

NARRAR AS HISTÓRIAS SOBRE O SER PROFESSOR PARA CONSTITUIR PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Maria do Carmo Galiazzi
Luis Carlos Schmitz
Moacir Langoni de Souza
Bianca Martins
Ida Gautério da Silva
Carolina Fernandes

RESUMO

Apresentam-se os resultados parciais de uma investigação sobre as possibilidades da narrativa na formação inicial e continuada de professores em diferentes contextos, usando especialmente o ambiente virtual como ferramenta de produção de significados destas histórias analisadas. Esta perspectiva está associada ao processo de formação de professores e os relatos estão sendo obtidos por professores e estudantes do curso em diferentes situações pedagógicas: uma unidade de aprendizagem sobre como é ser professor; relatos sobre como foi o ensino médio e o melhor professor, a partir de um grupo de alunos ingressantes na Universidade. As análises preliminares os relatos evidenciam nosso argumento de que a narrativa é uma ferramenta sociocultural importante para produzirmos a problematização de teorias tácitas que temos sobre ser professor.

Palavras-chave: narrativa, formação de professores, Licenciatura em Química

ABSTRACT

This paper presents partial results of a research about the possibilities of narrative in teacher education in different context. It uses, specially the virtual environmental as tool for the production of meanings of these histories that are being analysed. This perspective is associated with the education process of teachers and the writtens are being produced from teachers and students of a teacher education course em diferent ativities in or out of classes: a didactic unit about to be a teacher; writtens about the best teacher in the high school; about how wqas the high school of the students. The primers analises suggest that the argument about narrative as a sociocultural tool is a vigorous argument, contributing for the problematization of our tacit theories about to be teachers.

keywords: narrative, teacher education; Chemistry Education

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande tem, ao longo dos últimos anos, investido na pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1997; GALIAZZI,

2003). Esta pesquisa se enquadra nesta possibilidade de formação e a ela se agrega a perspectiva da pesquisa narrativa como elemento transformador da realidade. Nesse sentido, a narrativa está sendo pensada como eixo articulador de diferentes atividades durante a formação e já vem sendo utilizada nos dois últimos anos como processo de reflexão sobre a própria constituição do professor, pretendendo-se fazer uma pesquisa longitudinal sobre o processo de constituição do professor durante o curso de Licenciatura.

A pesquisa que aqui apresentamos é uma análise exploratória das possibilidades de formação nos diferentes contextos em que a estamos desenvolvendo. Está em andamento e pretende, ao final, analisar as possibilidades da pesquisa narrativa como formação continuada de professores pela análise de narrativas sobre ser professor. Nesse processo, utilizamos especialmente o ambiente virtual como ferramenta de produção de significados destas histórias. Esta perspectiva está associada ao processo de formação de professores e os relatos estão sendo obtidos por professores e estudantes do curso em diferentes situações pedagógicas: uma unidade de aprendizagem sobre como é ser professor; relatos sobre como foi o ensino médio e o melhor professor de alunos ingressantes na Universidade; histórias inventadas sobre o conteúdo específico.

Neste trabalho apresentamos inicialmente os fundamentos que sustentam nossa perspectiva de trabalho de formação e como entendemos o processo de análise das informações presentes nas histórias contadas por professores e estudantes de um curso de Licenciatura em Química. A seguir descrevemos algumas das possibilidades que se apresentam nestas diferentes vivências.

PRINCÍPIOS DA PESQUISA NARRATIVA

A pesquisa narrativa tem sua aplicação nas Ciências Sociais e Ciências da Saúde, entre outras áreas, mas sua essência está na área da Educação. Ao sintetizar o pensamento de Jean Clandinin e Michael Cole, Galiazzi e Mello (2005) afirmam que o mundo pode ser entendido e estudado de forma narrativa, sendo que a experiência das pessoas é ponto chave no desenvolvimento de estudo nesse tipo de pesquisa. Essa experiência é estudada de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma fundamental de experiência e também uma forma de escrever e refletir sobre ela. A narrativa é o fenômeno estudado, assim como o método de estudá-lo.

A temporalidade é um elemento central da pesquisa narrativa e está relacionada com o fato de que uma experiência ocorre em determinado tempo e espaço, se relaciona com o contexto mais amplo que esse indivíduo vive, e também tem em vista que se vive a vida em um contínuo, considerando assim que o significado da experiência pode ser modificado com o tempo.

A continuidade também caracteriza a pesquisa narrativa. Uma história deve ser vista em um contínuo, sendo transformada e transformando, precisa ser olhada em termos de passado (movimento para trás), de futuro (movimento para frente) e se compõe ainda de significados pessoais (movimento para dentro) e sociais (movimento para fora). Passado, presente e futuro são pensados de forma simultânea.

Importante na perspectiva de Jean Clandinin e Michael Cole é a inclusão do pesquisador, como um narrador, como participante nas histórias relatadas e interpretadas, assimilando assim a idéia de transformação, de mudanças – no mundo, na pesquisa, no pesquisador, de ponto de vista. A atitude do pesquisador para com os participantes, buscando a promoção da aprendizagem sobre o fenômeno estudado foi também incorporada à pesquisa narrativa. O pesquisador, como um crítico literário, também deve estar atento à realidade pesquisada e sem se engessar em limites.

Galiazzi e Mello (2005) sintetizam assim algumas características da pesquisa narrativa:

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. Ela é uma colaboração entre pesquisadores e participantes, ao longo de um período, em um lugar ou uma série de lugares, em uma interação social considerando o contexto à sua volta. Um pesquisador entra nesta matriz se pondo no meio/no limiar desses caminhos e progride com o mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda como no meio desse viver, contar, reviver e recontar, as histórias das experiências que dão sentido à vida das pessoas e instituições. A pesquisa narrativa é histórias vividas e contadas (p. 4).

Nos limites da pesquisa narrativa encontram-se pontos de tensão: o lugar da teoria, a quantidade de teoria suficiente para embasar o trabalho acadêmico, o lugar das pessoas e o do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa. Na pesquisa narrativa, o formalismo e o reducionismo não desejados podem se fazer presentes, colocando a narrativa e a experiência em descrédito pelos pesquisadores formalistas e tradicionais ou pelos mais ortodoxos. Connely e Clandinin (2000) criticam o mito da forma da pesquisa formalista, na qual nos tornamos prisioneiros de formas, teorias, expectativas, experiências passadas e nossa linguagem, em que as coisas não são o que são, mas aquilo que o paradigma ou a perspectiva fazem delas. A pesquisa narrativa é vista então com suspeita porque propõe reconstruir a experiência de uma pessoa em relação a outras e a um contexto.

A pesquisa narrativa, ao contrário da pesquisa formal que inicia pela teoria, começa com o relato de experiências vividas pelo pesquisador de forma a orientar ou expor narrativamente a questão de pesquisa, em que os objetivos parecem criar mais espaço para a construção de novos sentidos e significados em relação ao que está sendo pesquisado. Pesquisadores narrativos escrevem suas dissertações sem um capítulo de revisão específica, pois articulam ligações entre teoria e prática, a experiência incorporada na pesquisa.

A teoria, na pesquisa narrativa, é vista com os óculos da experiência, que vem em primeiro plano e com ela se entrelaça, mas não se sobrepõe a ela. Para os formalistas, ela não é suficientemente teórica e as experiências da vida devem ficar à parte da teoria.

As pessoas que participam da pesquisa narrativa são vistas como constituidores de histórias de vida, que através delas também se constituem. São pessoas pertencentes a uma classe, raça ou um gênero, porém o foco da pesquisa está na pessoa e sua experiência pessoal e não nesse pertencimento. O pesquisador precisa estar consciente do entrelaçamento e influência de suas histórias pessoais no trabalho que está desenvolvendo.

O espaço criado na pesquisa narrativa é um espaço metafórico tridimensional, sendo a temporalidade a primeira, o pessoal e social a segunda e o lugar, a terceira dimensão. O movimento do pesquisador se faz em quatro direções, para dentro e para fora, para trás e para frente, sendo que pesquisar uma experiência é experienciar esses movimentos. Esse espaço pode colaborar para ampliar as perspectivas pelas quais uma experiência pode ser estudada, levantando questões, conflitos e problemas a serem desvelados e compreendidos.

Na pesquisa narrativa se vive a experiência sobre a qual se estuda, em uma perspectiva historiada de ver a vida e o mundo. Anotar ou ouvir histórias, registrar fazeres, ações e acontecimentos referentes ao contexto estudado são caminhos a serem percorridos pelo pesquisador. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador precisa ficar completamente envolvido, apaixonado pelo trabalho com os participantes, mas deve alternar proximidade e distanciamento para construir seus textos de campo. A composição desses textos depende de registros interpretativos adequados do que foi vivenciado, não deixando sua construção por conta da memória. Os autores sugerem que se construam textos duais, contendo observações ou descrição do contexto observado e observações sobre como o pesquisador está vivendo a experiência de observação. Na pesquisa narrativa busca-se

capturar a amplitude da experiência em sua infinitude de possibilidades e perspectivas, criadas pelo espaço tridimensional da pesquisa.

Os textos de campo podem ser de vários tipos, como anotações de campo, entrevistas, diário do pesquisador, cartas, diálogos, etc. e precisam ser rigorosamente desenvolvidos e ricamente detalhados. Como são essencialmente interpretativos, podem falar sobre o que é ou não dito e/ou observado, dependendo do que o pesquisador consegue focalizar ou das opções que faz. Esses textos podem ser moldados na relação entre o pesquisador e o entrevistado, ser interpretativos, porque se constroem no processo de relacionamento entre eles, e contextualizados, em função das circunstâncias de ocorrência da entrevista. A relação entre pesquisador e entrevistado determina textos mais ou menos colaborativos, mais ou menos interpretativos, mais ou menos influenciados pelo pesquisador, que deve estar atento e escrever as circunstâncias da situação apresentada em seu diário de campo. Possibilitam um recontar da história vivida, abrindo um espaço para reflexão, mudança e transformação, permitindo crescimento contínuo.

Os autores afirmam que o pesquisador narrativo deve começar se situando como participante da pesquisa também, o que pode ser feito contando suas próprias histórias de experiências, que podem ser autobiográficas. Essas últimas permitem ao pesquisador refletir sobre si mesmo e sobre os objetivos da pesquisa quanto ao tema, para que tenha consciência da escolha e da sua relevância no sentido pessoal e profissional. A justificativa pessoal é encorajada na pesquisa narrativa e se entrelaça com a justificativa social, que a engloba e a transcende.

Os textos de pesquisa surgem a partir dos textos de campo e devem ser considerados alguns aspectos de forma cuidadosa: voz, autoria, forma narrativa e audiência, desafios presentes quando são construídos. Esse processo, para pesquisadores iniciantes, é permeado por tensões/conflitos, internos e/ou externos, como o deixar o campo empírico, o que fazer com o conjunto de textos de campo, decidir para quem escrever e a forma de comunicar, possibilidade de capturar as vozes, entre outros.

A forma de reapresentar esses textos precisa considerar os participantes, expressar suas vozes e o contexto estudado, ser coerente na maneira de apresentação em relação ao tema de estudo. Deve evitar a possibilidade de redução factual (a interpretação de um fato passa a ser uma verdade) e também generalizar experiências individuais. Esse texto deve ser situado, considerando que a paisagem estudada deve ser vista em movimento, se transformando, além de ter que encontrar o caminho para transformar os significados das experiências estudadas em texto, considerando o espaço tridimensional da pesquisa narrativa.

O pesquisador precisa lutar para ter as múltiplas vozes expressas em seu texto de pesquisa, pertencentes a si e aos participantes, assim como seu texto deve falar para e refletir as vozes da audiência. As vozes silenciadas também precisam ser consideradas. O silêncio escolhido ou aquele sobre o qual não se tem consciência também é uma voz nos textos de pesquisa.

A autoria é a marca do pesquisador, é a sua forma especial de fazer-se presente no texto, que não pode ser muito marcada e tão pouco ausente. Essa autoria também pode referir-se aos participantes, chamando-se de autoria participante aquela na qual se retorna a esses participantes para que possam ver se os textos os retratam da forma como desejariam e se conseguem se reconhecer nele.

Em relação à audiência é importante que se pense na escrita no sentido do compartilhamento, que se pense para quem se escreve e o que é relevante para essa audiência. Considerá-la cria uma tensão/conflito porque o pesquisador pode sentir-se quebrando a confiança dos participantes. De outro lado, a escrita pode criar tensão em relação à audiência.

As tensões/conflitos podem envolver os três elementos. Dessa forma, faz-se necessário balancear a autoria, a voz e a audiência, requerendo a atenção do pesquisador. A forma de escrever os textos da pesquisa é outro ponto de tensão que envolve esses elementos.

O formato que os textos de pesquisa adquirem decorre de um processo experimental, de tentativas, de erros e acertos. Um texto narrativo precisa conter descrição, narrativa e argumentos segundo seus autores. Os textos podem se apresentar sob diferentes e criativas formas, mas não é por sua forma que uma pesquisa se configura como narrativa. A postura historiadora de ver e compreender o mundo e as pessoas é que a caracteriza, necessária desde seu planejamento.

COMO É FEITA A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise dos textos de campo buscou compreender os significados atribuídos por alunos e professores sobre o ser professor. Para analisar esses textos utilizamos como fundamento teórico os pressupostos apresentados por Moraes (1999, 2003), a análise qualitativa de informações discursivas.

A análise textual qualitativa é um processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos, um modo de aprofundar-se nos processos discursivos que terá como resultado uma comunicação, na qual o pesquisador se assume como sujeito histórico na reconstrução do conhecimento. O ciclo de análise se constitui de três elementos: desconstrução, emergência do novo e comunicação.

É uma metodologia versátil, coerente com uma grande diversidade de pesquisas, especialmente os estudos na área social. A melhor compreensão dos fundamentos dessa metodologia de análise somente é adquirida na prática, desafiando o pesquisador a encontrar a forma de utilizá-la nas áreas específicas do seu trabalho. É especialmente voltada para as abordagens qualitativas, que as têm utilizado cada vez mais, pretendendo aprofundar a compreensão dos fenômenos que investigam.

A análise qualitativa de informações discursivas é uma interpretação pessoal do pesquisador com relação aos dados, que não é neutra. Um texto possibilita múltiplas leituras, tem múltiplas significações, decorrentes entre outros aspectos, da intenção do autor e do referencial teórico do leitor. A compreensão do contexto é indispensável para entender o texto, devendo ser explicitado em qualquer análise qualitativa de informações discursivas e ser reconstruído pelo pesquisador.

O processo de análise se inicia com a leitura e releituras desse *corpus* e posterior desconstrução dos textos e sua unitarização, surgindo daí as unidades de análise (de significado, de sentido). A fragmentação de informações desestrutura sua ordem, produzindo um conjunto desordenado e caótico de unidades, movendo esse sistema para o caos. Esse se transforma num espaço criativo, de auto-organização para o pesquisador ser original na sua criação.

A preparação das informações precede a unitarização, consistindo na limpeza desse material, que nunca deve ser definitiva, pois enquanto não se tem uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado é difícil decidir o que pode ser descartado. Retornos sucessivos aos textos são necessários até essa definição.

Essa desconstrução pretende perceber os sentidos do texto em diferentes limites de seus pormenores, o que não é possível atingir de forma final e absoluta. A medida dessa fragmentação é definida pelo pesquisador. As unidades de análise devem sempre ser definidas em função dos propósitos da pesquisa. Em outro sentido, essa definição pode decorrer tanto de categorias emergentes (definidas a partir da análise) como de categorias definidas a priori (conhecidas antes). As unidades de análise devem ser reescritas sem que se perca o contexto de sua produção, codificadas e intituladas, de modo que expressem sua idéia central.

A impregnação intensa do pesquisador possibilitará a leitura válida e pertinente do material. A análise rigorosa depende de uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos textos, o que torna possível perceber suas frações significativas. Essa desconstrução cria condições para a emergência de interpretações originais e criativas.

O segundo momento do ciclo da análise é a categorização das unidades. Define-se como um processo de comparação constante entre as unidades de análise delimitadas anteriormente, agrupando-as por semelhanças. Categorias são constituídas por esses conjuntos de elementos com significado próximo, sendo nomeadas e constituídas no decorrer de sua construção. O aperfeiçoamento e a delimitação acontecem através do retorno cíclico aos mesmos elementos. Diferentes níveis de categorias podem ser construídos: iniciais, intermediárias e finais, em ordem crescente de abrangência.

Diferentes metodologias podem produzir essas categorias. Seus produtos têm propriedades diferentes. No método dedutivo as categorias são construídas antes do exame do *corpus* de análise, constituindo as categorias *a priori*. No indutivo, as categorias se constroem a partir das informações do *corpus*, resultando em categorias emergentes. É possível combinar esses dois métodos num processo misto de análise, em que se parte da definição prévia dessas categorias e posteriormente ocorrem transformações gradativas nesse conjunto inicial. O terceiro método é o intuitivo, que exige do pesquisador intensa impregnação e, a partir daí, inspirações repentinas implicam na produção de categorias. A escolha do método traz consigo pressupostos teóricos e paradigmáticos.

A validade das categorias *a priori* ou emergentes depende da possibilidade do conjunto construído ser representativo do *corpus*, possibilitando compreender de forma profunda os textos da análise e, assim, os fenômenos estudados. A questão da validade ou pertinência das categorias é uma das propriedades em que não há divergências maiores entre diferentes autores sobre as propriedades das categorias. Essa validade se relaciona com os objetivos e com o objeto da análise, no sentido dos autores dos textos estarem representados nas descrições e interpretações alcançadas.

A exclusão mútua, propriedade que determina que um mesmo dado só pode ser categorizado em uma única categoria, já não é aceita de forma homogênea pelos autores. Moraes (2003) coloca que a leitura de uma unidade de diferentes perspectivas resulta em sentidos múltiplos e pode ser classificada em mais de uma categoria, superando a fragmentação e aumentando a compreensão.

A teoria que dá suporte à categorização pode ou não estar explícita. Se definidas com base em teorias escolhidas com antecedência, as categorias são ditas *a priori*. Se o pesquisador se baseia em conhecimentos tácitos ou teorias implícitas, sem definir teorias antecipadamente, as categorias são ditas emergentes. Nessa última, o autor coloca que não é que não existam teorias, mas que o pesquisador não as conhece conscientemente e que dele requerem um esforço construtivo.

Um texto pode originar várias categorias a partir de uma mesma amostra de informações, que não são dadas, que requerem do pesquisador esforço e rigor nesse processo construtivo para que seja claro e convincente. Envolve estabelecer relações entre os elementos que compõem essas categorias, construir relações entre as várias categorias que emergem da análise.

Um argumento aglutinador do todo, que é uma afirmativa teórica ampla que o pesquisador faz de seu objeto de estudo, precisa ser construído a partir de argumentos parciais das categorias, sendo utilizado para costurar essas diferentes categorias, de forma que se compreenda o todo. Esses elementos aglutinadores emergem da análise, correspondendo a um *insight*. Deseja-se construir um novo texto, o meta-texto, que expresse o olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos por ele percebidos. Eles são constituídos pela descrição e interpretação e expressam uma compreensão e uma teorização daquilo que se investiga.

A análise proposta está caracterizada por ser incompleta permanentemente e necessitar constantes críticas, de modo a se qualificar gradativamente. Esses resultados devem ser expressos

em textos de qualidade, apresentando as compreensões e as aprendizagens de forma clara e consistente.

A validação e a confiabilidade dos resultados são construídas ao longo do processo e encaminharão para meta-textos representativos dos fenômenos investigados. Utilizar citações de forma criteriosa permite validar o meta-texto, porque fornece ao leitor uma imagem mais fiel daquilo que está sendo descrito. Se submetidos às críticas dos sujeitos pesquisados, esses precisam se enxergar no meta-texto. Em sentido mais amplo, a validação se relaciona com a qualidade formal do texto, superando a descrição estática e captando a realidade em movimento.

A descrição é o esforço de expor sentidos e significados próximos aos textos analisados, não envolve esforço interpretativo aprofundado. É a apresentação de categorias e subcategorias que fundamentam e validam as descrições a partir de interlocuções empíricas ou relacionando esses argumentos com informações retiradas dos textos.

A interpretação é a construção de novos sentidos e compreensões aprofundadas, num exercício de abstração em relação à leitura imediata de significados dos textos analisados. É um exercício de teorização que pode ocorrer de várias formas. Uma delas é a interlocução teórica com autores representativos de seu referencial, contrastando suas teorias com outras já existentes, estabelecendo pontes e ampliando seu campo teórico de trabalho.

Quando o pesquisador não possui referencial explícito previamente, a abstração e teorização são exercitadas a partir das categorias construídas e suas relações entre si, construindo teorias emergentes. Essa forma de interpretação é mais desafiadora e insegura, em que teoria, interpretação e compreensão fazem um movimento em espiral e cada retomada de ciclo procura aprofundar a análise. Esse esforço intenso e rigoroso de construção resulta em teorizações do pesquisador.

Ambas as formas de interpretação são válidas e possibilitam que o pesquisador construa seus próprios argumentos, se assumindo como autor. Junto com a interpretação, no exercício de construção de sentidos, a inferência é o esforço em ir além do dito e percebido.

Os meta-textos, que resultam de processos intuitivos e auto-organizados, precisam dizer e defender algo importante e ser expresso com clareza e rigor. O processo, no seu todo, pode ser descrito como um ciclo que inclui desconstruir, deixar emergir e comunicar.

A emergência do novo, a partir do caos, é um processo intuitivo e auto-organizado, que não pode ser previsto. Ocorre na forma de um *flash* repentino, percebido ou captado. O pesquisador precisa estar atento a eles e necessita registrá-los imediatamente. Esses *insights* têm lacunas e elementos implícitos, implicando num investimento intenso do pesquisador para explicitar e expressar os fenômenos, agora de forma consciente e racionalizada.

A comunicação é a terceira etapa do ciclo. O uso de metáforas pode tornar o texto agradável ou a metáfora já pode ser a própria compreensão que emergiu. É essencial que o texto seja integrado no todo, tenha um argumento central que una cada uma de suas categorias ou partes de forma perfeita.

Em síntese, a análise textual qualitativa é um processo em que comunicamos e aprendemos de forma simultânea, resultado de uma impregnação intensa em elementos lingüísticos dos fenômenos investigados e da reconstrução de discursos dos textos do corpus, em que o pesquisador assume-se como um sujeito histórico dessa reconstrução.

ALGUMAS POSSIBILIDADES VINDAS DAS ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES

Nas narrativas dos alunos da graduação do curso de Química - Licenciatura, mais precisamente de alunos do primeiro ano, os mesmos descreveram como foi seu ensino médio e qual foi o melhor professor neste nível de ensino. Pretende-se com estas narrativas, desenvolver a análise

junto a alunos que iniciam seu estágio no segundo semestre de 2005, ano em que começam a ser aplicadas 400 horas de estágio, segundo legislação em vigor.

No grupo investigado, em que encontramos egressos tanto de escolas públicas quanto de escolas da rede privada, o que se percebe é a riqueza dos relatos, ainda que sempre curtos, atentando para outra possibilidade da narrativa: estimular a escrita, além é claro da reflexão. Assim como há reclamações sobre a pouca qualidade do ensino ministrado, a falta de professores; o não cumprimento dos conteúdos curriculares; as contribuições dos cursos pré-vestibulares para preencherem lacunas deixadas pelo ensino médio, há manifestações opostas a estas que enfatizam a qualidade e intensidade das aulas, a preocupação com a aprendizagem, a ênfase no diálogo, a parceria, a postura de alguns professores como marca de profissionalismo. Isso mais uma vez nos sugere as possibilidades para tornar mais complexo o conhecimento sobre o que é ser professor, especialmente em alunos das Licenciaturas ao mesmo tempo faz reelaborar histórias, compreensões e, mesmo, teorias sobre o que é ser um bom professor.

Dessa síntese, por exemplo, cabe refletir sobre as teorias que estudantes têm sobre o que é um bom ensino, pois mesmo que se apontem falhas estruturais do ensino médio, ao mesmo tempo o cursinho, cujo único objetivo é fazer com que o aluno tenha aprovação no vestibular, passe a ser referência do que é uma boa educação. Isso dá indícios do que nos move a usar a narrativa como ferramenta de problematização das teorias pouco argumentadas do que é professor, escola e todas as invenções feitas a partir da escola.

Trazemos um relato do que foi colocado, como síntese e representativo de algumas de nossas análises:

Conheci a disciplina de Química quando estava na 8ª série. A princípio não gostei muito, pois não entendia nada sobre a matéria. Só que o problema não era eu, mas sim a professora que mal sabia explicar. Durante as aulas ela ditava o assunto e corrigia os exercícios no quadro, mas a explicação dada por ela era insuficiente para eu compreender. Por isso, tive muitas dificuldades e as minhas notas em Química não foram das melhores e, mesmo assim, consegui passar por média.

Logo que fui para o 2º grau a minha situação começou a melhorar. Tive bons professores que ensinaram a matéria de Química da melhor forma que fosse possível, e foi por esse motivo que consegui eliminar todas aquelas dificuldades que tinha adquirido na 8ª série. Com isso, comecei a me interessar cada vez mais pelas aulas e a me identificar a cada dia pelos assuntos da Química. Eu gostava muito das pouquíssimas aulas que tive no laboratório, pois eram bem interessantes.

Depois disso tudo, cheguei à conclusão de que a Química iria fazer parte da minha vida, e foi por isso que eu escolhi o curso de Química-Licenciatura, com o objetivo de conhecer a cada dia de estudo, toda a história contida nela e para poder proporcionar um melhor entendimento da Química às crianças e jovens do futuro.

Em relação às narrativas quanto ao melhor professor do ensino médio, também se percebe uma mescla de situações e comportamentos diferenciados, mas sempre com ênfase no que “vence” o conteúdo programático, explica bem, faz exercícios e exige que o aluno estude, fazendo provas, nem sempre difíceis.

Observa-se que tanto nas narrativas de como foi o ensino médio quanto nas do melhor professor, os sujeitos da investigação consideraram a quantidade de conteúdo curricular como relevante e também o sistema tradicional de ensino como o melhor, mas outras tantas possibilidades emergem dos textos, como características marcantes de bons professores, fragilidade de outros, entre outros que certamente emergirão das análises mais consistentes que estão sendo feitas.

Isso vem de encontro às teorias atuais sobre ser professor em que muito se tem produzido sobre a superação do modelo tradicional modelo que ainda está sendo considerado pelos alunos como o melhor. A aprendizagem ambiental vem se efetivando de forma intensa e robusta.

O relato que trazemos como ilustrativo articula nossa intenção de problematizar as teorias dos estudantes do curso de Licenciatura com a narrativa:

Pra mim fica meio complicado falar em melhor professor de química no ensino médio, em vista que foi muito fraco meu conhecimento em química na escola onde cursei o ensino médio. No primeiro ano estava totalmente perdido e não tinha noção nenhuma em química a dificuldade era imensa para entender alguma matéria tanto que acabei reprovando em química e tive que cursar de novo o primeiro ano. No ano seguinte foi bem melhor e passei sem dificuldade, no segundo ano não tive aula de química pois não tinha professor e isso foi o caos, que só percebi quando fui estudar para o vestibular. No terceiro ano foi diferente, começamos as aulas com uma professora, mas ela parecia ser insegura e sem motivação e assim as aulas iam acontecendo. No segundo semestre ela não pode mais atender a nossa turma porque estava esperando filho, então assumiu a nossa turma o professor Antônio, o primeiro dia foi até hilariante porque ele tava apavorado com a matéria que ela tinha passado para nos, segundo ele tava tudo errado. E foi aí que ele se mostrou um ótimo professor pois se interessou em colocar a matéria em dia e corretamente e fez despertar em mim o gosto pela química, a partir desse momento comecei a gostar muito de química e decidi prestar o vestibular para química-licenciatura e de me espelhar nele quero ser um professor dedicado e comprometido com a educação.

Em outro momento da pesquisa criou-se uma unidade de aprendizagem em um ambiente virtual sobre ser professor. Neste espaço os sujeitos da investigação são professores e existem vários “links” onde cada um faz sua intervenção. Num deles, foi questionado por que optaram por essa profissão. Neste contexto, foi possível perceber que para a maioria deles, a escolha pela docência ocorreu por acaso, sem uma intencionalidade forte. Para esses sujeitos, a escolha pela profissão não foi uma decisão e sim uma consequência em que pesaram possibilidade de emprego, possibilidade de ficar mais próximo do companheiro, ter filhos, entre outras. Isso também mostra uma rica possibilidade de problematização da profissão, uma vez que é muito comum vermos nas salas de aula das Licenciaturas, alunos que querem ser médicos, enfermeiros, farmacêuticos, biólogos, dentistas e que por terem sido reprovados nestas intenções (sua vocação) acabam por vir para a Licenciatura. Ou seja, a identidade do professor nos cursos de Licenciatura parece ser um processo que vai de encontro a suas intenções iniciais.

Como narrativa também chama a atenção que, apesar da docência não ter sido carregada de intencionalidade pela maioria, todos se sentem realizados com a profissão. É claro que isso não pode ser generalizado uma vez que estes relatos são de professores de um grupo de estudos, mas mais uma vez assinala a possibilidade que as narrativas oferecem aos licenciandos que vem para o curso justamente tendo sentimentos contrários à docência. Os professores apresentam como razões para gostarem do que fazem as interações entre alunos e professores e professores entre si, a interação

constante com os jovens, que os mantém revitalizados, pois não há rotina e cada estudante tem suas características próprias. Além disso, destacam-se narrativas que enfatizam o fato do contato com os alunos e colegas contribuírem para nos tornarmos pessoas melhores, como mostrado no relato a seguir:

Refletir a partir das reflexões dos outros é muito interessante, muito legal mesmo! Os depoimentos dos colegas me "tocam" de forma intensa como experiências bem-sucedidas de enfrentar suas realidades. Hoje, antes de chegar aqui conversei com um colega sobre a proximidade da aposentadoria e de como isso nos afetava negativamente do ponto de vista de chegar ao "fim-de-carreira", mas, sobretudo, de deixar o convívio com os alunos. Ele, além de professor, é também artista premiado nacionalmente, mas adora dar aulas e até hoje as prepara intensamente a cada ano. Temos muitas coisas em comum com vocês, jovens e com "gosto" pela profissão. Seria muito triste se o que fazemos carregasse o "peso" da "obrigação", da "falta de opção". Particularmente, acho que meu processo de formação está sendo uma "longa e sinuosa estrada" (beatlemaniamente falando). Mas estou curtindo muito, e sei que não fiquei "sentado à beira do caminho"(erasmoscarlosmente falando). As vezes me surpreendo, em diálogos em alguma disciplina, que alunas/alunos já se apropriaram de coisas que eu levei um tempão para incorporar ao meu fazer pedagógico. Outras vezes, tento fazer que entendam meu discurso carregado de vivências que eles, por não perceberem as nuances e entrelinhas, o interpretam como quase "vazio" e distanciado da realidade. Então, ao tentar seguir suas "pegadas" retomo o caminho e, nesse movimento, muitas vezes me renovo e me reformulo, recursivamente, re-aprendendo e re-visitando coisas. Se, por um lado, encontro na academia e nas escolas situações de desencanto e desencontros, por outro (felizmente sempre há outro!), há sempre outras tantas que me asseguram a convicção de que vale a pena! Bom, mas é por essas e por outras que eu tenho "tesão" de ser professor. E encontro essa vontade, esse querer bem, justamente bebendo na fonte desses professores que abraçam a profissão com "amor à camiseta" e desses alunos que entram no curso com garra e determinação de "ser professor". Portanto, que bons ventos continuem acariciando nossas faces e que, durante os temporais, não nos falte um ombro amigo e... quem sabe um bom guarda-chuva!

Outra possibilidade que a narrativa oferece é a de escrever histórias sobre conceitos, fatos em que se pode perceber lacunas de conhecimentos, teorias robustas que dificultam a compreensão muitas vezes dos conceitos, como trazemos o relato a seguir, que mostra o entendimento de um aluno sobre como é o átomo:

Havia me deitado não fazia muitas horas quando comecei a sonhar com o que tinha estudado exaustivamente para a prova na manhã seguinte: as diversas teorias atômicas. Minha viagem começou com um átomo redondo e indivisível na qual não consegui visualizar por dentro, este átomo me lembrou a explicação de Dalton. Quando vi me remeti a um átomo que também não conseguia entrar e vê-lo por dentro. Me lembro que ele era bastante maciço e era divisível, com um aspecto de pudim de passas; onde eu via os elétrons junto dos prótons, por possuírem cargas opostas se atraíam mutuamente. Esse era o átomo segundo Thomson, foi nesse modelo que se descobriu a existência dos prótons.

Dos relatos em análise, fica claro o conhecimento fragmentado sobre os modelos atômicos dos estudantes. Parece que guardam grandes palavras-síntese: átomo indivisível está relacionado com Dalton, pudim de passas com Thomson, Rutherford tem a ver com órbitas, Rutherford-Bohr com fótons e pouco, mas muito pouco mesmo, apesar de ter sido trabalhado bastante tempo nas disciplinas básicas de Química, é falado sobre as características do modelo quântico, o que faz com que se tenha a idéia da pouca apropriação deste modelo, como também dos outros em uma repetição de grandes e frágeis narrativas sem muito argumento teórico, conceitual, disciplinar que as sustente. Isso remete a uma reflexão importante sobre a forma como tem sido trabalhado este (e provavelmente grande parte) conteúdo e sua pouca aprendizagem nos cursos de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação em que aqui apenas se apresentam os primeiros sinais de possibilidade como ferramenta de transformação das teorias dos professores não está no final. Ao contrário, o programa de uso da narrativa como ferramenta pedagógica apenas se inicia no curso de Licenciatura em Química da FURG.

Os dados que aqui apresentamos foram apenas para evidenciar o panorama desta perspectiva. Alunos e professores continuam a fazer suas intervenções no ambiente virtual (www.ceamecim.furg.br/avatoool/avas/ceamecim) e novas reflexões estão sendo apresentadas. O mesmo estará sendo proporcionado a partir das disciplinas de estágio e de conteúdo específico em que somos, enquanto professores das disciplinas, responsáveis. (www.ceamecim.avatoool/avas/travessia2004; www.ceamecim.avatoool/avas/travessia2005).

Nesse contexto, portanto, todo o processo revela-se bastante promissor. Ao estudarmos as experiências dos participantes da pesquisa, refletimos sobre nossas experiências passadas e presentes e pensamos no futuro. Olhamos para nossas próprias práticas como pessoas e como profissionais, tendo em vista suas interações num contexto social. Compartilhar os significados da pesquisa com outras pessoas pode ajudar-nos a decidirmos sobre a linguagem a ser utilizada em sala de aula e trazer novas possibilidades para re-contar e compor novos ou diferentes significados. Vivemos as histórias contadas e re-contadas pelos participantes favorece reflexões recíprocas e a construção de significados mais complexos sobre elas, o que contribui para compreendermos nossas práticas em outra perspectiva, vislumbrando novos ou diferentes caminhos para o futuro.

Referências Bibliográficas

- CLANDININ, J.D; CONNELLY, M. Narrative Inquiry. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, XXII, n 37, mar 1999, p. 7-32.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, UNESP, São Paulo, v.9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- GALIAZZI, M.C; MELLO, D. A paisagem da pesquisa narrativa. Texto não publicado.