

O IMPACTO DA OBSERVAÇÃO DE CLASSE DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FÍSICA

THE IMPACT OF THE CLASS OBSERVATIONS DURING THE PHYSICS SUPERVISED APPRENTICESHIP

Sergio de Mello Arruda¹
Ana Lucia Pereira Baccon², Cleber Bossa Pires³, João Susumu Murakami⁴

¹Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Física/renop@uel.br

²Universidade Estadual de Londrina/Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática/
anabaccon@ibest.com.br

³ Universidade Estadual de Londrina/Especialização em Física para o Novo Ensino Médio/
cleberbossa@gmail.com

⁴Universidade Estadual de Londrina/ Especialização em Física para o Novo Ensino
Médio/alj@sercomtel.com.br

RESUMO

O presente trabalho faz uma reflexão sobre o impacto das observações de aula em dois estagiários do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina, durante o estágio supervisionado. Observamos que, embora a realidade da maioria das salas de aula possa ser considerada adversa, isso não pareceu afetar decisivamente as impressões dos estagiários e as suas opções em relação à profissão de professor. Embora as escolhas tenham sido opostas, ambas apresentam motivações pessoais. Um dos estagiários fala sobre o professor como um “contador de histórias”, o que é comentado nesse trabalho, através da metáfora do *professor como um lugar*.

Palavras-chave: Formação de professores de Física; estágio supervisionado; observação de classe; o professor como um contador de histórias.

ABSTRACT

The present work makes a reflection on the impact of the class observations on two students of Physics teachers' undergraduate course of State University of Londrina, during the supervised apprenticeship. We observed that, although the reality of most of the classrooms can be considered adverse, that didn't seem to affect decisively the students' impressions and their options in relation to teacher's profession. Although their choices have been opposite, both present personal motivations. One of the student talk about the teacher as a "storyteller", what is commented in this work, through the metaphor of “teacher as a place”.

Keywords: Physics teacher formation; supervised apprenticeship; class observation; teacher as a "storyteller".

INTRODUÇÃO

Já há alguns anos, acompanhando os estagiários do curso de licenciatura em Física da UEL em suas experiências didáticas nos colégios da região. Temos percebido, regularmente nos últimos cinco anos, que a observação de classe sempre provoca um certo impacto nos estagiários, com reflexos sobre suas expectativas e anseios a respeito a atividade futura como professor. Quase sempre, a reação de cada estagiário é pessoal, atingindo de maneiras diferentes a subjetividade de cada um e mobilizando as suas reflexões sobre o que é ser um professor e se ele realmente deseja para si a vivência profissional futura nesse contexto e instituição.

É visível um certo padrão de comportamento dos alunos da escola média, de desinteresse por quase tudo que diz respeito à escola¹. A conclusão geral é que tem sido difícil exercer o papel de professor atualmente, não só para os professores em formação, mas também para professores em exercício, experientes, que também manifestam queixas semelhantes às dos estagiários. Alguns deles, com quem temos tido contato há muitos anos através de cursos de capacitação e pós-graduação, são unânimes em afirmar que, juntamente com a crônica falta de base em matemática, a falta de envolvimento dos alunos com a matéria são os principais problemas que enfrentam nas aulas de Física. Segundo alguns professores², muitos alunos não participam das aulas e vão para a classe “só para bagunçar”; não gostam e não querem aprender, não tentam acompanhar, não têm nenhuma responsabilidade, chegando alguns a serem “insuportáveis”, afetando o envolvimento e o ânimo de muitos professores.

Há, no entanto, saberes sendo construídos durante os contatos com a escola e tem sido um dos objetivos de nossa pesquisa entender o processo de tornar-se professor de Física num contexto onde a falência da autoridade do professor já é bem reconhecida (AQUINO, 1999). Como é sabido, estamos vivendo uma época em que o importante é o espetáculo, a fama, o dinheiro, onde a violência faz parte do dia-a-dia, onde a vida de muitos jovens se resume a uma busca por novas e cada vez mais intensas experiências, enfim, uma sociedade narcisista, onde impera o registro do imaginário (MRECH, 1999: 23). Com certeza, isso traz diversos complicadores para a atuação do professor.

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. Nessa perspectiva, se dá a formação do professor prático-reflexivo, ou seja, daquele professor que refletindo sobre sua própria prática, constrói um saber oriundo da sua experiência cotidiana, o qual se acredita ser o fundamento de sua competência profissional (TARDIF, 2002: 21). As investigações sobre formação de professores desenvolvidas nas últimas décadas estão centradas sobre o pressuposto enunciado resumidamente acima.

Entretanto, parece-nos que tais referenciais, conquanto importantes para a pesquisa na área, não são suficientes para dar conta da situação atual da escola, onde o conhecimento científico não ocupa um lugar de destaque na vida dos alunos. Ensinar algumas disciplinas como a Física, tradicionalmente problemáticas, nessas condições, não é uma tarefa trivial. Que *saberes docentes* devem ser desenvolvidos para lidar com tal situação? Que saberes os professores deveriam desenvolver em um contexto caracterizado pela falência das relações

1 Vamos denominar de *alunos e professores*, os estudantes e professores do ensino médio e de *estagiários e supervisores*, os estudantes e professores da universidade.

2 Dados colhidos durante um curso de capacitação em 1998, descrito em Arruda (2001).

entre professores e alunos? Tal é a natureza das questões gerais que norteiam um programa de pesquisa em andamento na UEL.

Esse trabalho pretende apresentar algumas reflexões a respeito desse tema através da análise do impacto das observações de aula (uma das etapas do estágio supervisionado) em dois estagiários do curso de Física. Chamou-nos a atenção, em particular, que embora a realidade da maioria das salas de aula possa ser considerada trágica, isso não pareceu afetar decisivamente nas impressões dos estagiários e nas suas escolhas em relação à profissão de professor. Os estagiários também sentiram o “clima” adverso da sala de aula. No entanto, para muitos, como é o caso dos analisados aqui, a experiência do estágio supervisionado de Física, é descrita como positiva, um momento de aprendizagem profissional intenso e gratificante.

CONTEXTO DA PESQUISA

A prática de ensino no curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina é realizada durante o último ano (4º ano) e tem duração de 170 horas. Duas atividades são fundamentais: a observação da sala de aula e a regência de classe.

O presente trabalho contém o relato de dois estagiários, realizado durante uma entrevista semi-estruturada, após a etapa de observação de aula. São apresentadas algumas das impressões que o contato com os professores e a realidade escolar provocaram nos mesmos.

A experiência se deu em uma escola central de Londrina com duas professoras diferentes (Professora 1 e Professora 2) em duas séries diferentes (1º e 3º anos do ensino médio, respectivamente).

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Os estagiários tinham algumas expectativas antes de realizarem a primeira observação. Entretanto ao chegarem à sala de aula, encontraram uma situação bem diferente, principalmente na questão do barulho³:

Estagiário 1: Na verdade eu desisti quando eu percebi que não ia conseguir sobressair ao barulho, então sentei tranqüilamente e fui assistir à aula.

O estagiário 2 desejava ao menos poder dizer o seu nome. No entanto, nem isso lhe foi permitido:

Estagiário 2: Eu já esperava bagunça, algazarra, num 3º e 1º ano no colégio público. Eu já esperava isso. O interessante que nós chegamos, e a professora nos apresentou, e nós nem conseguimos falar nossos nomes, porque não dava.

Vemos que a dificuldade com a prática de ensino principia, em alguns casos, logo na inserção do estagiário na sala de aula. Obviamente, isso varia com a turma, com a série, etc. Mas a presença do professor (do colégio) é fundamental para a criação de um lugar a ser ocupado pelo estagiário. No caso desses estagiários, parece que não houve grande

3 As falas foram parcialmente editadas, visando uma melhor explicitação das impressões dos estagiários.

auxílio das professoras para que eles pudessem se inserir satisfatoriamente no contexto da sala de aula.

Os estagiários eram orientados pelo supervisor (professor da universidade) a observarem principalmente o comportamento dos alunos, a relação do professor com os mesmos, a forma como ele conduzia a aula e a maneira como abordava os conteúdos. Os estagiários tendem a ter, quase sempre, uma visão bem crítica sobre esses aspectos. Vejamos a fala abaixo:

Estagiário 1: Ela (Professora 1) está acabando com a idéia de Física, com um mundo de Física que o aluno pode ter. Só uma pessoa que tem um interesse pessoal mesmo que vai progredir, porque ela consegue tornar a aula quase que um piquenique 9:00 da manhã. Porque, pôxa, vira uma sala de recreação, porque a única função dos alunos é copiar e escutar a hora que ela estiver falando. A Professora 2, ela se esforça um pouco mais, tem um pouco mais de vontade; mas talvez falte método sabe. Essa linha que ela trabalha, sendo um pouco mais dura com os alunos, talvez até não permita que ela seja mais flexível e isso reflete no modo como ela conversa com as pessoas, sem dar muita liberdade, o preto no branco. É assim: ela realmente explica; teve um exercício que ela explicou três vezes de três formas diferentes e os alunos não entenderam do mesmo jeito. E ela tava lá tentando.

É interessante a metáfora da sala de aula como uma “sala de recreação” e a aula como um “piquenique”. Essa impressão é mais ou menos comum e bastante semelhante a outras observadas em anos anteriores. As aulas já foram descritas como um “parque de diversões” ou uma “praça de alimentação” (PIRES et al, 2004). Esse estado de indiferença, desinteresse ou mesmo de rejeição ao conhecimento científico, do qual partilham grande parte, senão a maioria dos alunos, foi descrito em um trabalhos anterior como produto de um certo *pacto*, implícito entre os alunos, que é sustentado pelas instâncias administrativas, pelos professores, etc, que envolve um comportamento indiferente, mas um pouco respeitoso por parte dos alunos; haveria uma espécie de acordo tácito em que uns e outros (professores e alunos) se comprometem a não se perturbarem excessivamente (ibid, 2004).

Não bastasse a realidade encontrada, por si só adversa, os próprios professores, muitas vezes, contribuem para as impressões negativas dos estagiários sobre a sala de aula, o que muitas vezes causa fortes impactos sobre as suas perspectivas futuras na profissão. De fato, a realidade é impactante até mesmo para os professores regentes, que às vezes parecem querer alertar os estagiários sobre os riscos da profissão e se vale a pena mesmo investir na profissão de professor:

Estagiário 2: A Professora 2 falou assim: “olha o que vocês vão pegar, vocês querem ser professores mesmo?”

Felizmente não são todos os professores que sentem a situação do mesmo jeito:

Estagiário 1: Tipo assim: “não vem aqui não que aqui é difícil mesmo”, isso (que foi dito pela Professora 2) foi normal. A Professora 1 falou “Ah, o pessoal é terrível mesmo, mas eles são uns anjinhos principalmente o pessoal do 1º ano;

são bons alunos; é só acreditar que vai”. Agora a Professora 2 foi um caos, que é a do 3ºano, quase falou assim “vocês ainda querem voltar?”.

Ao que parece, o relacionamento professor-estagiário não se desenvolve de maneira a contribuir para o avanço de alguns saberes na formação do estagiário, em particular para a construção de sua identidade docente, pois como afirmou o estagiário 1:

Estagiário 1: (...) a motivação do professor infelizmente não é boa; em relação aos estagiários também não foi agradável, desmotivando os estagiários.

A DECISÃO EM “SER PROFESSOR”

Frente à realidade descrita acima, poderíamos concluir que dificilmente alguém optaria por ser professor futuramente. Esse impacto foi observado em estagiários de outros grupos e anos (PIRES et al, 2004; SEFRIN et al, 2003). Entretanto, isso não pareceu ser determinante no caso dos dois estagiários em questão. Na verdade, como a idade dos estagiários não é, em geral, muito diferente da idade dos alunos do ensino médio, eles, de certa forma, já esperavam por isso:

Estagiário 2: Eu já esperava bagunça, algazarra, num 3º e 1º ano no colégio publico; eu já esperava isso.

Embora, o caso do Estagiário 1 seja muito diferente do Estagiário 2, sua não opção pela carreira de professor se deveu a outras razões:

Estagiário 1: Eu não sei se eu sou um engenheiro frustrado sabe. Eu tentei engenharia elétrica, (mas) eu não tinha tempo de estudar porque eu precisava trabalhar; (...) nem Física bacharel (pela mesma razão). Então eu acabei optando por fazer Física licenciatura. Eu entrei de primeira nos primeiros anos do curso; eu fui meio cambaleando porque eu tinha que trabalhar; não tinha tempo para dedicar ao curso. Isso apesar de não ter refletido na parte de eu querer ou não dar aula. No 3º ano, apesar de eu achar super-interessante as matérias de educação, a minha opinião é que eu não vou dar aula em colégio publico ou até mesmo na rede privada. Talvez eu utilize meus conceitos de pedagogia, psicologia, para dar aula de cursos na minha área especifica, certamente eu não vou ser um professor da rede para dar aula de Física.

No caso do Estagiário 1, a razão apontada para a sua decisão de não se tornar professor (apesar de estar matriculado na licenciatura), foi o envolvimento com outra profissão (ele tem uma pequena empresa):

Estagiário 1: As coisas que eu pesquiso as coisas que eu desenvolvo dão possibilidades de eu ministrar cursos, seminários. Então é, em utilizar a Física como um suporte para estar dentro da universidade e poder crescer, poder buscar outras coisas.

Ou seja, a sua decisão profissional, apontando para outra direção que não a de professor, já estava tomada antes de se matricular na licenciatura em Física. Ao ser

perguntado sobre o impacto das condições da sala de aula e do comportamento dos alunos, ele diz:

Estagiário 1: O estágio me deu a seguinte posição: eu não preciso sofrer daquele jeito para ter algum status. Eu considero no Brasil a educação primordial e todas as pessoas que passaram na minha mão eu tive a maior paciência do mundo pra ensinar. Porque, eu como tenho uma empresa, eu preciso ter pessoas ao meu lado que vou ensinando; a gente tem que ensinar, porque a pessoa não chega pronta para trabalhar. (...) então é preciso muitas vezes sentar do lado e dar motivação e o estágio quanto às aulas de pedagogia e educação estão servindo para isso, para eu saber tratar com as pessoas mesmo que não seja numa sala de aula com 40 alunos. São esses pontos que as aulas de didática e o curso de licenciatura vão ajudar na minha vida

Com relação ao Estagiário 2, a sua idéia inicialmente “era fazer Física”. Mas em função de uma greve na UEL (de 6 meses, em 2002), foi fazer um curso de Administração, o que parecia relacionado com seu trabalho anterior, como office-boy. Entretanto, ele não abandonou o curso de Física, pois sua intenção era “principalmente tentar pesquisa, ser bacharel”. Entretanto:

Estagiário 2: Eu me decepcionei com a parte da pesquisa; não vi atrativo algum. (...) eu me decepcionei e fiquei fazendo administração. (...) Licenciatura eu gostei e continuei.

Quando perguntado se gostaria de ser professor ele responde que sim. As razões que ele aponta são interessantes e indicam que tipo de satisfação pode estar envolvida no exercício da profissão. Vejamos:

Estagiário 2: (...) desde quando eu comecei a trabalhar eu (não) queria trabalhar em local fechado, mas eu nunca consegui. Aí a minha idéia como professor é você não trabalhar dentro de um lugar fechado, cheio de papel. Você trabalha com pessoas. Então... tem horas que vai estressar, com certeza tem. Mas você está trabalhando com pessoas e eu gosto. Num lugar fechado, burocrático, isso não acontece. Então não é essa a perspectiva que eu queria e sim trabalhar com pessoas, várias pessoas e diferentes. Então você passa a ter contato com as pessoas, transmitindo conhecimento. Eu acho isso um das melhores coisas.

Temos observado que o surgimento da palavra “gostar” ou “gosto” em uma entrevista, quase sempre indica que há algo além da racionalidade nas decisões e opções do sujeito. Não se trata apenas de decisões em bases racionais; a palavra gostar aponta para um além, para uma região desconhecida do próprio sujeito, mas que na maioria das vezes é determinante nas suas escolhas. De fato, na seqüência de sua fala, o estagiário revela algo da satisfação (que poderíamos dizer, inconsciente) que lhe traz a ocupação do lugar do professor:

Estagiário 2 – (...) é um desafio você pegar aquela molecada e fazer eles sentirem a palavra tesão por Física; fazer elas terem interesse. Eu sempre me interessei sobre fenômenos, a parte da tecnologia e sempre tentei ler a respeito.

Sabe, quando a gente conversa em roda de amigos que não entendem de Física e você fala “é acontece isso” e eles respondem “nossa que legal”. A gente vê o interesse, sabe, na parte da tecnologia, celular, na parte da história da ciência, quando você comenta. Não sei se já aconteceu, quando você está numa roda de pessoas, numa lanchonete sei lá, um lugar e você começa a comentar sobre isso as pessoas ficam interessadas. Não é aquela parte chata da matemática, ninguém quer saber disso. Realmente, muita gente vê mas não sabe o que significa a equação da energia de Einstein e quando você fala dá uma pincelada naquilo todo mundo fala “nossa que legal não sabia que era isso”. Então, eu acho o mais bonito. E você chegar na sala de aula e começar a falar essas coisas interessantes. Não só isso, mas tentar passar algo nesse sentido. E todo mundo fica atento, como se fosse um contador de histórias mesmo.

O professor como um “contador de histórias”, é mais uma das metáforas que procuram descrever o que é ser professor e que também aponta para a idéia de que esse profissional mais do que uma pessoa a quem o aluno pode desenvolver algum afeto ou não, representa um *lugar* ao qual o aluno pode estabelecer um laço e se “engancha” na aprendizagem. A fala do Estagiário 2 revela parcialmente a satisfação de ocupar esse lugar, quando ele se confunde com o lugar de um contador de histórias; alguém que fica no centro do palco, ao qual se dirige a atenção dos outros que o rodeiam. De fato, o *professor como um lugar*, tem nos inspirado, atualmente, para pensar a formação de professores (ARRUDA, 2004; BACCON e ARRUDA, 2004; BACCON e ARRUDA, 2005), trazendo um certo número de questões que indicam uma outra possibilidade de compreensão sobre a construção da identidade docente. Vamos dedicar a próxima seção ao desenvolvimento dessa idéia e à descrição de um programa de pesquisa nela baseado.

O “PROFESSOR COMO UM LUGAR”: ESBOÇO DE UM PROGRAMA DE PESQUISA

No ensino tradicional a educação ocorre principalmente pela transmissão de conhecimentos e conceitos, tendo o professor como ator principal e o aluno uma participação secundária e passiva em sua própria aprendizagem. Entretanto, nos últimos trinta anos pelo menos, os educadores têm procurado seguir uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem. Embora também tenha recebido influências da psicologia genética e do sócio-interacionismo, o conceito de aprendizagem significativa é central na perspectiva construtivista, a ponto de se afirmar que nesse contexto a palavra “construção” está sendo utilizada no sentido de “atribuir significados pessoais” a um “conhecimento que existe objetivamente”, em particular, aos conteúdos escolares (SOLE e COLL, 1999: 22,20). Aprender, significativamente, não é tanto copiar ou reproduzir a realidade, mas construir, de forma ativa, representações pessoais sobre os objetos ou conteúdos a serem aprendidos, a partir dos chamados conhecimentos prévios (ibid: 19-20). Nesse sentido, as estratégias construtivistas têm enfatizado a importância de se investigar questões relacionadas ao estado inicial do aluno, o qual incide diretamente no ensino e aprendizagem na sala de aula: ou seja, uma das primeiras atitudes do professor construtivista é explorar o que o aluno já sabe sobre o conteúdo a ser abordado (MIRAS, 1999: 66). Embora instrumentos mais fechados, como questionários, testes, etc. possam ser utilizados, o uso do diálogo, a partir de problemas, situações ou exemplos mais abertos são considerados mais adequados, principalmente no ensino básico, permitindo uma exploração mais rica das

idéias prévias dos alunos (ibid: 73, 74). Em síntese: o aluno deve falar, para poder aprender; e o professor, escutar para poder ensinar.

Na educação construtivista (ou aprendizagem significativa) parece pertinente, portanto, pensarmos em uma analogia entre a função do analista durante uma análise e a função do professor durante o processo de ensino-aprendizagem, uma idéia desenvolvida com base em conceitos da Psicanálise de orientação lacaniana (VILLANI, 1999). Pois, enquanto que na Psicanálise, o analista desenvolve uma escuta, que permite que ele ajude as pessoas a mudarem, ouvindo-as, na Educação, poderíamos atribuir ao professor o papel de “ajudar os alunos a mudarem seus conhecimentos, ouvindo-os” (ibid p.23). Independentemente das limitações dessa analogia, ela foi aplicada nos últimos anos no ensino de ciências, tendo inspirado diversos trabalhos na área. Parece-nos, entretanto, que tal metáfora pode ser explorada em uma outra direção, que melhor evidenciaria o seu caráter impessoal, de independência da pessoa do professor.

MILLER (2000) no seminário *O lugar e o laço* refere-se ao analista como um lugar, onde se amarra um laço; ou seja, a análise pode ocorrer quando o analista assume a posição do sujeito suposto saber - que é o *lugar* que condiciona o laço (MILLER, ibid, pg 5). Esse laço é estabelecido através da transferência, um dos quatro conceitos fundamentais da Psicanálise e que “estrutura todas as relações particulares a esse outro que é o analista” (LACAN, 1998: 120). Ou seja, a transferência é um laço que liga o sujeito ao analista, que tem como pano de fundo o amor. A construção desse laço só é possível a partir de uma suposição básica que o sujeito faz a respeito do analista, qual seja, a de que este tem a chave ou o saber sobre o sintoma e sobre sua resolução (ARRUDA, 2001:161). Entretanto, a transferência, identificada no geral como um afeto, não se restringe ao setting analítico, sendo, de fato, “um fenômeno constante, onipresente nas relações” (CHEMAMA, 1995: 217). Isso nos autoriza a também pensar no *professor como um lugar* onde um laço transferencial pode se amarrar, o que sustentaria a aprendizagem do aluno visando produzir mudanças positivas na sua relação com o conhecimento (ARRUDA, 2004; BACCON e ARRUDA, 2004; BACCON e ARRUDA, 2005).

Com base nessa idéia, que explora de uma outra forma a analogia do professor como um analista, um programa de pesquisa foi elaborado, contendo três conjuntos de questões. O primeiro conjunto está relacionado à aplicação da metáfora do *professor como um lugar* à formação inicial de professores de Ciências e Matemática, mais especificamente, ao estágio supervisionado (prática de ensino. Que saberes docentes os estagiários devem desenvolver para lidar com a situação atual do ensino na escola fundamental e média? Não estamos nos referindo aos saberes disciplinares, curriculares ou pedagógicos, mas, principalmente, a saber ocupar um lugar e de saber falar a partir dele ou mesmo de criar um lugar onde ele às vezes nem existe. Seria a partir do estabelecimento de um lugar como esse que o professor poderia lidar com a imprevisibilidade da sala de aula, com o comportamento agressivo e/ou desinteressado dos alunos, com suas próprias frustrações, com os problemas institucionais, etc., enfim exercer a função de professor em sua plenitude. Em relação ao estagiário, podemos supor que em algum momento do estágio ele passe por uma experiência que tenha a ver com a construção desse lugar. Assim, poderíamos perguntar: pode o estágio fornecer algumas experiências interessantes que ajudem o estagiário a experimentar esse lugar? Como deve proceder o supervisor de estágio para ajudar os estagiários a aprenderem sobre isso? Como o professor do colégio poderia colaborar nesse processo?

A metáfora também aponta para a questão de entender o processo de criação de lugares por professores em serviço. Sabemos, por exemplo, que os 5 ou 7 primeiros anos de profissão, constituem uma das fases mais importantes da carreira docente (TARDIF, 2002: 84). Huberman (2000), também indica que essa fase, que dele denomina de fase de estabilização, geralmente coincide com a aquisição de uma posição estável na docência, através de concurso público, por exemplo. Além disso, nesse momento, os professores já adquiriram domínio sobre um repertório básico de técnicas, materiais e métodos de ensino, têm relativa facilidade para lidar com as classes e estão razoavelmente integrados com os colegas. Muitos professores, mais antigos, são respeitados pelos alunos e por seus colegas. Como isso ocorre? Como um lugar é construído? Depende mais de fatores pessoais ou institucionais? O foco da pesquisa nesse caso na própria natureza, gênese e sustentação de um lugar a partir do desejo e estilo do professor, da vinculação com os colegas e do papel desempenhado pela instituição.

Finalmente, um terceiro conjunto de questões, também de características mais teóricas, trata do aprofundamento da metáfora do professor como um lugar, através do deslocamento do foco teórico do professor para as mudanças nas relações entre o professor e o aluno que ocorrem em sala de aula ao longo do tempo. Seguramente, a Psicanálise pode sugerir muito mais a respeito disso, já que as relações analista/analizando encontram-se no centro da prática psicanalítica (HARARI, 1990). Isso gera um grupo de questões cujo foco seria as mudanças nas relações professor-aluno em sala de aula. Por exemplo, tendo a relação analista/analizando como referência, como poderíamos classificar os tipos de relações encontrados na sala de aula de ciências? Que mudanças nas relações professor/aluno ocorrem na sala de aula e como elas poderiam ser vistas como mudanças nas posições analista/analizando? Em que posição identificatória os professores e os alunos usualmente ficam? Etc.

Em resumo, a metáfora do professor como um lugar tem trazido questões novas e indicado outros caminhos para se pensar os problemas da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando aos relatos feitos pelos dois estagiários sobre as observações em sala de aula, podemos concluir que algumas dificuldades fazem parte da sua formação inicial. A situação geral da sala de aula, o desinteresse e a falta de respeito dos alunos, a postura do professor regente de sala, poderiam fazer do estágio supervisionado uma experiência desmotivadora para o futuro professor. De fato, ao longo de cerca de cinco anos, temos observado que alguns estudantes da licenciatura em Física concluem a prática de ensino com uma convicção de que ser professor não é o que ele deseja. No entanto, esses não são maioria. No geral, o estágio supervisionado tem sido considerado uma experiência produtiva e esclarecedora.

O impacto do estágio, da observação de aulas e da regência de classe, na maioria das vezes tem provocado uma reelaboração de conceitos que muitas vezes confirma a escolha do estagiário quanto a ser professor. Já na observação da sala de aula, os estagiários sentem um forte impacto sobre seus ideais provavelmente concebidos na época em que eram estudantes. Usualmente, eles são mais críticos em relação ao comportamento dos professores que observam, do que dos alunos do ensino médio. Quase sempre, isso os leva a questionar o que vem a ser verdadeiramente um professor e se essa é a profissão que

escolherão para si. Ou seja, esse impacto pode influenciar diretamente em todo o processo de sua formação.

Considerando o paradigma do professor reflexivo, podemos afirmar que o estágio supervisionado é uma etapa da formação do professor muito produtiva. A reflexão sobre a futura profissão, sobre a identidade como professor e a percepção da satisfação ou não com a profissão parece mobilizar, entretanto, mais do que a racionalidade, as forças mais íntimas do sujeito, que estariam por trás das decisões e escolhas dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. (org). Autoridade e autonomia na escola. S. Paulo, Summus. 1999.
- ARRUDA, Sergio de Mello. Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do ensino médio. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, 2001. (Tese de doutorado).
- ARRUDA, Sergio de Mello. A escola capturada. Palestra apresentada na I Jornada de Trabalho do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação. USP e IPLA. SP, 17 e 18 de dezembro. 2004. No prelo.
- BACCON, Ana Lucia Pereira; 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. SP, 17 e 18 de dezembro. 2004. No prelo.
- BACCON, Ana Lucia Pereira e ARRUDA, Sergio de Mello. Um modelo para a análise da regência de classe no estágio supervisionado de Física. Comunicação oral apresentada no V ENPEC. Bauru, 28 de novembro a 3 de dezembro de 2005.
- CHEMAMA, R. Org. Dicionário de Psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- HARARI, Roberto. Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan. Campinas, SP: Papyrus Editora. 1990.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora. 2000.
- MILLER, J. A. Seminário: O lugar e o laço. 2000.
- MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. O construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Editora Ática. 1999.
- MRECH, L. M. (1999). Psicanálise e educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Editora Pioneira.
- PIRES, Cleber Bossa ; SIMEÃO, David da Silva ; TERRA, Hugo A Silva ; KANBACH, Bruno Gusmão ; ZENF, José Vicente ; GOYA, Alcides ; ARRUDA, S. M. . O pacto implícito na sala de aula e seus efeitos sobre a motivação do estagiário de Física. In: IX SEMANA DA FÍSICA-UDEL, 2004, Londrina. Anais., 2004. p. 1-5.

- SEFRIN, F. R. ; JOAZEIRO, R. ; ARRUDA, S. M. ; WIELGANCZUK, W. . Desinteresse e falta de motivação no ensino de física: o que fazer?. In: XV Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2003, Curitiba, 21 a 26 de março.. Atas., 2003. p. 1481-1485.
- SOLÉ, I e COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. O construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Editora Ática. 1999.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Ed. Vozes. 2002.
- VILLANI, A. O professor é como um analista? Ensaio, 1, 5-28. 1999.

ANEXO: QUESTÕES QUE NORTEARAM AS ENTREVISTAS

As questões abaixo não foram apresentadas diretamente aos entrevistados, mas foram tomadas como um roteiro prévio para a entrevista. Conforme as falas iam se sucedendo, as perguntas foram sendo encadeadas, nem sempre na ordem pré-estabelecida. Entretanto, todas foram respondidas com maior ou menor grau de profundidade pelos dois estagiários. Questões:

- 1) Descreva em linhas gerais como foram as observações de aula. Qual foi o colégio? Quais as turmas? Com quais professores fez as observações?
- 2) E como foram as aulas? Fale mais da observação?
- 3) Como foi o comportamento dos alunos? O que mudou dos alunos de hoje, com relação à época em que você estudava?
- 4) O que você achou do(s) professor (es)? Tem muita diferença na maneira com que cada uma dava aula?
- 5) Como foi a relação dos professores com os estagiários? Algumas dessas professoras tentou passar alguma coisa para vocês nessa observação que foi feita? Como foi a relação de vocês com elas?
- 6) Você quer ser um professor de Física? Porque?
- 7) Depois da observação, mudou alguma coisa em relação a querer ser um professor? Por que?
- 8) Dos conhecimentos mencionados abaixo, quais seriam os mais importantes que um professor deveria ter? Coloque em ordem de importância e explique porque.
 - Conhecer muito bem o conteúdo
 - Saber se relacionar com os alunos (ser amigo, etc)
 - Conhecer o programa da disciplina
 - Saber como envolver os alunos na aula (despertar o interesse)
 - Conhecer várias metodologias de ensino
 - Saber controlar a sala de aula (ter autoridade)
 - Saber planejar uma boa aula
- 9) Com base no que você presenciou, quais os procedimentos adotados pelos professores você utilizaria na regência? O que descartaria?
- 10) Então para ser um bom professor do que é preciso?