesse processo e também das habilidades do estagiário em saber relacionar-se com os alunos.

2.9.3. Categoria 3: Imagens dos Estagiários em Relação às Perturbações Externas

QUADRO 7: Significantes Relacionados à Categoria 3

Perturbações externas	SIGNIFICANTES ENTREVISTAS	SIGNIFICANTES RELATÓRIOS
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta do professor ➤ Antecipação das aulas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta do professor

No quadro 7, encontramos o conjunto de significantes que indicam os significantes relacionados às dificuldades que os estagiários encontraram em relação às perturbações externas. Durante a realização do estágio supervisionado, os estagiários tinham uma grande preocupação com a aprendizagem dos alunos. No entanto, durante esse processo, muitas situações quebravam a rotina da sala de aula, atrapalhando o desenvolvimento do estágio.

Nas situações de perturbações externas, o estagiário tinha que lidar com certas situações imprevistas, que também geravam uma preocupação com o desempenho do ensino, com a aprendizagem dos alunos, com o tempo para realizar o estágio. Enfim, essas perturbações também influenciaram nas representações elaboradas pelo estagiário e na construção de seus saberes.

2.9.4. Categoria 4: Imagens dos Estagiários em Relação a Eles Mesmos ou em Relação a Outro Estagiário

QUADRO 8: Significantes Relacionados à Categoria 4.

	SIGNIFICANTES ENTREVISTAS	SIGNIFICANTES RELATÓRIOS
Atitudes e comportamentos dos estagiários	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula boa ➤ Brinca ➤ Sabe o nome dos alunos ➤ Aula repetitiva ➤ Não domina 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desmotivado ➤ Aula repetitiva ➤ Aula boa ➤ Brinca ➤ Sabe o nome dos alunos ➤ Atenciosa ➤ Paciente

O Quadro 8 traz os significantes relacionados às atitudes e comportamentos dos estagiários. Em cada grupo, os estagiários observavam as aulas uns dos outros. Tal observação acabou possibilitando que ambos percebessem que cada um deles possui um estilo diferente de ser professor. No momento em que o estagiário ocupa o lugar do professor, este também acaba sendo modelo ou não, para os seus colegas de grupo, tornando a sala de aula um espaço de identidades pessoais.

Os estagiários conseguem perceber o empenho do seu colega enquanto professor, bem como o seu desejo de ensinar, seu envolvimento com os alunos, enfim, como ele consegue construir o seu lugar na sala de aula. Portanto, a categoria 4 aponta que o estilo do colega (sua subjetividade) influencia na forma como o estagiário constrói ou não o seu lugar enquanto professor.

2.9.5. Categoria 5: Imagens dos Estagiários em Relação ao Estágio a Partir do Primeiro Contato com a Sala de Aula

QUADRO 9: Significantes Relacionados à Categoria 5.

	SIGNIFICANTES ENTREVISTAS	SIGNIFICANTES RELATÓRIOS
Impressões que os estagiários tiveram do estágio	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gostou ➤ Ajudou a trabalhar o medo ➤ Experimentou ➤ Aprendeu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ajudou a trabalhar o medo ➤ Expectativa ➤ Experimentou ➤ Aprendeu

Por fim, a categoria 5 apresenta as imagens que os estagiários criaram em relação ao impacto a partir do primeiro contato com a sala de aula. Como já foi dito acima, o estagiário pode criar uma expectativa antes de exercer seu papel enquanto professor. Esse impacto é originado por vários fatores como: falta de interesse dos alunos; falta de compromisso de alguns professores, para com o estagiário, para com os alunos, para com o ensino. Enfim, o próprio contexto escolar causa um impacto muito grande.

É importante frisar que esse impacto também é um fator que influencia muito na elaboração das representações que o estagiário cria do estágio, bem como na construção de seus saberes, pois, a partir dessa experiência, o estagiário pode começar a exercer a função de professor. Essa experiência pode apontar inclusive o gostar ou não gostar da experiência do estágio, empenhar-se em trabalhar os medos criados nesse caminho, ou até mesmo, perder a motivação para ser professor. Os significantes que geraram a categoria 5 têm uma grande relação com as outras categorias, pois todos os fatores que determinaram as outras categorias culminam nessa. Portanto, essa categoria agrupa uma “reflexão após a ação” (Schön) que o estagiário realiza sobre o seu desempenho como professor, podendo influenciar na construção de seus saberes e, até mesmo, na decisão de ser professor a partir dessa experiência.

Capítulo 3

Análise dos dados

Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave.. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.

Hermann Hesse

Conforme exposto anteriormente, este trabalho faz uma reflexão sobre a construção dos saberes docentes e os impactos do estágio supervisionado na formação inicial; a construção de um saber interpessoal; a construção de um saber sobre “ser professor”, sobre ocupar um lugar. Portanto, trata-se de construir um saber sobre o “lugar”, sobre como construir um lugar e como falar a partir dele na situação do estágio, em particular, da regência. Para tanto, busca-se perceber, nas entrevistas e nos relatórios que foram realizados junto aos estagiários de Física, que representações cada estagiário elaborou sobre a regência? Que saberes foram construídos a partir daí? Como cada estagiário, na sua singularidade, com seu estilo próprio, construiu e ocupou o seu lugar? Que fatores contribuíram para isso e o que dependeu mais das características pessoais do estagiário.

Como já foi dito no capítulo 1º, o processo de coleta de dados, quanto à análise das informações recolhidas, foi norteado por duas vertentes teóricas: a construção dos saberes docentes relacionados com as relações, proposta por Tardif; e a psicanálise, principalmente, na vertente lacaniana, na qual se utilizou o conceito de transferência como norte, para que se construa esse “lugar”.

Para que a análise seja feita de uma maneira mais clara, a investigadora decidiu dividir a análise dos dados em duas partes. A primeira parte da análise está neste capítulo, onde se apresenta a vertente sobre os saberes docentes, que se chamou de face intencional do discurso, ou seja, aquilo que foi consciente na construção dos saberes dos estagiários. A segunda parte da análise dos dados será apresentada no capítulo 4º, que se chama de face não-intencional do discurso, ou seja, aquilo que escapou do controle dos estagiários, que foi inconsciente, apontando para a construção do lugar, sob a luz da Psicanálise.

Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, é feita a descrição das categorias que caracterizam as representações que os estagiários elaboraram do estágio, definidas no capítulo 2º. Na segunda parte, é apresentada uma síntese das categorias representativas dessa elaboração, buscando-se perceber que saberes foram construídos durante a regência. E, finalmente, na terceira parte, procura-se relacionar os aspectos preponderantes, para a construção dos saberes docentes, destacados na descrição das categorias, com a análise do caso de cada estagiário, inferindo quais tipos de saberes eles construíram durante o estágio supervisionado.

3.1. Descrição das Categorias Representativas dos Pontos que o Estagiário Elaborou do Estágio e dos Saberes Construídos Durante a Regência.

3.1.1 Categoria 1 – Imagens dos Estagiários em Relação aos Professores

Como já foi dito no capítulo 2º, durante todo o processo de coleta de dados, foi possível perceber que havia uma grande expectativa em relação ao estágio por parte do estagiário. Durante todo o período do estágio supervisionado, o estagiário foi elaborando algumas representações sobre o mesmo, e percebendo que diversos fatores que ocorriam no contexto escolar influenciavam na construção de seus saberes docentes. Um desses fatores foram as atitudes e comportamentos do professor regente de classe, que o estagiário escolheu para fazer o estágio supervisionado. O professor em serviço acaba sendo modelo para o estagiário, e este pode querer se modelar em alguém. Por isso, é preciso que o professor tenha consciência de que suas atitudes podem influenciar positiva ou negativamente na formação dos estagiários.

3.1.1.1. Grupo A

Como, no grupo A, a professora em serviço é a mesma para os três estagiários, alguns significantes apareceram nas entrevistas e nos relatórios de ambos. O primeiro significativo a aparecer foi *atrapalhar*. Parece que a professora que aqui, no grupo A, se chama de Prof (A), não tinha o discernimento suficiente, ou agia inconscientemente, e não percebia que estava atrapalhando o andamento da sala de aula, com suas atitudes e comportamentos. Pode-se perceber isso claramente na fala de E1:

E1 - Com relação à professora **ela sempre atrapalhou**. O comportamento dela, em sala, era péssimo. Ela **fazia chamada na hora em que eu estava explicando, recolhia trabalho**, não só comigo, com os três. Na hora que estava explicando a matéria, **conversava com aluno, quando não puxava assunto com os outros estagiários que estavam observando. Ela só atrapalhou.** (1)

E1 classifica o comportamento da Prof (A) como péssimo, e chega a afirmar ainda que, se a professora não estivesse na sala, seria melhor, porque ela distraía os alunos (8). Todas essas atitudes da professora, também podem ser observadas nas falas dos outros estagiários, como, por exemplo, *atrapalha*. Este significativo aparece em vários trechos, afirmando que a professora atrapalhava, fazendo chamada na hora em

que o estagiário estava explicando (1,2 e 5), ou recolhendo trabalho (1 e 3), ou, ainda, conversando (28), ou verificando quem fez a tarefa (46).

Além das atitudes da professora, que “atrapalhava” o andamento das aulas dos estagiários, seus comportamentos também causaram má impressão nos estagiários, como, por exemplo, *dormir* (6,7,8, 29 e 49). Os estagiários deixam claro que a professora chegava a dormir na sala de aula. Veja-se na fala de A1:

E1 - Tinha aula não. Em todas as minhas aulas ela dormia e os alunos ficavam rindo de ela estar dormindo assim. Prestavam mais atenção nela do que em mim. Acho porque era muito divertido, né? (6 e 8)

Durante a regência, os estagiários desenvolvem alguns saberes, que vão se incorporando na sua prática pedagógica, percebendo, inclusive, aquilo que não querem fazer quando professores. O estagiário, quando vai para a sala de aula, cria uma certa expectativa em relação ao professor e espera que este tenha compromisso com sua formação. Mas, infelizmente, não é o que acontece na maioria das vezes, como se pode perceber em alguns significantes que apareceram na coleta de dados: o professor acaba sendo *indiferente* (9, 10, 11, 33, 34, 52 e 53), *não dá respaldo* (30, 31, e 32), *não intervém* (49) ou seja, não dá sustentação para o trabalho realizado pelo estagiário.

O professor, querendo ou não, ocupa um lugar na sala de aula e esta acaba sendo um espaço de identificações² pessoais. Nesse momento, o professor acaba sendo observado em tudo aquilo que fala e faz. Portanto, certas atitudes e comportamentos do professor acabam se tornando uma forma de apoio ou um obstáculo para o desenvolvimento da formação profissional do estagiário. Por exemplo, na questão de ser *indiferente*:

E1 - E o que nós quisermos a mais, nós temos que pedir. Por exemplo, eu perguntei: “Eu posso dar um trabalho valendo tanto?” E ela disse: “Pode”. Ela não se importa, só que você tem que ficar exigindo. (11)

Pode-se perceber isto, ainda, na fala de E2, quando a professora acabou dando a impressão de que a presença do estagiário é como uma válvula de escape:

² Identificação na está sendo explorado nesse trabalho, como um conceito psicanalítico, mas, como conceito no senso comum: efeito de identificar-se, perceber afinidades, sentimentos ou idéias com alguém.

E2 - Eu acho que, para ela, não é tanto faz, não. Porque, daí ela não tem que se preocupar em dar aula. Porque ela já não se preocupa mais. Já é melhor do que ter que ficar lá na frente, né, aturando os alunos. (33)

A indiferença da professora é tão grande que os estagiários não encontram apoio, ou melhor, não se identificam com tais atitudes e comportamentos:

E3 - É a mesma coisa, em relação à E1. Ela estava acompanhando as aulas, porque ela não deu toque: “Não está muito lento, está diferente” Para falar a verdade, eu nem sei se ela estava prestando atenção. (53)

Parece que o professor quer deixar claro para o estagiário que aquele “lugar” ali é dele, que ele apenas está fazendo um favor para o estagiário. Por isso, às vezes, não dá nem *autonomia* (11), e nem *autoridade* (50 e 51), para o estagiário. Esses significantes aparecem tanto nas entrevistas como nos relatórios dos estagiários. Pode-se perceber isso num trecho do relatório de E3:

E3 - Sobre a prova, um fato interessante é que, mesmo eu ministrando aulas na turma, ter elaborado e estar aplicando a prova, a professora foi quem ditou as regras durante a prova. Eu havia falado que ninguém poderia entregar a prova antes de um determinado horário, mas a professora começou recolher as provas de quem ia terminando, sem respeitar o que eu havia falado. (93)

Tem-se a impressão de que, às vezes, o professor se sente ameaçado com a presença do estagiário, por isso ele não intervém, não ajuda:

E3 – Pela professora era nada. Nada de dar dicas, sabe, de tentar ajudar; de tentar intervir, porque, às vezes ela até dormia, né? Então, eu acho que, para ela, é assim: “Vocês estão fazendo isso porque vocês precisam e eu estou cedendo meu espaço, e pronto!” (49)

Diante dos significantes encontrados nas falas dos estagiários, parece que não há engajamento do professor em situações didáticas, que influem no desenvolvimento da regência e na formação do estagiário. Parece que o professor não consegue, ou não está interessado em sustentar o lugar do estagiário, na relação professor-estagiário-aluno, porque este sente-se, de alguma forma, ameaçado, ou seja, não quer que a atenção dos alunos se volte para os estagiários, por isso sempre procura chamar a atenção dos mesmos, de alguma forma.

3.1.1.2. Grupo B

No grupo B, cada estagiário fez seu estágio supervisionado com um professor diferente. Por isso, chama-se de Prof (B1) o professor escolhido pelo estagiário E4; e, de Prof (B2), a professora escolhida por E5. Apesar de se tratar de professores diferentes, alguns significantes apareceram nas entrevistas e nos relatórios de ambos os estagiários, assim como no grupo A. Aqui também o primeiro significativo que apareceu foi *atrapalhar*. E assim, como no grupo A, os professores, aqui nesse grupo, também atrapalhavam o andamento da sala, com diversas atitudes e comportamentos. Atente-se para isto:

E4 – Olha, ele atrapalha bastante. Assim, outro dia eu estava explicando matéria, ai ele resolveu fazer a chamada, de um em um. Ele foi perguntando o número. (62)

O significativo *atrapalhar*, no sentido de *fazer a chamada* (62), aparece aqui, também, de diversas formas, como: *o professor passeando na sala* (63), *interrompendo* (64). Parece que o professor Prof (B1) não percebia que suas atitudes atrapalhavam E4, até porque agia com tanta *indiferença* (65, 66, 67, 68, 69, 70 e 71), que, para os estagiários, estar ele presente ou não era *indiferente*, porque os próprios alunos o ignoravam, não prestavam atenção em sua aula:

E4 - Eu acho que é porque ele chegava, começava a escrever na lousa. Algumas pessoas copiavam. As que estavam conversando continuavam a conversar. Não dava o mínimo de atenção para ele. E se ele chamasse a atenção, ele falava para as portas e para as paredes e continuava dando a aula. (68)

Pode-se inferir que a impressão que Prof (B1) causa para E4 é que ele não se sente incomodado com isso, como se não quisesse sair dessa inércia, porque, mesmo diante do descaso dos alunos, ele aproveita o tempo para adiantar a parte burocrática que lhe cabe. Veja-se este depoimento:

E4 – É, mas eu acho que, para o professor, está até facilitando, porque ele fica lá, corrigindo as provas dele, os trabalhos das outras salas. Eu acho que, para ele, é até uma sala a menos. (69)

Os estagiários percebem que tais atitudes do professor não influem negativamente só neles, mas também nos alunos:

E4 - É, isso também já desmotiva muito o aluno. O professor não está nem aí, sei lá, chamar a atenção, querer ensinar mesmo! (70)

A atitude de indiferença por parte do professor faz com que o estagiário pense e avalie as atitudes do professor:

E4 - Não é porque, talvez, o professor dê mais liberdade, ele não restringe mesmo. Ele não impõe limite. Não é que ele limita mais, é que ele, simplesmente, não põe barreira nenhuma. (71)

Um outro significante que apareceu no grupo B, em relação à professora, na fala dos dois estagiários, é *impõem respeito pelo medo* (72, 82, 83, 84, 85, 86 e 87). Parece que Prof (B2) consegue manter o silêncio ou prender a atenção dos alunos, criando um certo medo, ameaçando os alunos (87). Mas tal atitude é avaliada pelos estagiários, não como algo benéfico, porque não garante a aprendizagem dos alunos:

E5 - Até teve uma aula no terceiro dia, que estava aquela zona. Foi só a professora entrar na sala, colocar o material dela e sentar. Todo mundo ficou quieto, só de vê-la. Eu também não sei se eles estão aprendendo com essa professora. (84)

Durante o estágio supervisionado, os estagiários têm a possibilidade de desenvolver alguns saberes, porque, além de estarem atentos às situações que ocorrem nesse contexto, também ficam atentos às pessoas envolvidas nesse processo, conseguindo perceber, inclusive, o estilo da aula do professor:

E4 - Acho que é meio mecânica a aula dele, ele entra lá, fala o que ele quer, acabou, faz chamada e tchau. (73)

Diante dos significantes apresentados acima, e que geraram a categoria 1, pode-se afirmar que o professor tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da formação profissional do estagiário e que todas as suas atitudes e comportamentos refletem nas representações que o estagiário vai elaborando do estágio, bem como na construção dos saberes que o estagiário vai desenvolvendo durante esse período.

3.1.2. Categoria 2 – Imagens dos Estagiários em Relação aos Alunos

Um outro fator que influenciou nas representações que o estagiário elabora sobre a regência é a atitude e comportamento dos alunos. Os estagiários, antes de se iniciar o estágio supervisionado, também criaram uma certa expectativa em relação aos alunos. Eles se preocupavam em como seriam recebidos, como eram os alunos, se haveria resistência ou interesse por parte dos mesmos, como seria o contexto

da sala de aula, para que a aprendizagem ocorresse de fato. Enfim, como seria a relação estagiário-aluno durante a realização do estágio supervisionado.

3.1.2.1. Grupo A

Apesar de os estagiários do grupo A trabalharem com séries e turmas diferentes, pode-se afirmar que as atitudes e comportamento dos alunos dessas turmas são muito parecidos. Os estagiários não encontraram muita dificuldade de se relacionarem com os alunos das suas respectivas turmas. Alguns dos significantes relacionados a eles se repetem nas fala dos três estagiários. O único significante que só apareceu na fala de E3 é *resistência* (58), porque ela encontrou um pouco de resistência no começo, por parte de alguns alunos.

Conforme se pôde perceber nas falas dos estagiários, o empenho, a dedicação e o envolvimento deles com o estágio valeu a pena, porque os significantes representativos das imagens criadas em relação aos alunos apontam que eles tiveram uma boa relação com estes. Nessa categoria, apareceram os seguintes significantes, nas falas dos estagiários, em relação aos alunos: *prestavam atenção* (12, 13, 14, 15, 35 e 54); *interessados* (12, 36 e 55), *justificavam suas atitudes* (16, 17 e 18) e *aprender Física / mais atrativa* (37, 38, 56 e 57).

Como se viu no capítulo 2º, essa categoria aponta que a imagem que o estagiário cria dos alunos depende muito da sua subjetividade e da subjetividade dos alunos envolvidos nesse processo, e também das habilidades do estagiário em saberem relacionar-se com os alunos. Mesmo diante de tanta situação inesperada, ou frustrações, os estagiários desse grupo conseguiram amarrar um laço com os alunos, independentemente da ajuda da professora. Ou seja, foi possível perceber que os estagiários deste grupo aprenderam a lidar com a perturbação que a professora gerava com suas atitudes em sala de aula. A partir do momento em que assumiram o lugar do professor, se empenharam e se envolveram tanto que a expectativa do primeiro contato foi superada com sucesso:

E2 - Finalmente para a minha alegria, o primeiro contato havia sido contagiante: a sala demonstrava relativo silêncio, os alunos pareciam estar atentos ao que eu falava e participavam à medida em que eram indagados sobre diversas questões. (152)

Mesmo a estagiária E3, que sofreu uma certa rejeição no começo, conseguiu elaborar alguns saberes na questão da relação, pois, com o passar do tempo, conseguiu amarrar um laço, que os alunos nem queriam que ela fosse embora no final do estágio:

E3 - No último dia, quando eu avisei que seria a última aula, alguns alunos pediram para que eu ficasse até o final do ano, dizendo que foi neste período, em que eu estava com eles, que eles começaram a aprender física. Estes comentários surgiram com a professora da disciplina, em sala. **(116)**

Isso ainda pode ser confirmado em outro momento também, em que os alunos afirmam estar aprendendo Física e que preferem a estagiária à professora em serviço:

E3 - Em um desses dias, uma das minhas alunas reforçou que tinha começado aprender física com as minhas aulas e que não assistiria mais as aulas da professora, Prof (A), pois não valeria a pena. **(115)**

Isso aconteceu com os outros estagiários também, porque, além de os alunos afirmarem que estavam aprendendo Física, eles tinham consideração pelos estagiários, e procuravam sempre *justificar suas atitudes* **(16, 17 e 18)**, ou porque estavam conversando, ou porque não vieram à aula. Enfim, que tinham uma certa preocupação com o estagiário que, naquele momento, ocupava o lugar do professor, e que, também, conseguiu manter esse lugar junto aos alunos. Veja-se isto:

E1 - Um fato bastante interessante é que os alunos vinham no final da aula justificar a ausência dos outros ou, até mesmo, explicar por que, no meio da aula, estavam rindo, ou qual era o assunto da conversa, o que me parecia ser um sinal de respeito. **(120)**

Como foi visto na categoria 1, as atitudes e comportamentos do professor são um fator muito importante, que influencia nas elaborações do estagiário e na construção de seus saberes. Os significantes que geraram a categoria 2 indicam as atitudes e comportamentos dos alunos, sendo também um fator que contribui nas elaborações dos estagiários. Mas aponta, também, que qualquer elaboração que o estagiário possa fazer do estágio, bem como dos saberes que possa desenvolver, depende, também, dos aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos nessa relação. Na seção seguinte, poder-se-á entender melhor a questão da importância de se considerar a

subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo, com a exposição do que aconteceu com o grupo B.

3.1.2.2. Grupo B

Aqui também, no grupo B, os estagiários trabalharam com séries e turmas diferentes. O estagiário E4 trabalhou com uma turma de 3º ano do ensino médio; e E5 trabalhou com um 1º ano do ensino médio. Mas, como se disse acima, as atitudes e comportamento dos alunos dessas turmas são muito parecidos. Porém, os estagiários do grupo B já encontraram mais dificuldades em questão de relacionamento com os alunos. Na questão do envolvimento e compromisso do professor em serviço com os estagiários, parece que foi meio parecido nos dois grupos. Não houve, por parte dos professores, interesse em sustentar o lugar do estagiário, porque, em alguns casos, pode-se inferir que o próprio professor titular ainda não havia construído o seu lugar, ou melhor, não conseguia exercer sua função de professor. Pode-se perceber isto, na fala de E5, quando afirma:

E5 - ... mas, tem alguns alunos que, para eles, é indiferente estar conosco ou com o professor. **(89)**

Os significantes que surgiram nesse grupo, em relação aos alunos, revelam que os estagiários, a princípio, não conseguiram amarrar um laço com seus alunos, ou manter uma boa relação com eles, pois, na maior parte do tempo, os alunos se demonstraram *desinteressados e indiferentes* **(75, 76, 77, 78 e 89)** para com os estagiários.

Quando os estagiários do grupo B iniciaram o estágio supervisionado, no período de observação, o impacto foi muito grande, porque o prof (B1), regente da sala, não tinha o controle sobre ela. Prova disto é este depoimento:

E4 - Quanto ao comportamento da sala, os alunos conversam muito e ficam andando pela sala. O professor pede silêncio várias vezes, mas nada acontece. Os alunos não respeitam o professor e não estão nem um pouco interessados na aula. Enquanto o professor explica o exercício, os alunos conversam, ficam de pé na sala e de costas para o professor, e para não dizer que ninguém presta atenção na aula, há uma aluna tentando entender o exercício. **(134)**

E4 ainda confirma isso em outro trecho de seu relatório:

E4 - Durante o estágio (observação e regência), pude notar o desinteresse dos alunos pelas aulas de Física em todas as turmas, tanto as turmas que observei quanto naquela em que eu pus a regência em prática, pois eram muito poucos os que prestavam atenção nas aulas e eram muitos os que não respeitavam o professor... (173)

Já no caso de E5, a professora regente, Prof (B2), conseguia manter o controle da sala, mas, por ameaça ou pressão, pois só quando ela estava presente na sala de aula é que os alunos se mantinham em silêncio. Portanto, E5 tinha uma certa autoridade com os alunos, mas que só era mantida com a presença de Prof (B2), ou seja, isso dependia da professora. Mas, ter o silêncio absoluto em uma sala de aula não é garantia de aprendizagem. E4, inclusive, questiona isso:

E4 - Tem o desinteresse dos alunos, mas é causada pelo professor. Assim, eu acho que também na aula da prof (B2), não sei se está todo mundo interessado, só porque ela deixa a sala quieta. (78)

Portanto, reafirma-se, aqui, que a presença do professor é importante, mas depende também da subjetividade de cada sujeito, nesse processo, para criar e sustentar um laço na sua relação com o aluno.

3.1.3. Categoria 3 – Imagens dos Estagiários em Relação às Perturbações Externas

A categoria 3 foi gerada pelo conjunto de significantes que indicaram, situações encontradas pelos estagiários, relacionadas às dificuldades em relação às perturbações institucionais. Durante a realização do estágio supervisionado, os estagiários tinham uma grande preocupação com a aprendizagem dos alunos. No entanto, durante esse processo, muitas situações quebravam a rotina do contexto escolar e da sala de aula, atrapalhando o desenvolvimento do estágio.

Os estagiários tinham que lidar com certas situações imprevistas nesse contexto, que também gerava uma preocupação com o desempenho do ensino, com a aprendizagem dos alunos, com o tempo para realizar o estágio. Enfim, essas perturbações eram causadas pela *falta do professor* (19) ou por *antecipação de aulas* (20, 21, 22, 23, 39 e 79) que, direta ou indiretamente, também influenciaram na elaboração das representações dos estagiários sobre o estágio, bem como na construção de seus saberes. Como os significantes que apareceram nessa categoria são os mesmos

nos dois grupos, optou-se por fazer os comentários dos dois grupos na mesma seção.

Em relação à antecipação das aulas E1 diz:

E1- Um outro problema que nós enfrentamos foi em relação à falta de professores e as aulas serem antecipadas. Minhas aulas eram sempre no 4º e 5º horário, mas se tinha alguém em permanência, tipo outro professor, daí eles queriam antecipar as aulas do 5º horário para o 2º, daí eu chegava lá e a professora dizia: “Ah! Já antecipei a minha aula”. Então, o estágio que deveria durar um certo tempo, se eu conseguisse dar as aulas (porque, nós começamos quando? Começo de setembro). E nós só conseguimos terminar agora. (20)

E, ainda, complementa em seguida, enumerando as conseqüências que essa antecipação trouxe para ela:

E1 - E a dificuldade que isso causou para mim é que, uma vez, eles anteciparam aula, e ela deu aula no meu lugar. E daí o que ela fez? Ela disse que a minha matéria estava atrasada em relação às outras turmas. Eu peguei o 3º ano. São dois terceiros em que ela dá aula. Então, o meu 3º estava atrasado em relação ao outro, mas no meu tinha muito mais falta do que no outro, porque algumas aulas eram cedidas também para uns estagiários de psicologia. Algumas vezes eu cheguei lá e os estagiários de psicologia haviam pegado a aula. (21)

A preocupação com a antecipação das aulas não foi apresentada somente por E1. Veja-se o que disse E2:

E2 - Não é só isso, não. Essa questão de subir as aulas, essa coisa de entregar boletim, reunião pedagógica, campanha política que teve, em época de eleição; os alunos serem dispensados para ouvir um papo de movimento pela moralização, de não sei o quê; várias coisas, assim, que não estão no script. Você chega lá para dar aula e nem a professora sabia; o pessoal fica sabendo um dia, dois dias antes. Por exemplo: ontem, quando a gente chegou lá para dar aula, deu 9:10, que era a hora de eu entrar, o sinal não batia, não batia, foi bater às 9:25; mais ou menos, por que eles estavam limpando a escola, devido às eleições. E isso é um problema que vai refletir no ensino, no desempenho dos alunos. Seja lá o que for, não se consegue cumprir todo o programa. (39)

Também no grupo B, esse problema foi encontrado:

E4 – É, na hora em que eu cheguei, já tinha passado quinze minutos. Eu cheguei no horário certo, mas o horário tinha mudado. (79)

Pode-se apontar, aqui, que, durante o estágio, o estagiário, tem-se a oportunidade de construir alguns saberes docentes. Como sua formação está em processo, e participa de um ambiente novo, para ele, o estagiário pode perceber certas

situações que, muitas vezes, passam despercebidas para quem convive todo dia nesse contexto. Veja-se um trecho do relatório do grupo A:

GA - Uma das nossas decepções foi à constatação da real situação (organização) do ensino público. As várias redistribuições de aulas que ocorreram durante o ano letivo, a constante falta de professores e a realização de reuniões pedagógicas, conselhos e distribuição de boletins em horários de aula são fatores que prejudicam o rendimento e o bom andamento do conteúdo. Isso nos desmotiva para o futuro exercício da profissão. (138)

Pode-se mencionar, ainda, nessa fala do grupo A, que essas perturbações influenciam também na formação e motivação do estagiário, futuro professor.

3.1.4. Categoria 4 – Imagens dos Estagiários em Relação a eles Mesmos ou em Relação a Outro Estagiário

A categoria 4 foi gerada, a partir dos significantes relacionados às atitudes e comportamentos dos estagiários. Os estagiários, em seus respectivos grupos, observavam as aulas uns dos outros, permitindo que ambos pudessem perceber que cada um possui um estilo diferente de ser professor. No momento em que o estagiário ocupa o lugar do professor, ele também acaba sendo modelo ou não, para os seus colegas de grupo, tornando a sala de aula um espaço de identidades pessoais.

Enquanto observam, os estagiários conseguem perceber o empenho do seu colega, enquanto professor, bem como o seu desejo de ensinar, seu envolvimento com os alunos; enfim, como ele consegue construir o seu lugar na sala de aula. Portanto, a categoria 4 aponta que o estilo do estagiário, sua subjetividade pode influenciar na forma como ele vai elaborando seus saberes, amarrando um laço na sua relação com os alunos e, até mesmo, se constrói ou não o seu lugar, enquanto professor.

3.1.4.1 Grupo A

Os estagiários desse grupo sempre tiveram um bom relacionamento durante o estágio supervisionado. Todos procuraram participar, o tempo todo, tanto na observação quanto na regência um do outro. Apesar de os estagiários ainda não serem os professores regentes das turmas, no momento em que assumem o lugar do professor, eles passam a ser também modelo para seus colegas, pois eles conseguem perceber o estilo do outro, identificando-se com ele ou não.

Nesse grupo, os significantes, em relação aos estagiários que surgiram, foram: *brinca* (40 e 41), *sabe o nome dos alunos* (59) e *aula boa* (60 e 61). Observa-se um trecho das estagiárias E1 e E3, a respeito de E2:

GA - O E2 manteve uma boa relação com os alunos, procurando **aprender o nome de todos**. Chamá-los pelo nome também foi um meio de ter a atenção e participação deles. A aproximação da Física ao cotidiano obteve bons resultados, sendo uma excelente forma de motivação. (141)

As estagiárias admiram a facilidade de E2 em gravar o nome dos alunos, e afirmam, ainda, que isso ajuda na relação com o aluno, pois cria uma intimidade maior com eles:

E3 - ... Ele consegue bastante **atenção dos alunos, sabe chamar os alunos**, dar bronca. Isso já tem uma intimidade maior; **sabe o nome deles**, isso **leva a uma intimidade maior** com os alunos. Eu já sou uma negação para saber até os nomes dos meus parentes. Eu não consigo mesmo! É uma coisa que me leva a crer que não foi muito por eu não ter domínio em sala. (59)

Parece que o significante *saber o nome dos alunos* foi muito importante na reflexão do grupo, pois, além de criar uma maior intimidade com os alunos, despertava neles interesse, tornando as *aulas* do E2 *muito boas*:

GA - Os alunos do E2 foram conquistados por sua simpatia e desenvoltura em sala de aula. Quase a totalidade da turma participava das aulas e demonstrava interesse. As piadas e brincadeiras serviram, muitas vezes, como recurso para tornar a matéria mais interessante e para despertar nos alunos vontade de aprender. (142)

Além dos significantes em relação aos estagiários apresentados acima, nos relatórios do grupo ainda apareceram mais dois significantes: *paciente* (147) e *atenciosa* (146). Esses significantes aparecem destacando o estilo dos estagiários, que ajudam a tornar o ensino e aprendizagem da Física mais claros e contextualizados. Atente-se para o comentário do grupo sobre E1:

GA - A E1 se demonstrou uma professora muito carinhosa em relação a seus alunos, sempre atenciosa, procurando explicar os conceitos de maneira clara e didática. Foi bastante criativa em relação à exemplificação dos conceitos abordados, fazendo com que a física não adquirisse um caráter estritamente abstrato. A utilização de objetos demonstrativos (tais como pilhas) e freqüentes discussões qualitativas conseguiam chamar a atenção dos alunos e fazer com que suas aulas

tivessem um grande diferencial, resultando em comentários positivos por parte dos próprios alunos. (146)

No grupo A, é possível perceber que a relação entre os próprios estagiários contribuiu muito nas representações que eles elaboraram do estágio, bem como na construção de seus saberes docentes, pois, neste grupo, pode-se inferir que todos os estagiários tiveram a oportunidade de construir vários saberes durante a observação da aula um do outro.

3.1.4.2 Grupo B

Apesar de os estagiários desse grupo terem um bom relacionamento durante o estágio supervisionado, de participarem o tempo todo, tanto na observação quanto na regência um do outro, parece que falou alguma coisa nessa relação. Como se disse acima, no momento em que os estagiários assumem o lugar do professor, eles podem servir de modelo também para seus colegas, pois eles conseguem perceber o estilo do outro, e se identificar com ele ou não. Mas parece que, no grupo B, isso não aconteceu; parece que E4 e E5 não conseguiram ver pontos positivos um no outro, fixando seus olhares somente nos pontos negativos. Pode-se perceber isso nos significantes apontados pelo grupo, para essa categoria: *não domina* (80, 90 e 91) e *aula repetitiva* (81). Observe-se o que E5 fala sobre ela mesma e sobre E4 nesse ponto:

E5 - Querer, eu quero silêncio, só que eu não consigo dominar! (90)

E ainda continua a respeito de E4:

E5 - Ele domina, mas não controla a sala. (91)

No relatório do grupo, ainda aparecem mais dois significantes novos a respeito dessa relação: *aula repetitiva* (148) e *desmotivado* (149). E5 considerava sua aula muito repetitiva, por falta de autonomia, pois a Prof (B2) não permitia que ela avançasse com os conteúdos. E4 considerava-se desmotivado, porque houve um decaimento da sua motivação, durante a regência, atribuído ao professor titular:

E4 - O professor titular foi o grande responsável pelo desânimo que senti, ao ministrar aulas para o ensino médio. (149)

Apesar das representações elaboradas por E4 e E5 durante o estágio, pode-se inferir que, nesse grupo, algo escapou, ou fugiu do controle deles, reduzindo-se, assim, a possibilidade de construírem muitos saberes durante o tempo em que

desenvolveram a regência; dificultou-se, inclusive, o processo de amarração de um laço com seus alunos.

3.1.5. Categoria 5 – Imagens dos Estagiários em Relação ao Estágio a Partir do Primeiro Contato com a Sala de Aula

Antes de iniciar o estágio supervisionado, o estagiário cria também uma expectativa sobre como será a experiência de ser professor. Na maioria das vezes, quando o estagiário chega no contexto escolar, ou na própria sala de aula, sofre um certo impacto, originado por vários fatores, como: falta de interesse dos alunos; falta de compromisso de alguns professores, para com o estagiário, para com os alunos, para com o ensino. Enfim, o próprio contexto escolar causa um impacto muito grande.

O impacto é causado pelos próprios sujeitos envolvidos nesse processo. Por isso, ele também é um fator importante nas representações elaboradas pelo estagiário. Esse impacto determina, inclusive, o gostar ou não gostar da experiência do estágio; o empenhar-se para trabalhar os medos criados nesse caminho, ou, até mesmo, a perda da motivação para ser professor. Os significantes que geraram a categoria 5 têm uma grande relação com as outras categorias, pois todos os fatores que determinaram as outras categorias culminam nesta. Pode-se inferir que o impacto criado a partir do contato com a sala de aula pode influenciar nas representações do estágio, elaboradas pelo estagiário, bem como na construção de seus saberes docentes ou na decisão de ser professor, a partir dessa experiência.

3.1.5.1 Grupo A

Como se disse acima, a categoria 5 é como se fosse a soma, ou o resultado das anteriores; ou seja, todos os fatores relacionados nas categorias anteriores podem apontar a experiência do estágio como positiva ou negativa, proveitosa ou não, diante das expectativas criadas pelos próprios estagiários. Os significantes que determinaram a categoria 5, no grupo A, foram estes: *gostou* (24, 42 e 43), *superação do medo* (25, 150, 151, 152, 153 e 154), *experimentou* (26, 27, 44, 45, 155, 156, 157 e 158) e *aprendeu* (159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167 e 168). Pode-se verificar isso, na fala de E2:

E2 - Olha, antes de eu fazer o estágio, eu tinha a idéia de que eu queria ser professor. Não sabia se eu ia gostar disso ou não. Então, o estágio foi

como que um vestibular. **Eu gostei bastante** e, às vezes, até fico indeciso, entre a vontade de continuar estudando, fazer doutorado e a vontade de dar aula. (42)

Na fala seguinte, de E2, ele afirma que, além de gostar do estágio, ele serviu também para superar o medo de assumir uma sala de aula. Vejamos:

E2 - Eu não sei, o que eu sempre tive em mente. Assim, desde que eu adquiri uma consciência de eu precisava escolher um caminho, eu quis ser professor e confesso que antes de começar o estágio, **eu estava com bastante medo**, porque havia quebrado a perna e, para entrar na sala assim, então, poderia ter bastante brincadeira e as três salas eram salas muito alvoroçadas. **Eu estava com medo, porque nunca tinha dado aula**, mas foi tranqüilo. **Eu gostei**, achei que eu ia gostar; que ia levar, de uma maneira razoavelmente bem. Mas eu me surpreendi, parece que o pessoal está retribuindo. (43)

E1 também afirma isso, principalmente diante da responsabilidade da aprendizagem dos alunos, e da construção do laço que fizeram com os alunos, pois sentiam que os alunos esperam bastante deles, enquanto professores:

E1 - Então, nós até colocamos no relatório, que de alguma forma, nós nos sentíamos lisonjeados. **Eles esperam bastante de nós**. Por outro lado, **tinha medo** de chegar lá e não dar conta do recado e as coisas saírem tão ruins, quanto já estavam. No meu caso, nunca passou pela cabeça a idéia de professora. Tinha outra idéia da Física, quando prestei vestibular. Mas esse é o nosso fim, independente de seguir na área de pesquisa, ou não, eu vou dar aula. Então o estágio foi um acúmulo dessas duas coisas, das expectativas que os alunos já tinham e da minha própria expectativa com relação a minha atuação com isso. (25)

Pode-se inferir que, para os estagiários do grupo A, o estágio supervisionado foi uma experiência muito boa, que ajudou a superar o medo e a afirmar o desejo de ser professor. Pode-se verificar isso nos trechos retirados do relatório do grupo:

E1 - Acredito que, com o tempo, com a experiência, eu descobrirei formas de conquistar os alunos. Aprenderei como me aproximar mais do conteúdo, da forma como eles entendem. **O estágio, apesar de serem apenas 10 aulas, já me ajudou bastante. Além de que estar à frente de uma turma pela primeira vez já uma etapa superada.** (150)

E2 - Por final, posso concluir que o estágio foi bastante motivador. Primeiro, porque **através do mesmo pude firmar meu ideal em ser professor**; segundo, porque **a experiência do “primeiro contato” com uma sala de aula fora superada** e terceiro porque pude constatar que ainda existem chances e maneiras de se desempenhar o papel de

professor com a qualidade de que o mesmo carece, pois, de certa forma, houve colaboração por parte dos alunos para que isso ocorresse. (153)

E3 - O estágio ajudou a tirar o medo de enfrentar uma sala de aula e colocou questionamentos sobre a minha prática. (154)

Pode-se, ainda, confirmar isso no depoimento do grupo em relação ao estágio:

GA - Apesar de tudo, o estágio foi uma experiência muito produtiva para todos nós. Possibilitou que começássemos a nos conhecer enquanto professores, pois, ela primeira vez, tivemos a oportunidade de estar à frente de uma sala de aula. (156)

Todos os trechos sobre as impressões dos estagiários, em relação ao impacto criado a partir da experiência do estágio, podem apontar para o fortalecimento da decisão do estagiário em ser professor e pode ser indicador da construção de vários saberes dos estagiários durante esse tempo. No grupo A, pode-se inferir que o estágio foi uma experiência muito boa para os estagiários, confirmando, inclusive, o seu desejo de serem professores.

3.1.5.2 Grupo B

Apesar de o estágio supervisionado ter a mesma proposta, ser realizado nas mesmas condições, para os estagiários do grupo B parece que o estágio supervisionado não teve o mesmo sentido, ou não teve um resultado tão positivo quanto para os do grupo A. Isso deve ter sido tão forte, porque só encontramos significantes em relação às impressões do estágio, para esse grupo, nos relatórios; pois, na entrevista, eles não relataram nada sobre isso. No relatório, aparecem os seguintes significantes: *expectativa (169 e 170)*, *experimentou (171, 172, 173, 174 e 175)* e *aprendeu (176)*. No entanto, parece que houve alguma mudança nesse trajeto, porque de início, os estagiários do grupo B também criaram expectativas em relação ao estágio:

E4 - A minha prática de estágio foi precedida por um grande momento de expectativa, durante o qual fiquei especulando sobre como e quais seriam os meus atos perante a sala de aula; quais as piadas que faria para descontrair um pouco o ambiente, e com quais palavras eu iria explicar o conteúdo da aula. (169)

Essa expectativa ocorreu também com E5:

E5 - Eu me surpreendi com o meu próprio comportamento em sala, devido à minha timidez. Achei que seria mais difícil; que eu ficaria mais introvertida. Na verdade, não consegui me “soltar” totalmente; mas, por ser o começo, já está de bom tamanho. (170)

Mas ao que parece, o contato com a sala de aula, ou algum outro fator fez com que as expectativas dos estagiários se frustrassem, pois eles nos dão a impressão de que não era nada daquilo que eles esperavam. Pode-se perceber isso neste trecho do grupo:

GB - A regência, quando vista como um todo, foi uma boa experiência para percebermos que a realidade da **sala de aula é bem diferente de como a imaginávamos.** (176)

Além disso, conforme o estágio foi ocorrendo, algo foi-se perdendo nesse caminho, por que E4 chega a afirmar que sua motivação foi decaindo:

E4 - Mas nos dias de regência, apenas pouca coisa pretendida foi posta em prática. Em aproximadamente dez dias de regência, **pude observar um decaimento da minha motivação.** (171)

E, na seqüência, atribui o decaimento da sua motivação ao professor regente da turma onde fez a regência:

E4 - **O professor titular foi o grande responsável pelo desânimo que senti** ao ministrar aulas para o ensino médio. (172)

Como se viu acima, os significantes sobre as impressões dos estagiários, em relação ao impacto, criados a partir da experiência do estágio, podem fortalecer a decisão do estagiário em ser professor, além de serem um espaço propício para se adquirir alguns saberes docentes, através do contato com o contexto escolar, bem como com os sujeitos envolvidos nesse processo. No entanto, para o grupo B, pode-se perceber que o estágio não foi uma experiência tão produtiva, pois não correspondeu às expectativas dos estagiários devido à influência de vários fatores. Nota-se aqui, que os estagiários desse grupo, apesar das representações elaboradas durante o estágio, não conseguiram construir ou desenvolver muitos saberes durante essa experiência. Parece que algo escapou do controle de ambos. Tem-se a impressão que perderam um pouco do desejo de ser professor.

3.2. Síntese das Categorias das Representações que o Estagiário Elaborou do Estágio e dos Saberes Construídos Durante a Regência.

O quadro 10 apresenta as categorias que se elegeram como fundamentais nas representações que os estagiários elaboraram do estágio, bem como os significantes mais marcantes, ligados a cada uma delas, identificados a partir dos trechos das entrevistas e dos relatórios dos estagiários. Analisando-se as categorias eleitas para representarem essa elaboração, pode-se perceber que alguns significantes foram comuns a todos os estagiários do grupo, ou, até mesmo, comuns aos dois grupos.

Observando-se o quadro 10, é possível perceber que, na categoria 1, referente às imagens do estagiário para com o professor, o significante *atrapalhar* foi comum em todos os grupos, assim como *não ajudou* ou *não deu respaldo*. Portanto, justamente por serem comuns, parece que, em ambos os grupos, apesar de se tratar de professores diferentes, todos agiram de uma maneira bem parecida, para com os estagiários, ou para com sua presença em sala de aula; ou seja, não tiveram compromisso e nem deram sustentação ao estagiário durante esse período.

A categoria 2 mostra as imagens dos estagiários em relação aos alunos. Pode-se perceber que os alunos também têm um papel importante na construção dos saberes dos estagiários. Entretanto, na análise dos dois grupos, apesar de toda a situação crítica que os estagiários encontraram na sala de aula, e independentemente da ajuda do professor titular da sala, os estagiários do grupo A conseguiram criar um laço com seus alunos, construindo, inclusive, vários saberes durante esse período. Já no grupo B, parece que algo escapou do controle deles, e isso não ocorre. Portanto, a questão de saber relacionar-se está intimamente ligada com a subjetividade de cada estagiário.

O significante *“falta do professor”* e a *“antecipação das aulas”* representam a categoria 3. Esses significantes refletiram diretamente no andamento do estágio e fizeram com que os estagiários tivessem a oportunidade de construir alguns saberes em relação aos fatores que atrapalham o bom andamento da rotina do contexto escolar. Apesar disso, os estagiários também conseguiram lidar com essa perturbação e perceber que os fatores externos não influenciam tanto como as atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos.

Já na categoria 4, nas imagens que os estagiários tiveram deles mesmos ou em relação a outro estagiário, pode-se inferir que suas atitudes e comportamentos influenciam bastante, pois, seja no momento da observação ou seja no da regência, os estagiários observam e analisam, servindo, ainda, de modelo uns para os outros. Ou seja, nesse momento, os estagiários estão sendo observados o tempo todo. Isso possibilita aos colegas a oportunidade de construírem alguns saberes nessa relação.

A categoria 5, representativa do impacto dos estagiários ao contato com a sala de aula, parece que vem coroar todas as outras categorias, ou seja, os fatores que influenciam nas outras categorias apontam para o impacto que os estagiários tiveram do estágio. Portanto, o gostar ou não dessa experiência e, até mesmo, querer ou não continuar no caminho para ser professor, diante de tudo o que o estagiário experimentou e aprendeu, pode surgir em decorrência desse impacto.

Como os dados analisados foram retirados das entrevistas e dos relatórios de regência dos estagiários, isso possibilitou que vários significantes fossem confirmados no relatório, ou seja, aquilo que o estagiário disse foi confirmado na sua escrita. Observe-se no quadro 10:

Quadro 10: Pontos que Influenciaram nas Representações Elaboradas pelo Estagiário Sobre o Estágio e na Construção de seus Saberes Docentes

CATEGORIAS	SIGNIFICANTES ENTREVISTAS	SIGNIFICANTES RELATÓRIOS
Imagens dos estagiários em relação aos professores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atrapalhar ➤ Dormir ➤ Falta ➤ Não dá respaldo ➤ Não intervém ➤ Não dá autoridade ➤ Indiferente ➤ Não está nem ai ➤ Impõe respeito pelo medo ➤ Aula mecânica 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atrapalhar ➤ Não ajudou/intervir ➤ Não está nem ai ➤ Indiferente ➤ Impõe respeito pelo medo
Imagens dos estagiários em relação aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prestavam atenção ➤ Interessados ➤ Aprender Física / mais atrativa ➤ Resistência ➤ Justificavam suas atitudes ➤ Desinteresse indiferente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interesse ➤ Desinteresse indiferente ➤ Prestavam atenção ➤ Aprender Física / mais atrativa ➤ Resistência ➤ Justificavam suas atitudes
Imagens dos estagiários em relação às perturbações institucionalizadas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta do professor ➤ Antecipação das aulas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta do professor
Imagens dos estagiários em relação a eles mesmos ou em relação a outro estagiário	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula boa ➤ Brinca ➤ Sabe o nome dos alunos ➤ Aula repetitiva ➤ Não domina 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desmotivado ➤ Aula repetitiva ➤ Aula boa ➤ Brinca ➤ Sabe o nome dos alunos ➤ Atenciosa ➤ Paciente
Imagens dos estagiários em relação ao estágio a partir do primeiro contato com a sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gostou ➤ Ajudou a trabalhar o medo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ajudou a trabalhar o medo ➤ Expectativa ➤ Decaimento da motivação

3.3 Os Estagiários e seus Saberes

Nesta seção, focalizar-se-á a experiência do estágio, na tentativa de se inferir sobre que saberes os estagiários construíram durante esse tempo e de se identificar, nas entrevistas e relatórios, as marcas desses saberes. Como, nesta pesquisa, as entrevistas são semi-estruturadas, o estagiário foi convidado a falar sobre a sua experiência com o estágio, mas, em momento algum, foi-lhe solicitado que abordasse os seus saberes desenvolvidos durante esse período. Portanto, ao se analisar o conjunto de informações colhidas nas entrevistas e relatórios, tem-se a difícil tarefa de inferir sobre que saberes os estagiários construíram durante o estágio, através daquilo que cada um aprendeu e experimentou.

Como se viu, na classificação das categorias apresentadas para as representações que os estagiários elaboraram do estágio, em relação aos alunos, ao professor, à escola, aos colegas estagiários e ao próprio estágio, vários significantes foram marcantes para cada estagiário. Nesses significantes, tentar-se-á perceber marcas desses saberes construídos em diferentes momentos do estágio. Veja-se o que foi percebido naquilo que os estagiários falaram:

- saber sobre ser professor, controlar a sala, preocupação com a aprendizagem do aluno;
- saber dominar o conteúdo;
- saber lidar com a frustração, com o inesperado, com a insatisfação, rejeição, queixas, falta de interesse, etc;
- saber intervir;
- saber relacionar-se com os alunos;
- saber sobre o desempenho do ensino (suas limitações e exigências);
- saber ensinar, lecionar, transmitir;
- saber pedagógico;
- saber sobre o seu estilo;

- saber trabalhar os conteúdos no cotidiano dos alunos;
- saber preparar aulas, utilizando diferentes recursos;
- saber organizar e distribuir o tempo, no momento de ensino;
- saber amarrar um laço na relação com os alunos e conseguir sustentá-lo;
- saber conduzir e sustentar o processo de aprendizagem;
- saber comportar-se como professor (atitudes que não se deve ter, enquanto professor);

Para os estagiários envolvidos nesta pesquisa, o estágio foi sua primeira experiência no ofício de professor. Apesar de a regência constar apenas de 10 aulas, essa experiência pode ser muito significativa, pois os estagiários podem desenvolver seus primeiros saberes docentes ou experienciais. Para Tardif (2002), o saber experiencial “é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência” (p109). No momento da regência, o estagiário é quem assume a função do professor; portanto, realizando essa função ele pode adquirir alguns saberes dessa experiência, dependendo, é claro, da importância que ele atribui a ela.

A lista acima apresenta uma diversidade de saberes percebidos nos trechos das falas dos estagiários, que envolvem suas habilidades, conhecimentos, competências, o saber sobre o que se deve fazer ou não, no papel de professor, o saber ser, o estilo pessoal, etc., de cada estagiário envolvido na pesquisa. Como esses saberes foram percebidos durante a experiência do estágio, para que sejam analisados precisa-se agrupá-los segundo algumas características que apresentaram:

Quadro 11 – Tipos de Saberes Elaborados a partir da Experiência do Estágio

Tipos de saberes	Características
Saber sobre o conteúdo	Saber sobre o conteúdo a ser ensinado.
Saber ensinar	Saber ensinar, lecionar, transmitir; saber pedagógico; saber trabalhar os conteúdos no cotidiano dos alunos; saber preparar aulas utilizando diferentes recursos; saber organizar e distribuir o tempo no momento de ensino.
Saber relacionar-se	Saber relacionar-se com os alunos; saber intervir.
Saber pessoal (subjetivo)	Saber lidar com a frustração, com o inesperado, com a insatisfação, rejeição, queixas, falta de interesse, etc; saber sobre: amarrar um laço na relação com os alunos e conseguir sustentá-lo; saber conduzir e sustentar o processo de aprendizagem.
Saber ser	Saberes relacionados ao estilo do professor, seu modo de lidar com as mais inesperadas situações, a forma como se comporta diante dos problemas, sua flexibilidade, autoridade, tato, autoconhecimento. Saber sobre ser professor, controlar a sala, saber sobre o desempenho do ensino (suas limitações e exigências); saber se comportar como professor (atitudes que não se deve ter enquanto professor).

Segundo a tabela acima, tentar-se-á fazer uma análise do estágio supervisionado, procurando-se evidenciar a construção dos diferentes saberes que cada estagiário experimentou e construiu durante esse período.

3.3.1. Saber sobre o Conteúdo

Todos os estagiários entrevistados demonstraram uma grande preocupação quanto ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. Cada estagiário, a sua maneira, preparava suas aulas, tendo sempre a preocupação de **saber o conteúdo**, para que os alunos pudessem, realmente, aprender Física, enquanto estivessem ocupando o lugar do professor. Atente-se para os depoimentos de E1:

E1 - É. É porque as coordenadoras não lembravam que eu também tinha estágio, daí ela passou toda a teoria no quadro, e falou: “Ah! Depois você explica”. *Mas eu não queria dar daquele jeito que estava no Bondorno, eu estava dando de outra forma; eu estava usando o estilo de Grevid, de ficar puxando através dos aparelhos mesmos, dos eletrodomésticos. Esse tipo de coisas. Então eu dei resistores e geradores. Resistores foi tranquilo. Na hora que chegou na vez dos geradores, ela começou a reclamar que o conteúdo estava atrasado em relação ao outro terceiro ano. Daí, eu tive que deixar aquilo que eu tinha planejado e explicar a matéria que ela tinha passado no quadro. (22)*

Podemos inferir, pela fala de E1, que ela tinha conhecimento (saber) sobre o conteúdo; sabia trabalhá-lo de várias maneiras e, inclusive, tinha planejado sua aula. Mas, ao que parece, mesmo quando o estagiário está na função de professor regente da classe, o professor em serviço não lhe dá autonomia para realizar suas aulas como as planejou. Observe-se o caso de E2:

E2 - Era um “X”. Voltou a ser um “X”. Era um X, que mudou para um Delta e agora é um X. Eu, particularmente, achava que a professora estava aprendendo bastante, conosco, porque ela sentava no canto e ficava olhando, às vezes, tal. Eu achava que ela estava aprendendo Física. Não porque nós sabíamos, mas, pelo menos por um jeito mais sensato de tentar passar a matéria, de tentar explicar as perguntas. (180)

Já na fala do estagiário E2, ele percebe que a própria professora em serviço também estava aprendendo conteúdos de Física com eles. Por isso, pode-se inferir que havia um saber sobre os conteúdos nos estagiários desse grupo. Observe-se isto no trecho da fala de E3:

E3- Assim, uma coisa que era legal, que o E2 falou, como essa menina que veio falar: “Ah, hoje eu não vou assistir aula, não. Você não vai dar aula hoje”. Porque quando eu falei que não ia mais dar aula para turma, né. Essa menina que mais se esforçou falou assim: “Ah, mas agora que eu estou aprendendo Física, professora!” E a professora, ali do lado sabe! (56)

Parece que até os alunos perceberam que os estagiários desse grupo tinham conhecimento dos conteúdos da Física, porque afirmam, em vários momentos: “agora que eu estou aprendendo Física, você vai embora”. Atente-se, agora para os estagiários do grupo B:

E4 - A minha prática de estágio foi precedida por um grande momento de expectativa, durante o qual fiquei especulando sobre como e quais seriam os meus atos perante a sala de aula; quais as piadas que faria para descontrair um pouco o ambiente, e *com quais palavras eu iria explicar o conteúdo da aula.*(169)

Apesar de a experiência do estágio aparentemente não ter sido tão proveitosa para E4, pode-se inferir que, de início, havia nele uma grande expectativa, uma preocupação sobre quais seriam suas atitudes e um saber sobre os conteúdos. Veja-se o caso de E5:

E5 - Na regência, uma das minhas dificuldades foi em poder avançar com a matéria, pois a professora titular me limitava com os assuntos, ficando as aulas um pouco repetitivas... (98)

Já no caso de E5, pode-se inferir que ela também possuía um saber sobre o conteúdo, e gostaria, inclusive, de poder avançar com os mesmos, mas a “professora titular” limitava os conteúdos que E5 podia trabalhar. Pode-se inferir que os estagiários, tanto do grupo A quanto do grupo B, quando iniciaram o estágio supervisionado, já possuíam um “saber sobre o conteúdo” que, com certeza, foi adquirido na sua formação universitária. O que dificultou a sua transmissão foram outros fatores que influenciaram no momento em que ocupava a função de professor.

3.3.2. Saber Ensinar

Como se viu no quadro 11, **saber ensinar** contempla várias características, como: saber lecionar, transmitir; saber pedagógico; saber trabalhar os conteúdos no cotidiano dos alunos; saber preparar aulas, utilizando diferentes recursos; saber organizar e distribuir o tempo no momento de ensino. Nas linhas abaixo, tentar-se-á analisar quais estagiários demonstraram esse saber.

GA – Em alguns momentos, E1 esperava que os alunos acompanhassem o seu raciocínio. Não obtendo sucesso, *passou a adaptar-se, de maneira que o conteúdo fosse cada vez mais acessível a eles.* (166)

Segundo relato de seus colegas estagiários, E1 sempre procurou ser atenciosa, *procurando explicar os conceitos, de maneira clara e didática. Foi bastante criativa, em relação à exemplificação dos conceitos abordados, fazendo com que a Física não adquirisse um caráter estritamente abstrato.* A utilização de objetos demonstrativos (tais como pilhas) e freqüentes discussões qualitativas conseguiam chamar a atenção dos alunos e fazer com que suas aulas tivessem um grande diferencial. Isso resultou em comentários positivos por parte dos próprios alunos, fazendo com que eles desejassem que ela ficasse:

E1 - Na última aula, quando eu comentei que não daria mais aulas, eles pediram para que eu continuasse. *Comentaram que gostaram das aulas, que eu havia explicado bem o conteúdo.* (111)

Como se viu acima, tanto nas falas dos alunos, quanto nas de seus colegas estagiários, pode-se inferir que E1 sabia ensinar; descobriu, ainda, que trazer os conteúdos para o cotidiano dos alunos faz com que eles participem mais:

E1 - Com o tempo, o pessoal passou a prestar mais atenção. *Trazer os conteúdos para o cotidiano fez com que os alunos participassem muito mais da aula. (104)*

Observe-se, agora, o que se pode perceber sobre o “saber ensinar”, na fala em que o E3 se refere a E2:

E3- Os alunos do E2 foram conquistados por sua simpatia e desenvoltura em sala de aula. Quase a totalidade da turma participava das aulas e demonstrava interesse. As piadas e brincadeiras serviram, muitas vezes, como recurso para tornar a matéria mais interessante e despertar nos alunos vontade de aprender. (141)

Pode-se perceber que as piadas e brincadeiras que E2 utilizava serviram, muitas vezes, como recurso para tornar a matéria mais interessante e despertar nos alunos vontade de aprender. Ou seja, era uma forma de ensinar que E2 utilizava, e que, de certa forma, dava certo e tornava, inclusive, a Física mais atrativa para eles:

E2 - Assim, igual a menina, aquela aluna F. Hoje a hora que nós estávamos conversando, ela me falou: “Nossa meu, você é mais engraçado, a matéria já é chata, mas você consegue tornar um pouco mais atrativa, assim né?!” (37)

De certa forma, E2, com seu jeito de ensinar, foi cativando seus alunos, de tal forma que eles nem tinham pressa para sair, ou seja, demonstravam estar interessado na sua aula:

E2 - Como não havia levado relógio para administrar o tempo, esperava que a agitação dos alunos, alguns minutos pré-intervalo denunciasse o encerramento da aula, mas, para minha surpresa, isso não aconteceu: o sinal tocou e os alunos permaneceram na sala de aula (eu não havia ouvido) até que terminasse uma explicação. (112)

A experiência do estágio propicia, de certa forma, ao estagiário, a oportunidade de perceber e construir alguns saberes que vão além da que temos no dia-a-dia de uma sala de aula, ou que passa despercebido. Veja-se isto:

E2 - As aulas subseqüentes procederam aproximadamente da mesma maneira. *Eu tentava sempre utilizar um tom descontraído e próximo à realidade dos alunos para tornar as aulas mais atrativas, ou menos “chatas”, e esse recurso obteve notável sucesso. (140)*

Além dos saberes que o estagiário tem a possibilidade de desenvolver, o estágio pode ser um espaço para que o estagiário se aperfeiçoe e desenvolva suas características pessoais enquanto professor que sabe ensinar:

GA - O E2 foi paciente com perguntas repetitivas, por parte de alunos, que estavam atrasados com relação ao restante da turma. Insistiu em vários momentos, na explicação de conceitos e exercícios para que todos os alunos entendessem a matéria. (147)

Atente-se, agora, para a terceira estagiária do grupo A, a E3. Note-se o que se observou sobre o seu “saber ensinar”:

E3 – E, no meu caso, quando a professora não estava presente, foi a oportunidade de fazer algo diferente. Eu fiz rodas, dei uma oportunidade de fazer, qualitativamente, sobre os problemas, de modo mais aberto; fazer as coisas bem qualitativas; dar exemplos; assim fazer uma aula de Física bem diferente. Igual hoje. Eu falei: Vamos fazer uma roda. Nós só vamos conversar, sabe? E foram bem proveitosas as aulas, pois quando ela não estava, dava para fazer as coisas, bem diferentes... (179)

Como se viu na Categoria 1 – Imagens dos estagiários em relação aos professores (2.9.1), os significantes que deram origem a essa categoria foram as atitudes e comportamento do professor. Para E3, a professora regente da sala sempre atrapalhou o andamento do estágio. Por isso, E3 afirma que, quando ela não estava presente, era a oportunidade de ela poder fazer coisas diferentes. Pode-se inferir que E3 sabia ensinar com sua maneira própria de ser, tinha sua metodologia e sabia o quanto isso era proveitoso. Com seu jeitinho de ensinar, aos poucos, E3 foi conquistando seus alunos, a ponto de eles não quererem que ela fosse embora:

E3 - No último dia, quando eu avisei que seria a última aula, alguns alunos pediram para que eu ficasse até o final do ano, dizendo que foi neste período, em que eu estava com eles, que eles começaram a aprender Física. Estes comentários surgiram com a professora da disciplina, em sala. (116)

Veja-se agora, no grupo B, o que se pode perceber sobre o “saber ensinar” de E4 e E5:

Para se entender por que E4 e E5 não conseguiram construir um saber sobre “saber ensinar” retorne-se à questão do impacto que ambos tiveram no contato com a sala de aula. O estagiário E4 parece que teve um impacto muito grande diante de tudo o que observou durante o estágio. De início, E4 não se conformou com a passividade e atitudes do professor, pois este parecia não se importar com nada, nem com o caos que encontrava em sua sala de aula:

E4 - Durante a aula, o professor precisa pedir pelo silêncio várias vezes, já que **não existem muitos alunos prestando atenção** além dos que se

sentam à frente da sala. No fundo da sala a conversa é alta, já que de fato os alunos **não se importam com a presença do professor**. Há um grupo de cinco alunos que durante a aula formaram um grupo para conversar melhor. Uma parcela da sala também se dedica a copiar um trabalho que deve ser entregue naquele dia, numa outra aula, para um outro professor. Prof (B1), no ato da regência de sua aula, fica restrito às proximidades do quadro negro, não caminhando por entre as carteiras e próximo aos alunos. Quando o estagiário E4 perguntou para um aluno se a sala é sempre assim **desorganizada**, ouviu que a sala é assim somente por o professor deixar e que só durante a aula de Física existe este estado.

Além das atitudes do professor, as dos alunos também influenciaram na representação que E4 elaborou durante o estágio. Os significantes que aparecem em sua fala, em relação às atitudes dos alunos, são: desinteresse e indiferente. E4 já teve essa imagem dos alunos desde a observação das aulas do Prof (B1):

E4 - Durante o estágio (observação e regência), pude notar o desinteresse dos alunos pelas aulas de Física em todas as turmas, tanto as turmas que observei quanto à turma que eu pus a regência em prática, pois eram muito poucos os que prestavam atenção nas aulas e eram muitos os que não respeitavam o professor... (135)

Além disso, E4 teve a impressão de que o Prof (B1) não tinha compromisso com os alunos, nem com sala de aula e, muito menos, com os estagiários. Inclusive, E4 responsabiliza o Prof (B1) pelo desânimo e pelo decaimento de sua motivação, ao ministrar aulas para o ensino médio. Observe-se:

E4 - A minha prática de estágio foi precedida por um grande momento de expectativa, onde fiquei especulando sobre como e quais seriam os meus atos perante a sala de aula, quais as piadas que faria para descontrair um pouco o ambiente, e com quais palavras eu iria explicar o conteúdo da aula. Mas nos dias de regência, apenas pouca coisa pretendida foi posta em prática. Em aproximadamente dez dias de regência, pude observar um **decaimento da minha motivação**... Outro fato desanimador estava na presença do professor titular em sala de aula. Nas conversas que mantínhamos extra-classe, ele relatava a pequena ou quase nula motivação dos alunos como um estado difícil de alterar, devido aos antecedentes que provocaram aquele estado. O professor parecia esgotado e estagnado... Quando a regência encaminhava-se para o final, o professor titular iniciou uma pressão para que de alguma forma, a média de notas da sala aumentasse... **O professor titular foi grande responsável pelo desânimo que senti ao ministrar aulas para o ensino médio.**

Portanto, pode-se inferir, pela fala de E4, que tanto as atitudes do professor quanto às atitudes dos alunos causaram nele um grande impacto, fazendo,

inclusive, que perdesse a vontade ministrar aulas. Apesar de o estagiário E4 ter criado uma certa expectativa antes de iniciar seu estágio supervisionado, o impacto causado, de início, fez com que E4 perdesse o encanto pela situação e, por isso, não demonstrou, em nenhuma de suas falas, entusiasmo ao ministrar suas aulas, sendo difícil perceber se, realmente, “sabe ensinar”.

Veja-se, agora, o caso de E5, que também teve um impacto muito grande do estágio:

E5 ministrou suas aulas com a Prof (B2), que mantinha o controle da sala através da imposição, da ameaça. Transmitia essa autoridade para E5, mas, ao mesmo tempo, não lhe dava autonomia para que a mesma conduzisse o processo de ensino-aprendizagem. É possível notar que E5 só conseguia dar suas aulas quando a Prof (B2) estava presente na sala, pois, quando ela não estava, E5 não conseguia manter o controle da sala de aula. Observe-se:

E5 - No primeiro dia de aula, a sala se comportou muito bem, quase não havia conversa. Já no segundo dia, foi totalmente o contrário, pois a professora havia faltado por motivo de doença, a sala ficou uma bagunça, não consegui dar aula de tanta conversa, de vez quando chamava a atenção deles, mas era em vão, eles olhavam e começavam a conversar de novo.

Com a presença da Prof (B2), a situação mudava. Note-se:

E5 - No dia seguinte não havia giz na sala e a Prof (B2) não havia chegado. Então E5 foi buscar giz na sala dos professores e encontrou com Prof (B2), que havia acabado de chegar. E5 comentou com Prof (B2) a desordem que havia se estabelecido na sala quando na aula passada, então Prof (B2) falou para E5 ir para sala e que iria logo depois para pegar os alunos conversando, pois queria ver como a sala estaria se comportando. Antes de Prof (B2) chegar, alguns alunos conversavam enquanto a estagiária E5 passava a matéria, mas logo que a Prof (B2) entrou na sala, esta se silenciou; a Prof (B2) não precisou falar nada, só sua presença fez com que eles ficassem quietos.

Apesar de E5 não ter autonomia na sala de aula, de certa forma, a presença da Prof (B2) lhe dava uma certa autoridade. Seja por ameaça ou não, Prof (B2) conseguia, pelo o menos, manter o silêncio e a atenção dos alunos.

Em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário, E5 apresentou os seguintes significantes: interesse, desinteresse e indiferente. E5 afirma que só em

alguns momentos haviam alguns alunos prestando atenção, mas que, na maioria das vezes, era indiferente estar presente o estagiário ou o professor:

E5 - ... mas tem alguns alunos que, para eles, é indiferente estar conosco ou com o professor. (89)

Apesar de E5 também ter construído uma expectativa diante da experiência do estágio, parece que o contato com a sala de aula também causou um certo impacto em E5, que a desanimou durante esse processo. Vejamos um depoimento do grupo sobre isso:

GB – Por outro lado, a falta de interesse em aprender Física, ou qualquer outro assunto, como é o caso de alguns alunos, nos desanimou. (174)

Portanto, no caso de E5, também ficou difícil perceber-se entusiasmo em ensinar, pois o contexto a desanimou. Portanto, também não foi possível detectar, nas falas de E5, um saber sobre “ensinar”.

3.3.3. Saber Relacionar-se

Nesta pesquisa, a sala de aula é considerada um espaço privilegiado na construção dos saberes docentes. Mas, apenas estar em sala de aula não basta. É preciso saber da importância das relações criadas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é preciso saber relacionar-se com os alunos, saber intervir. Enfim, percebe-se que a figura do professor influencia muito mais no processo de aprendizagem do que a metodologia por ele utilizada. Tentar-se-á, agora, analisar como cada estagiário desenvolveu esse saber:

Desde o início, E1 tinha uma grande preocupação de como seria a sua relação com a turma em que iria aplicar a regência. Por isso, procurou conhecê-la e interagir com ela:

E1 - A sala era dividida em dois grandes grupos, e as conversas com alguns alunos após as aulas me permitiram entender um pouco essa divisão. Essas conversas também me propiciaram saber um pouco da vida de alguns deles, o que me permitia conquistar a simpatia deles. (119)

Apesar de toda dificuldade e falta de apoio da professora regente da sala, E1 conseguiu estabelecer um laço, uma relação de respeito mútuo com os alunos e obter deles o reconhecimento como se fosse a professora efetiva dos mesmos. Em relação às

atitudes dos alunos que afetam o estagiário, E1 apresentou os seguintes significantes: prestavam atenção, eram interessados e justificavam suas atitudes. Portanto, analisando os significantes em relação às atitudes e comportamentos dos alunos, podemos inferir que E1 conseguiu manter uma boa relação com seus alunos e, aos poucos, realmente foi conquistando o seu espaço, pois, com o tempo, os alunos até justificavam suas atitudes para ela. Veja-se isto:

E1 - Um fato bastante interessante é que os alunos vinham no final da aula justificar a ausência dos outros ou, até mesmo, explicar por que, no meio da aula, estavam rindo, ou qual era o assunto da conversa, o que me parecia ser um sinal de respeito. **(120)**

Pode-se perceber que E1 não teve problemas de relacionamento com os alunos da sua turma. Pode-se confirmar isso em um trecho do relatório do seu grupo:

GA - Apesar de não haver muita definição da condição do estagiário, E1 conseguiu estabelecer uma relação de respeito mútuo com os alunos, e obtendo o reconhecimento como se fosse a professora efetiva dos mesmos. **(155)**

Portanto, pelas falas acima, podemos inferir que E1 conseguiu construir esse saber, quer dizer, conseguiu “saber relacionar-se”, independentemente de todos os fatores que influenciaram o contexto da sala de aula.

Veja-se, agora, como foi esse processo para E2. Segundo os significantes apresentados em relação às atitudes e comportamentos dos alunos, E2 apresentou os seguintes significantes: prestavam atenção, eram interessados e aprender Física/mais atrativa. Analisando esses significantes, pode-se inferir que E2 não teve problemas de relacionamento com seus alunos. Observe-se:

E3 - Os alunos do E2 foram conquistados por sua simpatia e desenvoltura em sala de aula. Quase a totalidade da turma participava das aulas e demonstrava interesse. As piadas e brincadeiras serviram, muitas vezes, como recurso para tornar a matéria mais interessante e despertar nos alunos vontade de aprender. **(141)**

Até aqueles alunos que, de início, não participavam, com o tempo foram conquistados e, aos poucos, foram participando. Veja-se isto:

E2 - Antes os alunos nem chamavam. Eu perguntava se eles tinham entendido e eles falavam que tinham. Daí, eu via uma pessoa com dúvidas, e ia lá perguntar para ela: “Onde você não entendeu?” E ela

dizia: “Ali”. Agora não. Agora eles interrompem: “Mas professor tal, não sei o quê”. **(113)**

A relação de E2 com seus alunos se intensifica tanto que eles, também querem que ele continue no próximo ano letivo. Observe-se:

E2 – Ah! Na minha não; porque eu ainda não saí. Mas, mesmo assim, hoje, na hora em que bateu o sinal, uma rodinha me cercou e falou: “Olha, você dá aula só aqui?” Ai eu respondi: “Olha, na verdade, eu não dou aula; eu só estou fazendo estágio aqui! Ai eles falaram: “Então não tem chance de você dar aula aqui, o ano que vem, para gente?” E eu falei: “Olha, só se eu começasse, realmente, a trabalhar aqui.” Ai o pessoal falou: “Nossa! Pô!” Tem gente que fala: “Nossa, professor! Você é bacana!” **(181)**

Como se viu nos trechos acima, E2 também conseguiu construir o pilar do “saber relacionar-se”, ou seja, conseguiu amarrar um laço com seus alunos, criando uma boa relação com eles.

Veja-se, agora, para E3. Em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário, E3 apresentou os seguintes significantes: prestavam atenção, eram interessados, aprender Física/mais atrativa e resistência. Como já foi visto anteriormente, a estagiária E3 sofreu uma certa rejeição no começo, por parte de alguns alunos. Entretanto, pode-se inferir que E3 persistiu nessa relação, e conseguiu construir um saber sobre relacionar-se, pois aqueles alunos que a rejeitaram no começo passaram a ajudar na seqüência:

E3 – É, na minha sala tinha bastante intervenção desse tipo. Até que a dita cuja da aluna T, sabe? Depois que eles zeraram na prova, eu tive que dar uma outra revisão na aula. Daí eu tive que aplicar uma outra prova. Até a T se mobilizou na sala, dizendo: “Não, gente! Pelo amor de Deus! Fica quieto, eu preciso de nota, não sei o quê!” Então, tipo assim: um, chamando a atenção do outro, porque eles precisam de alguma coisa, né? Então, na minha sala, teve bastante isso. **(54)**

Com o passar do tempo, os alunos, freqüentemente afirmavam que estavam aprendendo Física com ela, e que gostariam que ela permanecesse como professora deles:

E3 - Assim, uma coisa que era legal, que o A2 falou, como essa menina que veio falar: “Ah, hoje eu não vou assistir aula, não. Você não vai dar aula hoje.” Porque quando eu falei que não ia mais dar aula para turma, né? Essa menina que mais se esforçou falou assim: “Ah! Mas agora que

eu estou aprendendo Física, professora!” E a professora, ali do lado, sabe! (52)

Apesar de toda dificuldade encontrada por E3, de início, com relação aos alunos e à falta de apoio da professora, E3, com seu jeito de ser, foi aprendendo a se relacionar, pois, quando disse que não iria mais dar aula, seus alunos contestavam, afirmando que, agora que estavam aprendendo Física, ela ia sair. Portanto, houve, por parte dos alunos, o desejo de que E3 permanecesse como professora da turma. Por isso, pode-se inferir que E3 também conseguiu construir o pilar de saber se relacionar.

A questão de saber relacionar-se, para E4, não foi tão fácil, pois isso está diretamente relacionado com alunos e, ao contrário dos estagiários do grupo A, em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário, E4 classifica as atitudes dos alunos de sua turma como: desinteresse e indiferente. E4 já teve essa imagem dos alunos desde a observação das aulas do Prof (B1):

E4 - Durante o estágio (observação e regência), pude notar o desinteresse dos alunos pelas aulas de Física em todas as turmas, tanto as turmas que observei quanto a turma que eu pus a regência em prática, pois eram muito poucos os que prestavam atenção nas aulas e eram muitos os que não respeitavam o professor... (135)

Como já foi dito acima, não se encontraram, em nenhum momento, trechos da fala de E4 que permitam inferir uma boa relação com seus alunos. Parece que alguma coisa faltou nessa relação, portanto, pode-se inferir que o E4 não construiu um saber sobre se relacionar.

Para E5, a questão de saber se relacionar, também não foi tão simples. Pode-se perceber isso também pelos significantes apresentados em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário: interesse, desinteresse e indiferente. E5 afirma que só em alguns momentos havia alguns alunos prestando atenção, mas que, na maioria das vezes, era indiferente estar presente o estagiário ou o professor:

E5 - ... mas tem alguns alunos que, para eles, é indiferente estar conosco ou com o professor. (89)

E5 só conseguia ter uma boa relação com seus alunos, quando a prof (B2) estava presente, ou seja, ela não conseguia manter a disciplina na sua ausência. Portanto, pode-se inferir que E5 não construiu um saber sobre relacionar-se, pois, além de não ter demonstrado isso em momento algum, construir um saber é algo muito

pessoal, ou seja, o contexto influencia, mas é o sujeito que permite que haja espaço para essa construção.

3.3.4. Saber Pessoal (subjetivo)

Entende-se, aqui, por saber pessoal ou subjetivo, todo saber que tem a ver com saber lidar com a frustração, com o inesperado, com a insatisfação, rejeição, queixas, falta de interesse; saber sobre amarrar um laço na relação com os alunos e conseguir sustentá-lo; saber conduzir e sustentar o processo de aprendizagem; enfim, toda situação de ensino e aprendizagem que foge ao controle, que depende exclusivamente da subjetividade de cada sujeito envolvido nesse processo. Entende-se, ainda, como saber pessoal, todo saber que o estagiário adquiriu durante o estágio, nas mais variadas situações. Veja-se, então, como o estagiário lidou com esse saber:

Infere-se, aqui, que um dos fatores que pode influenciar na construção do saber pessoal dos estagiários são as atitudes e comportamentos do professor. Em primeiro lugar, o estagiário esperava que o professor regente da sala tivesse um outro olhar para ele, que tivesse respeito e consideração, e, até mesmo, que interviesse por ele. Entretanto, isso não ocorreu, mas, mesmo assim, os estagiários conseguiram construir alguns saberes dessa relação, percebendo, até mesmo, atitudes que não se deve ter, quando se exerce o ofício de professor.

Estagiária - E1

Em relação às atitudes do professor que afetam o estagiário, E1 apresentou os seguintes significantes: atrapalhar, dormir e indiferente. Nos trechos das entrevistas e dos relatórios dos estagiários pode-se inferir que Prof (A) quase não deu sustentação para que os estagiários realizassem o seu papel de professor; muito pelo contrário, só atrapalhava:

E1 - Com relação à professora **ela sempre atrapalhou**. O comportamento dela, em sala, era péssimo. Ela fazia chamada na hora em que eu estava explicando; recolhia trabalho, não só comigo, com os três. Na hora em que estava explicando a matéria, conversava com aluno, quando não puxava assunto com os outros estagiários que estavam observando. Ela só atrapalhava. (1)

Além de a professora atrapalhar as aulas de E1, com certas atitudes, seu comportamento, em alguns momentos, impressionou os estagiários, dando a impressão

de que não se importava com eles, ou com a presença deles na sala de aula. Veja-se isto na fala de E1:

E1 - Tinha aula não. Em todas as minhas aulas ela **dormia** e os alunos ficavam rindo de ela estar dormindo, assim. Prestavam mais atenção nela do que em mim. Acho por que era muito divertido, né? **(8)**

As atitudes e comportamentos da professora incomodavam tanto que E1 chega a afirmar que, se a professora não estivesse na sala, seria melhor, porque ela distraía os alunos. Nos trechos da entrevista e relatório de E1, pode-se perceber que a Prof (A) não procurou ajudá-la, enquanto professora. Portanto, pode-se inferir, pelas falas de E1, que as atitudes e comportamentos da Prof (A) despertaram nela muita reflexão sobre o que ela não quer fazer enquanto professora. Apesar de toda essa situação causar uma certa perturbação, E1 não se deteve nas atitudes e comportamentos da professora, e conseguiu aprender a lidar com essa perturbação. Além disso, E1 também aprendeu a superar o medo e a lidar com a frustração que algumas situações geravam. Veja-se isto:

E1 – Inicialmente, eu tinha muito medo de não corresponder às expectativas dos alunos. Estava preocupada, se conseguiria dar as aulas; se prenderia a atenção deles. A segunda aula, por não sair exatamente como eu planejara, me deixou bastante frustrada. Mas as outras aulas foram interessantes, eu não tinha a atenção de 100% dos alunos, mas de boa parte deles. **(105)**

Pode-se inferir que E1, de uma certa forma, também adquiriu um *saber pessoal de como lidar com seus alunos*, sem mostrar chateação ou descontentamento, porque, a princípio, certas atitudes dos alunos, como: conversar, ficar rindo, “matar aula” ou ficar cochichando, incomodavam bastante. Observe-se:

E1 - Um fato bastante interessante é que os alunos vinham no final da aula justificar a ausência dos outros ou, até mesmo, explicar por que, no meio da aula, estavam rindo, ou qual era o assunto da conversa, o que me parecia ser um sinal de respeito. **(120)**

Um outro ponto que chamou a atenção dos estagiários do grupo A é a questão de chamar o aluno pelo nome. Parece que os estagiários descobriram um certo saber também com essa atitude, ou seja, que a questão de o professor chamar o aluno pelo nome é importante para o aluno e pode melhorar a relação professor-aluno. Observe-se:

E1 – Uma coisa curiosa é que, numa determinada aula, os alunos comentaram que nem sabiam que o nome da professora A1 era C, e eu aproveitei para perguntar se eles sabiam o meu. Vários falaram meu nome. Depois, todos queriam que eu falasse o nome deles também. Eu já havia aprendido o nome de vários, mas não fazia idéia de que isso era tão importante como eles demonstravam ser. (161)

Estagiário - E2

Em relação às atitudes do professor que afetam o estagiário, E2 apresentou os seguintes significantes: atrapalhar, dormir, respaldo e indiferente. Assim como nas aulas de E1, a Prof(A) não deu respaldo nenhum para E2:

E2 – É, a professora não deu respaldo nenhum. Por exemplo: “Olha, você podia acelerar mais a explicação”. (30)

E também tinha o mesmo comportamento em sala de aula, chegando até dormir nela:

E2 - Eu acho que não é por querer, mas tinha aula em que ela dormia. (29)

Portanto, pode-se inferir que a Prof (A) não deu sustentação nenhuma para E2, enquanto ocupava o seu lugar de professora e também não teve compromisso diante de sua formação. Portanto, em relação às atitudes e comportamentos da professora, pode-se inferir que E2 também aprendeu a lidar com essa perturbação que, de certa forma, não podia ser eliminada. Na questão de relacionamento, E2 chamou muito a atenção, inclusive de suas colegas, pois, já de início, conseguia chamar os alunos pelo nome, criando uma grande relação de respeito e amizade com os mesmos. Portanto, pode-se inferir que os estagiários desse grupo acabaram criando um saber, observando as atitudes de E2. Observe-se:

E2 - Nesta aula eu já conseguia me dirigir a grande parte dos alunos, chamando-os pelos nomes, e essa estratégia foi recompensadora, pois contribuiu muito para a minha aproximação com a sala, o que acredito ser item de fundamental importância para uma boa relação professor-aluno. (144)

Pode-se confirmar isso também no depoimento de E3:

E3 - E2, ele consegue bastante atenção dos alunos, sabe chamar os alunos, dar bronca. Isso já tem uma intimidade maior, sabe o nome deles, isso leva a uma intimidade maior com os alunos. Eu já sou uma negação para saber até os nomes dos meus parentes. Eu não consigo mesmo, é uma coisa que me leva a crer que não foi muito por eu não ter domínio em sala. **(59)**

Este trecho do relatório do grupo também a confirma:

G - O E2 manteve uma boa relação com os alunos, procurando aprender o nome de todos. **(145)**

A questão dos saberes docentes é algo muito pessoal, realmente, pois, às vezes, pequenos gestos podem desenvolver alguns saberes na experiência do professor. É o que aconteceu com E2; até o seu tom de voz o fez refletir:

E2 - Eu tentava sempre utilizar *um tom descontraído e próximo à realidade* dos alunos, para tornar as aulas mais atrativas, ou menos “chatas”, e esse recurso obteve notável sucesso. **(164)**

Pode-se perceber que, durante o estágio, o tempo todo, o estagiário pode ter a possibilidade de refletir e adquirir alguns saberes. No caso de E2, ele tinha uma grande expectativa e um certo medo, pois nunca tinha dado aula antes. Veja-se isto:

E2 - Isso me deixava com um certo receio, nunca havia ministrado aula antes, e a sensação de “será que eu vou dar conta do recado?”, “Será que essa experiência resultará positivamente?” era constante. **(151)**

No entanto, pode-se inferir que E2 aprendeu a trabalhar o seu medo e sua expectativa foi superada, como se pode verificar na sua fala, abaixo:

E2 - Finalmente, para a minha alegria, o primeiro contato havia sido contagiante: a sala demonstrava relativo silêncio; os alunos pareciam estar atentos ao que eu falava e participavam à medida em que eram indagados sobre diversas questões. **(152)**

Além de conseguir superar o medo, E2 afirma que a experiência do estágio, como um todo, foi muito motivadora. Além de poder refletir sobre sua prática, E2 teve oportunidade de adquirir vários saberes:

E2 - Por final, posso concluir que o estágio foi bastante motivador. Primeiro porque através do mesmo *pude firmar meu ideal em ser professor*; segundo porque a experiência do “*primeiro contato*” com uma sala de aula fora superada e terceiro porque *pude constatar que ainda existem chances e maneiras de se desempenhar o papel de professor com*

a qualidade de que o mesmo carece, pois, de certa forma, houve colaboração por parte dos alunos para que isso ocorresse. (153)

Estagiária - E3

Atente-se, agora, para os saberes pessoais de E3. Em relação às atitudes do professor que afetam o estagiário, E3 apresentou os seguintes significantes: atrapalha, falta, não intervém, não dá autoridade e é indiferente. Assim como nas aulas de E1 e E2, a Prof(A) não deu respaldo nenhum para E3:

E3- Pela professora, era nada. Nada de dar dicas, sabe, de tentar ajudar; de tentar intervir, porque, às vezes ela até dormia, né? Então, eu acho que, para ela, é assim: “Vocês estão fazendo isso porque vocês precisam e eu estou cedendo meu espaço, e pronto!” (49)

A Prof (A) dava a impressão de que era indiferente para com a presença dos estagiários, como se eles significassem uma ameaça. Por isso, não lhes dava autoridade para que eles tomassem certas decisões:

E3 – E a professora, por exemplo, os alunos não pedem assim para nós. Tem uns que ainda pedem, mas tem uns que não pedem para ir beber água. E a coisa é assim, eles não pedem para quem está lá na frente. Pedem para ela, e ela permite. Então, ela nós dá assim: “Você está dando aula”. Mas ela não dá autoridade total, dentro da sala de aula, sobre os alunos. A mesma coisa na aplicação da prova, os alunos perguntaram: “Terminou pode sair?” Mas ela já tinha falado que tinha o problema lá, que era o provão. (50)

Pode-se perceber isso também na seguinte fala de A3:

E3 - Sobre a prova, um fato interessante é que, mesmo eu ministrando aulas na turma, ter elaborado e estar aplicando a prova, a professora foi quem ditou as regras durante a prova: eu havia falado que ninguém poderia entregar a prova antes de um determinado horário, mas a professora começou recolher as provas de quem ia terminando, sem respeitar o que eu havia falado. (93)

Apesar de E3 não ter encontrado apoio da professora titular, pode-se inferir que, aos poucos, ele também foi aprendendo a lidar com essa perturbação, não

deixando que isso influenciasse na sua relação com os alunos. Além disso, E3 faz uma reflexão sobre a posição do estagiário para a escola. Observe-se:

E3 – Em várias situações, durante a regência, ficou claro que *o estagiário não possui uma posição definida para a escola como um todo.* (157)

Mas, nem por isso, E3 se fecha para essa experiência, pois a mesma ainda consegue derrubar algumas barreiras pessoais e refletir sobre a sua prática:

E3 - O estágio ajudou a tirar o medo de enfrentar uma sala de aula e colocou questionamentos sobre a minha prática. (154)

Estagiário - E4 e Estagiária - E5

Os comentários sobre os saberes pessoais de E4 e E5 serão juntos, pois a experiência do estágio para eles foi muito parecida. Devido ao impacto que ambos sofreram com o estágio, ficou complicado inferir sobre seus saberes pessoais, pois, ao que parece, já de início E4 e E5 se fecharam para essa experiência. Em um depoimento do grupo, E4 e E5 afirmam que a realidade da sala de aula é bem diferente de como eles imaginavam:

GB - A regência, quando vista como um todo, foi uma boa experiência para percebermos *que a realidade da sala de aula é bem diferente de como a imaginávamos.* (176)

Pode-se perceber, nessa fala do grupo, que, de certa forma, ambos os estagiários construíram um saber pessoal sobre essa experiência, por mais que ela não tinha sido como eles esperavam. Diante dessa realidade, eles puderam perceber onde foi ocorrendo o desencanto de cada um, pelo desejo de ser professor. Observe-se o caso de E4:

E4 - Mas nos dias de regência, apenas pouca coisa pretendida foi posta em prática. Em aproximadamente dez dias de regência, pude observar *um decaimento da minha motivação.* (171)

E4 responsabiliza o prof (B1) pelo desânimo que sentiu em ministrar aulas:

E4 - O professor titular foi grande o responsável pelo desânimo que senti ao ministrar aulas para o ensino médio. (172)

Em relação a E5, o único trecho encontrado nesse sentido é o primeiro citado em grupo, em relação à realidade de a sala de aula ser diferente do que eles

tenham imaginado. Não se encontrou mais nenhum trecho de que se pudesse inferir sobre a construção de seus saberes pessoais. Pode-se inferir, aqui, que isso se deu pelo fato de E5 não ter construído seu espaço junto aos alunos, ou melhor, por isso ter que depender da prof (B2), ou da sua presença em sala. Portanto, podemos inferir que a experiência do estágio de E5 foi muito limitada pela professora regente, como se pode verificar na fala de E4:

E4- Como primeira experiência, meu desempenho foi limitado pela professora titular. (175)

3.3.5. Saber Ser

Saber ser envolve saberes relacionados ao estilo do professor, seu modo de lidar com as mais inesperadas situações, a forma como se comporta diante dos problemas, sua flexibilidade, autoridade, tato, autoconhecimento. Um saber sobre ser professor, controlar a sala, saber sobre o desempenho do ensino (suas limitações e exigências); saber comportar-se como professor (atitudes que não se deve ter enquanto professor). Enfim, são saberes relacionados à singularidade e ao jeito de ser de cada sujeito.

Durante todo o processo de coleta e análise dos dados, foi possível perceberem-se as diferentes nuances no jeito de ser de cada estagiário, o que determinou o seu estilo, o seu sucesso ou seu fracasso como professor, enfim, até quem fez do estágio supervisionado uma boa experiência, confirmando ou não o seu desejo em ser professor. Passemos, então, a evidenciar a construção desses saberes para cada estagiário aqui analisado.

Para o grupo A, a experiência do estágio foi muito proveitosa, e os estagiários tiveram a oportunidade de se conhecerem melhor, firmando o seu ideal em ser professor. Veja-se este depoimento do grupo:

G - Apesar de tudo, o estágio foi uma experiência muito produtiva para todos nós. *Possibilitou que começássemos a nos conhecer enquanto professores, pois pela primeira vez tivemos a oportunidade de estar à frente de uma sala de aula.* (156)

Estagiária - E1

Apesar da expectativa e do receio que E1 apresentava antes de iniciar o estágio, pode-se inferir que, para ela, o estágio foi uma oportunidade de confirmar realmente o seu desejo de ser professora, de dar aula:

E1 - Então, nós até colocamos no relatório, que de alguma forma, nós nos sentíamos lisonjeados. Eles esperam bastante de nós. Por outro lado, tinha medo de chegar lá e não dar conta do recado e as coisas saírem tão ruins, quanto já estavam. No meu caso, nunca passou pela cabeça a idéia de ser professora. Tinha outra idéia da Física, quando prestei vestibular. Mas esse é o nosso fim, independente de seguir na área de pesquisa, ou não, eu vou dar aula. (25)

Além disso, os próprios estagiários tinham a oportunidade de perceberem e analisarem o estilo de seus colegas, buscando aprenderem também com isso. Observe-se:

G - A E1 se demonstrou uma professora muito carinhosa em relação a seus alunos, sempre atenciosa, procurando explicar os conceitos de maneira clara e didática. Foi bastante criativa em relação à exemplificação dos conceitos abordados, fazendo com que a física não adquirisse um caráter estritamente abstrato. A utilização de objetos demonstrativos (tais como pilhas) e freqüentes discussões qualitativas conseguiam chamar a atenção dos alunos e fazer com que suas aulas tivessem um grande diferencial, resultando em comentários positivos por parte dos próprios alunos. (146)

Apesar de a experiência do estágio ter sido proveitosa para E1, ela ainda deseja continuar aperfeiçoando-se. Portanto, pode-se inferir que E1 conseguiu construir alguns saberes dessa experiência e pôde confirmar o seu ideal em ser professora:

E1 - Acredito que, com o tempo, com a experiência eu descobrirei formas de conquistar os alunos. Aprenderei como me aproximar mais do conteúdo, da forma como eles entendem. O estágio, apesar de serem apenas 10 aulas, já me ajudou bastante. Além de que o medo de estar à frente de uma turma pela primeira vez já uma etapa superada. (150)

Pode-se inferir, ainda, que E1 não teve problemas de relacionamento com os alunos da sua turma. Apesar de toda dificuldade e falta de apoio da professora regente da sala, E1 conseguiu estabelecer um laço, uma relação de respeito mútuo com os alunos e obter o reconhecimento como se fosse a professora efetiva dos mesmos. Parece que essa relação foi bem estruturada, que E1 conseguiu construir um saber sobre ser professor, pois os alunos, inclusive, tinham a preocupação de justificarem suas

atitudes, ou comportamentos, na sala de aula. Pela análise dos trechos da entrevista e do relatório, pode-se inferir que E1 conseguiu construir vários saberes durante a experiência do estágio supervisionado.

Estagiário - E2

Analisando o caso de E2, pode-se inferir que ele foi o estagiário que mais se destacou no grupo A. E2, com seu jeito de ser, além de despertar a atenção dos alunos, também conseguiu isso com as próprias colegas de grupo. Observe-se:

E3 – Não! Elas são realmente boas. Ele consegue bastante atenção dos alunos, sabe chamar os alunos, dar bronca. Isso já tem uma intimidade maior, sabe o nome deles, isso leva a uma intimidade maior com os alunos. (61)

Elas conseguem perceber que a diferença entre as aulas delas estava no próprio estilo de E2:

E3 - ... Ele consegue bastante **atenção dos alunos, sabe chamar os alunos**, dar bronca. Isso já tem uma intimidade maior, **sabe o nome deles**, isso **leva a uma intimidade maior** com os alunos. Eu já sou uma negação para saber até os nomes dos meus parentes. Eu não consigo mesmo! É uma coisa que me leva a crer que não foi muito por eu não ter domínio em sala. (59)

E2, com seu estilo próprio, com sua simpatia e desenvoltura, conseguia fazer com que os alunos participassem da aula e se interessassem por ela. As piadas e brincadeiras que utilizava serviram, muitas vezes, como recurso para tornar a matéria mais interessante e despertar nos alunos vontade de aprender. Além disso, E2 manteve uma boa relação com os alunos, procurando aprender o nome de todos. Chamá-los pelo nome também foi um meio de ter a atenção e participação deles. Observe-se:

E2 - Nesta aula eu já conseguia me dirigir a grande parte dos alunos chamando-os pelos nomes, e essa estratégia foi recompensadora, pois contribuiu muito para a minha aproximação com a sala, o que acredito ser item de fundamental importância para uma boa relação professor-aluno. (144)

Além disso, E2 sempre procurou aproximar a Física do cotidiano dos alunos. Tinha preocupação com a aprendizagem dos alunos, por isso, procurava sempre ser paciente com eles. E2 tinha um estilo diferente de ser, que tornava sua aula diferente, que na opinião das outras estagiárias, era uma aula muito boa.

Portanto, E2 conseguiu conquistar o seu espaço, enquanto professor. Para ele, o estágio foi uma experiência positiva, pois teve a oportunidade de ter a certeza de continuar no caminho para ser professor, além da oportunidade de adquirir vários saberes docentes durante essa experiência:

E2 - Por final, posso concluir que o estágio foi bastante motivador. Primeiro, porque através do mesmo pude firmar meu ideal em ser professor, segundo porque a experiência do “primeiro contato” com uma sala de aula fora superada e terceiro porque pude constatar que ainda existem chances e maneiras de se desempenhar o papel de professor com a qualidade de que o mesmo carece, pois, de certa forma, houve colaboração por parte dos alunos para que isso ocorresse. (153)

Estagiária - E3

No caso de E3, pode-se inferir que o estágio também foi uma oportunidade de começar a conhecê-la enquanto professora. O processo de E3 foi um pouco diferente dos outros dois estagiários desse grupo, porque, queira ou não, ela teve que ir conquistando o seu espaço, devido à rejeição sofrida de início por parte de alguns alunos. Além disso, E3 teve oportunidade de adquirir alguns saberes e refletir sobre a sua prática. Observe-se:

E3 - O estágio ajudou a tirar o medo de enfrentar uma sala de aula e colocou questionamentos sobre a minha prática. (154)

Portanto, da análise da experiência do estágio de E3, pode-se inferir que ela conseguiu adquirir alguns saberes sobre ser professor, pois, além de o estágio ter proporcionado vários momentos que contribuíram para sua formação, ela demonstrou ter exercido competentemente sua função, enquanto professora.

Estagiário - E4

Agora, passar-se-á para a análise do estágio supervisionado do estagiário E4. Apesar de o estagiário E4 ter criado uma certa expectativa antes de iniciar seu estágio supervisionado, o impacto causado de início fez com que E4 perdesse o encanto e a motivação para exercer o seu papel de professor. Por isso, o mesmo não conseguiu construir o seu espaço. Pode-se inferir que apesar de E4 ter cumprido o estágio, algo

faltou para ele exercesse realmente sua função de professor. Portanto podemos inferir no caso de E4 que ele não adquiriu saber sobre ser professor.

Estagiária - E5

Já no caso de E5 foi possível notar que ela só conseguia exercer o seu papel de professora, quando a Prof (B2) estava presente na sala, pois quando ela não estava, o seu papel era destituído. Com a presença da Prof (B2), a situação mudava, ou seja, para E5 poder ser professora, realmente, exercer sua função, dependia da Prof (B2). Na experiência de E5 parece que algo também faltou na sua relação com os alunos, pois ela apenas ocupava o lugar da professora em serviço. Adquirir um saber sobre ser professor, não é ocupar o lugar do outro professor, ou depender do outro para exercer sua função. É colocar algo de seu, da sua singularidade, e sustentar esse lugar independentemente de qualquer fator que permeie essa relação. Portanto, pode-se inferir que o impacto sofrido por E5 foi muito forte, não permitindo que ela construísse seu saber sobre ser professor.

Para melhor visualização dos saberes que cada estagiário construiu³, serão apresentados, a seguir, três quadros esquemáticos com os saberes apresentados pelos estagiários, segundo a classificação feita acima. No primeiro, aparecerão os tipos de saberes que cada estagiário apresentou; no segundo, os tipos de saberes pessoais que cada estagiário demonstrou ter adquirido; e, no terceiro, os tipos de saberes relacionados com o “saber ser”, apresentados pelos estagiários.

Quadro 12 - Saberes elaborados pelos estagiários inferidos a partir dos dados

Tipos de saberes	E1	E2	E3	E4	E5
Saber sobre o conteúdo	X	X	X	X	X
Saber ensinar	X	X	X	-	-
Saber relacionar- se	X	X	X	-	-
Saber pessoal (subjetivo)	X	X	X	X	X
Saber ser	X	X	X	-	-

³ Lembrando sempre que se trata de inferências realizadas a partir dos dados.

Quadro 13 – Tipos de saberes pessoais elaborados pelos estagiários

Tipos de Saberes pessoais (subjeto) apresentados:	E1	E2	E3	E4	E5
Lidar com uma perturbação que não podia ser eliminada (professora)	X	X	X	-	-
Atitudes que não se deve ter no papel de professor	X	X	X	X	X
Lidar com os alunos sem revidar	X	-	X	-	-
A importância de saber o nome dos alunos	X	X	X	-	-
A influência no tom da voz	-	X	-	-	-
Superar medo	X	X	X	-	-
Realidade diferente do imaginava	-	-	-	X	X

Quadro 14 – Tipos de saberes relacionados com o “saber ser” elaborados pelos estagiários

Tipos de saberes relacionados com “saber ser” apresentados:	E1	E2	E3	E4	E5
Confirmou o desejo de ser professor	X	X	X	-	-
Construiu um laço com os alunos	X	X	X	-	-
Reconheceu seu estilo	X	X	X	-	-
Assumiu o lugar professor	X	X	X	-	-

3.4. Análise da Experiência do Estágio

Para se concluir o capítulo 3, faremos, agora, uma análise da experiência do estágio, a partir das representações que cada estagiário elaborou dele. Essas representações deram origem às cinco categorias aqui apresentadas. Partindo-se então, das categorias que foram fundamentais na experiência do estágio, apontam-se quais os estagiários que efetivamente conseguiram sustentar o triângulo do estágio

supervisionado, vinculado a possíveis construções de seus saberes docentes. Por uma questão de organização designaremos as categorias pelos seguintes códigos:

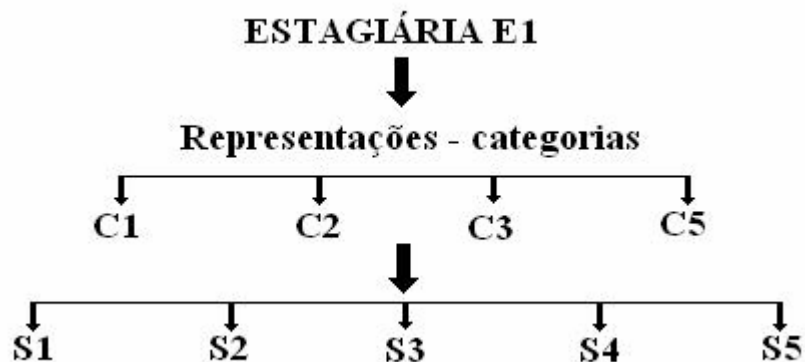
- C1 – Categoria 1 -Imagens dos Estagiários em Relação aos Professores
- C2 – Categoria 2 - Imagens dos Estagiários em Relação aos Alunos
- C3–Categoria 3 - Imagens dos Estagiários em Relação às Perturbações Externas
- C4 – Categoria 4 - Imagens dos Estagiários em Relação a eles Mesmos ou em Relação a Outro Estagiário
- C5 – Categoria 5 - Imagens dos Estagiários em Relação ao Estágio, a partir do Primeiro Contato com a Sala de Aula

Pelo mesmo motivo, serão designados os saberes apresentados pelos estagiários, na experiência do estágio pelos seguintes códigos:

- S1 - Saber sobre o conteúdo
- S2 - Saber ensinar
- S3 - Saber relacionar-se
- S4 - Saber pessoal (subjetivo)
- S5 - Saber ser

O estágio supervisionado está sendo representado, aqui, por um triângulo, cujos vértices são os pontos mais fundamentais que cada estagiário apontou nas categorias que influenciaram na sua regência. De uma certa forma, esses pontos podem acabar influenciando diretamente no estágio supervisionado. Assim, cada estagiário pode avaliá-la como uma boa experiência ou não, culminando na possibilidade da construção de alguns saberes docentes. Os pontos que mais influenciaram na experiência do estágio foram os sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja: professor (P), estagiário (E) e os alunos (A). A categoria 3, que diz respeito às Imagens dos Estagiários em Relação às Perturbações Externas, apareceu na fala de E1, E2 e E4, mas , como não deram tanta importância para os fatores externos, considerar-

se-ão apenas os fatores que influenciaram no contexto da sala de aula, onde o estágio ocorreu de fato. Observem-se, então, as análises:

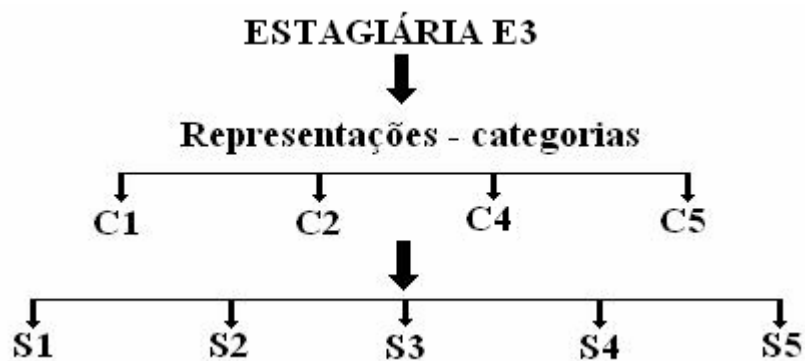


Processo de Construção dos Saberes dos Estagiários

O esquema acima representa o processo de construção dos saberes adquiridos por E1, durante o processo do estágio supervisionado. Observando os quadros 2.8.6 (entrevista) e 2.8.1.3 (relatório), que se referem às unidades de análise dos significantes que deram origem às categorias, pode-se inferir que E1 elaborou representações em relação à professora, aos alunos, às perturbações externas e à experiência do estágio. Pode-se inferir que E1 conseguiu construir e sustentar o triângulo do estágio, ou seja, sua experiência com o estágio resultou positivamente, porque E1 demonstrou em suas falas que aprendeu a lidar com as perturbações que apareceram durante o estágio. Em relação à professora, era uma perturbação que não podia ser eliminada, porque, queira ou não, a sala de aula era da responsabilidade dela. A princípio, as atitudes e comportamentos dos alunos também eram uma perturbação, mas E1 também aprendeu a lidar com ela, sem revidar, conquistando, em seguida, a confiança dos mesmos, pois eles passaram a justificar-lhe suas atitudes. Por fim, pode-se inferir, ainda, que E1 conseguiu construir os cinco tipos de saberes apontados nesta pesquisa, dentro dos saberes pessoais, além de aprender a lidar com a perturbação relacionada à professora e aos alunos, E1 ainda aprendeu sobre atitudes que não se deve ter no papel de professor; a importância de saber o nome dos alunos e a superação do medo. Em relação a “saber ser”, E1 pôde confirmar seu desejo de ser professor, demonstrando seu estilo. Em consequência disso, conseguiu construir um laço com os alunos e teve a oportunidade de se conhecer como professor.



O processo de construção dos saberes adquiridos por E2, durante o estágio supervisionado, está representado no esquema acima. Observando-se os quadros 2.8.6 (entrevista) e 2.8.1.3 (relatório), que se referem às unidades de análise dos significantes que deram origem às categorias, pode-se inferir que E2 elaborou representações em relação à professora, aos alunos, às perturbações externas, aos colegas estagiários e à experiência do estágio. Pode-se inferir, ainda, que E2 também conseguiu construir e sustentar o triângulo do estágio, ou seja, sua experiência com o estágio resultou positiva porque E2 demonstrou, em suas falas, que também aprendeu a lidar com as perturbações que apareceram durante o estágio, como as atitudes e comportamentos da professora. Durante o processo de coleta e análise dos dados para esta pesquisa, pôde-se perceber que E2 foi o Estagiário que mais se destacou, pelo estilo que apresentou e pela forma como se relacionou com seus alunos, servindo, até mesmo, de modelo para os seus próprios colegas, ou seja, o seu “saber ser” ficou muito evidenciado. Pode-se inferir que E2 conseguiu construir os cinco tipos de saberes apontados nesta pesquisa. Dentro dos saberes pessoais, além de aprender a lidar com a perturbação relacionada à professora, E2 também aprendeu sobre atitudes que não se deve ter no papel de professor; a importância de saber o nome dos alunos e a superar medo e apresentou um saber sobre o tom da voz, ou seja, que até o tom da voz, ajuda a chamar atenção dos alunos. Em relação a “saber ser”, pode-se inferir que E2 pôde confirmar seu desejo de ser professor, demonstrando seu estilo, conseguindo construir um laço com os alunos. Ele teve a oportunidade de se conhecer como professor.

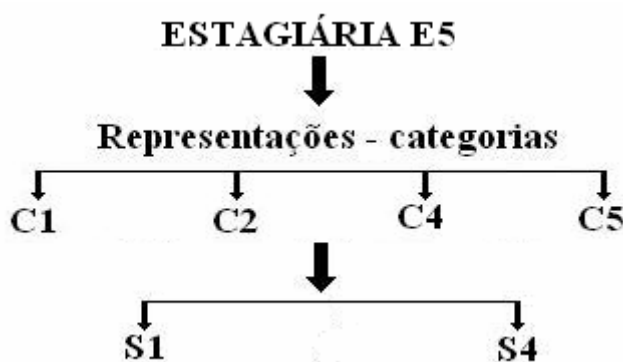


Observando os quadros 2.8.6 (entrevista) e 2.8.1.3 (relatório), que se referem às unidades de análise dos significantes que deram origem às categorias, pode-se perceber que E3 elaborou representações em relação à professora, aos alunos, aos colegas estagiários e à experiência do estágio. No processo de construção dos saberes adquiridos por E3, durante o processo do estágio supervisionado, pode-se inferir que E3 conseguiu construir e sustentar o triângulo do estágio, ou seja, sua experiência com o estágio também resultou positiva, porque E3 demonstrou, em suas falas, que aprendeu a lidar com as perturbações que apareceram durante o estágio. Mesmo E3 tendo sofrido uma certa rejeição no início do estágio, ela aprendeu a lidar com essa perturbação e conquistar seus alunos, porque com o passar do tempo, esses mesmos alunos passaram a ajudá-la e não queriam que ela fosse embora. Em relação à professora, E3 também aprendeu a lidar com essa perturbação, que não podia ser eliminada. Por fim, pode-se inferir ainda que E3 também conseguiu construir os cinco tipos de saberes apontados nesta pesquisa. Dentro dos saberes pessoais, além de aprender a lidar com a perturbação relacionada à professora e aos alunos, pode-se inferir, ainda, que E3 também aprendeu sobre atitudes que não se deve ter no papel de professor; a importância de saber o nome dos alunos e a superar medo. Em relação a “saber ser”, E3 também pôde confirmar seu desejo de ser professor, demonstrando seu estilo. Como consequência, conseguiu construir um laço com os alunos e teve a oportunidade de se conhecer como professor.

Pode-se concluir, pelas análises apresentadas acima, que todos os estagiários desse grupo tiveram um relativo sucesso com a experiência do estágio. Atenção, agora, para os estagiários do grupo B.



No esquema do processo de construção dos saberes adquiridos por E4, durante o estágio supervisionado, pode-se perceber uma grande diferença em relação aos estagiários do grupo A. Observando os quadros 2.8.6 (entrevista) e 2.8.1.3 (relatório), que se referem às unidades de análise dos significantes que deram origem às categorias, pode-se inferir que E4 elaborou representações em relação à professora, aos alunos, às perturbações externas, aos colegas estagiários e à experiência do estágio. Pode-se inferir, ainda, que de início todos os estagiários criam uma certa expectativa em relação ao estágio, e elaboram representações sobre o mesmo. No entanto, essa experiência é algo muito pessoal e subjetivo, pois diante das mesmas situações, cada estagiário age de determinada forma. Pode-se dizer que todos os estagiários estiveram diante dos mesmos tipos de perturbações, no entanto, E4 não conseguiu lidar nem com a perturbação referente ao professor, nem com a perturbação referente aos alunos. Por isso, pode-se inferir que E4 “passou” pelo estágio, mas não conseguiu construir e sustentar o triângulo que representa o estágio supervisionado, pois os únicos saberes encontrados em sua fala foram “saber sobre o conteúdo” e “saber pessoal”, onde E4 deixa claro que a realidade da sala de aula é bem diferente do que ele tinha imaginado e que, durante o estágio, foi percebendo o decaimento da sua motivação em ser professor. Portanto, podemos inferir que para E4, a experiência do estágio não resultou positiva.



Também no caso de E5, observando-se o esquema que representa o seu processo de construção dos saberes durante o estágio supervisionado, pode-se perceber que E5 elaborou representações em relação à professora, aos alunos, aos colegas estagiários e à experiência do estágio. Pelos relatos de E5, foi possível perceber, de início, que ela tinha expectativa em relação ao estágio. Relata, ainda, que, como sempre estudou em colégios particulares, o impacto com a sala de aula, no ensino público, foi muito grande. Como se disse acima, na análise de E4, a experiência do estágio é algo muito pessoal, e depende unicamente de cada sujeito envolvido nesse processo, dar sentido ou não a essa experiência. No caso de E5, pode-se inferir que ela também não conseguiu construir e sustentar o triângulo do estágio supervisionado, pois ela só conseguia sustentar o seu papel de professora, quando a professora regente da sala estava presente, ou seja, não dependia dela, dependia de uma outra pessoa. Pode-se inferir, ainda, que E5 também não conseguiu lidar com a perturbação referente à professora, nem com a perturbação referente aos alunos. Na fala de E5 também só se encontraram saberes relacionados a “saber sobre o conteúdo” e “saber pessoal”, onde E5 deixa claro também que a realidade da sala de aula é bem diferente do que ela tinha imaginado. Portanto, pode-se inferir que a experiência do estágio não resultou positiva para E5.

Para concluir, pode-se fazer a seguinte reflexão: se os estagiários iniciam o estágio partindo do mesmo ponto, cheios de expectativas, ideais, desejos, sonhos, etc, o que determina que essa experiência seja positiva ou não? Diante das análises apresentadas acima, pôde-se perceber que cada estagiário reagiu de uma maneira, diante das perturbações que surgiram no contexto da sala de aula, ou seja, alguns conseguiram lidar com elas, outros não. Pode-se inferir, então, que depende exclusiva ou unicamente do próprio sujeito; neste caso, de cada estagiário. Portanto, parece que é algo muito subjetivo, pessoal, mas ficará para ser analisado no capítulo 4.

Capítulo 4

O professor como um lugar

Um amigo meu, médico, assegurou-me que desde o berço a criança sente o ambiente, a criança quer: nela o ser humano, no berço mesmo, já começou. Tenho certeza de que no berço a minha primeira vontade foi a de pertencer. Por motivos que aqui não importam, eu de algum modo devia estar sentindo que não pertencia a nada e a ninguém. Nasci de graça. Se no berço experimentei esta fome humana, ela continua a me acompanhar pela vida afora, como se fosse um destino. A ponto de meu coração se contrair de inveja e desejo quando vejo uma freira: ela pertence a Deus. Exatamente porque é tão forte em mim a fome de me dar a algo ou a alguém, é que me tornei bastante arisca: tenho medo de revelar de quanto preciso e de como sou pobre. Sou, sim. Muito pobre. Só tenho um corpo e uma alma. E preciso de mais do que isso. Com o tempo, sobretudo os últimos anos, perdi o jeito de ser gente. Não sei mais como se é. E uma espécie toda nova de "solidão de não pertencer" começou a me invadir como heras num muro. Se meu desejo mais antigo é o de pertencer, por que então nunca fiz parte de clubes ou de associações? Porque não é isso que eu chamo de pertencer. O que eu queria, e não posso, é por exemplo que tudo o que me viesse de bom de dentro de mim eu pudesse dar àquilo que eu pertença. Mesmo minhas alegrias, como são solitárias às vezes. E uma alegria solitária pode se tornar patética. É como ficar com um presente todo embrulhado em papel enfeitado de presente nas mãos - e não ter a quem dizer: tome, é seu, abra-o! Não querendo me ver em situações patéticas e, por uma espécie de contenção, evitando o tom de tragédia, raramente embrulho com papel de presente os meus sentimentos. Pertencer não vem apenas de ser fraca e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte. Muitas vezes a vontade intensa de pertencer vem em mim de minha própria força - eu quero pertencer para que minha força não seja inútil e fortifique uma pessoa ou uma coisa.... A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sófrego os últimos goles de água de um cantil. E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho.

Pertencer (trecho) Clarice Lispector

No capítulo 3º, foram apresentadas as análises das representações que os estagiários elaboraram do estágio, vinculadas às categorias eleitas para essas representações. A partir daí, procurou-se inferir quais estagiários conseguiram construir e sustentar o triângulo do estágio supervisionado, analisando como se relacionaram com os sujeitos envolvidos nesse contexto (professor ou alunos). Com isso, pretendia-se perceber qual estagiário aprendeu a lidar com as perturbações que surgiram nesse contexto, e que tenha demonstrado ter construído alguns saberes, a partir de então. Portanto, a análise feita no capítulo anterior trata dos discursos intencionais que aparecem nas relações, ou seja, tudo aquilo que se refere a uma relação consciente do estagiário ou do professor.

Neste capítulo, serão analisados os dados, indo-se além dos saberes docentes propostos por Tardif. Abordar-se-á a temática do professor como lugar, usando-se como referencial teórico, a Psicanálise, que fornecerá os subsídios para se sustentar a metáfora do “professor como um lugar”. A partir de agora, analisar-se-á o discurso não intencional: aquilo que escapa do controle do sujeito, aquilo que está nas entrelinhas, nos buracos, no implícito, ou seja, que não é visível num primeiro momento.

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, estabeleceram-se algumas considerações sobre o professor como um lugar. Na segunda, foram feitas algumas considerações sobre o “lugar” dos professores em serviço. Na terceira parte, apresenta-se a análise da construção do “professor como um lugar”, para cada estagiário. Na quarta e última parte, é apresentada algumas considerações sobre “o professor como um lugar”, na tentativa de uma analogia, apontando as contribuições da Psicanálise à Educação.

4.1. O Professor como um Lugar

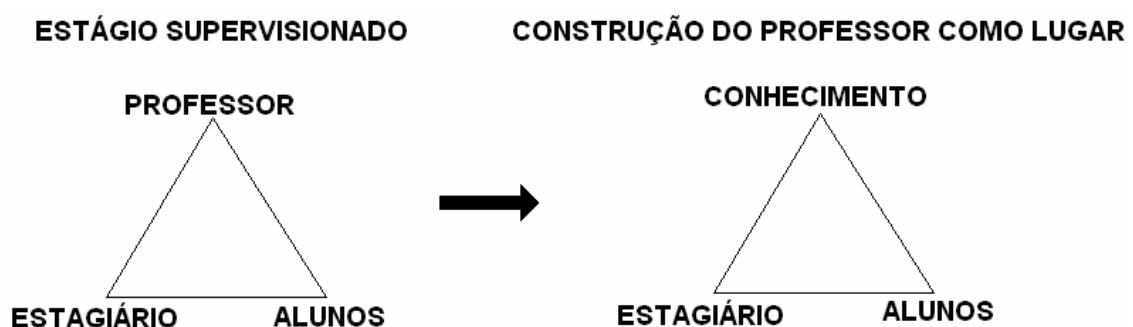
Esta pesquisa, busca na Psicanálise, as respostas para certas situações que ocorrem na sala de aula, principalmente para aquilo que não é visível num primeiro momento. Para isso, se fará uso de alguns conceitos psicanalíticos no ambiente escolar. Como se viu no capítulo 1º, o professor, querendo ou não, é sempre alvo da transferência, e o aluno supõe nele um certo saber. Por isso, ele ocupa também a posição de sujeito suposto saber, sabendo, é claro, que não se deve abusar dessa posição, porque

se pode acabar influenciando na vida e nas decisões das pessoas que o rodeiam, pois elas podem permitir que ele ocupe certos lugares em sua vida.

Construir o lugar é fazer um vínculo, é amarrar um laço. E amarrar laço é permitir que a transferência se instaure. A analogia do professor como um lugar aponta que a pessoa do professor é essencial para a construção de laços importantes na vida de seus alunos, ou seja, para que se dê o encontro do aluno com o conhecimento, é necessário que o professor ocupe uma posição especial, assumindo a posição de sujeito suposto saber, e que, acima de tudo, ele sustente a transferência. Portanto, tentar-se-á perceber, dentre os estagiários, quem conseguiu manejar a transferência, independentemente do apoio do professor titular, dos alunos ou de qualquer outro fator.

Além disso, construir o lugar é também colocar algo de si, é algo que tem a ver com a subjetividade de cada um, ou seja, construir o lugar é ir além da pessoa do professor. É preciso que o professor deixe o seu narcisismo de lado, já que todo saber é endereçado a ele, para ir além de si próprio. Isso significa possibilitar que o aluno encontre o conhecimento, sem querer segurá-lo para si mesmo, para ir além de si mesmo. Essa é a função essencial do professor: destituir-se da posição de sujeito suposto saber, e, ainda, sentir-se satisfeito, por conseguir levar o aluno ao encontro do conhecimento, ou seja, por propiciar que ele se encontre com o conhecimento científico.

Esta análise terá como base o modelo do triângulo do estágio supervisionado, só que, neste momento, seus vértices são modificados. No lugar do vértice que representava o professor, aparece agora o vértice do conhecimento. Ou seja, o triângulo que representa a construção do lugar, indica que o estagiário teve que aprender a lidar com as perturbações que ocorreram nesse contexto seja ela o professor ou sejam os alunos. Portanto, a transformação no modelo do triângulo se apresenta assim:



Neste capítulo, buscar-se-á analisar como foi o estágio supervisionado para cada estagiário, tentando-se perceber quais deles aprenderam a lidar com as perturbações, manejando a transferência, e buscando levar seus alunos ao encontro do conhecimento. Faremos isso, orientados pelas seguintes questões:

A partir dos saberes docentes construídos durante o estágio, que saber pode ser identificado com tornar-se um lugar inconsciente onde um laço é amarrado? O que, de singular, de inconsciente, de estilo próprio, cada estagiário colocou na regência, que possa ser visto como a construção de um lugar de amarração de um laço?

4.2. Considerações sobre o “Lugar” dos Professores em Serviço

Não se pode desconsiderar, também, o contexto em que cada estagiário estava envolvido, pois, queira ou não, cada um deles encontrou o ambiente em que ia trabalhar de uma forma, ou seja, com o lugar já construído ou não. Por isso, antes de analisar como se deu a construção do lugar para cada estagiário, far-se-á uma breve análise sobre como cada professor em serviço se comportou durante a presença dos estagiários, buscando-se inferir se esses professores já tinham ou não seus lugares construídos. Nas próximas linhas, aprofundar-se-á a compreensão acerca de algumas questões que são fundamentais na construção do lugar do professor:

- a) O professor é sempre alvo da transferência, mas só a sua instauração não basta. É preciso saber manejá-la.
- b) Manejar a transferência é destituir-se da posição de sujeito suposto saber, ou seja, é não prender o aluno para si, é levá-lo além da pessoa do professor.
- c) Levá-lo além da pessoa do professor é levá-lo ao encontro do conhecimento, onde se dá a construção do lugar, do laço.
- d) Sustentando os itens anteriores, abre-se a possibilidade para a construção do “Professor como um lugar”.

Durante a coleta e análise dos dados, foi possível perceber que cada professor regente, em classe, tinha seu estilo, seu jeito e seu lugar, já construído ou não. Buscar-se-á inferir, então, como cada professor regente da classe condizia a sua aula, demonstrando ou não a construção do seu lugar:

Prof (A) – Pode-se inferir que as atitudes e comportamentos da professora (*atrapalhar, dormir, indiferente, não dá respaldo, falta, não intervém, não dá autoridade*) que, de certa forma, incomodaram os estagiários, eram atitudes inconscientes, pois ela já tinha um lugar construído com seus alunos. Entretanto, a professora não criou somente um lugar inconsciente, criou também laços afetivos conscientes, que tinha medo de perder. Por isso, ela se sentiu ameaçada pela presença do estagiário, ficando com medo de perder o afeto, que de certa forma, já existia na sua relação com seus alunos. Portanto, infere-se, aqui, que na relação da prof (A) com seus alunos, havia transferência; que ela sabia manejar; e que, possivelmente, fazia com que o aluno mudasse sua relação com o conhecimento. Portanto, pode-se inferir, aqui, que a prof (A) tinha o seu lugar construído.

Prof (B1) - As atitudes e comportamentos do professor, que incomodaram o estagiário E4, foram: *atrapalhar, não está nem aí, aula mecânica*. Pode-se inferir que o prof (B1) não conseguiu construir o seu lugar. Além disso, passou a impressão para os estagiários do grupo B de que vive numa inércia e de que não quer sair dela, pois E4 define-o como invisível, e o aponta como causador do seu desânimo sentido durante a regência. Como E4 já encontrou a sala do Prof (B1) num caos total, já no período da observação, e nenhuma mudança ocorreu até o término da regência, infere-se que o prof (B1) não conseguiu manejar a transferência, dando a impressão de que ela não foi nem instaurada e, provavelmente, não possibilitou o encontro de seus alunos com o conhecimento. Portanto, pode-se inferir que o prof (B1) não tinha o seu lugar construído.

Prof (B2) – No caso da Prof (B2), as atitudes e comportamentos que influenciaram a estagiária E5 foram: *impõe respeito pelo medo*. A prof (B2) demonstrou que conseguia manter o controle da sala, ameaçando seus alunos. Portanto, infere-se que, através da ameaça, ela conseguia fazer com que a transferência se instaurasse, ou seja, ela consegue prender os alunos, de alguma forma, mas demonstrou não saber manejá-la. Portanto, pode-se inferir que, provavelmente, não houve encontro dos alunos com o

conhecimento, nem construção do lugar. É por isso que se afirmou acima, que não basta que haja transferência; o mais importante é saber manejá-la.

4.3. Análise da Construção do “Professor como um Lugar” para cada Estagiário

Como se viu nas considerações feitas acima, construir o seu lugar como professor é algo muito pessoal, muito subjetivo, e depende exclusivamente de cada sujeito. No caso dos estagiários, pode-se afirmar que cada um também tem a sua subjetividade, o seu jeito de ser. Portanto, coube a cada um saber lidar com as perturbações que influenciavam o seu contexto na sala de aula: saber manejar a transferência, para que ocorresse a construção do seu lugar enquanto professor. Far-se-á isto, a partir dos saberes docentes construídos durante o estágio, buscando perceber que saber pode ser identificado com tornar-se um lugar inconsciente, onde um laço é amarrado; o que, de singular, de inconsciente, de estilo próprio, cada estagiário colocou na regência que pode ser visto como a construção de um lugar, de amarração de um laço. Portanto, passar-se-á, agora, a analisar, como é que se deu a construção do lugar para cada estagiário e se ele conseguiu ou não sustentar o seu lugar.

Estagiária E1 - Apesar de toda dificuldade e falta de apoio, E1 também demonstrou ter aprendido a lidar com todas as perturbações que surgiram durante a regência, tanto em relação à professora como em relação aos alunos. Na tabela 12, que aponta os saberes elaborados pelos estagiários durante o estágio, E1 elaborou os seguintes saberes: saber sobre o conteúdo, saber ensinar, saber relacionar-se, saber pessoal (subjetivo) e saber ser. Como se estão analisando as singularidades de cada estagiário, pode-se inferir que E1 conseguiu construir os cinco tipos de saberes aqui apresentados, que só dependiam dela para essa construção. Ou seja, aprendeu a se relacionar com as perturbações que surgiram; conseguiu estabelecer um laço, uma relação de respeito mútuo com os alunos e a obter o reconhecimento como se fosse a professora efetiva dos mesmos. Parece que E1 foi mais além, conseguindo colocar algo de seu, com o seu estilo próprio, sendo atenciosa e paciente, pois os alunos, inclusive, tinham a preocupação de justificar suas atitudes e comportamentos na sala de aula. Pela análise dos trechos da entrevista e do relatório, pôde-se inferir que E1 conseguiu manejar a transferência, sem prender os alunos à sua pessoa, levando-os ao encontro do conhecimento, pois os mesmos

afirmavam estar aprendendo Física. Para E1, o estágio resultou em uma boa experiência, tendo a certeza de querer realmente ser professora, a partir de então.

Estagiário E2 - Como já foi dito no capítulo anterior, E2 foi o estagiário que mais se destacou no grupo A. E2, com seu jeito de ser, além de despertar a atenção dos alunos, também conseguiu isso com as próprias colegas de grupo. Com seu estilo próprio, com sua simpatia e desenvoltura, E2 conseguia fazer com que os seus alunos participassem da aula e se interessassem por ela. As piadas e brincadeiras que utilizava serviram, muitas vezes, como recurso para tornar a matéria mais interessante, despertar nos alunos vontade de aprender. Portanto, pode-se inferir que E2 estava colocando algo de si, o tempo todo nessa relação, pois conseguiu demonstrar o seu estilo de ser. Além disso, E2 manteve uma boa relação com os alunos, procurando aprender o nome de todos, ou seja, E2 tinha um estilo muito pessoal de ser, que chamou a atenção de todos. E2 também demonstrou ter construído os cinco saberes apresentados na tabela 12, mas o que foi determinante na construção do seu lugar foram os saberes relacionados com a subjetividade, e em relação a esses saberes, E2 demonstrou um relativo sucesso. Pode-se inferir, ainda, que E2 conseguiu manejar a transferência, construindo o seu “lugar como professor”, pois conseguiu amarrar um laço com seus alunos, despertando neles o desejo de aprender, levando-os, possivelmente, ao encontro do conhecimento. Para E3, o estágio foi uma experiência positiva, pois teve a oportunidade de ter a certeza de continuar no caminho para ser professor.

Estagiária E3 – No caso de E3, ela também demonstrou ter aprendido a lidar com as perturbações que surgiram na sua turma. Além de aprender a lidar com as atitudes e comportamentos da professora, E3 também aprendeu a lidar com uma perturbação em relação aos alunos, devido à rejeição sofrida no começo, por parte de alguns deles. Mas, E3 persistiu na construção do seu lugar enquanto professora, tanto que conseguiu que aqueles alunos que a rejeitaram no começo passassem a ajudá-la, na seqüência. Observando a tabela 12, pode-se perceber que E3 também construiu os cinco tipos de saberes apresentados. Entretanto, os saberes aqui também apontados são aqueles relacionados com a sua subjetividade, com um saber pessoal, com saber relacionar-se. Pode-se inferir, ainda, que E3 conseguiu manejar a transferência, colocando algo de si, e, possivelmente, tenha conseguido levar seus alunos ao encontro do conhecimento, pois os mesmos afirmam, em vários momentos, estar aprendendo Física. Para E3, o

estágio também resultou numa boa experiência, pois, além de superar o seu medo de enfrentar a sala de aula, ela pode refletir sobre a sua prática.

Estagiário E4 - O estagiário E4 demonstrou que teve um impacto muito grande, diante de tudo o que observou durante o estágio. De início, E4 não se conformou com a passividade e atitudes do professor, pois ele, parecia não se importar com o caos que ocorria em sua sala de aula. Pode-se inferir que E4 teve a impressão que o Prof (B1) não tinha compromisso com os alunos, nem com sala de aula, e muito menos com os estagiários. Inclusive, E4 responsabiliza o Prof (B1) pelo desânimo e pelo decaimento de sua motivação, ao ministrar aulas para o ensino médio. Pode-se inferir ainda, que E4 não aprendeu a lidar com as perturbações que apareceram no contexto com a qual estava envolvido. Portanto, E4 não conseguiu amarrar um laço com seus alunos. Observando a tabela 12, pode-se perceber que E4 só elaborou dois tipos de saberes ali classificados, o “saber sobre o conteúdo” e o “saber pessoal (subjetivo)” indicando que a experiência do estágio não foi aquilo que ele imaginava. Pode-se inferir que E4 não conseguiu instaurar a transferência na sua relação com os alunos, que alguma faltou nessa relação, que E4 não conseguiu colocar algo de si ou construir o seu lugar, e, possivelmente, não conseguiu levar seus alunos ao encontro do conhecimento. Apesar de E4 ter criado uma certa expectativa antes de iniciar seu estágio supervisionado, o impacto causado de início fez com que ele perdesse o encanto pela situação e, por isso, o mesmo não conseguiu construir o seu lugar. Como o Prof (B1) também não tinha seu lugar construído e os alunos, desde o início, demonstraram desinteresse, parece que nenhum dos vértices conseguiu ser a base nessa relação, não dando sustentação para a construção do “lugar do professor”. Para E4, o estágio supervisionado não resultou numa boa experiência, pois o mesmo afirma perder o encanto pela arte de ensinar.

Estagiária E5 - E5 ministrou suas aulas com a Prof (B2) que mantinha o seu próprio lugar, através da imposição da ameaça. Transmitia essa autoridade para E5, mas, ao mesmo tempo, não lhe dava autonomia, para que a mesma conduzisse o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se inferir que E5 só conseguia manter o “seu lugar” quando a Prof (B2) estava presente na sala, pois quando ela não estava o seu lugar era destituído. Portanto, E5 só conseguia ocupar o lugar de Prof (B2), quando esta estava presente. Para E5 construir o seu lugar, dependia da Prof (B2), ou seja, E5 não conseguia colocar algo de si. Por isso, algo também faltou na sua relação com os alunos. Possivelmente, a transferência não foi instaurada, não havendo a construção do laço,

nem do lugar. De certa forma, pode-se inferir que, pela presença da professora, a transferência foi instaurada, só que E5 não soube manejá-la. Observando-se a tabela 12, pode-se perceber que E5 só elaborou dois tipos de saberes: o “saber sobre o conteúdo” e o “saber pessoal (subjetivo), só que relacionado a algo negativo, ou seja, o estágio foi bem diferente do que ela tinha imaginado. Construir “o lugar como professor” não é ocupar o lugar do outro, é colocar algo de seu e sustentar esse lugar independentemente de qualquer fator que permeie essa relação. Por isso, a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo é muito importante, pois é só através dela que a transferência se instaura de fato. Portanto, pode-se inferir que, no caso de E5, ela não aprendeu a lidar com as perturbações que surgiram no contexto do estágio supervisionado; a transferência não foi instaurada, não havendo a construção do seu lugar enquanto professora.

Apesar de a construção do lugar do professor depender exclusivamente da subjetividade de cada sujeito, não se pode deixar de fazer algumas considerações sobre a posição do professor em serviço. Para o modelo de análise da regência de classe que se está propondo aqui, não há como excluir o professor regente desse processo, pois o mesmo era um dos vértices do triângulo, quando foram analisadas as construções dos saberes dos estagiários. Portanto, é possível inferir que o professor em serviço, de uma certa forma, pode influenciar diretamente na construção do lugar do estagiário, ou seja, quando o “lugar” desse professor já está construído, parece que os estagiários encontram menos dificuldade para construir o seu lugar, como foi o caso de E1, E2 e E3, não esquecendo, é claro, que cada um deles investiu algo de sua subjetividade, pois aprenderam a lidar com as perturbações que surgiram. Já no caso de E4 e E5, pode-se inferir que ambos não aprenderam a lidar com as perturbações que surgiram nesse contexto. Portanto, pode-se inferir que, de uma certa forma, quando o professor regente já possuiu o seu lugar construído, mesmo que ele não tenha consciência disso, (de que seja algo inconsciente), é como se a porta para a construção do “lugar do professor” para o estagiário já estivesse aberta, bastando apenas que ele entre, coloque algo seu, para determinar o seu lugar. Mas colocar algo de seu tem a ver com a construção de um saber que foi apontado nesta pesquisa como “saber relacionar-se” com o “saber ser”, que pode ser o ponto chave para que a transferência se instaure, para que a construção do lugar se concretize de fato.

4.4. “O Professor como um Lugar”: Analogia e Contribuições da Psicanálise à Educação

Uma das definições para analogia, apresentadas no dicionário Aurélio, é: “ponto de semelhança entre coisas diferentes” (AURÉLIO, 2001: 41). Portanto, buscar-se-á, agora, explorar a analogia entre a estrutura de como o analista ocupa o seu lugar, no processo analítico, e de como esse lugar é ocupado pelo professor, no processo de ensino e aprendizagem, focalizando alguns pontos importantes para a formação do professor.

Partindo-se da Psicanálise, para que o processo analítico ocorra de fato, já de início, nas entrevistas preliminares, é preciso que a transferência se instaure. O analisando supõe no analista um certo saber sobre o seu sintoma, sobre o seu fantasma. Essa suposição é o que confere ao analista a posição de sujeito suposto saber, na qual ele não deve fixar-se, para que o tratamento ocorra. Durante o tratamento analítico, o analista vai ajudando o analisando a encontrar as respostas para os seus sintomas, através da sua escuta, e intervindo, quando necessário.

Como se viu no capítulo 1, o analista pode ser visto como um lugar, desde que se estabeleça um laço em que o psicanalista coloque algo de seu, pagando com a sua pessoa. Apesar de que a função do analista é mais escutar do que falar, ele fala de algum lugar, ou seja, fala e age segundo a sua formação, segundo a experiência que teve durante a análise, a experiência com seu passe¹, com a travessia do seu fantasma. Portanto, o analista, como um lugar, toma uma dimensão maior; torna-se um lugar fundamental, onde um laço é amarrado, e o analista consegue levar o analisando ao conhecimento do que causa o seu sintoma.

Sabe-se, é claro, que o professor também fala de algum lugar. Mas, que lugar é esse? De onde ele parte para exercer a sua função de professor? Se o analista fala a partir de sua formação, pode-se inferir que o professor também fala a partir de sua formação, dos saberes que vai construindo durante a sua trajetória como educador. Como esta pesquisa trata-se especialmente da formação inicial, está-se voltando um novo olhar sobre essa experiência, pois, como se viu nas análises aqui apresentadas, ela

¹ Procedimento criado por J. Lacan, em sua escola, para promover a questão do fim da psicanálise, e, a partir disso, renovar as questões da análise didática e da nomeação dos analistas (CHEMAMA, 1995: 161).

pode influenciar na decisão do sujeito em querer ser professor. Apesar de que na Educação, para se tornar professor, o sujeito não precisa passar pela experiência do “passe”, sua passagem pelo estágio supervisionado pode ser o marco para que o estagiário “passe” e continue nessa caminhada. Portanto, aponta-se, aqui, a primeira contribuição desta pesquisa à Educação: é preciso que se tenha um novo olhar para a presença do estagiário nas escolas, que se tenha compromisso diante desse futuro professor, no momento em que sua formação está se dando, em especial, no estágio supervisionado.

O objetivo deste trabalho não é tornar o professor um analista, ou que ele saia, em cada aula analisando seus alunos. O que se está buscando é fazer uso de conceitos psicanalíticos, fazendo uma possível analogia com a educação. Apesar das impossibilidades que existem na difícil tarefa de educar, é preciso que os sujeitos envolvidos nesse processo se responsabilizem pelos seus atos, decisões, pela sua aprendizagem. Para isto, precisamos inverter o tradicional modelo de professor encontrado na maioria das relações que acontecem no interior das salas de aula dessas escolas, onde o professor ainda é considerado o detentor do saber, e o aluno é tido como um ignorante; o professor fala, enquanto o aluno só escuta; o professor é o principal responsável pela aprendizagem dos alunos. Portanto, pode-se dizer que a analogia do “professor como um lugar” é, de certa forma, romper com certos hábitos, há tempo adquiridos; é desviar toda a atenção de si, deslocando o foco para além de si mesmo. Ou seja, não é uma fácil tarefa, pois, para muitos professores, isso é o que os sustenta, o que os amarra na profissão de professor: ser o centro das atenções, estar em destaque. Portanto, pode-se apontar aqui mais uma contribuição dessa analogia: pontuar a função essencial do professor, ou seja, levar o aluno à construção do conhecimento, sem querer segurá-lo a si mesmo, para ir além de si mesmo.

A analogia do “professor como um lugar” também aponta que a pessoa do professor é essencial para a construção de laços importantes na vida de seus alunos, para que se dê o seu encontro com o conhecimento. Como se viu acima, construir laços é permitir que a transferência se instaure e que se saiba manejá-la. É ocupar uma posição especial na construção do conhecimento do aluno, sem abusar dela, ou seja, é se sentir satisfeito por ter propiciado esse encontro, mas sem esperar reconhecimento por isso. O desejo pelo reconhecimento pode ser algo consciente ou inconsciente, mas é

preciso saber trabalhar com a transferência, para que, na construção desse laço, não se amarre o aluno para si, levando-o realmente ao encontro do conhecimento.

Como foi visto acima, o analista pode ser visto como um lugar, desde que se estabeleça um laço, no qual o psicanalista coloque algo de seu, pagando com a sua pessoa. Portanto, a analogia do “professor como um lugar” nos permite afirmar que colocar algo de si, ou pagar com a sua pessoa tem a ver com o estilo próprio de cada professor. Nos casos apresentados nas análises dos estagiários, quanto mais o estagiário conseguiu demonstrar o seu estilo próprio, a sua singularidade, mais evidente ficou o seu sucesso na construção do lugar. Portanto, tal analogia, permite destacar mais um ponto importante na formação do professor: é preciso que o professor assuma o seu estilo e que possa expressar-se com toda a sua singularidade, com todo o seu jeito de ser; que nesse processo, também, se leve em consideração a singularidade de seus alunos, para que ambos possam sentir que pertencem a esse lugar e possam sentir prazer em aprender.

No processo de construção de um “lugar” há um esforço consciente que envolve a elaboração de saberes diversos e que pode conduzir ao bom desempenho do estagiário, no “papel” do professor. Trata-se mais da construção de uma posição social, do que de um posto. Entretanto, algo a mais pode emergir e amarrar o estagiário aos “seus” alunos; algo que se manifesta através do seu estilo e, segundo Kupfer, “um estilo pode ser um modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar. Neste caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser” (KUPFER, 2000:129). Portanto, é esse “algo a mais”, ou melhor, o estilo do sujeito que pode determinar a construção do “lugar”. Sobre a questão do “posto” e do “lugar”, Miller afirma que:

O posto, com certeza, tem relação com o lugar. Ele tem uma ligação com o lugar. Entretanto, ... posto não é lugar... O posto, às vezes, é disputado. Enquanto que o lugar é muito mais pacífico, muitos se aproximam dele, e pode acontecer que estes muitos sejam coordenados. Eis o laço que acontece. (MILLER, 2000:2)

Como se viu acima, o “posto” pode ser disputado, mas o “lugar” depende do sujeito para ser construído. Portanto, a analogia do “professor como um lugar” aponta que construir o lugar é da ordem do estilo do professor, da sua singularidade do que é investido para que um laço inconsciente amarre professor, alunos e conhecimento.

Capítulo 5

Considerações Finais

*Renda-se, como eu me rendi.
Mergulhe no que você não
conhece, como eu mergulhei.
Não se preocupe em “entender”.
Viver ultrapassa todo entendimento.*

Clarice Lispector

Iniciei esta pesquisa com a intenção de investigar a construção dos saberes docentes e os impactos do estágio supervisionado na formação inicial; a construção de um saber interpessoal; a construção de um saber sobre “ser professor”, sobre ocupar um lugar. Portanto, trata-se de construir um saber sobre o “lugar”, sobre como construir um lugar e como falar, a partir dele, na situação do estágio, em particular, da regência. Ao longo do trabalho, em cada capítulo procurou-se refletir e responder sobre como essa construção foi sendo elaborada pelos estagiários. Três questões nortearam esta pesquisa.

- **Que representações os estagiários elaboraram sobre a regência, em relação aos alunos, ao professor, à escola, ao conteúdo, ao colega estagiário e ao estágio?**
- **A partir das representações elaboradas pelo estagiário, o que se pode inferir sobre os saberes docentes construídos durante o estágio?**
- **O que, de pessoal, de inconsciente, cada estagiário desenvolveu, que tenha caracterizado a construção do lugar, de amarração do laço?**

Na tentativa de se responder a essas questões, levantaram-se alguns significantes que foram retirados das falas dos estagiários, e que deram origem às categorias representativas dessas elaborações. Ao se examinar o capítulo 3º foi possível perceber quais fatores influenciaram na construção dos saberes docentes dos estagiários, pela análise das categorias.

A primeira categoria evidenciou que as atitudes e comportamento do professor em serviço podem influenciar na forma de o estagiário agir e pensar, pois neste momento, o professor pode servir de modelo, ou não, na formação dos estagiários. Na relação com o professor, o estagiário demonstrou ter desenvolvido um saber que tem a ver com um *saber pessoal (subjetivo)*, pois teve que aprender a lidar com certas perturbações que o professor causava. Como alguns estagiários aprenderam a lidar com isso, e outros não, relacionou-se esta conquista com um saber pessoal, com algo que tem a ver com a sua subjetividade, implicado na regência.

A segunda categoria mostrou que as atitudes e comportamentos dos alunos também pode influenciar muito na formação dos estagiários, pois é no contato direto com os alunos que a função de professor se efetiva de fato. Nessa categoria foi possível perceber que alguns estagiários construíram um saber que aponta para um *saber se relacionar*, conduzindo, por meio dele, o processo de ensino e aprendizagem.

A terceira categoria revelou que, apesar de várias perturbações externas que podem ocorrer durante a realização do estágio, elas não influenciam tanto quanto os fatores internos que ocorrem no interior da sala de aula, bem como os sujeitos envolvidos nesse processo.

A quarta categoria indicou que, durante o estágio, pode ocorrer a possibilidade de os estagiários construírem alguns saberes, na relação com seus colegas estagiários, pois, no momento em que assume a função de professor, este também pode ser modelo para seus colegas. Relacionou-se a construção desse saber com um *saber ser*, ou seja, no momento em que o estagiário ocupa o lugar do professor em serviço, ele assume a responsabilidade que lhe cabe, demonstrando, ali, seu jeito de “ser”; com um *saber ensinar*. Naquele momento, o estagiário demonstrava também o seu estilo e, por fim, com o *saber o conteúdo*, e através da metodologia escolhida para dar a sua aula é que o estagiário demonstra seus conhecimentos em relação à Física.

A quinta e última categoria, que diz respeito às imagens que os estagiários tiveram do estágio a partir do primeiro contato, acaba sendo um acúmulo das categorias anteriores, pois, de uma maneira geral, foram as atitudes do professor, dos alunos, as perturbações externas e as atitudes dos próprios colegas que puderam influenciar na imagem que cada estagiário criou do estágio. De maneira geral, essa categoria revela que a quantidade ou a variedade dos saberes construídos durante a regência depende da visão que cada estagiário construiu do estágio, depois da experiência que cada um vivenciou, ou seja, se ela resultou em uma experiência positiva ou negativa, podendo influenciar muito na sua decisão em ser professor.

Como foi visto no capítulo 3º o estágio supervisionado pode proporcionar ao estagiário a possibilidade da construção de seus saberes docentes. Infelizmente, na maioria das vezes, o estágio é visto apenas como o cumprimento de “x” horas de estágio que devem ser cumpridas, sem que os sujeitos realmente se envolvam nesse processo. A presente pesquisa indica que a experiência do estágio pode ser um processo que vai

além da burocracia determinada pelos programas de formação de professores. Pode ser a oportunidade de o sujeito aprender a ensinar, a se relacionar, a construir saberes pessoais e, acima de tudo, aprender a “ser” professor. Apesar de que a formação do professor perdura por toda a sua vida profissional, esta pesquisa revela que o estágio, além de ser ponta pé inicial na formação do professor, pode ser um momento determinante na decisão do estagiário em ser professor.

A construção dos saberes docentes apresentados pelos estagiários permitiu ir além do papel do professor posto atualmente nas escolas, apontando o professor como uma ponte na construção do conhecimento científico do aluno, onde o mesmo se coloca como um “lugar”, onde se amarra um laço, um vínculo muito forte, abrindo a possibilidade para que a aprendizagem ocorra. Eis o motivo da escolha do título para esta pesquisa: “o professor como um lugar”. A metáfora aqui empregada permite pontuar a essencial função do professor, que é levar o aluno ao encontro do conhecimento, sem querer prender o aluno à sua pessoa, para si, indo além da pessoa do professor.

Não se teve aqui nenhuma intenção de apontar nomes, nem se este ou aquele estagiário ou professor construiu o seu lugar, no sentido de julgamento. O objetivo, aqui, é mostrar que o professor pode construir, intervir e sustentar o processo de ensino e aprendizagem, sabendo que ele pode ser um sujeito ativo nesse processo.

Ainda, como trabalho científico, tentou-se mostrar que saber conteúdo não é suficiente para saber ensinar, é preciso aprender a “ser” professor. Por isso, indicaram-se alguns caminhos à Educação: considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, também, a necessidade de se ter um novo olhar para o estágio supervisionado nos programas de formação de professores.

Faltou alguma coisa? Bom, depois que se estuda um pouco de Psicanálise, descobre-se que algo sempre falta, sempre se escapa. Percebe-se que faltou tempo para um maior aprofundamento nos conhecimentos psicanalíticos. Como já se disse, olhar os dados sob ótica da Psicanálise é ler nas entrelinhas, naquilo que não é visível num primeiro momento, no implícito. Foi o que se procurou perceber na subjetividade de cada estágio, no seu estilo, no seu jeito de ser, tentando ir além da

pessoa, buscando ver a essência. É por isso que se abriu, aqui, a possibilidade de se aprofundar um pouco mais a visão psicanalítica do professor como um lugar.

Como foi dito na introdução, esta pesquisa apresenta apenas algumas faíscas de fogo, com a qual muitas fogueiras ainda podem ser acesas, pois falar em formação de professor, seja inicial ou seja em serviço, é um assunto que dificilmente será esgotado, porque ela está sempre ocorrendo. Queixas, dúvidas, insatisfações, conflitos sempre vão existir, e isso é muito bom! É sinal de que se está vivo, de que se tem desejos... É o que faz com que os professores pesquisadores, continuem desejando apontar caminhos, na busca de entendimentos ou compreensões para o que ocorre, ou o que pode ocorrer, na complexa relação professor-aluno, que permeia a educação escolar.

5.1. Impressões da Investigadora

*É difícil defender só com palavras, a vida.
João Cabral de Melo Neto*

Escolhi este pensamento para fechar a minha dissertação de mestrado, por acreditar que, por mais que tentemos expressar com palavras o quanto algo ou alguém é importante para nós, jamais conseguiremos fazê-lo na íntegra. É uma experiência que só o sujeito envolvido pode mensurar ou sentir. Mas, mesmo sabendo disso, gostaria que minhas palavras escritas neste pedaço de papel refletissem pelo menos um pouco do quanto a experiência do mestrado foi importante para mim.

Hoje, quando olho para trás, no caminho que percorri até aqui, percebo o quanto a “Ana” cresceu. Ainda me lembro do momento em que inscrevi meu pré-projeto, no Ensino de Ciências. Meus colegas da Educação Matemática me perguntaram se eu estava “louca”, ou algo parecido. Como podia escolher uma área de pesquisa na qual ninguém me conhecia? Hoje percebo que fiz a escolha certa. Participar dos grupos de estudos, conviver com os físicos, com as pessoas maravilhosas que encontrei aqui, será algo que nem o tempo vai apagar. Doces lembranças ficaram.

Confesso que, por vários momentos, durante a construção deste trabalho, me senti angustiada, diante da minha própria prática pedagógica, diante de cada sala de aula em que entrava. Fazer o mestrado com 40 horas na sala de aula não foi nada fácil, mas teve o seu lado positivo. Diante da demanda que encontramos em nossas escolas, sentia que havia em mim muitos questionamentos. Um deles era este: como despertar o

desejo de aprender em meus alunos? Mesmo sem saber o que fazer, em vários momentos, ou não ter a resposta certa para os momentos difíceis com os quais eu me deparava, uma coisa era certa: “o desejo de saber me habitava”. É isso que tenho feito desde então. Nessa busca, fui construindo o meu saber, ou melhor, os meus saberes. Nesse caminho, descobri algo que acredito que estava adormecido em mim: o desejo, o gosto, a paixão em escrever.

Estudar Psicanálise nesses dois anos foi o suficiente para querer mais, para que o desejo de continuar fosse muito intenso em mim. Por isso, não posso considerar este trabalho definitivamente terminado, pois há muito para se explorar com esse “laço” que une Psicanálise e Educação. Iniciei minha dissertação com um pensamento de Paulo Freire, e termino com outro dele mesmo, que cabe, perfeitamente, para representar um pouco do caminho que trilhei na construção da minha dissertação: *“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”*. Hoje percebo que, se cheguei até aqui, é porque de alguma forma, aprendi a caminhar. O refazer e o retocar é o que dá tom à dissertação. Portanto, foi caminhando que posso afirmar, hoje: eis aqui “um” dos meus sonhos que acabo de realizar.

Referências

*De repente, a vida começou a impor-se,
a desafiar-me com seus pontos de interrogação,
que se desmanchavam para dar lugar a outros.
Eu liquidava esses outros e apareciam outros.*

Carlos Drummond de Andrade

- ARRUDA, S. M. *Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo. 230p., 2001.
- FERREIRA, A. B. H. *Mini dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. 2000.
- BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. *O professor como um lugar: Um enfoque psicanalítico da relação professor-aluno*. Trabalho apresentado na I Jornada de Trabalho do NUPPE. USP e IPLA. São Paulo. 2004.
- BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. *Um modelo para a análise da regência de classe no estágio supervisionado de física*. Trabalho apresentado no ENPEC. Bauru. 2005.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. 1988.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, 1994.
- BROUSSE, M. H. *A Pulsão I*. In *Para ler o seminário 11 de Lacan*. Richard Feldstein, Bruce Fink e Maire Jaanus (orgs.) Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar. pp. 115 – 124. 1997.
- CABRAL, Tânia.C.B. *Contribuições da Psicanálise à Educação Matemática: a lógica da intervenção nos processos de aprendizagem*. Tese de doutorado, USP, SP. 1998.
- CHEMAMA, R. *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- FORBES, J. *Você quer o que deseja?* São Paulo: Editora Best Seller. 2003.
- GUEGUEN, P. G. *A transferência como logro*. In *Para ler o seminário 11 de Lacan*. Richard Feldstein, Bruce Fink e Maire Jaanus (orgs.) Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar. pp. 93 – 114. 1997.
- KUPFER, M. C. *Uma educação para o sujeito*. In: *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- KUPFER, M. C. *Por uma vara de vidoeiro simbólica*. In: *Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo: Summus, 1999.
- LACAN, J. O Seminário, Livro 11. *Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1998.
- LAGACHE, D. *A transferência*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96*. Análise Elaborada pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. APP. Curitiba, 2004.
- MRECH, L. M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. SP: Ed. Pioneira. 1999.

- MILLER, J. A. *O lugar e o laço*. Aula 1, 2, 3 e 5, novembro, 2000.
- MILLER, J. A. *1,2,3,4*. Phoenix, n. 4, 9-42, abril 2004.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- QUINET, A. *AS 4 + 1 condições da análise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- QUINET, A. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós, 1992.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.
- VILLANI, A. O professor é como um analista? Ensaio, 1999.
- ZEICHNER, K. *A formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa. 1993.

Anexos

Tabela 1 - Unidades de análise originadas das falas com o estagiário E1 Grupo A

Significantes em relação às atitudes do professor que afetam o estagiário

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Atrapalhar	Com relação à professora, ela sempre atrapalhou. O comportamento dela, em sala, era péssimo. Ela fazia chamada na hora em que eu estava explicando; recolhia trabalho, não só comigo, com os três. Na hora em que estava explicando a matéria, conversava com aluno, quando não puxava assunto com os outros estagiários que estavam observando. Ela só atrapalhou.	1
	Não, muito pelo contrário. Como eu acabei de falar, ela ficou fazendo chamada enquanto eu estava explicando as coisas, né?	2
	A professora recolhe trabalho	3
	Se a professora não estivesse na sala, era melhor, porque ela distraía os alunos.	4
	E não por que ela se importe. Por exemplo, outras vezes eu peguei o livro dela e fui fazer chamada. Ela não se importa. Ela não tem noção de que fazer a chamada no meio da minha aula atrapalha.	5
	Tinha aula não. Em todas as minhas aulas a professora dormia e os alunos ficavam rindo de ela estar dormindo assim. Prestavam mais atenção nela do que em mim. Acho porque era muito divertido, né?	6
Dormir	A minha turma sentiu e ficou em peso. Quando eu falei que era o último dia, eles falaram: “Ah! Por quê? Ah! Vai ter que voltar aquela professora!” Reclamaram muito de a professora ter que voltar. É aquilo que eu falei; de, às vezes serem fatores externos. Por exemplo: uma vez as meninas estavam rindo, e rindo sem parar. E não prestaram atenção em mim. Aí, depois, no final da aula, elas vieram porque eu falei: do que vocês estão rindo? Conta para mim, que eu quero rir também! Aí depois, no final da aula, elas vieram e me contaram que era porque a professora estava dormindo na aula; que não era por minha causa que elas riam, nem era de mim, não. Então, assim, tinha alguma coisa ali que as estava distraindo. Então, é o que eu falei: às vezes não é por causa de nós mesmos.	7
	Tinha aula não. Em todas as minhas aulas a professora dormia e os alunos ficavam rindo de ela estar dormindo assim. Prestavam mais atenção nela do que em mim. Acho porque era muito divertido, né?	8
Indiferente	Ah para mim, eu acho que para a professora tanto faz.	9
	A professora não se importa.	10
	É o que nós quisermos a mais, nós temos que pedir. Por exemplo, eu perguntei: “Eu posso dar um trabalho valendo tanto?” E a professora disse: “Pode.” A professora não se importa, só que você tem que ficar exigindo.	11

Significantes em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Prestavam atenção	Sim, a parte dos resistores foi bacana. Os alunos prestavam atenção, principalmente os meninos que se interessavam muito, porque eles têm mais tendência para se interessar por essas coisas.	12
	É que assim, em alguns momentos em que eles estiveram, em algumas aulas que eu consegui bem a atenção deles, em que eles estavam mais atentos.	13
	Eles entendem com muito mais facilidade as coisas, eles acompanham. Quando eles estão prestando atenção, eles acompanham, entendem quando eu estou falando. Perguntam e eu respondo.	14
	É, na sala da E3, era a aluna C que sempre dizia: “Gente fica quieto, deixa ela falar!” Não sei o quê.	15
Justificavam suas atitudes	Uma coisa muito bacana, no meu caso, assim, destacando os momentos legais, foi quando umas duas ou três aulas que os meninos vieram perguntar alguma coisa do outro Grupo, ou alguma coisa contra o outro Grupo, que eu não tinha comentado. Eu acho isso muito válido ouvir contar da vida deles para mim, essa história de as meninas virem justificar, por que elas estavam rindo. Eu acho bacana, portanto, que eles tem uma consideração, assim, legal. Teve um dia, em que a última aula deles era vaga e eu dei uma lista de exercícios para eles fazerem, e falei, se alguém quiser que eu ajude a fazer, eu fico aqui na próxima aula para fazer. E ficaram lá algumas pessoas, uns três, quatro, mas ficaram alguns. Eu acho isso legal, mesmo sendo um pouco, esse pouco que se mostra interessado, já vale bastante.	16
	Igual, por exemplo, para matar aula. A matação de aula tem ocorrido bastante, porque como eles já passaram, eles não se preocupam mais em estar presentes na aula, e têm formatura, namoro. Igual ontem, eles vieram me justificar por que um monte de gente tinha faltado. Por exemplo, eles falaram que tinha uma menina da turma que ia concorrer a miss Londrina e que um monte de gente foi lá assistir, porque ia passa lá na _____ por exemplo .	17
	Ela é do outro terceiro, mas daí, o outro terceiro foi lá assistir ela também, mas foi bacana, esse dia estava legal! Eles tentaram justificar.	18

Significantes em relação perturbações externas que afetam o estagiário.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Falta do professor	Um outro problema que nós enfrentamos foi em relação à falta de professores e as aulas serem antecipadas.	19
Antecipação de aulas	Um outro problema que nós enfrentamos foi em relação à falta de professores e as aulas serem antecipadas. Minhas aulas eram sempre no 4º e 5º horário, mas se tinha alguém em permanência, tipo outro professor, daí eles queriam antecipar as aulas do 5º horário para o 2º, daí eu chegava lá e a professora dizia: “Ah! Já antecipei a minha aula”. Então, o estágio que deveria durar um certo tempo, se eu conseguisse dar as aulas (porque, nós começamos quando? Começo de setembro). E nós só conseguimos terminar agora.	20
	E a dificuldade que isso causou para mim é que, uma vez, eles anteciparam aula, e ela deu aula no meu lugar. E daí, o que ela fez? Ela disse que a minha matéria estava atrasada em relação às outras turmas. Eu peguei o 3º ano. São dois terceiros em que ela dá aula. Então, o meu 3º estava atrasado em relação ao outro, mas no meu tinha muito mais falta do que no outro, porque algumas aulas eram cedidas também para uns estagiários de psicologia. Algumas vezes eu cheguei lá e os estagiários de psicologia haviam pegado a aula.	21
	É. É porque as coordenadoras não lembravam que eu também tinha estágio, daí ela passou toda a teoria no quadro, e falou: “Ah! Depois você explica”. Mas eu não queria dar daquele jeito que estava no Bondorno, eu estava dando de outra forma; eu estava usando o estilo de Grevid, de ficar puxando através dos aparelhos mesmos, dos eletrodomésticos. Esse tipo de coisas. Então eu dei resistores e geradores. Resistores foi tranqüilo. Na hora em que chegou a vez dos geradores, ela começou a reclamar que o conteúdo estava atrasado em relação ao outro terceiro ano. Daí, eu tive que deixar aquilo que eu tinha planejado e explicar a matéria que ela tinha passado no quadro. Então, isso foi desfavorável devido a essa antecipação de aula.	22
	Ai ficou todo aquele atropelo, de não tem aula, não tem aula. Ai, foi desanimando; a A3, coitada, nem conseguiu. Ela foi dar a primeira aula dela, um mês e meio depois que ela tinha planejando dar aula. A primeira aula que ela tinha planejado, ela foi dar um mês e meio depois. A minha parte de resistores tinha sido planejada mesmo, mas chegou em geradores, não deu. Não deu para fazer tudo que eu tinha pensado e deu para perceber a reação deles. Eu acho que eles estavam muito mais interessados do jeito como eu gostaria de ter feito, do que do jeito que eu fiz. Eu gostaria de fazer de novo.	23

Significantes em relação às impressões que os estagiários tiveram do estágio.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Gostar	Como eu sou mais tagarela, eu vou começar. Nós até chegamos a comentar, no relatório de observação, que os alunos ficavam perguntando para nós, se nós íamos substituir os professores; porque eles não gostavam muito dos professores, das aulas, no caso, da professora. Nós ouvimos muita reclamação de que os professores só enrolavam. Eles falavam isso... Foi bacana. Eu não sou uma pessoa tão solta, com aquele dom que o E2 tem, mas eu acho que dá para dar conta do recado. Foi legal.	24
Superação do medo	Então, nós até colocamos no relatório que de alguma forma, nós nos sentíamos lisonjeados. Eles esperam bastante de nós. Por outro lado, tinha medo de chegar lá e não dar conta do recado e as coisas saírem tão ruins, quanto já estavam. No meu caso, nunca passou pela cabeça a idéia de ser professora. Tinha outra idéia da Física, quando prestei vestibular. Mas esse é o nosso fim, independente de seguir na área de pesquisa, ou não, eu vou dar aula.	25
Experimentou	No meu caso, nunca passou pela cabeça a idéia de ser professora, tinha outra idéia da Física, quando prestei vestibular.	26
	Então, o estágio foi um acúmulo dessas duas coisas: das expectativas que os alunos já tinham e da minha própria expectativa com relação a minha atuação com isso.	27

Tabela 2 - Unidades de análise originadas das falas com o estagiário E2 Grupo A

Significantes em relação às atitudes do professor que afetam o estagiário

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Atrapalhar	É porque na minha primeira aula, ou na segunda, que a E1 foi assistir, eu ficava perguntando: “Qual é a unidade? Qual é não sei o quê?” A professora ficava cochichando para o menino responder, assoprando. E aí ele, respondia e eu dizia: “Não! Pára, por favor, professora.”	28
Dormir	Eu acho que não é por querer, mas tinha aula em que ela dormia.	29
Respaldo	É, a professora não deu respaldo nenhum! Por exemplo: “Olha, você podia acelerar mais a explicação.”	30
	Nós ficamos só com a parte de explicar a matéria.	31
	Ela podia ter passado a avaliação por conceito para nós, né? Nós daríamos a nota para os alunos.	32
Indiferente	Eu acho que, para a professora, não é tanto faz, não! Porque, daí ela não tem que se preocupar em dar aula. Porque ela já não se preocupa mais. Já é melhor do que ter que ficar lá na frente, né, aturando os alunos.	33
	Eu estava com medo de a professora estar achando a minha aula lenta. Porque eu comecei a Lei de Newton e não conseguia sair daquilo. Daí, eu falei: a professora deve estar mordida da vida, porque eu estou atrasando a matéria. Só que, daí, eu percebi que ela não estava ligando, porque ontem, quando ela reassumiu a sala da A3, nós já tínhamos dado um monte de coisa. Ela passou exercícios, tudo de novo, e deixou. Eu já estou umas duas aulas na frente dela.	34

Significantes em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Prestavam atenção	Foi porque houve aulas em, que eles não prestaram atenção. Não adiantou, e eu, assim, fiz uma aula no mesmo estilo e eles prestaram a atenção. Então, no começo eu ficava mal, porque havia alguns distraídos, sem prestar atenção, ou conversando. Daí, depois, você fica, sei lá, você percebe, pelo menos eu vi, assim, e ali não era assim, você só, tinha outros fatores, tinha acontecido alguma coisa, não sei, outros fatores.	35
Interessados	Acho que sim. Até a da A3, que é a pior turma. Ontem, as alunas, o pessoal mais interessado pediu para que ela ficasse. Aquela menina lá, que tinha problema, aqui (boca), e as outras mais interessadas, queriam que ela ficasse, até mesmo os outros que brincavam pediram: “Ah! Vai, fica!”	36
Aprender Física / mais atrativa	Assim, igual a menina, aquela aluna F. Hoje à hora em que nós estávamos conversando, ela me falou: “Nossa, meu! Você é mais engraçado, a matéria já é chata, mas você consegue tornar um pouco mais atrativa, assim, né?”	37
	É a professora tirando xerox; daí o pessoal falou: “Não, foi legal, e tal, agora que a gente estava começando a engatilhar na coisa.” E aí a professora chegou.	38

Significantes em relação perturbações externas que afetam o estagiário.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Antecipação de aulas	Não é só isso, não. Essa questão de subir as aulas, essa coisa de entregar boletim, reunião pedagógica, campanha política que teve, em época de eleição; os alunos serem dispensados para ouvir um papo de movimento pela moralização, de não sei o quê, várias coisas, assim, que não estão no script. Você chega lá para dar aula e nem a professora sabia; o pessoal fica sabendo um dia, dois dias antes. Por exemplo: ontem, quando a gente chegou lá para dar aula, deu 9:10, que era a hora de eu entrar, o sinal não batia, não batia, foi bater às 9:25, mais ou menos, porque eles estavam limpando a escola, devido às eleições. E isso é um problema que vai refletir no ensino, no desempenho dos alunos. Seja lá o que for, não se consegue cumprir todo o programa.	39

Significantes em relação às atitudes e comportamentos deles mesmos ou a outro estagiário.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Brinca	Eu brinco com os alunos, me divirto.	40
	Assim, igual a menina, aquela F. Hoje na hora em que nós estávamos conversando, ela me falou: “Nossa, meu! Você é mais engraçado! A matéria já é chata, mas você consegue tornar um pouco mais atrativa, assim, né?”	41

Significantes em relação às impressões que os estagiários tiveram do estágio.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Gostou	Olha, antes de eu fazer o estágio, eu tinha a idéia de que eu queria ser professor. Não sabia se eu ia gostar disso ou não. Então, o estágio foi como que um vestibular. Eu gostei bastante e, às vezes, até fico indeciso, entre a vontade de continuar estudando, fazer doutorado, e a vontade de dar aula.	42
	Eu não sei! É o que eu sempre tive em mente. Assim desde que eu adquiri uma consciência de que eu precisava escolher um caminho, eu quis ser professor e confesso que antes de começar o estágio, eu estava com bastante medo, porque havia quebrado a perna e, para entrar na sala assim, então, poderia ter bastante brincadeira e as três salas eram salas muito alvoroçadas. Eu estava com medo, porque nunca tinha dado aula, mas foi tranquilo. Eu gostei, achei que eu ia gostar; que ia levar, de uma maneira razoavelmente bem. Mas eu me surpreendi, parece que o pessoal está retribuindo..	43
Experimentou	Então, eu acho que é porque eu brinco um pouco mais. Aí o negócio não fica tão maçante, assim, né? Eu zôo, tropeço, brinco com as pessoas que vêm bater na porta para chamar os alunos, mas, assim, está muito legal a relação; meninas me cumprimentam no corredor e tal.	44
	Olha, antes de eu fazer o estágio, eu tinha a idéia de que eu queria ser professor. Não sabia se eu ia gostar disso ou não; então, o estágio foi como que um vestibular.	45

**Tabela 3 - Unidades de análise originadas das falas com o estagiário E3
Grupo A**

Significantes em relação às atitudes do professor que afetam o estagiário

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Atrapalhar	A professora fica olhando quem fez a tarefa.	46
Falta	Que eu vi, é que a professora me deixou com a sala mais de duas vezes, porque ela é uma das que faltam muito.	47
	Ela me deixou sozinha na sala, e ela falava, assim: “Semana que vem eu não vou vir.”	48
Não intervém	Pela professora, era nada. Nada de dar dicas, sabe, de tentar ajudar; de tentar intervir, porque, às vezes ela até dormia, né? Então, eu acho que, para ela, é assim: “Vocês estão fazendo isso porque vocês precisam e eu estou cedendo meu espaço, e pronto!”	49
Não dá autoridade	E a professora, por exemplo, os alunos não pedem assim para nós. Tem uns que ainda pedem, mas tem uns que não pedem para ir beber água. E a coisa é assim: eles não pedem para quem está lá na frente Pedem para ela, e ela permite. Então, ela nós dá assim: “Você está dando aula”. Mas ela não dá autoridade total, dentro da sala de aula, sobre os alunos. A mesma coisa, na aplicação da prova, os alunos perguntaram: “Terminou pode sair?” Mas ela já tinha falado que tinha o problema lá, que era o provão.	50
	É porque, no entanto, a prova que eles zeraram, que eles fizeram uma prova com ela. Foi assim, ela falou: “Você vai dar a lei de Newton.” Falei: “Tudo bem.” Preparei minha aula, e daí eu cheguei lá e ela mandou eu dar uma revisão para prova. Daí, fiquei dando exercícios para prova, fiquei umas cinco aulas só dando exercício para prova, porque ela não deixou eu avançar.	51
Indiferente	Ah! Eu acho que, no meu ponto de vista, a professora foi muito indiferente, assim sabe? E assim uma situação meio cômoda para ela.	52
	É a mesma coisa, em relação à E1. Ela estava acompanhando as aulas, porque ela não deu toque: “Não está muito lento, está diferente.” Para falar a verdade, eu nem sei se ela estava prestando atenção	53

Significantes em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Prestavam atenção	É, na minha sala tinha bastante intervenção desse tipo. Até que a dita cuja da aluna T, sabe? Depois que eles zeram na prova, eu tive que dar uma outra revisão na aula. Daí eu tive que aplicar uma outra prova. Até a T se mobilizou na sala, dizendo: “Não, gente! Pelo amor de Deus! Fica quieto, eu preciso de nota, não sei o quê!” Então, tipo assim: um chamando a atenção do outro, porque eles precisam de alguma coisa, né? Então, na minha sala, teve bastante isso.	54
Interessados	Os alunos falavam assim: “Agora que eu comecei a aprender Física, tal.”	55
Aprender Física / mais atrativa	Assim, uma coisa que era legal, que o E2 falou, como essa menina que veio falar: “Ah, hoje eu não vou assistir aula, não. Você não vai dar aula hoje”. Porque quando eu falei que não ia mais dar aula para turma, né? Essa menina que mais se esforçou falou assim: “Ah! Mas agora que eu estou aprendendo Física, professora!” E a professora, ali do lado, sabe!	56
	Os alunos falavam assim: “Agora que eu comecei a aprender Física, tal.” Então, é uma situação em que você fica meio que assim: O que fazer?	57
Resistência	É porque não deu tempo de falar. Não, é que eu tive resistência de alguns alunos no começo.	58

Significantes em relação às atitudes e comportamentos deles mesmos ou a outro estagiário.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Sabe o nome dos alunos	... E2, ele consegue bastante atenção dos alunos, sabe chamar os alunos, dar bronca. Isso já tem uma intimidade maior; sabe o nome deles, isso leva a uma intimidade maior com os alunos. Eu já sou uma negação para saber até os nomes dos meus parentes. Eu não consigo mesmo! É uma coisa que me leva a crer que não foi muito por eu não ter domínio em sala.	59
Aula boa	É as aulas do E2 são realmente boas.	60
	Não! Elas são realmente boas. Ele consegue bastante atenção dos alunos, sabe chamar os alunos, dar bronca. Isso já tem uma intimidade maior, sabe o nome deles. Isso leva a uma intimidade maior com os alunos.	61

Tabela 4 - Unidades de análise originadas das falas com o estagiário E4 Grupo B

Significantes em relação às atitudes do professor que afetam o estagiário

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Atrapalhar	Olha, ele atrapalha bastante. Assim, outro dia eu estava explicando matéria, aí ele resolveu fazer a chamada, de um em um. Ele foi perguntando o número.	62
	É, hoje eu peguei um motor, Dino, ali na instrumentação, para falar para eles o que era gerador e receptor. Aí, eu estava tentando explicar, e o professor, passeando na sala.	63
	O professor atrapalha, fazendo chamada. “É, que número é você? Que número é você?” O pior, que tinha gente interessada! Aí ele interrompeu.	64
Não está nem ai - Indiferente	Ah! O professor não está nem aí para chamar a atenção. Fala com as paredes e para alguns alunos que estão na frente.	65
	Com relação ao professor estar presente ou ausente é a mesma coisa.	66
	O professor fala assim: “Oh! Pessoal, vou tomar uma água. Já volto.” Ai beleza! Ele fica só no cantinho, assim, da mesinha, no cantinho da porta, corrigindo as provas dele.	67
	Eu acho que é porque o professor chegava, começava a escrever na lousa. Algumas pessoas copiavam. As que estavam conversando continuavam a conversar. Não davam o mínimo de atenção para ele. E se ele chamasse a atenção, ele falava para as portas e para as paredes e continuava dando a aula.	68
	É, mas eu acho que, para o professor, está até facilitando, porque ele fica lá, corrigindo as provas dele, os trabalhos das outras salas. Eu acho que, para ele, é até uma sala a menos.	69
	É, isso também já desmotiva muito o aluno. O professor não está nem aí, sei lá, chamar a atenção, querer ensinar mesmo!	70
	Não é porque, talvez, o professor dê mais liberdade, ele não restringe mesmo. Ele não impõe limite. Não é que ele limita mais, é que ele, simplesmente, não põe barreira nenhuma.	71
Impõe respeito pelo medo	Na aula de revisão, o pessoal estava conversando. Aí a professora falou. Aí todo mundo ficou quieto.	72
Aula mecânica	Acho que é meio mecânica a aula dele, ele entra lá, fala o que ele quer, acabou, faz chamada e tchau.	73
	Tem um estilo só, que é um estilo mecânico.	74

Significantes em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Desinteresse / indiferente	É que tem aquele grupinho que não está nem aí com a aula, por mais que você peça silêncio. Eu só acho que a solução é mesmo mandar para fora, porque aí, pelo menos, não atrapalha a aula.	75
	Acho que o que eles estavam buscando ali, não é aprender, quer dizer, é a nota só! Né? Não estão querendo aprender muito; assim, a recompensa deles nem é muito, quer dizer, a recompensa nem é muito aprendizagem.	76
	Toda sala tem aquele grupo que presta atenção; tem aquele grupo que bagunça; tem uns que não tão nem aí; outros, que estão só nos papezinhos, conversando.	77
	Tem o desinteresse dos alunos, mas é causada pelo professor. Assim, eu acho que também na aula da professora, não sei se está todo mundo interessado, só porque ela deixa a sala quieta.	78

Significantes em relação às perturbações externas que afetam o estagiário.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Antecipação de aulas	É, na hora em que eu cheguei, já tinha passado quinze minutos. Eu cheguei no horário certo, mas o horário tinha mudado.	79

Significantes em relação às atitudes e comportamentos deles mesmos ou a outro estagiário.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Não domina	Mas não é um controle total, um pouquinho mais. Porque, eu acho que é pela imposição, até porque a E5 tal, é assim, tal, mais mocinha, delicadinha, tal, então a sala já bagunça mais, mesmo. Então eu acho isso...	80
Aula repetitiva	Eu acho que a única diferença foi a quantidade de matéria dada, porque eu só fiquei em plano inclinado, gerador e receptor, porque as minhas aulas chegaram a ser muito repetitivas.	81

Tabela 5 - Unidades de análise originadas das falas com o estagiário E5 Grupo B

Significantes em relação às atitudes do professor que afetam o estagiário

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Impõe respeito pelo medo	Eu percebi que a professora impõe respeito pelo medo, assim.	82
	É, em questão de aula da professora, que o E4 tinha falado que ela impõe respeito na sala, eu acho que é verdade, porque, na primeira aula a que nós assistimos, a professora estava conosco, aí a sala ficou em silêncio. No outro dia, a professora não foi, porque estava doente a sala ficou uma zona, eu não consegui controlar.	83
	Até teve uma aula no terceiro dia, que estava aquela zona. Foi só a professora entrar na sala, colocar o material dela e sentar. Todo mundo ficou quieto, só de vê-la. Eu também não sei se eles estão aprendendo com essa professora.	84
	Porque a professora dá uns “gritões”, tem vez que...	85
	Na hora da prova, eu nem escutava barulho de cochicho, a professora já falava assim: “Oh quem está conversando aí? Vamos parar com a conversa! É hora de prova! Vamos fazer silêncio!” Eu não escutava barulho nenhum. Aí ela escutava, e já dava bronca neles.	86
	A professora ameaça eles.	87

Significantes em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Interesse	Olha, acho que, pelo interesse, tem alguns alunos que se interessam pela aula ...	88
Desinteresse / indiferente	... mas tem alguns alunos que, para eles, é indiferente estar conosco ou com o professor.	89

Significantes em relação às atitudes e comportamentos deles mesmos ou a outro estagiário.

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Não domina	Querer, eu quero silêncio, só que eu não consigo dominar!	90
	E4, ele domina, mas não controla a sala.	91

Tabela 6 - Unidades de análise originadas dos relatórios dos estagiários em relação às atitudes do professor que afetam o estagiário

GRUPO A

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Atrapalhar	E2 - A professora sempre nos deu total liberdade para a realização de nossas tarefas (permitindo a realização das “chamadas”, etc.), mas nesse quesito, ela fora inconseqüente, pois a aluna já não sentia necessidade de prestar atenção na aula visto que a mesma já possuía a “matéria” em seu caderno. Situações semelhantes aconteceram por mais duas ou três vezes.	92
	E3 - Sobre a prova, um fato interessante é que mesmo eu ministrando aulas na turma, ter elaborado e estar aplicando a prova, a professora foi quem ditou as regras durante a prova: eu havia falado que ninguém poderia entregar a prova antes de um determinado horário, mas a professora começou recolher as provas de quem ia terminando, sem respeitar o que eu havia falado.	93
	G - A professora, a princípio, se portava de maneira indiferente: não nos orientou quanto à forma de ministrar as aulas, dando total liberdade quanto à maneira de se abordar o conteúdo e atribuindo-nos todas as competências de professores das turmas assumidas. Ao iniciarmos a regência, a professora mudou algumas posturas. Assumia algumas das funções de professora, como, por exemplo: realização das chamadas, liberação dos alunos para saída da sala, desrespeito às regras estabelecidas por nós, etc., ou seja, ela assumia as funções burocráticas, deixando a nós a função de explicar o conteúdo. Muitas vezes, essa atitude atrapalhava o andamento da aula.	94
Não ajudou/intervir	G - Além disso, a professora não contribui com sugestões para que melhorássemos nossa postura em sala de aula.	95

GRUPO B

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Atrapalhou	E4 - Quando a regência se encaminha para o final, o professor iniciou uma pressão para que, de alguma forma, a média de notas da sala aumentasse.	96
	E4 - O professor titular foi o grande responsável pelo desânimo que senti ao ministrar aulas para o ensino médio.	97
	E5 - Na regência, uma das minhas dificuldades foi em poder avançar com a matéria, pois a professora titular me limitava com os assuntos, ficando as aulas um pouco repetitivas...	98
Não está nem ai - Indiferente	E4 - Outro fato desanimador estava na presença do professor titular em sala de aula. Nas conversas extra-classe, ele relatava a pequena ou quase nula motivação dos alunos como um estado difícil de alterar, devido aos antecedentes que provocaram aquele estado. O professor parecia esgotado e estagnado.	99
	E4 - Quando perguntei para um aluno se a sala é sempre assim desorganizada, ouvi que a sala é assim somente porque o professor deixa e que, só durante a aula de Física, existe este estado.	100
	E4 - Mesmo assim, o professor dá aula, como se estivessem entendendo, não se importando com o fato de a imensa maioria não prestar atenção.	101
Impõe respeito pelo medo	E5 - Um dos estagiários notou que a prof B2 sempre usa de ameaças para com os alunos, como a ocorrida nesta aula: “quem não entregar o trabalho, o azar é de vocês, a nota não é minha”.	102
	E5 - Antes de o prof B2 chegar, alguns alunos conversavam enquanto o estagiário passava a matéria, mas logo que o professor entrou na sala, esta silenciou; o professor não precisou falar nada, só sua presença fez com que eles ficassem quietos.	103

Tabela 7 - Unidades de análises originadas dos relatórios dos estagiários em relação às atitudes dos alunos que afetam o estagiário

GRUPO A

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Prestavam atenção	E1 - Com o tempo, o pessoal passou a prestar mais atenção. Trazer os conteúdos para o cotidiano fez com que os alunos participassem muito mais da aula.	104
	E1 – Inicialmente, eu tinha muito medo de não corresponder às expectativas dos alunos. Estava preocupada: se conseguiria dar as aulas; se prenderia a atenção deles. A segunda aula, por não sair exatamente como eu planejava, me deixou bastante frustrada. Mas as outras aulas foram interessantes, eu não tinha a atenção de 100% dos alunos, mas de boa parte deles.	105
	E2 – Finalmente, para a minha alegria, o primeiro contato havia sido contagiante: a sala se demonstrava em relativo silêncio, os alunos pareciam estar atentos ao que eu falava e participavam, à medida em que eram indagados sobre diversas questões.	106
	E2 - Eles prestavam atenção e entendiam, mas estão, meio viciados em decorar fórmulas, acabavam perguntando: “Eu preciso saber tudo isso?” ou “Que fórmula eu vou usar?”	107
	E1 - Em uma aula, três meninas sentadas próximas umas das outras estavam muito quietas. Não participavam e pareciam não estar prestando atenção. Na aula seguinte eu propus alguns problemas relacionados ao conteúdo da aula anterior e estas mesmas sabiam resolve-los, respondiam às questões, o que demonstrava que elas haviam prestado atenção na aula anterior.	108
	E3 - Na revisão, os alunos permaneceram quietos, e os que começavam a fazer bagunça eram repreendidos pelos próprios colegas, pois o interesse agora era deles. O que mais surpreendeu nessa situação foi que a intitulada “melhor aluna” era uma das que mais chamava a atenção dos outros, dizendo a eles que queria aprender.	109
Interessados	E1 - Apesar de ser uma aula “chata”, tradicional e só de exercícios, os alunos estavam muito atentos e interessados.	110
	E1 - Uma outra aluna pediu, até mesmo, que eu ajudasse a entender alguns conceitos de mecânica e a resolver alguns problemas, pois ela estava estudando para o vestibular. A procura dela foi interessante, pois ela era um pouco tímida e esta atitude demonstrava uma confiança em mim.	111
	E2 - Como não havia levado relógio para administrar o tempo, esperava que a agitação dos alunos, alguns minutos pré-intervalo denunciasse o encerramento da aula, mas, para minha surpresa, isso não aconteceu: o sinal tocou e os alunos permaneceram na sala de aula (eu não havia ouvido) até que terminasse uma explicação.	112

	E2- Antes os alunos nem chamavam. Eu perguntava se eles tinham entendido e eles falavam que tinham. Daí, eu via uma pessoa com dúvidas, e ia lá perguntar para ela: “Onde você não entendeu?” E ela dizia: “Ali”. Agora não. Agora eles interrompem: “Mas professor tal, não sei o quê é”.	113
Aprender Física / mais atrativa	E1 - Na última aula, quando eu comentei que não daria mais aulas, eles pediram para que eu continuasse. Comentaram que gostaram das aulas, que eu havia explicado bem o conteúdo.	114
	E3 - Em um desses dias, uma das minhas alunas reforçou que tinha começado aprender Física com as minhas aulas e que não assistiria mais as aulas da professora, prof A, pois não valeria a pena.	115
	E3 - No último dia, quando eu avisei que seria a última aula, alguns alunos pediram para que eu ficasse até o final do ano, dizendo que foi neste período, em que eu estava com eles, que eles começaram a aprender Física. Estes comentários surgiram com a professora da disciplina, em sala.	116
Resistência	E3 - Neste dia, a professora da disciplina havia faltado e uma das alunas (considerada pela professora uma das melhores) me perguntou com uma certa entonação: “Cadê a minha professora”. Percebi que, pelo menos, para esta, a minha presença não era muito agradável. Nas aulas ela não participava e sempre falava que não estava entendendo nada.	117
	E3 - Além desta aluna, um outro aluno (também considerado o melhor) mostrou alguma resistência no início, mas depois começou a participar.	118
Consideração / justificavam suas atitudes	E1 - A sala era dividida em dois grandes grupos, e as conversas com alguns alunos após as aulas me permitiram entender um pouco essa divisão. Essas conversas também me propiciaram saber um pouco da vida de alguns deles, o que me permitia conquistar a simpatia deles.	119
	E1 - Um fato bastante interessante é que os alunos vinham no final da aula justificar a ausência dos outros ou, até mesmo explicar por que, no meio da aula, estavam rindo, ou qual era o assunto da conversa, o que me parecia ser um sinal de respeito.	120

GRUPO B

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Interesse	E5 - Esta sala não apresentou problemas de comportamento e, enquanto prof B1 tomou o tempo para discorrer sobre a Física de uma garrafa térmica, todos os alunos estavam concentrados na explicação.	121
Desinteresse / indiferente	E4 - ... os alunos conversavam enquanto eu escrevia a matéria na lousa, depois de esperar mais alguns instantes para acabarem de copiar, eu precisava pedir a atenção e só então explicava a aula.	122
	E4 - No fundo da sala, a conversa é alta, já que de fato os alunos não se importam com a presença do professor. Há um grupinho de cinco alunos que durante a aula formaram um grupo para conversar melhor.	123
	E4 - Uma parcela da sala também se dedica a copiar um trabalho que deveria ser entregue naquele dia, para outro professor.	124
	E4 - No mesmo dia, no 3º F, o professor entrou na sala e os alunos continuaram do lado de fora, não se importando com a presença do docente.	125
	E4 - Depois, chamou os estagiários à frente da sala, para que fossem feitas as apresentações. Entretanto, como a conversa de alguns alunos permanecesse como estava desde quando o professor não estava dentro da sala, foram necessários quatro minutos para se obter o silêncio total. Depois de terminadas as apresentações, a conversa voltou ao nível anterior, mesmo tendo o professor explicando a “secção reta do fio condutor”.	126
	E4 - Algum tempo depois, o professor B passa o enunciado de um exercício no quadro negro e aproximadamente 10 alunos copiam, numa sala onde é usual encontrar 35 alunos.	127
	E4 - Há também aquela turma de alunos que se reúne no fundo da sala de aula para nele fazer nada ou para conversar e essa turma não demonstra interesse algum, além de brincar de imitar passarinhos.	128
	E4 - Enquanto o professor explicava o exercício, alguns alunos estavam saindo da sala.	129
	E4 - A turma esteve mais calma que na última aula observada, mas, como sempre, havia os alunos desinteressados, sentados no fundo da sala, que se dedicavam a conversar e a brincar com o aparelho de telefone celular, por exemplo.	130
	E4 - ... Enquanto isso acontece, os alunos não estão, em maioria, interessados e há um grupo de pessoas no fundo da sala brincando de “braço de ferro”.	131
	E4 - No dia primeiro de junho, no 3ºF, o professor dedica a aula à resolução de exercícios. Antes de começar, perguntou se havia passado algum exemplo de potência elétrica e, só então, escreveu um exemplo para se calcular a potência do chuveiro. Explicando a matéria, não haviam muitos alunos interessados.	132

	E4 - No mesmo dia, outra vez no 3ºD, o professor entra na sala de aula e alguns 2 ou 3 alunos continuam estacionados na porta, de costas pra sala, olhando para o movimento no corredor. Na sala, absolutamente não havia filas de carteiras, as carteiras estão meio agrupadas, aleatoriamente, e há também a tradicional fileira do fundo.	133
	E4 - Quanto ao comportamento da sala, os alunos conversam muito e ficam andando pela sala. O professor pede silêncio várias vezes, mas nada acontece. Os alunos não respeitam o professor e não estão nem um pouco interessados na aula. Enquanto o professor explica o exercício, os alunos conversam, ficam de pé na sala e de costas para o professor, e para não dizer que ninguém presta atenção na aula, há uma aluna tentando entender o exercício.	134
	E5 - No mesmo dia, para a turma do 1ºG, passa uma matéria que é nova àquela sala, tratando sobre a “Segunda Lei de Newton” e Peso, matéria que boa parte dos alunos copiou. O professor A comentou que a prova deste assunto seria dissertativa, sendo este comentário apontado pelos estagiários como a causa de tantas pessoas copiando a lousa. Mas houve também os casos de pessoas que não estavam interessados e ficaram “fazendo bagunça”.	135
	E5 - Durante a revisão para a prova também estava aquela conversa, o estagiário ameaçava parar de fazer a revisão se eles não parassem de conversar, os alunos paravam por um instante, mas logo voltavam a conversar, o estagiário precisava estar sempre chamando a atenção deles...	136
	E5 - A estagiária E5 desenvolveu suas aulas na turma de primeiro colegial I. No primeiro dia de aula da estagiária, a sala se comportou muito bem, quase não havia conversa. Já no segundo dia, foi totalmente o contrário, pois a professora havia faltado por motivo de doença. A sala ficou uma bagunça, E5 não conseguiu dar aula, de tanta conversa. De vez em quando chamava a atenção deles, mas era em vão. Eles olhavam e começavam a conversar de novo.	137

Tabela 8 - Unidades de análise originadas dos relatórios dos estagiários em relação às perturbações externas

GRUPO A

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Falta do professor	G - Uma das nossas decepções foi a constatação da real situação (organização) do ensino público. As várias redistribuições de aulas que ocorreram durante o ano letivo, a constante falta de professores e a realização de reuniões pedagógicas, conselhos e distribuição de boletins em horários de aula são fatores que prejudicam o rendimento e o bom andamento do conteúdo. Isso nos desmotiva para o futuro exercício da profissão.	138

GRUPO B

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Falta do professor	E4 - A estagiária E5 desenvolveu suas aulas na turma de primeiro colegial I. No primeiro dia de aula da estagiária E5, a sala se comportou muito bem, quase não havia conversa. Já no segundo dia, foi totalmente o contrário, pois a professora havia faltado por motivo de doença. A sala ficou uma bagunça. A estagiária E5 não conseguiu dar aula, de tanta conversa. De vez em quando chamava a atenção deles, mas era em vão, eles olhavam e começavam a conversar de novo.	139

Tabela 9 - Unidades de análise originadas dos relatórios dos estagiários, em relação às atitudes e comportamentos deles mesmos ou a outro estagiário

GRUPO A

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Aula boa	E2 - As aulas subseqüentes procederam aproximadamente da mesma maneira. Eu tentava sempre utilizar um tom descontraído e próximo à realidade dos alunos para tornar as aulas mais atrativas, ou menos “chatas”, e esse recurso obteve notável sucesso.	140
	G - O E2 manteve uma boa relação com os alunos, procurando aprender o nome de todos. Chamá-los pelo nome também foi um meio de ter a atenção e participação deles. A aproximação da Física ao cotidiano obteve bons resultados, sendo uma excelente forma de motivação.	141
	G - Os alunos do E2 foram conquistados por sua simpatia e desenvoltura em sala de aula. Quase a totalidade da turma participava das aulas e demonstrava interesse. As piadas e brincadeiras serviram, muitas vezes, como recurso para tornar a matéria mais interessante e para despertar nos alunos vontade de aprender.	142
Brinca	G -... As piadas e brincadeiras serviram, muitas vezes, como recurso para tornar a matéria mais interessante e para despertar nos alunos vontade de aprender.	143
Sabe o nome dos alunos	E2 - Nesta aula eu já conseguia me dirigir a grande parte dos alunos chamando-os pelos nomes, e essa estratégia foi recompensadora, pois contribuiu muito para a minha aproximação com a sala, o que acredito ser item de fundamental importância para uma boa relação professor-aluno.	144
	G - O E2 manteve uma boa relação com os alunos, procurando aprender o nome de todos.	145
Atenciosa	G - A E1 se demonstrou uma professora muito carinhosa em relação a seus alunos, sempre atenciosa, procurando explicar os conceitos de maneira clara e didática. Foi bastante criativa em relação à exemplificação dos conceitos abordados, fazendo com que a física não adquirisse um caráter estritamente abstrato. A utilização de objetos demonstrativos (tais como pilhas) e freqüentes discussões qualitativas conseguiam chamar a atenção dos alunos e fazer com que suas aulas tivessem um grande diferencial, resultando em comentários positivos por parte dos próprios alunos.	146
Paciente	G - O E2 foi paciente com perguntas repetitivas, por parte de alunos, que estavam atrasados com relação ao restante da turma. Insistiu em vários momentos, na explicação de conceitos e exercícios para que todos os alunos entendessem a matéria.	147

GRUPO B

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Aula repetitiva	E5 - Na regência, uma das minhas dificuldades foi poder avançar com a matéria, pois a professora titular me limitava com os assuntos, ficando as aulas um pouco repetitivas. Mas a minha maior dificuldade foi que eu não conseguia fazer com que os alunos ficassem quietos na ausência da professora titular, pois quando ela estava presente em sala, os alunos se comportavam (quando se alteravam um pouco) ela intervinha e eles silenciavam, o que me ajudou muito.	148
Desmotivado	E4 - O professor titular foi grande responsável pelo desânimo que senti, ao ministrar aulas para o ensino médio.	149

Tabela 10 - Unidades de análise originadas dos relatórios dos estagiários, em relação às impressões que os estagiários tiveram do estágio

GRUPO A

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Superação do medo	E1 - Acredito que, com o tempo, com a experiência, eu descobrirei formas de conquistar os alunos. Aprenderei como me aproximar mais do conteúdo, da forma como eles entendem. O estágio, apesar de serem apenas 10 aulas, já me ajudou bastante. Além de que o medo de estar à frente de uma turma pela primeira vez já uma etapa superada.	150
	E2 - Isso me deixava com um certo receio, nunca havia ministrado aula antes, e a sensação de “será que eu vou dar conta do recado?”, será que essa experiência resultará positivamente?” era constante.	151
	E2 - Finalmente, para a minha alegria, o primeiro contato havia sido contagiante: a sala demonstrava relativo silêncio; os alunos pareciam estar atentos ao que eu falava e participavam à medida em que eram indagados sobre diversas questões.	152
	E2 - Por final, posso concluir que o estágio foi bastante motivador. Primeiro porque através do mesmo pude firmar meu ideal em ser professor; segundo porque a experiência do “primeiro contato” com uma sala de aula fora superada e terceiro porque pude constatar que ainda existem chances e maneiras de se desempenhar o papel de professor com a qualidade de que o mesmo carece, pois, de certa forma, houve colaboração por parte dos alunos para que isso ocorresse.	153
	E3 - O estágio ajudou a tirar o medo de enfrentar uma sala de aula e colocou questionamentos sobre a minha prática.	154
Experimentou	G – Apesar de não haver muita definição da condição do estagiário, E1 conseguiu estabelecer uma relação de respeito mútuo com os alunos, obtendo o reconhecimento como se fosse a professora efetiva dos mesmos.	155
	G - Apesar de tudo, o estágio foi uma experiência muito produtiva para todos nós. Possibilitou que começássemos a nos conhecer enquanto professores, pois, pela primeira vez, tivemos a oportunidade de estar à frente de uma sala de aula.	156
	E3 – Em várias situações, durante a regência, ficou claro que o estagiário não possui uma posição definida para a escola como um todo.	157
	E3 - De certa forma, esta última observação, depois de ter concluído a regência, me convenceu de que minhas aulas não devem ter sido tão ruins assim (apesar de o nível de comparação ser extremamente baixo).	158

Aprendeu	E1 - Trazer os conteúdos para o cotidiano fez com que os alunos participassem muito mais da aula.	159
	E1 - O estágio, apesar de serem apenas 10 aulas, já me ajudou bastante, além de que o medo de estar à frente de uma turma, pela primeira vez já é uma etapa superada.	160
	E1 – Uma coisa curiosa é que numa determinada aula, os alunos comentaram que nem sabiam que o nome da professora A1 era C e eu aproveitei para perguntar se eles sabiam o meu. Vários falaram meu nome. Depois, todos queriam que eu falasse o nome deles também. Eu já havia aprendido o nome de vários, mas não fazia idéia de que isso era tão importante como eles demonstravam ser.	161
	E2 - ... pude constatar que ainda existem chances e maneiras de se desempenhar o papel de professor com a qualidade de que o mesmo carece, pois, de certa forma, houve colaboração por parte dos alunos para que isso ocorresse.	162
	E2 - Nesta aula eu já conseguia me dirigir a grande parte dos alunos, chamando-os pelos nomes, e essa estratégia foi recompensadora, pois contribuiu muito para a minha aproximação com a sala com a sala, o que acredito ser item de fundamental importância para uma boa relação professor-aluno.	163
	E2 - Eu tentava sempre utilizar um tom descontraído e próximo à realidade dos alunos, para tornar as aulas mais atrativas, ou menos “chatas”, e esse recurso obteve notável sucesso.	164
	G - A aproximação da física ao cotidiano obteve bons resultados, sendo uma excelente forma de motivação.	165
	G – Em alguns momentos, E1 esperava que os alunos acompanhassem o seu raciocínio. Não obtendo sucesso, passou a adaptar-se, de maneira que o conteúdo fosse cada vez mais acessível a eles.	166
	G - Chamá-los pelo nome também foi um meio de ter a atenção e participação deles.	167
G - A aproximação da Física ao cotidiano obteve bons resultados, sendo uma excelente forma de motivação	168	

GRUPO B

SIGNIFICANTES	UNIDADES DE ANÁLISE	NÚMERO
Expectativa	E4 - A minha prática de estágio foi precedida por um grande momento de expectativa, durante o qual fiquei especulando sobre como e quais seriam os meus atos perante a sala de aula; quais as piadas que faria para descontrair um pouco o ambiente, e com quais palavras eu iria explicar o conteúdo da aula.	169
	E5 - Eu me surpreendi com o meu próprio comportamento em sala devido à minha timidez. Achei que seria mais difícil; que eu ficaria mais introvertida. Na verdade, não consegui me “soltar” totalmente; mas, por ser o começo, já está de bom tamanho.	170
Experimentou	E4 - Mas nos dias de regência, apenas pouca coisa pretendida foi posta em prática. Em aproximadamente dez dias de regência, pude observar um decaimento da minha motivação.	171
	E4 - O professor titular foi o grande responsável pelo desânimo que senti ao ministrar aulas para o ensino médio.	172
	E4 - Durante o estágio (observação e regência), pude notar o desinteresse dos alunos pelas aulas de Física em todas as turmas, tanto nas turmas que observei quanto naquela em que eu pus a regência em prática, pois eram muito poucos os que prestavam atenção nas aulas e eram muitos os que não respeitavam o professor. Isso tudo, para mim, foi uma grande surpresa, devido ao fato de ter estudado apenas em escolas particulares.	173
	G - Por outro lado, a falta de interesse em aprender Física, ou qualquer outro assunto, como é o caso de alguns alunos, nos desanimou.	174
	E4- Como primeira experiência, meu desempenho foi limitado pela professora titular.	175
Aprendeu	G - A regência, quando vista como um todo, foi uma boa experiência para percebermos que a realidade da sala de aula é bem diferente de como a imaginávamos.	176

Trechos das entrevistas que não entraram como significantes nas unidades de análise, mas que entram na análise dos dados

ESTAGIÁRIO	FRASE	NÚMERO
E2	Ah! Por mim. Uma das aulas mais legais que eu dei foi quando ela não estava presente.	177
E1	É. É porque as coordenadoras não lembravam que eu também tinha estágio, daí ela passou toda a teoria no quadro, e falou: “Ah! Depois você explica”. Mas eu não queria dar daquele jeito que estava no Bondorno, eu estava dando de outra forma, eu estava usando o estilo de Grevid, de ficar puxando através dos aparelhos mesmos dos eletrodomésticos! Esses tipo de coisas. Então, eu dei resistores e geradores. Resistores, foi tranquilo. Aí, a hora em que chegou em geradores, ela começou a reclamar que o conteúdo estava atrasado em relação ao outro terceiro ano. Daí, eu tive que deixar aquilo que eu tinha planejado e explicar a matéria que ela tinha passado no quadro.	178
E3	E, no meu caso, quando a professora não estava presente, foi a oportunidade de fazer algo diferente. Eu fiz rodas; dei uma oportunidade de fazer, qualitativamente, sobre os problemas, de modo mais aberto; fazer as coisas bem qualitativas; dar exemplos; assim, fazer uma aula de física bem diferente. Igual hoje. Eu falei: Vamos fazer uma roda. Nós só vamos conversar, sabe? E foram bem proveitosas as aulas, pois quando ela não estava, dava para fazer as coisas, bem diferente. Em uma dessas aulas em que ela faltou, essa menina por quem eu sentia um pouco de resistência me perguntou: “Cadê a minha professora?” Mas num tom bem arrogante. Depois, ficamos sabendo a história da menina...	179
E2	Era um “X”. Voltou a ser um “X”. Era um X que mudou para um Delta e agora é um X. Eu, particularmente, achava que a professora estava aprendendo bastante, conosco. Porque ela sentava no canto e ficava olhando, às vezes, tal. Eu achava que ela estava aprendendo Física. Não porque nós sabíamos, mas, pelo menos por um jeito mais sensato de tentar passar a matéria, de tentar explicar as perguntas.	180
E2	Ah! Na minha, não; porque eu ainda não saí. Mas, mesmo assim, hoje, na hora em que bateu o sinal, uma rodinha me cercou e falou: “Olha, você dá aula só aqui?” Ai eu respondi: “Olha, na verdade, eu não dou aula; eu só estou fazendo estágio aqui! Ai eles falaram: “Então não tem chance de você dar aula aqui, o ano que vem, para gente?” E eu falei: “Olha, só se eu começasse, realmente, a trabalhar aqui”. Ai o pessoal falou: “Nossa! Pô!” Tem gente que fala: “Nossa, professor! Você é bacana!” Me chamaram de doido, lá.	181