

Uma Outra Escola do Outro Lado da Janela (A vivência escolar na formação inicial de professores de Biologia)

Luís Fernando Marques Dorvillé
Ana Cléa Moreira Ayres
Everardo Paiva de Andrade
Sandra Escovedo Selles

Resumo: Este trabalho tem como objetivo investigar os diferentes saberes e concepções formativas envolvidos na construção da identidade docente a partir dos depoimentos de quatro licenciandos em Ciências Biológicas a respeito de suas histórias de vida escolares, destacando-se a importância desse recurso para a formação de professores. Nas entrevistas, os alunos relataram as principais influências positivas que receberam ao longo de suas trajetórias escolares e o modo como até hoje estas contribuem para a construção de suas imagens de docentes. Também foram enumeradas as dificuldades vivenciadas nesses espaços bem como as principais expectativas escolares não atendidas. As discussões de vários elementos presentes nesses relatos, ao mesmo tempo únicos e inseridos em estruturas determinantes mais amplas, também constituem um instrumento importante na formação de professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores; História de Vida; Identidade Docente; Ensino de Ciências e Biologia

Another School in the otherside of the Window (school experiences in the initial formation of Biology teachers)

Abstract: This work aims to investigate the different kinds of knowledge and conceptions involved in the formation of the teacher identity, based on the interviews of four Biology graduating students about their school life histories, highlighting the importance of this resource for the teacher formation. On the interviews the students report their major positive influences received along their school trajectories and the how these ones contribute to the construction of their teacher image. They have also listed the difficulties experienced by them in their schools and the major expectations these institutions have failed to fulfill. The discussions of many of the issues present in these reports, at the same time unique and inserted in higher determinant structures, also represent an important instrument in the teacher formation.

Keywords: Teachers Formation; Life History; Teachers Identity; Science and Biology Teaching.

Introdução

Este trabalho investiga concepções formativas e saberes docentes envolvidos na formação inicial de professores, tomando como fonte de estudo depoimentos de quatro licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Seu objetivo é identificar, nos relatos dos licenciandos, aspectos da vivência escolar passíveis de serem problematizados durante o processo de formação. A análise apoia-se nos relatos de suas trajetórias escolares, bem como no confronto dessas experiências com aquelas vividas durante sua formação inicial, em estágios realizados em escolas da rede pública. Dois desses estágios foram realizados em uma Escola Municipal de Niterói – RJ, doravante mencionada como Escola W;

outros dois em um Centro Federal de Ensino Tecnológico, no Rio de Janeiro, designado como Escola X.

Os quatro alunos entrevistados (Márcia, Pedro, Regina e Lúcia¹) têm em comum o fato de viverem em cidades da periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro ou no interior do Estado. Além disso, são filhos de pais que não tiveram acesso ao ensino superior, depositando fortemente suas esperanças de ascensão social na educação. Ao mesmo tempo, todos apresentam, em seus discursos, diversas críticas à escola pública estadual ou municipal, baseadas ou não em suas experiências pessoais. Todos, no entanto, relatam sempre alguma memória inspiradora, vivida no espaço escolar que frequentaram. Três deles desejam tornar-se professores da rede pública de ensino.

O retorno ao ambiente escolar em instituições marcadas, no momento, por experiências positivas representou um forte contraponto às memórias escolares de vários deles, produzindo questionamentos sobre as razões de tais discrepâncias. A oportunidade de revisitarem o espaço escolar em uma posição distinta daquela que experimentaram quando alunos permitiu-lhes o reencontro com a imagem que construíram desse espaço, confrontando-a com as novas situações que vivenciam. Possibilitou, ainda, reconhecer a multiplicidade de espaços escolares, encontrando distintas maneiras de se relacionar com as limitações impostas pelas diferentes condições administrativas, políticas e econômicas instaladas. Enfim, permitiu a cada um deles, percebendo as diferentes necessidades e carências que se fazem presentes, considerar as possibilidades de criação e articulação, maiores ou menores, que viabilizam a construção de práticas criativas e/ou libertadoras.

A análise dos depoimentos permite compreender como os saberes produzidos no cotidiano escolar, como também as

¹ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

influências culturais externas à escola, interferem no desempenho escolar desses estudantes (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Além disso, levá-los a relatar suas experiências escolares, confrontando-as com aquelas que estão vivenciando na condição de licenciandos, pode representar uma estratégia enriquecedora para o processo de formação docente, criando condições para, como aponta Perrenoud (2001), uma tomada de consciência que fortaleça a construção de uma visão crítica dessa mesma experiência (SELLES e AYRES, 2003).

A abordagem adotada procurou considerar os diferentes processos que ocorrem no interior dos espaços escolares, ao mesmo tempo únicos e inseridos em estruturas determinantes mais amplas, evitando, assim, tratá-los como antinomias ou considerar cada um deles como um todo homogêneo e irredutivelmente oposto ao outro. A busca da superação dessas contradições aparentes insere-se no espírito das novas sociologias (CORCUFF, 1995), como também nas perspectivas daqueles autores que procuram escapar dos monismos metodológicos ao investigar os espaços escolares (BRANDÃO, 2001).

Conhecendo os licenciandos e seus depoimentos

Márcia mora em São Gonçalo e sempre estudou em escolas públicas. Realizou o ensino fundamental naquela cidade e o ensino médio em Niterói, ambos em escolas consideradas de referência. Mesmo com todos os problemas, a formação construída nessas escolas levou-a a ingressar numa universidade pública – seu grande sonho – no segundo vestibular prestado e a ter um nível de conhecimento que considerou muito superior, apesar das falhas, ao dos colegas da faculdade particular que também frequentou por um tempo (muitos dos quais também oriundos da escola pública como ela).

Pedro nasceu em Mesquita. Toda sua trajetória escolar pode ser pautada pela busca de excelência em meio a um quadro de baixos recursos financeiros. Iniciou a educação básica em uma escola

particular próxima de sua casa graças a uma bolsa de estudos conseguida por seu pai. Durante esses anos, tinha consciência de que não podia ter problemas de disciplina ou de nota, sob risco de perder a bolsa, e com isso, ter de deixar a escola. Por isso, destaca que teria de apresentar “*uma conduta diferente*”. Ao final do ensino fundamental, prestou concurso para uma escola técnica estadual no Rio de Janeiro, tendo sido um dos dois únicos de sua turma que conseguiu aprovação. Em outro trecho da entrevista, refere-se a ela como uma instituição “*considerada já, uns cinco anos antes de eu entrar, a melhor escola da região da Leopoldina, uma das escolas de destaque da rede estadual*”. O estudo em outro modelo de escola estadual, em nenhum momento, foi levantado como uma possibilidade em sua trajetória, a não ser como última opção.

Regina nasceu em São Gonçalo, em uma família que descreve como de classe média baixa. Seus pais nunca mediram esforços para proporcionar-lhe o que consideravam uma boa educação. Assim, cursou seu ensino básico em escolas particulares da região e frequentou curso privado de inglês. Assim como Pedro, procurou, em sua trajetória, distanciar-se das escolas estaduais disponíveis em seu bairro. No entanto, ao contrário dele, não dispunha de conhecimentos a respeito de outras instituições públicas, tais como as escolas técnicas estaduais, o Colégio Pedro II ou a escola X, que frequenta agora durante o estágio. Conhecendo essas escolas, afirma que certamente teria feito prova para uma delas, mais próximas do ideal escolar que almejava, distante de ser alcançado pelas escolas particulares que frequentou, a despeito de alguns bons professores...

...mas em algumas matérias alguns professores deixaram a desejar. Física, praticamente eu não tive. O conteúdo foi pouquíssimo e quando cheguei no vestibular eu fui ver o quanto era deficiente. (...) No colégio público isso é evidente. Falta professor, tem greve, tem várias coisas que afetam. Tem paralisação, tem... várias coisas que afetam! Agora,

no meu caso, que sempre estudei em colégios particulares, eu tive professores que não estavam preparados. Acredito que não estavam. Alguns até anos de formados, mas que se acomodaram.

Lúcia vive em uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro cuja política se encontra, há muitos anos, dominada por uma única família, com consequências ruins em vários níveis da esfera pública, inclusive na educação. Todo o ensino fundamental foi cursado em escolas públicas locais, enquanto o ensino médio foi feito em uma escola particular na mesma cidade. Essa situação peculiar fez com que Lúcia convivesse em espaços escolares marcados por práticas que sempre repudiou. Os raros períodos em que passou por experiências motivadoras em uma dessas escolas foram seguidos pela destruição de todas as iniciativas promissoras, substituídas, segundo ela, por práticas de aparelhamento político, acusações de desvio de verbas etc. Seu discurso revela-se bastante amargo em relação ao papel dos espaços de educação formal, vivenciados na sua trajetória escolar. No entanto, a respeito da escola municipal que frequentou no 1º segmento do ensino fundamental, relata:

Eu sou apaixonada por lá até hoje! (...) Teve época da gente ter aula assim, todos os alunos, num cantinho da sala, porque a sala toda tinha goteira. Era muito precária assim a estrutura. É uma família. (...) Tinha uma biblioteca lá. (...) Ai no recreio eu comecei a ler e tal, porque na minha casa sempre teve muitos livros. Tantos que até às vezes eu joga fora. Só que eu pegava aqueles livros da minha mãe e falava, como é que alguém fez isso aqui? Quem é que vai ler isso? Achava impossível você ler um livro! Eu achava isso! Já grande! Ai quando eu comecei a ler os livros pequenos da escola, ai eu comecei a ficar apaixonada por ler, por estudar.

Ao apontar esse momento positivo, vivido por ela durante a sua formação, Lúcia sorri e amargamente afirma: “*não tem mais. Então foi isso*”. Por conta da situação particular do município em que vive, boa parte do seu depoimento envolve análises políticas e foi a única licencianda a discutir estruturalmente a importância da educação, na sua cidade e na sua vida particular. Um exemplo disso vem a seguir:

Tem 16 escolas modelo em... sabia? Pra essas escolas serem abertas, todas na pista, onde não mora gente, fecharam, por exemplo, lá em... três ou quatro escolas que tinham, sei lá, 50 anos, onde moravam as pessoas. Mas agora tem 16 escolas modelo! Isso é ótimo! Tem uma escola modelo em ... na pista. Só que não tem ônibus pra você chegar na escola. E as escolas do lado da sua casa fecharam.

A “minha” e a “outra” escola: analisando os depoimentos dos licenciandos

A idealização da escola é facilmente percebida em vários trechos dos depoimentos dos licenciandos. No caso de Márcia, a idealização de uma outra escola, aquela com que sonhava, que a inspirava e fornecia um sentido para sua escolarização, diferente daquela do seu dia a dia, pode ser forjada apenas a partir da escola que frequentou, materializada na figura de professores – raros, segundo ela – que lhe forneceram elementos para uma leitura distinta da realidade que vivenciava.

Eu ia pra escola, e se você perguntar isso hoje pros alunos a gente vai ter essa resposta, (pra aprender) a matemática, o plano cartesiano ou a expressão. E por quê? Porque a escola pública, assim, ela leva muito pra esse lado. Porque o professor falta e..., aí que tá, os alunos gostam entendeu? Por quê? Porque você tá ali pra aprender aquilo, você não tem ideia

do conhecimento que você vai ter, da bagagem que você vai levar pro futuro e tal, pela visão de mundo. (...) Mas isso às vezes era contraposto pelo fato de outros professores, raros, eu vou te falar, raros, que quase não tinha, geralmente era professor de História, que tentava te dar essa visão do conhecimento. Ele tentava passar pra você porque você realmente tava indo à escola.

Vemos que os professores assumem um papel privilegiado na construção de seu ideal de escola, pois o fato de estarem ausentes parece realçar e fortalecer, simbólica e materialmente, o papel do professor no cumprimento de sua função docente. A presença do professor passa a significar uma qualidade que emerge não só como algo implícito na função docente, mas assume um componente adicional, influenciando nas relações que a aluna estabelece com o conhecimento e justificando a instituição escolar. Sem a participação desses professores, a construção de sua visão crítica sobre o próprio espaço escolar que frequentava não poderia ter ocorrido: a escola continuaria a ser para ela uma instituição certificadora pautada pela rotina de práticas burocráticas desprovidas de maior sentido.

Márcia identifica, na atitude desses professores, aspectos da vivência escolar importantes para a formação docente, especialmente sua capacidade de promover um sentido mais amplo para o conhecimento que transmitem, tornando a apreensão do conteúdo específico muito mais significativa. Da mesma forma, a necessidade de realização de atividades práticas é apontada por ela como um aspecto importante da ação educativa, embora neste caso tenha chegado a essa conclusão pelo exemplo negativo de seus professores, quando confrontados com as sugestões de atividades práticas propostas nos livros didáticos.

Porque eu sei, até na escola eu sabia que a gente, nos livros a gente vê aqueles experimentos facinbos de fazer e tal. Nos livros de história vem, indica filmes,

tem sites que eles indicam, filmes, museus, e nos de Biologia experimentos que poderiam ser feitos, tem até questionário sobre experimentos. Tudo ali! Mas o professor chega naquela parte pula, entendeu?

Mesmo em contraposição às práticas de alguns de seus docentes, Márcia começa a enumerar mentalmente posturas que considera positivas na formação de um professor, contribuindo para a construção de um modelo de profissional que tomará como base para sua futura ação profissional. Afinal, decidiu-se por ser professora, para, segundo ela, “*fazer diferente deles*”. Mais uma vez, o espaço escolar vivido por Márcia parece dar mostras de desempenhar um papel significativo em sua formação, certamente por abrigar, em meio às falhas que enumera, um conjunto de práticas em um nível mínimo capaz de promover essa transformação.

Ao longo de todo discurso de Márcia, pode-se perceber uma grande dualidade em suas opiniões e em seus sentimentos a respeito da escola pública. Ao mesmo tempo em que reconhece a extrema importância do espaço escolar na sua formação, manifestando forte relação afetiva com ele, enumera uma série de demandas não satisfeitas por essa instituição, para, em seguida, destacar que não tem certeza se teria esta visão crítica se tivesse frequentado uma escola particular:

Não é fácil! Tem que ter muita força de vontade! Porque realmente a escola pública, assim, eu gostei muito de estudar nela, eu não sei como é que é a escola particular porque eu nunca estudei. (...) Porque eu sou apaixonada pelas escolas que eu frequentei, gosto muito, convivi muito nessas escolas. (...) Porém, a dificuldade do ensino, todos nós sabemos que tem, tem ano que não tem professor de uma matéria, tem outro ano que o professor pede licença e você fica sem aquela matéria, e assim vai e

ai a gente só vai ver, só vai ter o resultado dessa dificuldade lá pra frente na hora de prestar o vestibular.

Dentre os aspectos positivos vividos no espaço escolar, destaca-se, no discurso de Márcia, a intensa socialização vivenciada tanto entre os alunos como entre eles e os professores, fato esse também ressaltado pelos outros três licenciandos entrevistados.

Ah, sobrou na escola amizade! Nossa, eu tenho amizade da escola... Por quê? Porque a escola xxx é escola assim, de começar desde pequenininho e terminar só no quarto ano. Eu saí na oitava. Mas eu tenho amizades de lá até hoje! E são amigos mesmo! Não são colegas de oi. São amigos mesmo.

Ainda com relação às relações de afeto construídas no interior da escola, Regina destaca a importância do apoio emocional por parte de alguns professores em certas épocas de sua vida, marcadas pela ausência mais pronunciada da figura materna: “*eu mesma, no meu primeiro colégio, tinha semanas que eu ficava uma semana às vezes sem ver a minha mãe, por conta do trabalho. Então, quem me amparava às vezes eram os professores*”.

Outro aspecto importante presente nos depoimentos é o amadurecimento vivenciado graças à experiência escolar. Márcia refere-se a este amadurecimento decorrente de todas as atividades relacionadas direta, ou indiretamente, à experiência escolar, tendo de tomar muitas decisões, assumindo maiores responsabilidades e fazendo escolhas. Dentre as dificuldades listadas, ela menciona todas as relacionadas ao transporte até a escola, envolvendo questões tais como a boa vontade dos motoristas de ônibus, adaptação aos horários do transporte coletivo e falta de dinheiro para pagar o custo elevado das passagens. O mesmo é relatado por Pedro, para quem todas as dificuldades inerentes a um transporte demorado

significaram também a conquista de maior autonomia e responsabilidade.

O retorno à escola após vários anos, durante o estágio desenvolvido, permite a Márcia vivenciar um outro exemplo de escola pública, reconhecendo diferenças e semelhanças em relação aos espaços escolares que frequentara anteriormente. Márcia volta a recolher, nas experiências que vivencia, elementos que considera fundamentais na constituição do *etbos* de um bom professor, em especial o compromisso com um processo de ensino efetivo e não burocrático e a importância do planejamento.

A escola W eu vejo como uma escola que funciona mais do que as escolas que eu estudei. Eu não sei se é porque eu tô vendo ele em outra visão, né, ou se realmente é por causa dos professores. Eu acho que os professores de lá, eles são muito mais é preocupados com a escola, com o ensino, com o conhecimento dos alunos do que os meus professores eram, entendeu? Os meus professores, tirando várias exceções, né, mas não muitas assim, bem poucas, eles estavam preocupados de chegar em sala de aula, passar o que eles queriam passar e ir embora entendeu? Lá no W não. (...) Eles vão, eles sentam, planejam a semana, toda, quarta-feira eles sentam, planejam e fazem, discutem, por que fulano tá mal?

Esse compromisso pode ser considerado sinônimo do que Lúcia caracteriza como paixão e que também elege como um dos principais elementos constituintes de um bom professor, esclarecendo melhor o que significa esse conceito:

Olha, eu quero dizer paixão, só que isso vai parecer aquela coisa de trabalhar por amor. Não é trabalhar por amor não, é trabalhar por dinheiro. Só que fazer com vontade. Só que quando você fala isso pode soar

que o professor pode trabalhar de graça, faz por amor, não é isso que eu tô dizendo! Eu tô dizendo que tudo que você faz você tem que fazer com paixão. Tudo! Pode ser qualquer coisa! Porque senão, vou fazer porque eu tô aqui... Eu acho que é isso que acontece. As pessoas dão aula como se fosse, que saco, tenbo que ficar aqui, aguentando essas pestes, pra poder comprar alguma coisa no fim do mês, ou me sustentar. Não é assim que tem que ser.

Mais adiante na entrevista, Márcia recua parcialmente, qualificando melhor sua comparação com as escolas que frequentou. Assume uma postura bem menos maniqueísta e consegue perceber que, mesmo nos espaços idealizados, há problemas a serem enfrentados.

Poucos da escola W são envolvidos, envolvidos realmente. Muitos tão lá igual aos meus professores. Mas eles tão envolvidos porque a escola fez com que eles se envolvam. Exemplo: a escola cobra deles que tem que ter planejamento. Tem que ter até tal dia. Então o cara tem que sentar e fazer. Coisas que na minha escola não existia. E lá tem essas reuniões toda quarta-feira com os professores. Querendo ou não eles têm que estar lá. Então eu acho que mesmo o professor, menos envolvido que ele seja, por ele tá nesse ambiente ele começa a se envolver naturalmente.

Para Regina, a outra escola, a de seus sonhos, permanece uma idealização, como para Márcia, só que distante tanto das escolas públicas como das particulares que conheceu. Mesmo a excelente escola X não escapa a um exame mais crítico, revelando problemas a serem enfrentados.

Ab, muitas coisas são boas lá! A estrutura do colégio é muito boa! Lá você tem bastante liberdade pra se trabalhar, muita coisa... É algo que não se vê nos outros colégios públicos. O que tem de ruim, quanto à Biologia, é a carga borária, porque são só dois tempos semanais em todas as turmas.

Acostumada a uma realidade bastante diferente, Lúcia só consegue ver os pontos positivos da escola X. Ela parece representar por excelência tudo aquilo que sonhou de um espaço escolar. O seu outro existe, é concreto, visita-o com frequência, mas está distante temporalmente, pois não teve a oportunidade de estudar lá.

O Colégio X é muito diferente de toda experiência de escola que eu já tive na vida, entendeu? Ele é muito diferente. Completamente diferente. (...) Foi outra cara da escola, outra cara dos alunos... Foi muito bom! E tá lá com os professores de lá foi mais especial ainda. Porque eles são diferentes! Eles são muito diferentes! Escola, como eu conheço, é uma coisa pra você receber diploma! Só que nunca foi pra mim. (...) Só que assim, eles não vêm o ensino de Biologia como escola, dar aula. Não é dar aula, pra eles! É muito mais!

Pedro surpreende-se com uma escola pública bem equipada, com espaços variados mas sobretudo com a postura dos alunos, muito diferente da que vivenciou na escola técnica quando lá estudou.

A primeira noção que eu tive ao entrar no W foi ver os estudantes ali, o comportamento deles, a disponibilidade que eles têm de instalações. Sinceramente parece muito o modelo de escola particular. Você tem uma disponibilidade de espaço ali que eu julgo que não é comum a todas as outras

escolas de Niterói. Você tem ali um espaço de convivência aberto e tudo mais, tem a quadra, você tem as mesas ali de xadrez, o espaço de diversão e lazer das crianças, tem a cozinha também que é exposta, aquele pátio interno, laboratório, coordenação de provas, e tudo mais... Eu também não entendo muito essa concepção dos alunos não preservarem tanto aquilo ali.

Para Pedro, a outra escola, diferente da que frequentou, era real e concreta, estava além da janela de sua sala de aula, e dela buscou diferenciar-se ao longo de toda sua trajetória:

Só que eu tinha a concepção de ao lado ter outra escola estadual sem ser escola técnica e que já não era, não eram coisas parecidas. Deveria ser o mesmo contexto, né? Ambas estaduais, mas tinha essa diferença. Questão da quantidade de estudantes, a minha o ingresso era por concurso, a outra o ingresso era pelas filas imensas de pais pra fazer inscrição e tudo mais. É, eu percebia na questão da manutenção da escola, (...) era mais limpa, mais organizada, tinha os funcionários, era difícil ter greve, não cheguei a pegar nenhuma greve. Já a escola estadual ao lado, ao lado mesmo, você sempre via em horário de aula os alunos sem professores, sem aula, salas meio abandonadas, a conservação delas não tava lá muito boa e hoje eu vejo já com um olhar muito mais crítico, essa questão também das classes (sociais) que estavam ali naquele ambiente.

Pedro percebeu cedo que podem existir muitos tipos de escolas públicas. Pertencer a um ou a outro, além do capital simbólico diferenciado, implica lidar com situações concretas que podem ir de

filas imensas para a matrícula até encontrar-se mais exposto a situações de violência física.

Tinha essa questão ainda, dessa temática de você juntar esses grupos de facções diferentes ali (...), sempre tinha, a gente ouvia alguma coisa sobre um aluno espancado, alguma coisa assim, meio que uma reprodução do ambiente deles, aquela disputa ali de Vigário Geral com Parada de Lucas, a gente via também na escola. Já na minha escola tinha, mas era meio camuflado porque era meio que, só os selecionados da área ali.

Pedro orgulha-se do *status* escolar alcançado em vários trechos do seu depoimento, de suas conquistas e vitórias chegando em boa hora, em uma realidade cheia de premências. Contudo, após passar pela escolarização básica e pela universidade e adquirir conhecimentos que possibilitaram uma visão mais crítica da realidade por ele vivenciada, Pedro passa a desnaturalizar a existência daquelas duas realidades tão díspares, lado a lado, antes vista quase que como natural.

Estudando eu acho que gerei uma ideia meio que incompleta da escola pública, eu tive uma escola pública de qualidade. Eu posso dizer isso. Eu tive uma ideia meio que válida até, de uma escola pública de qualidade, mas que hoje, com esses conhecimentos que eu tô tendo, que eu tô adquirindo, de despertar uma visão mais crítica, eu vejo que eu também tinha ao lado esse ambiente, esses grupos controversos, uma de qualidade e uma outra pensando ali, pra sobreviver.

Pedro volta seus olhos para aquela escola ao lado, da qual não se recorda sequer o nome, e a redescobre, quando antes só havia indiferença, distanciamento.

Então boje eu posso dizer que eu tive uma escola pública de qualidade. Mas eu sei que foi pelo ambiente seletivo, mas que também convivi com o outro lado da moeda, que é essa escola do lado que eu não sei o nome dela. Não tenho de cabeça o nome dela. (...) Havia uma segregação assim do pessoal que evitava até mesmo pegar o mesmo ônibus no mesmo ponto, então a gente não tinha muito contato. O único contato foi em sala de aula mesmo, do lado de fora da janela a gente via, já era um outro colégio.

Se em meio a tantas dificuldades enfrentadas em sua trajetória, mesmo assim, Márcia conseguiu atingir suas metas de qualificação pessoal, ao contrário de tantos outros que frequentaram a mesma instituição, a explicação se encontra, para ela, no discurso meritocrático, outro discurso mistificador que deve ser desvelado. Todo o mérito só pode ser creditado à trajetória de esforço de cada indivíduo, como podemos perceber no discurso de Lúcia, muito comum também no de Pedro.

Alguns eu acho que pela dificuldade financeira, mas na escola eu não via muito essa distância comigo! Então eu acho que o meu mundo era muito parecido com o mundo dessas pessoas. Então se eu consegui entrar numa faculdade que, mesmo com todas as dificuldades eu consegui, qualquer uma dessas pessoas que estavam no mesmo barco que eu, vamos botar assim, também poderia conseguir. (...) Eu acho que foi realmente falta dessa persistência. Não é fácil, mas se a gente tá lá é porque é possível né? (...) Não querendo desmerecer, querendo dizer que eu sou melhor que eles, mas você está fazendo, quase terminando uma faculdade, a faculdade que você quer e eles ficaram pelo caminho.

Por outro lado, Lúcia possui um discurso que reconhece o papel decisivo representado por seu universo familiar no sucesso do seu desempenho escolar, descartando de imediato o sucesso individual de que os outros tanto se orgulham, não sem razão, mas que mascara a existência de distinções pré-existentes, nem sempre aparentes.

É diferente, escola e educação e cultura é muito diferente, entendeu? Eu estudava no mesmo lugar que eles, mas era diferente porque eu ouvia música diferente. Do meu tio Agripino. Eu aprendi história ouvindo música! Elis, Chico, ninguém gosta de Chico, mas eu gosto (risos). Eu sempre ouvi falar em teatro. (...) Quando eu era criança meus pais saíam pra ir ao teatro no Rio, assistir Marília Pera. Eu sempre li, desde que eu conheci o livro. Então, assim, eu sempre vivi um mundo diferente deles. Porque só escola a gente tem a mesma escolarização. Escola, escola não me ofereceu isso. Foi o meu tio. (...) Música boa, bons programas, teatro, CCBB, exposições, esse tipo de coisa. (...) A escola permitiu a mim e não permitiu às pessoas que estudavam comigo? Não é verdade. Ter diploma de 2º grau é uma coisa, porque eu preciso disso pra entrar na faculdade, mas isso todo mundo que estudou comigo tem. O que eles não tiveram foi o tio Agripino.

Um dos fatores que, sem dúvida, parece ter ajudado Márcia em sua trajetória escolar foi a elevada importância que, em seu universo familiar, é atribuída à escolarização. Embora oriunda de uma família que não dispunha de capital econômico, ela dispõe de uma reserva de capital cultural representada pela postura dos pais, que sempre a estimularam nos estudos e a incentivaram a atuar como professora.

Ele (meu pai) sempre falava: ó, você tem que aprender, você tem que adquirir o seu

conhecimento. Cada um tem o seu tempo. (...) Então se você não passar esse ano, no ano que vem você passa! E aí, porque você tem que, a qualidade do seu ensino e não a quantidade. (...) E eu sempre corri atrás, eu e meu irmão, sempre estudando assim, (...) porque a gente sempre pegou e tinha consciência disso. (...) E minha mãe sempre falava que eu tinha que ser professora. Eu tinha pra ela o dom de ser professora. Nas palavras dela.

Este ambiente familiar propício para desenvolver naturalmente o hábito da leitura, o gosto pelo estudo e a obediência a todos os seus ritmos e práticas, é uma constante em todos os alunos entrevistados e parece ter sido de extrema importância para que pudessem enfrentar muitos dos percalços encontrados ao longo de suas histórias de vida. Tal fato parece ter sido mais evidente em Lúcia, que vem de uma família com maior volume de capital cultural.

Foi o meu tio! Foi a minha mãe, o meu pai! Eu sou apaixonada pelo meu pai, porque eu acho que daonde ele vem, ele não deveria ser tão sábio! Meu pai apoia essas coisas, entendeu? Porque as pessoas que eu conheço lá de ... que são da idade do meu pai não valorizam, não apoiam. Sua filha sair de casa pra ir pro Rio? Tá fazendo o quê lá? Você acredita que ela tá estudando? É como eles agem! É como eles pensam! E o meu pai é diferente! Eu sou muito sortuda! Eu valorizo isso, eu sei o que eu tenho. Ter esses pais no meio de tantos que são diferentes deles... Então eles me deram isso. Não foi a escola. Eu nunca ouvi falar de vestibular no colégio! Eu nunca ouvi!

Ao confrontar a relação que as duas escolas que frequentou estabeleciam com o conhecimento a ser ensinado, Pedro se identifica com uma visão menos pautada pelo imediatismo do vestibular, mais presente, para sua surpresa, na escola técnica

estadual. Do mesmo modo que Márcia e Regina, ele identifica, como um aspecto importante da atuação docente, a capacidade de relacionar o conhecimento transmitido aos alunos com um sentido mais abrangente e formativo, mais do que com a ação mecânica que se esgota na transmissão dos conceitos em si.

Praticamente todos os professores, excetuando um ou outro, prezavam não pelo aluno dele hoje ou amanhã fazendo vestibular e passar, mas pautavam na busca pela qualidade. (...) Eles focavam o ali, o estar ali, então a gente tinha um aproveitamento maior das aulas, um aproveitamento maior do material didático, dos livros didáticos. (...) De forma que a gente absorvia isso e naturalmente a gente aplicava no vestibular.

A maior influência que Pedro recebeu em sua formação escolar veio de um professor do ensino fundamental que não se encaixava na orientação da escola, que investia na formação do espírito crítico dos alunos, empregando abordagens que se tornaram uma referência mais tarde para ele em sua formação docente. Dentre elas, ressalta o estímulo à participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, lançando mão, sobretudo, de exemplos do cotidiano dos mesmos e o emprego de múltiplas metodologias em suas aulas.

Ele foi o professor Everaldo de Geografia, que ele tinha uma proposta diferente. Acho que não sei se diferente, uma proposta meio que, um construtivismo ali meio que disfarçado, ali meio que um pré-construtivismo. Porque ele trabalhava questão de geo-política, trabalhava pouco Geografia Espacial, trabalhava mais geografia política, num contexto que a gente poderia tirar esses conceitos do nosso dia a dia, que até então tava meio que

embaçado! (...) Ele fazia com que essa visão crítica emergisse da gente e que a gente pudesse passar isso pra frente, como forma de trabalho, de exposição, de publicação, da gente tá indo em outras turmas comentar isso. Trabalhando com música, com análise de texto, análise de fotografia, às vezes era uma aula inteira analisando uma fotografia.

Pedro realiza uma fusão entre as influências desse professor e as de outros, provenientes da escola do ensino médio, que, embora trabalhando eminentemente com técnicas, sempre se preocuparam em discutir em que contexto aplicá-las.

Não adianta nada você, até com palavras de vários professores, não adianta você saber o ciclo inteirinho do Plasmodium, do Toxoplasma, de qualquer vetor de doenças, se você não souber em que contexto aquela pessoa vive. Você tá procurando salvar, diagnosticar, melhorar a vida de pessoas! (...) Então eu traduzi o seguinte: não adianta nada eu só continuar reproduzindo técnicas e de outra forma não conseguir também, bem ou mal, diagnosticar uma doença social, um quadro clínico social e não tentar interferir, modificar isso. Você pode atuar no seio da concepção errada que uma pessoa pode ter sobre uma concepção de doença. No seio ali daonde tá inserido o problema, aquela falta de informação que o cara tem.

Abandonando definitivamente o emprego como técnico de laboratório e investindo seu tempo e seus esforços integralmente na graduação, Pedro passa a dar aulas em um pré-vestibular comunitário para custear suas despesas e nele aprimora sua formação docente, testando suas diversas ideias sobre a relação entre professores e alunos e o processo de ensino-aprendizagem.

Você fazer entender aquilo ali, usar algum tipo de metodologia, eu usei modelos. Modelos mesmo, de proteínas que eu fiz usando bijuteria, passei pra eles. Então dei lá a estrutura primária, secundária de uma proteína com um modelo que eu tinha feito em casa. (...) Então trouxe, levei pra sala de aula, o pessoal gostou! Pô, a gente não podia fazer um desenho no quadro? Fiz propositalmente um desenho assim meio incompreensível, não tá dando pra entender, não? Ah, não, então puxei do bolso, o pessoal aaaaaaabbh! Então fui passando na mão ali, então as pessoas olhavam aquilo ali, elas nunca tinham visto um modelo na mão delas! Uma coisa tátil ali, pra eles mexerem ali, eu, gente, tá vendo? Um aminoácido? Agora faz isso. Aí peguei outro, agora mistura com esse daí. Aí, pô, estrutura quaternária! O pessoal entendeu!

Ao contrário dos outros três alunos, Regina ainda não se definiu como professora e nem encontra em casa apoio da família nesse sentido. O pai deseja que seja engenheira e a mãe, médica. Sonha ainda hoje em fazer Medicina, primeira opção também no vestibular. Enquanto não realiza o seu sonho, vai dando aula em um pré-vestibular comunitário, atividade de que gosta muito, o que antes teria sido impensável. Sua atuação no pré-vestibular acaba funcionando, do mesmo modo que no caso de Pedro, como um espaço para experimentação de diferentes estratégias de ensino.

Ah, eu procuro tá sempre perguntando coisas pra eles, às vezes induzo eles aos erros pra que eles possam prestar mais atenção do que eles estão fazendo, eu pergunto: isso aqui é isso não é? Todo mundo, ééééé! Não, não é isso! Lá não tem como eu fazer uma prática porque o tempo é muito curto. Então eu tento ser dinâmica nas aulas mesmo!

Considerações Teóricas - Imagens de docentes e suas práticas

A importância das narrativas ou entrevistas de história de vida como recurso importante na formação de professores, como também na investigação a respeito, não apenas de suas práticas de ensino, mas principalmente de suas representações e valores acerca da sua profissão, é destacada por vários autores (BURNIER *et al*, 2007; CATANI *et al*, 2000; BUENO, 2002). A imagem que o professor constrói de si mesmo e diante dos outros, sempre entendida como um processo de construção de identidade relacional e como um processo de contínua mudança e transmutação, faz parte da construção de sua identidade profissional (BURNIER *et al*, 2007). Levar o licenciando a construir uma narrativa sobre sua trajetória escolar e as imagens que elaborou a respeito dela representa um instrumento heurístico importante na sua formação, uma vez que o modo como o futuro docente constrói essa imagem profissional é decisivo na determinação futura do tipo de relações e estratégias de ensino que estabelecerá com seus alunos.

Isso inclui o tipo de influência que serão capazes de exercer, o grau de compromisso com a sua atuação, a capacidade de envolver os alunos em processos de aprendizado mais ativo e significativo e até mesmo a capacidade de influenciar sua escolha profissional. Segundo Catani *et al* (2000), uma compreensão fértil das significações da educação escolar deve incluir uma história das relações que a escola tem propiciado aos indivíduos, tendo ainda o mérito de deslocar os processos de formação de professores do eixo tradicional de orientações prescritivas para um enfoque mais voltado para a construção de uma identidade mais ativa, capaz de posicionamentos críticos mais efetivos sobre suas práticas.

Os licenciandos puderam identificar as principais demandas que, segundo eles, não foram atendidas pelos espaços escolares que frequentaram. Embora tais demandas assumam em alguns relatos uma importância de destaque em suas trajetórias, todos os alunos

forneceram depoimentos que ressaltam situações em que a importância da escola em sua formação se fez presente. Dentre elas destacam-se: criação de um ambiente que favoreça a socialização tanto entre os alunos como destes em relação aos professores; apreensão de ritmos, hábitos, posturas e procedimentos característicos do espaço escolar; presença de professores capazes de promover uma compreensão mais aprofundada do processo de aquisição de conhecimento; funcionamento da escola como ponte de ligação com o mundo na forma de desafios a serem vencidos, escolhas a serem feitas e a maturidade daí resultante; criação de um ambiente que estimula e propicia um modo de acessar a realidade distinta do senso comum; oferta de espaços culturais que estimulem a aquisição de conhecimento e sua irradiação.

Alguns dos elementos presentes nas práticas de seus professores são copiados, hoje em dia, pelos licenciandos ou adaptados em sua atuação como docentes. Dentre as características que consideraram importantes na formação docente, destacaram-se: compromisso com a promoção de um sentido mais amplo para o conhecimento que transmitem; necessidade de realização de atividades práticas e de planejamento das atividades desenvolvidas; contextualização do conhecimento ensinado a partir de dados do cotidiano dos alunos; emprego de múltiplas abordagens para o ensino de um mesmo conteúdo; emprego de modelos concretos para o ensino de determinados temas; abertura pessoal às distintas abordagens e trocas de opiniões com colegas mais e menos experientes; promoção de um ambiente que favoreça sua socialização com os alunos ao mesmo tempo em que não é perdido um certo distanciamento associado à autoridade docente; domínio teórico do conteúdo específico ministrado.

Discursos sobre o trabalho docente

A compreensão mais acurada do espaço escolar exige que sejam ouvidos os seus atores no que têm de mais humano, contraditório,

ilusório, feliz e amargo, para que a escola possa se entender criticamente e avançar. De um lado, a classificação ilusória de inteiramente ruim, presente nas falas de alguns alunos, que encobre as boas influências que o espaço escolar exerceu em suas vidas e, de outro, a ilusão mistificadora do enganoso "sempre bom", que desqualifica o discurso amargo de alguns de seus atores apenas como derrotismo, ou que transforma a necessidade resultante do precário em virtude. Deste modo, desnaturalizar esses discursos significa expor as diferentes relações de poder que buscam se estabelecer e se legitimar no cotidiano dos docentes. Enquanto alguns dos processos pelos quais passam certos estabelecimentos escolares são bastante conhecidos e divulgados, outros, não menos importantes, são desconhecidos por muitos desses professores em formação inicial, exceto ao se depararem com eles. Dentre eles, podemos mencionar as múltiplas e heterogêneas relações que podem se estabelecer entre docentes experientes e iniciantes em uma mesma instituição, sua relação com a Direção da escola ou, ainda, as diversas implicações resultantes dos processos de ingerência política das Secretarias de Educação nesses espaços.

Esse reconhecimento, bem como dos diversos mecanismos muitas vezes envolvidos na reprodução de práticas no interior dos diversos espaços escolares, não deve ser confundido com uma visão unicamente reprodutivista, mas como fonte de entendimento para que novas práticas e insurgências possam encontrar terreno a fim de serem implantadas. Esse movimento, sem dúvida, pode contribuir para que a visão do docente em formação se afaste tanto de uma abordagem ingênua e voluntarista quanto de um imobilismo quanto à possibilidade de ação renovadora no meio em que atua. Como destaca Apple (2002), grande parte da literatura sobre as pedagogias críticas, apesar de suas contribuições teóricas e políticas importantes, cai muitas vezes na retórica por ele classificada como "*romantismo das possibilidades*". Em boa parte dessa literatura, uma análise consistente do que realmente é o equilíbrio de forças

em uma determinada situação e do que deve ser feito para alterá-lo é substituída pela linguagem da possibilidade vaga. Na realidade, nenhum dos eventos que se passam no interior das escolas ocorre em um campo uniforme, em que as diferentes forças envolvidas possuem o mesmo poder. Segundo Apple (2002, p.129), “*existem diferenças bastante reais em jogo na habilidade que uma pessoa tem de influenciar, mediar, transformar ou rejeitar uma norma ou um processo regulador*”. Assim sendo, não basta afirmar que o campo da educação é complexo e exibe múltiplas influências em seus diferentes níveis, “*em vez disso precisamos discriminar níveis de influência no mundo para avaliar a eficácia relativa dos fatores envolvidos*” (*ibid.*, p. 130). Deste modo, é também papel da formação inicial crítica tornar o profissional docente capaz de reconhecer e avaliar, sempre prospectivamente, as diferentes posições ocupadas pelos atores nos campos de força presentes nos espaços escolares, suas possibilidades de ação e potenciais limitações. O emprego de metodologias que façam uso das histórias de vida de professores pode se revelar bastante promissor nesse sentido.

É importante, ainda, lançar o nosso olhar e o de nossos licenciandos para o fenômeno ressaltado por Nóvoa (1999), a saber, o paradoxo entre retóricas que, ao mesmo tempo, destacam a centralidade do papel docente na construção da “*sociedade do futuro*”, encaram tais profissionais com desconfiança, destacando a precariedade de sua formação e a qualidade do seu trabalho. Conforme destacado por Nóvoa (1999, p.14), essa inflação de discursos faz lembrar o final do século XIX na Europa, quando os professores eram investidos de inúmeros poderes. Contudo, o autor afirma: “*nessa época havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende a esconder a pobreza das políticas*”. Conclusão semelhante é apresentada por Schwartzman *et al* (2000, p. 69) em relação à realidade brasileira das décadas de 30 e 40 do século XX:

o que dava à educação da época de Anísio (Teixeira) a relevância política que ela já não tem era a crença, compartilhada por quase todos, sobre seu poder de formar as mentes e abrir novos espaços de mobilidade social e participação.

A crescente complexificação de nossa sociedade e a compreensão mais aprofundada de seus mecanismos de operação não comportam mais a crença na educação como única instância moldadora da natureza deste novo cidadão. O sistema educacional sozinho não pode ser encarado como promotor de desenvolvimento ou mobilidade social como na teoria do capital humano, herdeira fracassada do funcionalismo (DANDURAND & OLLIVIER, 1991). Do mesmo modo, esse sistema não atua somente como um aparelho ideológico de Estado ou sempre como uma instância reprodutivista, como destaca Dore (2006). Ele é construído, continuamente, a partir das mediações entre cada um dos seus atores e deles com as demais instituições sociais. Entretanto, é fundamental reconhecer a assimetria das forças envolvidas nesse processo em cada uma das diversas situações envolvidas, especialmente nos espaços sociais em que elas se revelam mais desiguais. Nessas situações, torna-se difícil sustentar ideias que defendam a igual possibilidade de desenvolvimento dos indivíduos e a autonomia de ação irrestrita dos sujeitos. Opondo-se a essa concepção, Bourdieu (1990, p. 21) destaca:

“Falo em agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos eles investem os princípios incorporados de um habitus gerador. (...) Esse “sentido do jogo”, como dizemos em francês, é o que permite gerar uma infinidade de “lances”, adaptados à infinidade

de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever.

Desvelar o que há por trás desses discursos a respeito da instituição escolar pode ajudar nossos licenciandos a redimensionar suas ações dentro do campo de forças instituídas, implementando as mudanças possíveis no momento e articulando forças para outras mais amplas em etapa posterior. Sem essa qualificação do embate entre as condições locais e as políticas públicas mais gerais, suas ações podem se converter, em curto espaço de tempo, em frustração e abandono, pois é impossível cumprir todas as expectativas gestadas no interior do discurso retórico de empoderamento ilimitado da escola, especialmente quando se confronta com a pobreza das políticas instituídas sobre o tema e com a materialidade de determinados espaços sociais.

Referências:

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, 116, p.107-142, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234p.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, 113, p. 153-165, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28, p. 11-30, 2002.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro; DURÃES, Marina Nunes; PAZ, Mônica Lana; SILVA, Adriana Netto & SILVA, Ivone Maria Mendes. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, p. 343-358, 2007.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira & DE SOUSA, Cynthia P. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, 111: p. 151-171, 2000.

CORCUFF, Philippe. *As Novas Sociologias – construções da realidade social*. Bauru: EDUSC, 2001. 206p.

DANDURAND, Pierre & OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos. Ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria & Educação*, 3, p. 120-142, 1991.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cadernos CEDES*, 26: p. 329-352, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 78, p. 15-36, 2002.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25, p. 11-20, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 230p.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. 2000. *Tempos de Capanema*. São Paulo: FGV e Paz e Terra. 405p.

SELLES, Sandra Escovedo & AYRES, Ana Cléa Moreira. Memórias de Alunos: dimensões da trajetória pré-profissional examinadas em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. In: *Anais da VI Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas Afins*. Niterói – RJ, 2003.

Luís Fernando Marques Dorville é graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Zoologia pelo Museu Nacional (UFRJ) e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), atuando especialmente nas seguintes áreas de interesse: visões de mundo religiosas e ensino de Ciências e Biologia; relação entre conhecimentos científicos e outros saberes; ensino de Ciências e Biologia, formação de professores e identidade docente.

E-mail: ldorville@gmail.com

Ana Cléa Moreira Ayres é graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), atuando especialmente nas seguintes áreas de interesse: formação de professores, ensino de ciências e biologia, história do currículo e história das instituições educativas.

E-mail: ayres.ana@gmail.com

Everardo Paiva de Andrade é graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense, atuando especialmente nas seguintes áreas de interesse: formação de professores, ensino de história, saberes e profissão docente, cultura e disciplina escolar e história da educação.

E-mail: everardo_andrade@uol.com.br

Sandra Escovedo Selles é graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre pelo Center For Applied Research In Education - University of East Anglia e doutora pelo Center for Science Education - University of East Anglia. Em 2006-2007, realizou estudos de pós-doutorado na Brown University, nos Estados Unidos e na Faculdade de Educação da USP. Atualmente é Professora Associada da UFF, atuando especialmente nas seguintes áreas de interesse: ensino de biologia, formação de professores de Ciências e Biologia, livro didático, conhecimento escolar e estudos históricos do currículo de Ciências e Biologia.

E-mail: escovedoselles@gmail.com

Recebido em junho de 2009

Aceito em setembro de 2010