



Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências  
ISSN: 1415-2150  
ensaio@fae.ufmg.br  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Mello Arruda, Sergio de; Pereira Baccon, Ana Lucia  
O PROFESSOR COMO UM "LUGAR": UMA METÁFORA PARA A COMPREENSÃO DA ATIVIDADE  
DOCENTE  
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 9, núm. 1, 2007, pp. 1-20  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516644008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

**O PROFESSOR COMO UM “LUGAR”: UMA METÁFORA PARA A  
COMPREENSAO DA ATIVIDADE DOCENTE**  
**THE TEACHER AS A “PLACE”: A METAPHOR FOR UNDERSTANDING THE  
TEACHER ACTIVITY**

**Sergio de Mello Arruda\***

**Ana Lucia Pereira Baccon\*\***

\*Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Física/renop@uel.br. Com apoio do CNPq.

\*\*Universidade Estadual de Londrina/Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática/  
analpbaccon@hotmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho apresenta algumas reflexões a respeito da formação inicial de professores de Física, por meio da análise do impacto do estágio supervisionado, em particular a regência de classe, em estudantes da licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina. A análise se centra principalmente nas impressões dos estagiários sobre as suas experiências como professores e sobre as atitudes do professor do colégio durante a regência de classe. Os dados se referem a três estagiários que realizaram a regência em um colégio central de Londrina. Para analisar a experiência, estamos utilizando a metáfora do “professor como um lugar”, tendo como referencial teórico a Psicanálise, principalmente a lacaniana, em que o conceito de transferência surge como central para que se construa esse “lugar”.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores de Física; o professor como um lugar; psicanálise e ensino de ciências.

**ABSTRACT**

The present work presents some reflections regarding the Physics teachers' initial formation, through the analysis of the impact of the supervised apprenticeship, in particular the class regency, in students of Physics of Londrina State University. The analysis is centered mainly in the trainees' impressions about theirs experiences as teachers and about the school teacher attitudes during the class regency. The data refer to three trainees that accomplished the regency in a central school of Londrina. To analyze the experience, we are using the metaphor of the “teacher as a place”, having as

theoretical framework the lacanian Psychoanalysis, where the transfer concept appears as central for that “place” to be built.

**Keywords:** Physics teacher initial formation; the teacher as a place; psychoanalysis and science teaching.

## INTRODUÇÃO

Já há alguns anos, acompanhando o estágio supervisionado da licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina, temos percebido que as experiências didáticas dos estudantes em colégios da região, principalmente as relacionadas à observação e a regência de classe, sempre provocam certo impacto. A reação de cada estagiário usualmente 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 em contextos e instituições como essas.

É visível, e de há muito comentado, o comportamento desinteressado da maioria dos alunos do ensino médio, por quase tudo que diz respeito à escola e os conhecimentos que ela se propõe transmitir<sup>1</sup>. 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 as dos estagiários (ARRUDA, 2001: 55). 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 se tornar professor de Física num contexto em que a falência da autoridade do professor já é bem reconhecida (AQUINO, 1999).

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, dá-se 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

---

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

resumidamente acima. Entretanto, no momento atual, quando o conhecimento científico não ocupa um lugar de destaque na vida dos alunos, ensinar algumas disciplinas como a Física, tradicionalmente problemáticas, 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 entre professores e alunos? Tal é a natureza de algumas das questões gerais que norteiam um programa de pesquisa em andamento na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Esse trabalho pretende apresentar algumas reflexões a respeito desse tema por meio da análise do impacto do estágio supervisionado, em particular a regência de classe, em três estagiários do curso de Física. A análise se centrará principalmente nas impressões dos estagiários sobre as suas experiências como professor e sobre as atitudes do professor do colégio durante a regência de classe. A psicanálise de orientação lacaniana nos trouxe os principais conceitos com que a análise é realizada. A relação estabelecida entre o analista e o analisando durante uma análise nos inspirou para pensar a relação entre o professor e o aluno de forma semelhante.

## O “PROFESSOR COMO UM LUGAR”

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 (SOLÉ 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; 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 na Psicanálise o analista desenvolve uma escuta, que permite a ele ajudar 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 evidenciaría o seu caráter impessoal, de independência da pessoa do professor.

Nesse trabalho assumimos que o processo de ensino e aprendizagem depende de modo fundamental das relações que se estabelece entre professor e aluno. Tardif se expressa sobre isso de forma muito clara:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002, p.49)

A percepção de que a atividade docente pressupõe um saber sobre *estar em relação com outros* é uma realização teórica fundamental para o professor, pois relacionar-se tem sido sempre um dos principais problemas humanos. Muitas vezes parece-nos que “o inferno são os outros”, como escreveu Sartre na peça *Entre Quatro Paredes* de 1945. Se pensar a relação é importante para o ensino, a psicanálise pode nos

fornecer idéias interessantes para a compreensão da atividade docente, uma vez que a questão da relação com o outro é um dos pontos fundamentais sobre o qual incide suas reflexões.

Em psicanálise lacaniana, o *eu* está sempre em uma relação ambígua com o outro. O outro às vezes é amigo, às vezes inimigo mortal. Lacan denomina essa relação conflituosa entre o *eu* e o *outro* de *relação imaginária*:

A relação do ego ao outro, a relação do sujeito a esse outro, a esse semelhante em relação ao qual inicialmente ele se formou, é uma estrutura essencial da constituição humana. É a partir dessa função imaginária que podemos conceber e explicar o que é o ego na análise. (LACAN, 1979, p.67)

A relação ao outro é fundadora do próprio sujeito – “o *eu* nasce em referência ao *tu*” (ibid, p. 193) – em uma experiência de linguagem, da fala, em uma relação ao outro (sua mãe, pai, parentes, amigos e professores), que lhe manifesta seus desejos e demandas, permitindo que ele estruture o seu ser:

(...) é a identificação ao outro que, no caso normal, permite ao homem situar com precisão a sua relação imaginária e libidinal ao mundo em geral. Está aí o que lhe permite ver no seu lugar e estruturar, em função desse lugar e do seu mundo, seu ser” (ibid, p. 148).

Nessa relação com os outros, consciente ou inconscientemente, somos levados a desempenhar papéis diversos (pai, filho, professor, aluno, etc), muitas vezes contraditórios entre si, os quais podem variar com o contexto, o que explica nossas diversas maneiras de agir. Como afirma Pichon-Riviére: “Cada indivíduo se relaciona com o outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento, que chamamos vínculo” (PICHON-RIVIÈRE, 1995, p.24).

No Seminário 2, Lacan, ao comentar um conto de Poe, “A Carta Roubada”, diz, em um certo momento:

O que constitui o fundo de todo drama humano, de todo o drama de teatro em particular, é o fato de haver liames, nós, pactos estabelecidos. Os seres humanos já estão ligados entre si por compromissos que determinam o lugar deles, o nome deles, a essência deles. (LACAN, 1985, p.248).

Uma análise é uma relação particular entre dois sujeitos, o analista e o analisando. Para que a análise ocorra os psicanalistas afirmam que é preciso que se estabeleça um laço entre eles, que haja *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). A transferência, identificada no geral como um afeto, 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).

O sujeito suposto saber, entretanto, é mais do que apenas um outro qualquer. Ele pode ser entendido, como um *lugar* que condiciona o laço (MILLER, 2000, pg 5), ou seja, a análise pode ocorrer quando o analista assume um lugar na estrutura imaginária do analisando. Não se trata da pessoa do analista, mas da função que ele exerce perante o outro naquele momento e lugar.

Considerando, por outro lado, que a transferência não se restringe ao *setting* analítico, sendo, de fato, “um fenômeno constante, onipresente nas relações” (CHEMAMA, 1995: 217), podemos supor que ela pode igualmente existir entre o professor e os alunos. Isso nos autorizaria a também pensar no *professor como um lugar*, em que um laço transferencial pode se amarrar, o que sustentaria a aprendizagem do aluno visando produzir mudanças positivas na sua relação com o conhecimento (BACCON, 2005). Ou seja, na sala de aula e em sua relação com os alunos, o professor, independentemente de sua vontade, ocupa um lugar no mundo imaginário do aluno, ao qual pode ou não se amarrar um laço. Como no caso do analista discutido acima, não se trata de algo que se amarra apenas à pessoa do professor, mas ao lugar que ele ocupa na estrutura imaginária de seus alunos.

Mas é importante ressaltar no pensamento de Lacan o papel desempenhado pela *função simbólica*. Diz ele:

A ordem humana se caracteriza pelo seguinte – a função simbólica intervém em todos os momentos e em todos os níveis de existência. (...) A função simbólica constitui um universo no interior do qual tudo o que é humano tem de ordenar-se. (LACAN, 1985, p. 44).

Nesse sentido, esse lugar, a ser ocupado pelo professor, é um lugar definido pelo mundo simbólico: “a situação do sujeito (...) é essencialmente caracterizada pelo seu lugar no mundo simbólico, ou, em outros termos, no mundo da palavra” (LACAN, 1979, p.97). É a fala que cria o laço entre as pessoas.

Essa metáfora aponta que o que se exige do professor não é apenas um saber sobre o objeto de conhecimento (conteúdo) ou o planejamento da aula e de sua prática em si, mas também um saber sobre como ocupar um lugar, por meio de sua fala, no feixe de

relações criadas no *setting* de aprendizagem, a partir do qual o processo pode ocorrer satisfatoriamente.

## APLICAÇÃO AO ENSINO DE FÍSICA E À FORMAÇÃO INICIAL

A aplicação da metáfora do *professor como um lugar* à formação inicial de professores de Física, mais especificamente ao estágio supervisionado, permite-nos levantar algumas questões: pode o estágio fornecer algumas experiências interessantes que ajudem o estagiário a experimentar esse lugar? Como o professor do colégio poderia colaborar nesse processo?

Como o estagiário no momento da regência assume o papel do professor, podemos supor que em algum momento do estágio ele passe por uma experiência que tenha a ver com a construção desse lugar. Ou seja, ele também teria a possibilidade de criar e ocupar um lugar na sua relação com o aluno e viver, mesmo que por alguns momentos, o papel do professor como um sujeito suposto saber.

Trata-se, portanto, de adquirir um saber sobre como ocupar um lugar e como 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 estagiário-professor poderia lidar com a imprevisibilidade da sala de aula, com o comportamento dos alunos e suas demandas, com as questões de ensino imediatas que surgem durante a aula; enfim exercer a função de professor em sua plenitude.

Entretanto, para poder falar como professor o sujeito tem de ser autorizado. Essa autorização em parte provém da instituição, mas, em última análise, é referendada pelo aluno. Se o aluno não deposita nele algo de seu, por mais que se esforce, ao sujeito não será concedido o reconhecimento como professor: a identidade do professor depende, em parte, do outro.

Então perguntamos: de que dependeria a construção e sustentação desse “lugar”, no caso específico da regência de classe? Para o estagiário, no momento da regência, os outros significativos são, principalmente, os alunos e também o professor de sala. A sustentação de seu lugar — no momento da regência, frise-se — depende basicamente deles. Certamente o domínio do conteúdo, algum procedimento didático aprendido

durante a vida acadêmica, um professor que tenha adotado como modelo, bem como as atividades desenvolvidas na disciplina de estágio pelo supervisor também serão importantes: os saberes adquiridos anteriormente, as referências e experiências anteriores que ele já teve como aluno constituem a base de onde ele parte para a criação desse lugar.

Entretanto, estamos focalizando aqui o momento da regência de classe, a aula, quando o estagiário tem de dar uma resposta imediata a uma situação-problema imprevista, com a ação em curso. Para interpretar essa situação, baseados nas entrevistas com os sujeitos dessa pesquisa, propomos um modelo que supõe que a regência de classe ocorre numa triangulação, na qual cada vértice é representado por um sujeito dessa relação: professor, alunos e estagiários. O estudo da dinâmica dessas relações poderá nos dar algumas respostas sobre o processo de criação e sustentação do *lugar do professor*<sup>2</sup>.



**Figura 1 – Relações interpessoais no estágio supervisionado**

### **APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

Apresentamos aqui dados de uma pesquisa qualitativa (BODGAN E BIKLEN, 1994), relativos à disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Física (Estágio Supervisionado) do curso de licenciatura em Física, da Universidade Estadual de Londrina, colhidos em 2004. A disciplina tinha duração de 170 horas<sup>3</sup>, das quais cerca de 70 envolveram trabalhos teóricos (discussões em sala, seminários, etc), sendo o tempo

2 É importante deixar claro que o modelo se aplica à atividade docente desenvolvida pelo estagiário, no momento em que se encontra no “lugar” do professor. O modelo incorpora apenas os atores que foram mencionados pelos estagiários. A ausência do supervisor (professor da universidade) no modelo não implica que este não contribua para a formação inicial do estudante.

3 Esses dados se referem ao currículo vigente até a turma de 2004. A partir de 2005, um novo currículo foi implantado.

restante gasto com as demais etapas da prática de ensino propriamente dita: o processo de inserção do estagiário na escola, a observação de aulas, o planejamento e a regência de classe.

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

Além disso, a pesquisa qualitativa explora particularmente as técnicas de observação e entrevista, devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema. E, ainda, “a investigação qualitativa é descritiva” (*ibid.* 48), pretendendo que nenhum detalhe se escape. Portanto, os dados aqui recolhidos “são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Isso quer dizer que buscamos analisar os dados, em toda a sua riqueza, na forma em que foram registrados e transcritos. Nosso interesse, de fato, era perceber que representações os estagiários elaboraram sobre a regência. A partir daí, inferir sobre se algum saber foi construído pelo estagiário, para, em seguida, perceber o que de pessoal, de singular, de inconsciente, ou com seu estilo próprio, cada estagiário utilizou, que tivesse caracterizado a construção do seu lugar enquanto professor. Desse modo, na busca do “significado”, que é uma característica da pesquisa qualitativa, levantaram-se alguns significantes que apareceram nas falas dos estagiários, de onde se propõem algumas categorias em que foram agrupadas as representações que os estagiários elaboraram sobre a regência e que, na seqüência, determinam ou não a construção do “professor como um lugar”.

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados é a entrevista, que tem como objetivo colher, de determinada fonte ou pessoa, dados relevantes para a pesquisa. Como diz Bogdan e Biklen, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma

idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:134).

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

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

Nessa abordagem de análise, as informações ou argumentos são organizados em quatro focos. Os três primeiros compõem um ciclo no qual se constituem, como elementos principais, “desmontagem dos textos, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (ibid:192). O ciclo se fecha, olhando o texto como um todo, como um processo auto-organizado. Nesta pesquisa, a análise textual das entrevistas e relatórios envolveu as quatro etapas:

- Etapa 1 – Destaque dos trechos mais relevantes para o trabalho, das transcrições das entrevistas e dos relatórios, ou seja, a desmontagem dos textos, fragmentando-os, na busca de unidades constituintes.
- Etapa 2 – Agrupamento dos trechos das entrevistas e relatórios, identificando-os pelas relações que tinham. Dentro desses trechos, buscou-se uma palavra ou expressões que se repetiam, às quais se chamou de ‘significantes’.
- Etapa 3 – Em seguida, foram agrupados os trechos das entrevistas e dos relatórios, com seus respectivos significantes, pelas relações que continham. Ou seja, o processo das etapas 2 e 3 implica combinar e classificar esses significantes por meio das relações entre as unidades

de base que, após serem reunidas, formam as categorias representativas das situações que marcaram o estágio supervisionado.

- Etapa 4 - Análise intensa dos agrupamentos, por significantes, e das categorias organizadas, das quais emergiram novas compreensões do que foi fundamental nas representações que os estagiários elaboraram do estágio; que saberes foram construídos para, a partir daí, inferir quem conseguiu construir e sustentar o seu lugar, ou seja, do professor como um lugar.

Portanto, buscamos nos trechos retirados das transcrições das entrevistas semi-estruturadas e dos relatórios de regência de classe, informações sobre como se desenvolveu o estágio, as dificuldades encontradas, como se deu à relação professor-estagiário-aluno. O grupo estudado era formado por 3 estagiários (designados pelas letras E1, E2 e E3), sendo E1 e E3, do sexo feminino e E2, do sexo masculino. O grupo realizou a etapa da observação e regência com a mesma professora (P). E1 ministrou aulas para o 3º ano do ensino médio. E2 e E3, para o 1º ano. Durante a entrevista, o grupo parecia se sentir à vontade. Os três estagiários falaram muito da experiência do estágio, suas expectativas iniciais e o desenrolar do processo todo. Foi possível perceber também que o estagiário E2 se destacou mais durante a experiência do estágio, principalmente na regência, o que era visível pela admiração demonstrada por parte de suas colegas de grupo.

Considerando que o foco da pesquisa é a criação e sustentação de um lugar por parte do estagiário, o relato da experiência didática aborda os comentários dos estagiários relacionados: (i) ao seu desempenho como professores; e (ii) ao comportamento da professora regente.

### **(i) O estagiário como professor**

#### ESTAGIÁRIA E1

A estagiária E1 ministrou 10 aulas para o 3º ano do ensino médio, turma B. Ela observava atentamente o comportamento dos alunos na sala, procurando conhecer a turma e interagir com ela, buscando o reconhecimento e aceitação por parte do aluno:

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

Aos poucos, E1 realmente foi conquistando o seu “lugar”, pois com o tempo os alunos até justificavam suas atitudes para ela:

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

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

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

### ESTAGIARIO E2

O estagiário E2 ministrou 10 aulas para o 1º ano do ensino médio, turma C. A expectativa de E2 em relação à sala de aula era muito grande, porque nunca tinha ministrado aula antes, por isso tinha uma preocupação se iria “dar conta do recado”. Mas a expectativa do primeiro momento foi superada. Vejamos em um trecho do relatório de E2:

*E2 – Finalmente, para a minha alegria, o primeiro contato havia sido contagiente: a sala se demonstrava em relativo silêncio, os alunos pareciam*

*estar atentos ao que eu falava e participavam na medida em que eram indagados sobre diversas questões.*

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

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

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

*E3 – (...) elas são realmente boas. Ele (E2) consegue bastante atenção dos alunos, sabe chamar os alunos, dar bronca; sabe o nome deles, isso leva a uma intimidade maior com os alunos.*

### ESTAGIÁRIA E3

A estagiária E3 ministrou 11 aulas para o 1º ano, na turma D. Apesar de E3 ter sofrido uma certa rejeição no começo, por parte de alguns alunos, principalmente uma certa ALUNA T, ela persistiu na construção do seu “lugar” enquanto professora. Tanto que aqueles alunos que a rejeitaram no começo, passaram a ajudá-la posteriormente:

*E3 – É, na minha sala tinha bastante intervenção desse tipo. Até que a dita cuja da ALUNA T, sabe, depois que eles zeraram na prova, que eu tive que dar uma outra revisão na aula. Daí eu tive que aplicar uma outra prova, até a ALUNA T se mobilizou na sala dizendo: “Não gente pelo amor de Deus, fica quieto eu preciso de nota”, não sei o que! Então, tipo assim, um*

*chamando a atenção do outro, porque eles precisam de alguma coisa. Então na minha sala teve bastante isso.*

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

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

## (ii) O comportamento da professora

Nos trechos das entrevistas e dos relatórios dos estagiários podemos perceber que a professora P quase não deu sustentação para a atividade docente dos estagiários; segundo eles, só “atrapalhava”:

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

Além de a professora atrapalhar as aulas de E1, com certas atitudes, seu comportamento, em alguns momentos, impressionou os estagiários, dando a impressão que “não estava nem aí” para a presença dos mesmos na sala de aula. Vejamos na fala de E1:

*E1 – (...) em todas as minhas aulas ela dormia e os alunos ficavam rindo, dela estar dormindo assim; prestavam mais atenção nela do que em mim, acho por que era muito divertido né.*

As atitudes e comportamentos da professora incomodavam tanto, que E1 chega a afirmar que se a professora não estivesse na sala, seria melhor, porque ela distraía os alunos. O estagiário E2 concorda com E1:

*E2 - É ela não deu respaldo nenhum. Por exemplo: “Olha você podia acelerar mais a explicação”.*

E também tinha o mesmo comportamento (dormia) na sala em que E2 atuou:

*E2 - Eu acho que não é por querer, mas tinha aula que ela dormia.*

Assim como a professora P não se empenhou para ajudar E1 e E2, também não fez diferente com E3:

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

P dava a impressão de que era indiferente à presença dos estagiários, como se tivesse receio que os estagiários ocupassem o seu “lugar”; talvez, por isso, não desse autoridade para que eles tomassem decisões:

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

Podemos perceber isso também na seguinte fala de E3:

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

## ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, construir um lugar é fazer um vínculo, é amarrar um laço entre o professor e o aluno. No contexto em que o estágio supervisionado ocorre, podemos supor que a presença (ou ausência) do professor regente deve influir. Ou seja, em vez de uma relação dual, entre o estagiário e o aluno, temos um triângulo, cujos vértices são constituídos pelo estagiário, alunos e professor. No caso do grupo analisado, estamos supondo que somente a variável E, o estagiário, muda; P, o professor, é o mesmo para cada caso e seu comportamento não pareceu diferir fundamentalmente de uma turma para outra; e A, a variável que representa uma turma de alunos, podemos considerá-la nesse caso como constante, com certa margem de erro, pois as turmas não diferiram muito entre si. É nesse contexto que se dá ou não a construção de um lugar. Vejamos então, como se deu essa construção para cada estagiário:

**Estagiária E1** - Não teve problemas de relacionamentos com os alunos da sua turma. Apesar de afirmar que P sempre atrapalhava, seja fazendo chamada na hora em que estava explicando seja tirando a atenção dos alunos, quando dormia na sala, E1 conseguiu trazer os alunos até ela. Parece que E1 conseguiu criar um laço com os alunos, pois eles, inclusive, tinham a preocupação de justificar suas atitudes ou comportamentos na sala de aula. Pela análise dos trechos da entrevista e do relatório, pudemos perceber que E1 conseguiu construir o seu lugar como professora, como um sujeito suposto saber, ou seja, a transferência foi instaurada, tanto que seus alunos queriam que ela continuasse a dar aulas para a turma.

**Estagiário E2** – Foi o estagiário que mais se destacou no grupo. Parece que o laço já se instaurou desde o primeiro momento nas suas turmas. E2 com seu jeito de ser, além de despertar a atenção dos alunos, construindo seu lugar de professor, também conseguiu o mesmo com as próprias colegas de grupo. Para ele o estágio foi uma experiência positiva, dando-lhe a certeza de que desejaria se tornar professor.

**Estagiária E3:** Apesar de E3 ter encontrado um pouco de resistência no começo de sua regência e de não ter o apoio da professora titular, aos poucos foi conquistando e construindo o seu lugar. Com o passar dos dias, E3 foi obtendo a confiança, inclusive dos alunos que a rejeitaram no começo; esses próprios alunos passaram a ajudá-la, exigindo da turma silêncio na hora em que estava explicando.

De um modo geral, os três estagiários conseguiram ser aceitos e reconhecidos pelos alunos. É interessante, que, embora um bom relacionamento com o aluno seja importante, a questão do saber e do aprender esteve relacionada em todos os casos com esse reconhecimento. Ou seja, mais do que o bom relacionamento com os alunos, a questão do reconhecimento de que o professor sabe parece sempre estar por trás da instalação da transferência. O laço não é simplesmente um laço entre estagiário e alunos, mas um laço entre eles, tendo como pano de fundo a relação com o saber. A frase da aluna: “Ah, mas agora que eu estou aprendendo Física professora”, dita para a estagiária E3, sem se preocupar com a presença da professora regente (que pelo jeito não conseguia fazer com que a aluna aprendesse), revela isso de modo claro. O reconhecimento não é um reconhecer o outro como amigo, mas como alguém que sabe e pode ensinar. É o reconhecimento do lugar de alguém que sabe. Esse é, de fato, o lugar a ser ocupado pelo professor, enquanto *sujeito suposto saber*.

Podemos supor que a criação de um lugar depende da relação imediata entre o estagiário, o aluno e o saber envolvido, mas também depende da presença subjetiva do professor regente. No caso desse grupo, a professora não contribuiu para a sustentação do lugar a ser ocupado pelos estagiários. Ao que parece, não havia compromisso com a formação dos mesmos, enquanto futuro professores, uma atitude que não é incomum. Apesar da importância de sua participação na formação inicial – o que é claramente apontado por Tardif<sup>4</sup> – parece-nos que a grande maioria dos professores regentes não sabe ou não sente a grande responsabilidade diante da formação desse futuro professor. No interior de muitas escolas, os estagiários ainda são vistos como um incômodo, no sentido de quebrar a rotina da sala de aula, ou ainda como um sujeito que está ali para tapar

---

4 Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas (TARDIF, 2002: 228). Ou seja, os professores do colégio devem participar ativamente do estágio supervisionado, como formadores e não apenas como receptores de estudantes da universidade.

buracos, na ausência de algum professor. Por outro lado, também temos observado que a situação do estágio ocorre em um contexto específico, no qual o professor representa uma referência fundamental para os alunos e para os estagiários. Ou seja, o professor acaba intervindo nessa realidade, promovendo mesmo que inconscientemente, um lugar de identificação pessoal, positiva ou negativa, nas relações que se estabelecem na sala de aula, podendo servir como modelo para os futuros professores (PIMENTA, 2004: 35, 36; LOPES et al, 2005; QUADROS et al, 2005).

No início deste artigo, mencionamos algumas dificuldades pelas quais passam as escolas, as quais atingem a formação inicial dos professores, principalmente quando entram em contato com a realidade escolar. 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 sete 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. Dos cerca de 130 estudantes que passaram pela prática de ensino de Física na UEL, entre 2001 e 2007, poucos deixaram de ser professor por essa razão. Para a maioria (em torno de 80%), o estágio supervisionado tem sido considerado uma experiência produtiva e esclarecedora.

Para esse grupo, o estágio supervisionado, em particular a regência de classe, se constituiu no geral como uma experiência positiva. E2, por exemplo, assim se manifesta a respeito:

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

O impacto do estágio, da observação de aulas e da regência de classe, na maioria das vezes tem provocado uma re-elaboração de conceitos que geralmente 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 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; BACCON, Ana Lucia Pereira; PIRES, Cleber Bossa; MURAKAMI, João Sussumu. O Impacto da observação de classe durante o estágio supervisionado de Física. Trabalho apresentado no V ENPEC, Bauru. 2005. 11p.
- BACCON, Ana Lucia Pereira e ARRUDA, Sergio de Mello. Um modelo para a análise da regência de classe no estágio supervisionado de Física. Trabalho apresentado no V ENPEC. Bauru, 2005. 11p.
- BACCON, Ana Lucia Pereira. O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. 2005. 166p.
- BOGDAN, R e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora: Portugal. 1994.
- CHEMAMA, R. (Org.). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- LOPES, Francisca Michelli; MELLO, Eliana de; ARRUDA, Sergio de Mello. O papel da identificação na construção da relação entre o estagiário e o professor regente. Trabalho apresentado no V ENPEC, Bauru. 2005. 8p.

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.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. S. Paulo: Martins Fontes. 1995. 5<sup>a</sup> ed.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora. 2004.

QUADROS, A. L.; CARVALHO, E.; COELHO, F. S.; SALVIANO, L.; GOMES, M. F. P. A., MENDONÇA, P. C.; BARBOSA, R. K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. *Revista ENSAIO*. Vol. 7, nº 1. Agosto de 2005. 8p.

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? *Revista ENSAIO*, 1, 5-28. 1999.