

Construindo identidades no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da EACH/USP

Building identities in the Science Teachers Training Course at EACH/USP

Resumo

Apresentamos neste trabalho parte de uma investigação mais ampla, cujo objetivo principal é pesquisar de que maneira se configura e se constrói a identidade docente de um grupo de futuros professores de Ciências. O estudo foi desenvolvido no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), na disciplina de Orientação de Estágios Obrigatórios, com 39 estudantes. Os dados foram coletados por meio da escrita de narrativas acerca da escolha do curso e da docência. A análise de conteúdo possibilitou-nos verificar a diversidade de caminhos identitários percorridos por eles, associados especialmente aos fatores: características do curso, modelos de experiências docentes, papel transformador do professor e a afinidade por conhecimentos das áreas de ciências da natureza e/ou da educação. Isso nos levou a pensar em ações afirmativas que possibilitem buscar na docência um projeto de vida.

Palavras-chave: formação de professores de ciências, estágio curricular supervisionado, identidade docente.

Abstract

In this article we present a fragment of a bigger research which principal aim is to understand how the Science teacher's identity was constructed during the under graduation course. The study was developed at the School of Arts, Science and Humanities (EACH) of São Paulo University (USP), Brazil, with 39 students of the Science Teachers Training Course, during their supervised practical activities (internship). The data were collected by narratives written by the students. In those narratives they told their reasons for selecting this course and the teacher's career. The analysis shows different ways to construct their identity: characteristics of the under graduation course; representational models about teaching/teachers; possibility of being a social transformation agent; affinity with Natural Sciences or Education. With the results of this first phase of our research we are now able to think affirmative actions to improve the teacher's career as a life project for new students.

Key – words: Science Teachers Training, internship, teacher's identity.

Introdução

O processo de formação de um professor é marcado pela complexidade, devido à convergência de múltiplos saberes, oriundos de diversos âmbitos: o da experiência e vivência pessoal e profissional, o da formação escolar anterior e profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, o do contato com diferentes espaços culturais e fontes de socialização, entre outros (TARDIF, 2002). Todos esses saberes se fundem de uma maneira única e singular em cada sujeito, de forma a configurar uma identidade docente que emerge e se mantém em constante construção ao longo de toda a vida profissional do sujeito.

A centralidade que o tema da identidade docente tem ocupado nos últimos tempos nas pesquisas educacionais na área de formação de professores ocorreu pela necessidade de encontrar explicações acerca das decisões e posicionamentos que os professores tomam no seu dia a dia (PIMENTA; LIMA, 2004). Estas pesquisas têm como objetivo principal sondar as motivações que levaram os estudantes a escolherem a Licenciatura enquanto projeto profissional. Além disso, o tema da identidade docente e do processo de construção dessa identidade tem sido considerado relevante pelo fato de apontar indícios sobre os principais fatores que intervêm no processo de construção de saberes profissionais (TARDIF, 2002).

A formação de um professor é marcada pela presença de uma contínua aprendizagem, situada em tempos e espaços delimitados. Para Pimenta (1999, p. 19):

“A identidade docente é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.”

Pineau (apud MOITA, 1992) defende que o processo de construção da identidade é definido como uma função permanente, que mobiliza diferentes fontes de conhecimento. E para ter acesso ao modo em que cada pessoa configura o seu processo de formação é preciso considerar a própria história pessoal, a singularidade do percurso de vida de cada sujeito enquanto percurso de formação.

Mas para que essa história pessoal emergja e possa ser objeto de análise, é preciso fornecer oportunidades de reflexão e constante ressignificação dos saberes. Nesse sentido, a lógica singular que marca a construção da identidade de cada sujeito só é possível de ser investigada através da história de vida do próprio sujeito.

Surgem então questões como: De que maneira e quando investigar esse processo de construção da identidade profissional docente? Como suscitar reflexões no processo de formação do professor?

Para alguns autores, o estágio curricular supervisionado tem sido um campo fértil para possibilitar tais reflexões. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 61), o estágio curricular supervisionado como “campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente”. Segundo as autoras, no processo de formação identitária da docência, o estágio exerce um papel fundamental, pois, é ele que faz possível a inserção do aluno estagiário no cotidiano da escola, abrindo espaço para a realidade e para o trabalho do professor na sociedade.

A formação inicial de professores deve possibilitar que o futuro professor desenvolva um pensamento autônomo, dentro de uma perspectiva críticorreflexiva. Assim, para Guimarães (2004), os cursos de formação inicial podem desempenhar um importante papel na construção e no fortalecimento da identidade docente na medida em que proponham espaços e atividades de reflexão sobre diversas representações sociais historicamente construídas relativas à profissão docente. Para Nóvoa (1997) a formação de professores deve fornecer um pensamento autônomo, dentro de uma perspectiva críticorreflexiva, que viabilize processos de autoformação. A formação do professor, para este autor, é um investimento pessoal que visa à construção de uma identidade pessoal e profissional.

Por isso, o estágio curricular supervisionado se constitui em um espaço privilegiado de discussão, de problematização da identidade docente, visando o desenvolvimento da autonomia do professor. Dentro desse contexto, apresentamos neste trabalho parte de um estudo que está em processo de desenvolvimento e cujo objetivo principal é o de pesquisar de

que maneira se configura e se constrói a identidade docente de um grupo de futuros professores de Ciências. O estudo foi desenvolvido no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo, com um grupo de 39 estudantes dessa Licenciatura.

O presente estudo está centrado nos aspectos relacionados à escolha pelo curso de LCN da EACH e pela profissão docente com o intuito de compreendermos parte do processo de formação de identidade docente em nossos alunos. Temos como intenção verificar quais os fatores que são apontados pelos alunos como argumento para sua escolha pela carreira docente de modo a identificarmos de que modo a identidade desses licenciandos está se constituindo.

Narrativas de experiências docentes

Narrativas. Guardiãs das experiências. Atravessam espaços-tempos para terem continuidade na intensa experiência do viver-contar-viver histórias. Há narrativas que transformam a maneira pela qual “olhamos” para as coisas que nos acontecem, tornando-nos também *territórios* [...] de passagens, marcados simbólica e materialmente por circunstâncias mediadoras de nossas escolhas. Ao experimentar o mundo, inscrevemos em nosso próprio corpo histórias permeadas de paixões. A experiência é uma paixão, nos ensina Jorge Larrosa (2004, p.163), de modo que não é possível captá-la por meio de uma lógica da ação, da reflexão do sujeito sobre si próprio como sujeito agente, mas, sim, por meio de uma lógica da paixão e da reflexão do sujeito sobre si próprio como sujeito passional, atravessado e contaminado por camadas de histórias até agora. E para, além disso, o “aqui” é onde as narrativas “se encontram ou formam configurações, conjunturas de trajetórias que têm suas próprias temporalidades [...] mas onde as sucessões de encontros, as acumulações das tramas e encontros formam uma história”.

Experiência e narrativa. Por meio desse par ontológico buscamos, na escrita de narrativas de professores em formação em Ciências da Natureza da EACH-USP, amparo para refletir sob que miradas estão sendo configuradas as identidades docentes dos graduandos em licenciatura. A narrativa é uma forma artesanal de comunicação. “Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele [...]” (BENJAMIN, 1993, p.205).

A principal razão para o uso da narrativa na pesquisa educacional reside no fato de que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas, derivando daí a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, ou seja, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e em suas próprias. Nesse sentido, é igualmente correto falar em *investigação sobre a narrativa* ou de *investigação narrativa*. A narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação, mas para diferenciar um termo do outro, denomina-se de *história* ou *relato* o fenômeno a ser investigado e de *narrativa*, o procedimento investigativo¹. Os dados empíricos podem ser coletados por meio de: registros em diários de campo da experiência compartilhada; transcrições de entrevistas, observações de outras pessoas; ações de narrar relatos, escrever cartas, produzir escritos autobiográficos; materiais escritos como normas, ou

¹ Tradução realizada pelas autoras de F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin (1995, p. 11 e 12).

ainda, através de princípios, imagens, metáforas e filosofias pessoais (CONNELY; CLANDININ, 1995).

No bojo desta pesquisa, optamos pelos escritos autobiográficos, direcionados a alguns aspectos das histórias de vida desses futuros professores de Ciências, em aproximação a linhas de pesquisa (auto)biográficas que vêm se firmando desde o final da década de 1970 no cenário educacional. Abordagens que são expressão de um movimento social mais amplo em que os sujeitos tomam importância em relação a sistemas e estruturas sociais e assumem posição central em projetos que intenciam produzir novos tipos de práticas e de conhecimentos, mais próximos ao cotidiano de escolas e de professores (NÓVOA, 1992). Busca-se, assim, legitimação para procedimentos de formação docente e de produção de saberes a partir do trabalho com a intersubjetividade dos professores autores de narrativas, em conjunto com pesquisadores (CATANI et al., 1997; JOSSO, 1999; BUENO, 2002).

Na multiplicidade desses estudos, Nóvoa (1992) identifica e correlaciona diferentes objetivos e dimensões de trabalho, estas últimas relativas à pessoa do professor, às suas práticas e à profissão docente. Quanto aos objetivos, o autor aponta aqueles teóricos, associados a investigações; práticos, relacionados com processos de formação; e emancipatórios, que visam mudanças de práticas de professores e da profissão docente. Josso (1999) também discute a questão da diversidade de abordagens que utilizam as histórias de vida, desde aquelas que buscam viabilizar o entendimento dos processos de (auto)formação e seu posterior encaminhamento mediante procedimentos de pesquisa-formação, até a utilização de abordagens biográficas a serviço de projetos de ação.

Quanto à produção de pesquisas dentro da abordagem autobiográfica e estudos de histórias de vida, o que se tem notado em levantamentos recentes é uma grande dispersão temática e metodológica, dada em parte pela utilização de múltiplos referenciais teóricos, o que representou um forte impulso na realização desse tipo de estudo no país a partir dos anos de 1990, colaborando para a renovação da pesquisa educacional na área de formação de professores e levantando novas temáticas de estudo. Por outro lado, essa diversidade de abordagens gerou dificuldades e críticas, no sentido de falta de rigor e inconsistências metodológicas (BUENO, 2002, BUENO et al., 2006;), o que aponta para a necessidade de uma ação cuidadosa e prudente nos enfoques da área.

Para Bueno (2002), os estudos autobiográficos ainda são incipientes na abordagem do período inicial de formação docente, mas revelam um campo bastante fecundo, como no caso da pesquisa de Catani² (1994, apud BUENO, 2002), que utilizou o método autobiográfico com alunos de pedagogia, não de forma exclusiva, em narrativas sobre os próprios alunos e na reinterpretação de suas experiências de vida, que favoreceram os processos de formação docente.

O contexto da pesquisa

Dentre as Licenciaturas oferecidas pela USP, a de Licenciatura em Ciências da Natureza é uma das poucas em que as disciplinas de educação são oferecidas na própria unidade e não na Faculdade de Educação (Zona Oeste da cidade). O curso já iniciou atendendo às orientações do Projeto de Formação de Professores, documento elaborado pela Comissão Interunidades de Licenciaturas (CIL) da USP com o intuito de “pensar conjuntamente novos rumos para a

² CATANI, D. A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores. In: _____. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. São Paulo; 1994. Tese (Livre-docência) ¾ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. p. 28-57.

formação de professores do ensino básico e para a integração da universidade com as escolas públicas” (Universidade de São Paulo (USP)., 2004).

Conforme descrevemos em publicação anterior ((BARREYRO, G. B. et al, 2010), em nossa unidade, optamos pela criação de três disciplinas especificamente para a supervisão dos estágios. Essas disciplinas - denominadas Orientação de Estágios Obrigatórios 1, 2 e 3 - são ministradas do 6º ao 8º semestres do curso. Cada docente acompanha, no máximo, 12 alunos. Deste modo, torna-se possível que sejam realizadas intervenções individualmente durante todo o período em que os alunos permanecem nas escolas básicas.

No momento de iniciar as atividades de estágio os alunos escolhem a escola a partir da lista de escolas-parceiras com as quais foi realizado contato prévio, não tendo a opção de escolher outra instituição. Depois de iniciadas as atividades de estágio, salvo raras exceções, os alunos permanecem na mesma escola durante os três semestres em que realizará os estágios.

No primeiro semestre o foco das atividades está na observação da instituição como um todo, ou seja, os alunos devem observar horários de lanche, o funcionamento da secretaria, atividades desenvolvidas nas quadras esportivas, bibliotecas, salas de informática e, eventualmente, acompanhar aulas de qualquer disciplina. Todas as reflexões e produções em sala de aula ocorrem a partir dessas observações.

O segundo semestre é dedicado à observação de situações de sala de aula. No entanto, embora os alunos estejam se preparando para tornarem-se professores de ciências, devem observar aulas de diferentes disciplinas. O foco de discussão neste módulo é a identidade docente.

Apenas no terceiro módulo da disciplina o foco das atividades fica mais voltado para as especificidades das aulas de ciências. Além das observações, nesse semestre os alunos devem realizar suas atividades de regência.

O processo de coleta e de análise dos dados

Ao considerar como foco de trabalho a formação da identidade docente no âmbito da formação inicial, especificamente para alunos do curso de LCN, propusemos como público-alvo desta pesquisa alunos do sétimo semestre do curso matriculados na disciplina de Orientação de Estágios Obrigatórios 2, pois constituíram o grupo mais adequado para responder a nossa questão de pesquisa, ou seja, *como as narrativas podem ser reveladoras dos motivos pelos quais alunos ingressantes da EACH escolheram o curso de LCN? E de que forma isto se relaciona com a escolha da profissão docente?*

A coleta de dados ficou vinculada à autorização da utilização das narrativas desses alunos para fins de pesquisa, bem como à emersão das categorias mais recorrentes dentre os textos produzidos após uma das primeiras atividades da referida disciplina. A solicitação realizada aos alunos-estagiários residiu na escrita de uma narrativa por meio do questionamento “*O que leva uma pessoa a se tornar professor?*” e/ou “*O que levou você a escolher um curso de licenciatura?*” No primeiro momento da aula os licenciandos trabalharam na produção do texto narrativo e em seguida foram convidados a explicar sobre o que haviam narrado. Esclarecemos que a explanação dos relatos não era obrigatória.

Observamos que a explanação espontânea de alguns alunos suscitou a vontade de compartilhar experiências no grupo, bem como desencadeou o desejo de registrar outras lembranças que emergiram durante a apresentação. Após esse exercício narrativo compartilhado no grupo, os licenciandos reescreveram suas narrativas, bem como autorizaram livremente a utilização delas para fins de pesquisa educacional sobre a identidade docente. Os dados foram armazenados na forma de arquivos eletrônicos textuais.

Processo de emersão das categorias

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.221) “um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar”.

As categorias consideradas neste estudo não foram pré-definidas ao pensar no perfil da pesquisa, mas construídas a partir da análise dos relatos. Após leitura inicial por todos os pesquisadores e identificação das ideias mais recorrentes nas narrativas, registramos algumas dimensões prévias.

Em uma posterior releitura do material por todos os pesquisadores e após novas discussões do grupo, fomos reorganizando e refinando as categorias, até chegar a sete categorias gerais e algumas subcategorias, que passamos a considerar para a investigação. Procedemos à associação de trechos de relatos às diferentes categorias, de tal forma que a grande maioria dos registros foi associada a mais de uma categoria. Ao comparar os dados, identificamos várias categorias, até chegar a quatro categorias mais recorrentes, descritas a seguir.

As categorias de análise

Em uma primeira análise, a primeira categoria que identificamos se refere ao *papel transformador do professor*, incluindo a possibilidade de transformação individual dos alunos, da transformação da realidade, seu papel na difusão de conhecimento e funções de assistência social aos escolares. Outras vertentes que identificamos foram: a *afinidade por conhecimentos da área de ciências da natureza ou da área educacional* e, ainda, a *afirmação do desejo (ou não) de atuar na profissão docente*. Os licenciandos citaram várias representações da profissão docente para justificar sua escolha pelo curso em foco, lembrando situações vivenciadas na família, em brincadeiras domésticas, no ensino básico, no ensino superior, ou mesmo sob a influência de amigos e familiares. Consideramos também uma categoria que envolveu os *modelos para a experiência docente*, relacionada com as experiências de ensino anteriores, tanto as de caráter informal como as de natureza formal. Certas características da profissão foram bastante frequentes nos relatos, como a possibilidade de uma rápida entrada no mercado de trabalho após a conclusão do curso, a existência de horários de trabalho flexíveis e possibilidades de aprendizagem permanente. A última categoria refere-se a um conjunto de *características do Curso de LCN*, como a baixa nota de corte para o ingresso, a grade do curso de uma forma geral, a localização geográfica da unidade em que funciona o curso e ainda o fato de representar a oportunidade de fazer um curso superior, e na Universidade de São Paulo.

A partir dessa análise, bastante ampla, consideramos as categorias mais citadas pelo grupo de licenciandos para uma análise mais refinada. Concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 234) quando afirmam que é difícil deixar de lado “dados e categorias, [mas] a análise é um processo de redução de dados”. Por isso nos concentramos em quatro categorias a fim de realizar uma reflexão mais aprofundada sobre os fatores que se associam ao processo de escolhas profissionais do grupo, bem como sobre os motivos que os levaram à escolha do curso em questão. Essas categorias foram: *o papel transformador do professor; a afinidade por conhecimentos da área de ciências ou da área educacional; os modelos da profissão docente; e as características do curso*, aspectos que serão detalhados a seguir. Não houve qualquer intenção de generalização, já que o trabalho refere-se à análise de subjetividades

construídas pelos sujeitos participantes deste processo. No entanto, segundo Ferraroti³, é importante ter claro que os relatos revelam formas de apropriação do mundo social, em uma relação não linear entre história social e individual que pode oferecer indícios e, assim, um maior conhecimento de processos sociais mais amplos (1988, apud BUENO, 2002).

Resultados e discussão

Nesta seção apresentamos os principais resultados obtidos junto aos estudantes de LCN para cada uma das categorias mencionadas antes. Apoiamos a discussão dos resultados trazendo fragmentos das narrativas dos estudantes.

Categoria 1: Papel transformador do professor

Uma das motivações dos estudantes pesquisados em escolher o curso de licenciatura, obtida a partir dos relatos dos licenciandos, refere-se à concepção do professor como um agente transformador da realidade, seja esta individual ou coletiva. Essa concepção aparece em relatos de alunos que escolheram o curso de licenciatura motivados pelo desejo de se tornarem professores, acreditando que dessa forma poderiam promover mudanças na realidade sócio-cultural dos estudantes.

O ideário da figura transformadora do professor aparece nos relatos dos alunos sob quatro facetas. A primeira delas refere-se ao poder do professor de transformar a realidade individual, agindo diretamente na (trans)formação pessoal de cada aluno em particular. Há a crença, senão o anseio, de que a figura do professor poderia agregar ao aluno algo que o fizesse um indivíduo melhor, como ilustra a fala a seguir:

“O que me fez fazer um curso de licenciatura e me formar como educadora é porque eu acredito no potencial que o papel do professor tem na vida de um indivíduo. Este papel não ocorre somente na vida escolar ou acadêmica, mas tem extrema importância na formação pessoal do aluno; o indivíduo como ser pensante e crítico na sociedade em que vive [...]” (Gabriela).

A segunda faceta refere-se à ideia do professor como uma figura capaz de transformar a realidade coletiva, trazendo melhorias à sociedade, num sentido mais amplo do que os alunos que relataram a transformação dos indivíduos. Para esses alunos, cursar a licenciatura significa tornarem-se agentes transformadores da realidade social através da prática docente:

“Ser professora nesse momento da minha vida é uma escolha que reflete a minha vontade de transformação social, utópica por vezes, mas que também por isso me entusiasma, porque acredito na utopia como uma forma de acreditar na melhoria do mundo, de transformar realidades; não as realidades universais, mas as realidades imediatas que trazem à vida do próximo, momentos de alegria e expectativas de crescimento” (Júlia).

A terceira faceta trata da transformação realizada pelo professor através da difusão do conhecimento. Há implícita a crença de que o ensino e a docência são elementos geradores de transformação pela elevação do patamar cultural da sociedade:

“Gosto de ajudar, ensinar e aprender também. Também gostava de ver meu pai me ensinar. E foi por esse motivo que escolhi seguir essa profissão, de poder passar a frente o conhecimento que eu estou adquirindo e saber que além de mim vai carregar o mesmo conhecimento que eu adquiri, e assim vai, passando um para o outro. Ser professor é saber também passar os conhecimentos adiante, pois aprendemos para isso ensinar um ao outro” (Gustavo).

³ FERRAROTTI, F.. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

E, por fim, a quarta faceta relacionada ao papel transformador da profissão docente aborda a transformação da realidade sob um aspecto assistencialista, que enfoca a profissão docente como uma ferramenta altruística de transformação da realidade social através do auxílio ao próximo:

“Creio que é algo muito forte dentro de minha pessoa, que me cativa, emociona, pois eu necessito de ajudar o próximo, sinto que é uma das minhas virtudes em que tenho que cumprir com essa tarefa, que irei completar com muito gosto e carinho” (Sandro).

Categoria 2: Afinidade por conhecimentos das áreas de ciências da natureza e/ou da educação

Alguns alunos mencionam que o desejo para cursar a licenciatura veio inicialmente da afinidade pelos conhecimentos das ciências da natureza.

“Sempre tive gosto pelas áreas das ciências químicas e biológicas [...] Para ser sincera, a princípio não atraíu nem um pouco, pois o fato de ser licenciatura era desanimador, mas CIÊNCIAS DA NATUREZA saltaram aos olhos, pois queria saber como era fazer um curso que abordava as mais variadas ciências, dentre elas a química e a biologia que me atraem [...]” (Soraya).

Porém, estes mesmos alunos afirmaram que à medida que foram cursando as disciplinas da área educacional incorporaram certo apreço pela licenciatura.

“Ao saber do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, seu programa com disciplinas "atraentes", ingressei no curso, mas só fui me dar conta da licenciatura no 2º semestre do curso na disciplina de Didática, que de certa forma, despertou meu interesse em ministrar aulas, através de leituras de vários educadores como Paulo Freire. E atualmente as disciplinas de estágios obrigatórios que possibilitam uma maior abrangência sobre o dia-a-dia de um professor através de visitas às escolas” (Ivan).

Para outros o desejo de se tornar professor e, por conseguinte, cursar a licenciatura se deu por meio de afinidades com conhecimentos vinculados à área educacional em decorrência de histórias anteriores vinculadas à formação docente.

“Escolhi o curso de licenciatura, pois como já atuo na área da educação, sou professora de educação infantil (como já citado fiz magistério) e como a atual legislação a LDB dispõe que os professores devem ter um curso de nível superior, uma licenciatura. Logo resolvi entrar no curso. [...]” (Mariana).

Os alunos também optam pela licenciatura em função do interesse tanto por conhecimentos relacionados às Ciências da Natureza quanto educacionais, conforme o excerto abaixo.

“No último ano do colegial fiz uma extensa busca por cursos relacionados à biologia e a docência com baixa procura e foi assim que cheguei até o curso de LCN” (Gabriel).

Outra circunstância responsável pela escolha da licenciatura diz respeito às experiências mal sucedidas na disciplina de ciências, quando os graduandos ainda eram alunos da educação básica. Por razões outras, talvez mais vinculadas ao interesse pelos conhecimentos das ciências da natureza, estes alunos procuraram outros meios para aprender ciências, isto é, informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

“Eram professores com a formação em letras clássicas ensinando ciências sem ao menos saber, e ter entrado em contato com esse conhecimento. Foi em meio dessa perspectiva de ensino que eu resolvi estudar sozinho ciências. No começo tive a oportunidade de adquirir conhecimento na área de ciências por meio de canais populares de televisão como o Discovery in Chanel e o canal TV escola. Estes canais tiveram um papel fundamental, pois em seu conteúdo tem como princípio estimular o estudo e desmistificar, tornar aquele conteúdo mais acessível” (Luís).

Categoria 3: Modelos para a experiência docente

A partir dos diferentes relatos foi possível identificar alguns modelos da profissão docente em que se evidenciam influências sociais e individuais na construção da mesma. Dentre as

subcategorias identificadas, há concepções vinculadas a estereótipos construídos a partir de representações sociais cuja origem não fica clara, como no excerto abaixo:

“A licenciatura sempre foi uma vontade de menina, porque quando menina achava os professores como seres superiores de inteligência, criando um ser supremo em um altar” (Marcela).

A influência e o conselho de familiares e amigos conformaram mais uma subcategoria considerada para o estudo, indicando a importância das relações pessoais na escolha do curso e da profissão docente. Vejamos um exemplo:

“Quando decidi prestar vestibular para licenciatura, no primeiro momento, fui motivada por algumas pessoas, professores, amigos e alguns familiares, mas até então não imaginava o que estava por vir” (Mônica).

Também presentes as concepções a partir de memórias de infância e brincadeiras, que apontam para interesses pela profissão desde pouca idade:

“Desde a minha infância que tenho um “envolvimento” com licenciatura. Ainda muito criança brincava de escolinha com os meus amiguinhos (que não eram poucos). Eles encaravam simplesmente como uma brincadeira; eu, no entanto, levava muito a sério. As lições eram corrigidas, aplicava provas e lançava notas. Havia também o castigo: De pé virados para parede. Todos aceitavam porque afinal tratava-se de uma brincadeira” (Márcia).

No relato acima percebemos elementos de uma concepção disciplinar de ensino, com aplicação de castigos e cobrança de notas. A licencianda ressalta sua visão, durante a infância, de seriedade e comprometimento com o ambiente escolar. Em outra narrativa, citada abaixo, o destaque fica para o papel e representação da figura do professor como aquele que detém o conhecimento e ensina, além de deixar clara a influência da família pela escolha da licenciatura.

“Desde pequeno sempre gostei de brincar de escolinha com os meus irmãos, e eu sempre era o professor, mesmo tendo irmãos mais velhos que eu. Às vezes eu estudava matérias que eu nem sabia para ensiná-los. Meu pai é professor, está no sangue ser professor” (Gustavo).

As experiências mais marcantes quanto a modelos de experiências profissionais, no entanto, surgiram a partir da memória de antigos professores, tanto da educação básica como da superior. O relato presente no trecho a seguir traz a admiração pelo professor, que impressionou o nosso aluno e, segundo o mesmo, despertou o seu interesse pela carreira docente.

“[...] o Naldo, propôs um momento de relaxamento, era véspera dos exames finais, todos os demais professores estavam nos entupindo de matéria. Naldo passou um vídeo sobre animais marinhos – tema que o motivou a fazer opção pelo curso de Biologia. Ao término do filme, quando todos pensavam que fosse um evento isolado, Naldo fez relações com a matéria que estávamos vendo em aula, todos ficaram impressionados com a habilidade e a versatilidade que o professor utilizou para relacionar os temas que a princípio não eram condizentes. A experiência com o professor Naldo foi o estopim para eu começar a me interessar pela carreira docente” (Gabriel).

Outra licencianda menciona a reflexão e a experiência mediadas por uma professora do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, o que a motivou a refletir sobre a docência:

“[...] A maneira como ela ministra as aulas e até mesmo exercícios que ela passou em sala de aula me fizeram parar para refletir momentos que passei ao lado de inúmeros professores, momentos que fizeram com que alguns fizessem a diferença na minha vida e outros que infelizmente não contribuiriam para nada em minha formação” (Vanda).

Tais narrativas indicam a importância que as memórias de experiências escolares têm na formação profissional, já que modelos positivos e muitas vezes também modelos negativos de professores podem pautar a futura atividade docente dos licenciandos, a despeito de atividades acadêmicas de formação inicial. Alguns estudos apontam nessa direção, como o de

Knowles⁴ (1992, apud Bueno, 2002), que afirma ser o estabelecimento da identidade docente associado não aos programas de formação de professores, mas às experiências de vida anteriores ao ensino superior, em situações ligadas ao ensino e à educação em geral.

Categoria 4: Características do curso

Foi interessante observar que dentre as razões apontadas para a escolha pelo curso de LCN no vestibular algumas não estão diretamente relacionadas à intenção de exercer uma profissão docente, mas sim a fatores ligados às possibilidades de acesso a uma universidade pública e peculiaridades do curso.

Uma das motivações mencionadas foi a baixa nota de corte para ingresso no curso pelo vestibular. Algumas vezes esta indicação apareceu associada ao reconhecimento expresso dos alunos de que essa era uma condição imprescindível para que seu ingresso na universidade fosse possível. Os trechos transcritos abaixo exemplificam este tipo de indicação:

“[...] o que me levou a ingressar no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza não foi o fato de que, depois de formada, seria uma professora de Ciências, mas foi a baixa concorrência desse curso no vestibular da FUVES e a possível transferência para o curso de Ciências Biológicas” (Eliana).

Outro fator que se mostrou relevante para a escolha do curso foi a localização geográfica da EACH. O melhor exemplo deste tipo de indicação encontra-se no relato a seguir:

“A decisão de escolher o curso LCN foi aleatória e na verdade a escolha foi feita por ser um curso da USP, mas que estaria próximo da minha casa, afinal de contas eu teria que trabalhar assim que saísse da caixa e escolher no Butantã não seria apropriado no meu caso” (Laura).

Apesar de sua escolha por LCN ter sido “aleatória”, na declaração a seguir podemos constatar que o curso contribuiu para esse processo de formação da identidade docente desta aluna.

“[...] com o passar do tempo fui conhecendo melhor o curso e fui gostando cada vez mais, fato esse que me fez resolver ficar e terminar LCN. [...] aprendi muito com o curso, aprendi a amá-lo e aprendi a entender o papel do professor na sociedade [...] Tudo o que sei é quase nada, mas sei que estou no caminho certo [...]” (Laura).

Alguns manifestaram como motivação para a escolha do curso o desejo de fazer um curso superior, qualquer que fosse.

“[...] apesar das inúmeras dificuldades queria fazer graduação. Consegui isenção da FUVES e naquele momento parei para pensar que profissão gostaria de exercer. Comecei fazendo uma pesquisa na grade curricular dos cursos da USP e todas as minhas opções foram por cursos de licenciatura. [...] decidi por Licenciatura em Ciências da Natureza por ter disciplinas que gostava na escola. [...] minha perspectiva em relação ao curso era muito boa, mas posso falar que cada dia tenho mais certeza de que realmente fiz a escolha certa” (Fernanda).

Se, de um lado, quando surgiu a oportunidade de fazer uma graduação a aluna já apresentou simpatia pela ideia de ser professora de ciências, sua vivência no curso confirmou suas expectativas.

O “sonho” de estudar na USP aparece como um fator importante na escolha de alguns alunos.

“[...] voltei a estudar, só que desta vez em uma faculdade pública (sonho de consumo), e lendo sobre as licenciaturas me identifiquei com LCN por motivos diversos” (Joana).

No trecho a seguir, outra aluna evidencia que suas motivações reúnem os diversos aspectos do curso mencionados acima pelos outros licenciandos.

⁴ KNOWLES, J. Gary. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustration from case studies. In: GOODSON, Ivor (Ed.) **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992. p.99-152

“[...] a escolha do curso foi bem sistemática, pois tinha que ver vários fatores pra continuar dentro da instituição, como por exemplo: a grade curricular, a universidade se localizar na zona leste, a nota de corte facilitar a entrada na instituição, poder trabalhar durante o dia e estudar a noite, enfim, realizar o sonho de estudar na USP.” (Lúcia).

Tal como a aluna menciona no relato apresentado acima, outros alunos também citaram a grade curricular (por seu aspecto abrangente) como uma característica do curso que foi relevante para sua escolha e permanência no curso. Podemos constatar isto a partir do exemplo a seguir:

“Acredito que o fato de eu estar no curso, não foi a formação e sim as matérias da grade curricular, pois existe uma gama de matérias “diferentes” e isso amplia o conhecimento de forma inexorável. No curso aprendemos a enxergar não só a matemática e suas enésimas contas, ou todas as teorias da educação, mais ver que elas estão entrelaçadas [...]” (Bernardo).

Como se pode observar, mesmo em casos em que as motivações dos alunos para a escolha do curso não tenham sido diretamente relacionadas ao seu desejo de serem professores, as vivências experienciadas durante as disciplinas e o convívio com colegas e docentes do curso têm exercido grande influência sobre suas expectativas de futuro exercício profissional, levando os licenciandos a considerarem a profissão docente como uma possibilidade desejável para suas vidas.

Considerações finais

Os nossos resultados sugerem que os licenciandos escolhem a docência pelos mais variados motivos, não se circunscrevendo apenas ao desejo de transformação social dos indivíduos ou da própria sociedade, ou ao cuidado de crianças. Esses achados vão ao encontro dos resultados apontados por outros investigadores (RICHARDSON; WATT, 2006). A decisão de optar pela docência tem como pano de fundo um leque muito maior de razões, muitas das quais estão relacionadas com a localização da EACH, com a estrutura curricular do curso, que oferece um espectro amplo de disciplinas de Ciências da Natureza, com a segurança que o emprego oferece, com a possibilidade de compatibilizar horários de trabalho com a estrutura familiar, bem como influências de professores tanto do ensino fundamental como do ensino médio.

Por outro lado, a sustentação da escolha pelo curso ocorre também por diversos motivos. Dentre eles, cabe destacar o encantamento dos estudantes com o curso, ou seja, na medida em que eles vão se introduzindo e participando das diversas disciplinas, eles ficam fascinados pelo curso e decidem não solicitar transferência para outros cursos, como geralmente é o desejo inicial. Outra das razões apontadas foi a vivência de experiências positivas junto a alguns docentes do curso. Esses docentes parecem exercer uma influência muito positiva, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto pelo estudo de disciplinas vinculadas com a área educacional.

Os resultados encontrados junto a esse grupo de estudantes de Licenciatura e as considerações anteriores nos conduzem a refletir sobre a eficácia das políticas públicas e as campanhas de divulgação de cursos de Licenciatura como o nosso. Geralmente essas campanhas estão voltadas para a divulgação dos cursos de Licenciatura apelando para o fato de a profissão docente ter o potencial de transformar a realidade das pessoas, de lidar com crianças, entre as razões mais comuns. Raramente são mencionadas outras questões que os próprios alunos apontam como atraentes na escolha de um curso de Licenciatura (tais como a localização da Universidade, a estrutura curricular do curso, entre outras). Parece necessário repensar as políticas de incentivo à profissão docente e as campanhas de divulgação para que elas

realmente se tornem efetivas na captação de potenciais candidatos que consigam concluir o curso de Licenciatura com o desejo de ser professores.

Por isso, consideramos necessário o investimento em pesquisas futuras que aprofundem o estudo sobre a escolha pela docência e que retratem o perfil dos sujeitos que pretendem ser professores para implementar políticas mais eficazes.

Referências

BARREYRO, G. B et. al. Una propuesta innovadora para las prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias: la experiencia del curso de licenciatura en ciencias de la naturaleza (EACH USP), **Investigación en la Escuela**, San Pablo, Brasil v. 72, p. 95-106, 2010

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 5. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.196-221.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação. Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002 .

BUENO, B.et.al..Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CATANI, D. B. ;et.al.. **Docência, Memória e Gênero: Estudos Sobre Formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 1997

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J., et. al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p.11-59.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.2, p. 11- 23, jul./dez. 1999.

LARROSA, J. Experiência e Paixão. In: _____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.151-166.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.p.11-30

PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: _____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RICHARDSON, P. W.; WATT, H. M. G. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v.34, n.1, p. 25-56, mar. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Pró-Reitoria de Graduação. **Programa de Formação de Professores**. São Paulo, 2004.