

Discutindo a formação do professor de Química no tempo kairós: Um ensaio na construção da autoria para a elaboração da Tese

Elane Chaveiro Soares ¹

RESUMO - Na perspectiva de que o coletivo não se constrói apenas pelas afinidades, mas pela diversidade que envolve a autoria de uma Tese que objetiva estudar a formação do professor de Química, este trabalho apresenta uma elaboração a partir das discussões empreendidas na disciplina ministrada pela professora Maria Inês Côrte Vitória denominada “a escrita acadêmica e a autoria na formação de professores”. A principal preocupação deste texto é o de vislumbrar possibilidades para a construção de uma escrita que seja consistente, coerente e inteligível e não fechada por estigmas acadêmicos, mas que atenda aos quesitos básicos da elaboração de uma Tese exigidos pela mesma. Buscamos a partir de livros, artigos e referências indicados pela professora, a constituição do conceito de autoria com a intenção primeira de configurar a escrita na primeira pessoa na prerrogativa de um tempo kairós, de movimento. Nessa busca, foi possível inferir que antes de se tornar um autor é preciso construir um leitor de texto e de contexto e que isso implica inicialmente na leitura despreziosa da própria história.

Palavras-chave: Autoria; Elaboração da Tese; Formação do Professor de Química.

Discussing the formation of a professor of chemistry at the time Kairos: A test in the construction of authorship for the preparation of the Thesis

ABSTRACT - In view that the collective is not built only by affinities, but the diversity that surrounds the authorship of a thesis that aims to study the formation of a professor of chemistry, this work presents an elaboration from the discussions undertaken in the discipline taught by teacher Maria Ines Victoria court called "the academic writing and authorship in teacher education." The main concern of this paper is to envision possibilities for the construction of a writing that is consistent, coherent and intelligible and not closed by stigmas academics, but that meets the basic requirements of developing a thesis required by them. We seek from books, articles and references given by the teacher, the constitution of the concept of authorship with the intention of setting up the first written in first person the prerogative of a kairos time of movement. In this search, we could infer that before becoming an author is building a text reader and context and that this includes the first reading of the unpretentious story.

Keywords: Authorship; Preparation of thesis; Chemistry Teacher Training.

¹ Professora do Departamento de Química da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Assumindo a autoria no tempo Kairós

Iniciar a construção de um texto que tem como objetivo esclarecer e/ou definir autoria no estudo da formação de professores de Química no tempo kairós pode parecer ousado ou até mesmo sem propósito. Até porque as cobranças no mundo acadêmico – de ser inédito, de escrever com equilíbrio, de não negligenciar as interlocuções, de ampliar as habilidades de comunicação através da escrita, de escrever ou não na primeira pessoa² – são questões que nos impulsionam a um movimento de reconstrução da direção que estávamos dando aos nossos textos.

Mas este termo kairós, “cai como uma luva” quando trazemos à tona o seu significado. Sua antiga noção grega refere-se ao tempo e tem a ver com o momento certo. No latim, kairós corresponde a momentum e significa instante, ocasião ou movimento que marca profundamente a história dos acontecimentos. No mundo cristão, kairós significa o tempo de Deus. Salomão, considerado o rei que marcou a história antiga com sua sabedoria, discorre sobre esse tempo dizendo (Ec 3.1-8):

1. Tudo tem a sua ocasião própria, e há tempo para todo propósito debaixo do céu. 2. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; 3. Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derribar, e tempo de edificar; 4. Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar; 5. Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de abster-se de abraçar; 6. Tempo de buscar, e tempo de perder;

² Estas e outras questões foram discutidas na disciplina ministrada pela professora Maria Inês Côrte Vitória denominada “A escrita acadêmica e a autoria na formação de professores”, pelo programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS no período de 2010/1.

tempo de guardar, e tempo de deitar fora; 7. Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar; 8. Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.

Na mitologia grega, Kairós é representado por um atleta de características obscuras, que não se expressa por uma imagem uniforme, estática, mas que trás a idéia de movimento, de situação dançante e cambiante. Metaforicamente, ele descreve uma noção peculiar de tempo, uma qualidade complementar em relação à noção de temporalidade representada por Cronos, que é o tempo medido. Nestes termos, Kairós refere-se tanto a uma personagem da mitologia, quanto uma antiga noção grega para referir-se a um aspecto qualitativo do tempo.

Para nossos objetivos, kairós é uma experiência temporal e sistemática que une a oportunidade ao conhecimento fazendo submergir o que vulgarmente se conhece por sorte. Em kairós, temos a revelação do instante adequado, do momento certo para agir – no nosso caso de escrever – as palavras mais adequadas, as frases mais bem construídas, as idéias mais bem colocadas.

É o instante singular que nos permite assumir a autoria na totalidade de suas relações. É como pensar na ousadia dos grupos talibãs, por exemplo, quando divulgam em sítios ou em rádios a sua autoria – e responsabilidade – nos atentados e explosões de carros bomba. Ou ainda, quando, num jogo de futebol, o juiz precisa rasurar a súmula do jogo após ter reconsiderado sobre quem foi o autor de determinado gol.

Buscar a questão da autoria no tempo kairós não é pensar nem escrever só no passado –

e por vezes, esquecendo a historicidade da história – e nem tão pouco presumir uma falsa capacidade de prever ou anteceder o futuro, valorizando apenas os referenciais atualizados. Antes, é pensar no coletivo e construir o conhecimento no tempo não absoluto, não estático, não linear. Buscar a autoria pode-se dizer que é o mesmo que passar do plágio para a voz própria ou para a escrita própria.

A autoria no tempo cambiante: do plágio a voz (ou escrita) própria

Como sustenta Páez (2001), escrever está relacionado com a flexibilidade mental e é uma ação que se nutre na criatividade. Pessoas criativas são caracterizadas pela capacidade de se utilizar melhor dos modos de pensar e de resolver problemas.

A enciclopédia livre wikipédia traz várias definições para criatividade, dentre elas podemos destacar que criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo.

Mas há um problema em discutir criatividade como algo estanque, inócuo ou mágico, capaz de criar uma novidade que satisfaz, que impressiona ou que é útil. No senso comum da ciência, a criatividade é muitas vezes entendida como um momento “eureka”, onde o gênio científico se apresenta com estalos na cabeça que o conduzem a uma sagaz descoberta, (nada mais criativo!). E esta visão vai de encontro à visão de criatividade disseminada pela arte, que considera o artista como sendo possuído por uma “musa” que o toca com a inspiração

normalmente divina e o conduz a uma estupenda criação. French (2009) destaca esta visão de criatividade como uma bem estabelecida visão histórica, conhecida como visão romantizada. Esta visão romantizada dá suporte para entender uma importante distinção na prática científica, enfatizada por French (2009), a idéia da distinção entre o contexto no qual a descoberta acontece e o contexto no que se dá a justificação ou o impacto da evidência.

Trago as idéias do filósofo French, porque a visão romântica da criatividade pode atrapalhar não somente na compreensão de como a ciência funciona, mas também, na forma como nos posicionamos na construção de um texto autoral. Tomo emprestado de French a idéia de contexto da descoberta e contexto da justificação e alinho estas idéias à discussão de Páez (2001), que, de forma muito criativa, discorre sobre quatro tipos básicos de comportamento sucessivos e necessários para a escrita. Páez (2001) esclarece que são fases importantes para a criação de um texto digno de ser escrito, lido e compreendido. São eles: o aventureiro, o artista, o crítico e o soldado.

O aventureiro é, para Páez, aquele que põe em marcha todos os recursos da criatividade. Que carrega consigo o diário de bordo, que anota, que observa intencionalmente e que busca nos lugares e nas situações mais inusitadas algo que possa servir para a construção de uma boa idéia. Nesta fase, ele não seleciona, apenas ajunta, carrega consigo, sem se preocupar muito com critérios. Faz questão de anotar principalmente aquilo que lhe parece absurdo. Nesta fase, alimenta a criatividade com a ousadia, construindo o contexto da descoberta.

Mas é nesta fase que também somos mais plagiadores do que criadores. Fichamos e endereçamos cada uma das idéias. Colocamos entre aspas, usamos fonte em itálico e tentamos ser imparciais, mas o que conseguimos muitas vezes é ainda nos apropriarmos das informações e das idéias dos outros, pensar como o outro pensa.

Em nosso caso – na construção de uma tese – é momento de ler aqueles que farão parte de nosso marco teórico. Mas também de poetar e de ampliar nossa visão nos conhecimentos relacionados. É momento de perder-se, de desconstruir tudo, de levar ao chão todas as idéias preconcebidas e apenas exclamar nas rupturas que estas novas descobertas farão em nossa mente. É o momento certo de colocar em *xequê* todos os conceitos formulados ao longo da vida acadêmica e ou profissional. É o momento cambiante.

O artista surge na criação do primeiro rascunho. Quem serão os leitores? A partir de que referenciais? De onde partirei? Até onde irei? Que título terá? Como vou concluir.

É o momento de criar, de dar sentido, de surpreender. De associar as idéias, de misturar as cores – como num quadro – de experimentar novas tintas e novas texturas. O texto, inicialmente pode parecer um borão, mas não pode impedir a imaginação, como diz Páez (2001, p.283), “a imaginação deve unir-se a perspicácia, a capacidade de embarçar e de desembarçar-se, deve ver mais adiante, de analisar e de associar”. Mas não está pronto, ainda estamos no contexto da descoberta.

É a vez de entrar em cena o crítico. Aquele que revisará todo o texto, linha por linha,

idéia por idéia, parágrafo por parágrafo. É uma fase ao mesmo tempo estranha e necessária. É aqui que o quadro (texto) ganha contornos e vieses, que as cores são reforçadas ou esvanecidas. O crítico sagaz e autoritário matará o artista se este não estiver preparado para enfrentá-lo (Páez, 2001).

A crítica ao texto deve ser feita, mas não deve rebaixá-lo ao nível da inutilidade sob pena de assassinato da criatividade do artista, diz Páez. Interessante é pensar na coexistência do artista e do crítico num mesmo ser escritor. Esta coexistência não é harmônica, mas precisa ser de respeito. É como se metaforicamente, existisse o eu e o anti-eu. E após todos os possíveis e necessários choques, o texto esta finalmente corrigido e pronto para seguir adiante.

Finalmente, entra em cena, o que Páez (2001) descreve como o soldado, aquele que vai defender a sua criação com todas as armas que possui. É o momento de enviar o texto ao orientador, à editora, às comissões científicas, é o momento de lançar luzes sobre as ideias concatenadas pela escrita em um papel. Nesta fase Páez diz que é preciso que o crítico fique preso lá no quartinho das correções, para que o soldado tenha condições de defender suas idéias sem interferências. É o momento de ser autor no contexto da justificação. É o momento kairós para o escritor de uma Tese.

O valor da leitura na construção da autoria

Quem não se lembra as infalíveis dicas da professora de português para escrever bem: leiam crianças, só assim vocês saberão o que escrever depois. Na verdade, o que fizemos em boa parte

dos nossos anos escolares foi copiar, copiar e copiar. Copiávamos os textos do quadro negro e o que a professora ditava além dos textos dos livros didáticos. Possivelmente o que fazíamos enquanto copiávamos tantos textos era melhorar nossa caligrafia – em alguns casos nem isso! A muitas gerações não foi dada a oportunidade de criar um texto genuinamente seu simplesmente porque não lhe foi permitido pensar e, pensando, escrever seu pensamento.

Na atualidade, a maioria das escolas usa textos impressos que são dados às crianças que, na tentativa de “ganhar” tempo, não mais copiam do quadro e sim os colam no caderno e os completam nos espaços vazios e próprios para isso. Ou seja, continuam plagiando, só que agora, as respostas lhes são dadas e cabem direitinho nas linhas pontilhadas.

Os textos quando pedidos pelos professores são entregues pelos alunos, mas não recebem a devida correção e morrem na impressão de uma página geralmente copiada da internet pelo facilitador tecnológico *Ctrlc/CrtlV*.

Se acionarmos qualquer sítio de busca na internet com as palavras “dicas para escrever bem”, teremos cerca de quinhentos mil resultados relacionados ou mais. As dicas mais atuais fazem menção às correções ortográficas recentemente empreendidas no Brasil.

Mas afinal, qual a relação da leitura com a boa escrita?

Em Schopenhauer (2009), há uma interessante crítica ao volume de conhecimentos adquiridos e não assimilados pelas pessoas tornando-as seres que não pensam – ou que não elaboram pensamentos por si mesmas – e que por

isso não se aproveitam deste conhecimento. Para ele:

... é apenas por meio da combinação ampla do que se sabe, por meio da comparação de cada verdade com todas as outras, que uma pessoa se apropria de seu próprio saber e o domina. Só é possível pensar com profundidade sobre o que se sabe, por isso se deve aprender algo; mas também só se sabe aquilo sobre o que se pensou com profundidade (p.39).

A criatividade precisa ser alimentada pela variedade e pela qualidade das fontes de conhecimento. Estes precisam ser elaborados por um pensamento próprio. Em outras palavras, saber pouco e dominar o que se sabe é melhor do que saber muito e não compreender as interrelações entre o que se sabe.

Schopenhauer (2009, p.41) é extremamente crítico em relação à leitura realizada em excesso. Segundo ele, “... o excesso de leitura tira do espírito toda a elasticidade, da mesma maneira que uma pressão contínua tira a elasticidade de uma mola”. Mas o que significa ler em excesso? Segundo Schopenhauer é “pegar um livro nas mãos a cada minuto livre” (ibdem). Mas pegar um livro nas mãos a cada minuto livre pode ser traduzido em nossa prática docente, como ler num semestre, um sem-número de capítulos de livros, artigos e resenhas sem adentrar nestes textos a fim de obter a devida compreensão. Freire (2000, p. 17) chama isso de “uma compreensão erônea que às vezes temos do ato de ler”.

Esta visão mágica da leitura, que precisa ser superada, enfatiza apenas os mecanismos de memorização que a priori, não conduzem a nenhum aprendizado significativo.

Freire acredita na necessidade de ler – sempre e seriamente – os clássicos neste ou

naquele campo de saber, de adentrar no texto, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual, a prática docente fica inviabilizada (p.18).

Mas seria a crítica de Schopenhauer cabível em nosso contexto histórico? Num Brasil de tantos contrastes políticos e econômicos, de tantas distâncias e desencontros? Num momento, onde contamos com certa liberdade democrática para escolher o que ler e o que ouvir? Ou ainda, onde há não excesso, mas falta de leitura?

Fernando Hadad, o então ministro da educação no Brasil, quando da entrega do prêmio VivaLeitura 2007, disse que, “a leitura estimula a imaginação, distrai, informa e propicia o conhecimento. Quem lê percebe o mundo e as coisas em outra chave, em outro patamar de conhecimento”. Para Hadad, “aquele que não tem o hábito de ler acaba por treslar a realidade”. E cita ainda Monteiro Lobato: “Quem não lê, mal ouve, mal fala, mal vê”.

Para o ministro, dominar o conhecimento no campo das artes, da literatura e da ciência supõe e exige o domínio e o hábito da leitura. E ressalta:

Para que o Brasil alcance o estágio civilizatório que desejamos, faz-se necessário disseminar a prática da leitura. Numa nação republicana, o exercício da plena cidadania exige a formação de cidadãos leitores.

Hadad e Schopenhauer não se contradizem então, apenas focam aspectos diferentes de uma liberação mental para o aprender através da leitura. Para ler – no sentido de tomar nas mãos um livro e ler, é preciso ter algumas motivações como: o exemplo dentro de casa, com pessoas lendo, a facilidade de adquirir um livro, disposição dos professores de colocar a leitura

como base metodológica no planejamento das aulas disseminando a prática da leitura e principalmente a alfabetização, sem a qual a leitura não é se quer iniciada.

Dados coletados por agências relacionadas ao uso e à movimentação de livros mostram que nos Estados Unidos, a população lê, em média, 11 livros por ano, os franceses 7 e os da Colômbia 2,4 livros por ano, segundo dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel) de 2005³.

No Brasil, ainda não há o hábito da leitura, falta aqui, o que podemos chamar de disciplina intelectual, para lembrar Paulo Freire. Os dados do Instituto Pró-Livro revelam que somos setenta e sete milhões de não leitores, dos quais vinte e um milhões são analfabetos. Já os leitores, que somam 95 milhões, lêem, em média, 1,3 livros por ano. Incluídas as obras didáticas e pedagógicas, o número sobe para 4,7 – ainda assim baixo. Os dados estão na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, feita com 5.012 pessoas em 311 municípios de todos os estados em 2007.

Constituir-se como autor de seus pensamentos, requer uma leitura problematizada, que ultrapasse a mera sequência da leitura pela leitura e os dados acima mostram que no Brasil, isso ainda está muito aquém do desejado.

Freire (2000), ao escrever sobre a importância do ato de ler, se insere nos textos – como algo lido é próprio – afirmando que isso é um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na

³ Brasileiro lê (em média) apenas um livro por ano. <http://blog.opovo.com.br/zonanorte/brasileiro-le- apenas-um-livro-por-ano/>, acesso 31 maio 2010, 08h11.

decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Freire diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir a da continuidade da leitura daquele e afirma que, “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (p.11).

E foi pensando na leitura do mundo, do texto e do contexto, que me lembrei de um caso de infância que marcou minha entrada na percepção do mundo material. Eu morava no Estado de Goiás, tinha por volta de cinco anos de idade e minha mãe – que nunca tinha me deixado sair sozinha pelo bairro – pediu-me para ir ao mercadinho próximo comprar dois litros de leite para a confecção de um bolo. Já era tarde e começava a escurecer, caminhei tão depressa quanto pude para atender às recomendações da mamãe de não dar atenção a estranhos e de não me demorar. Na volta, abraçada com os saquinhos de leite (naquele tempo, o leite não vinha em caixinhas como hoje), olhei para o céu e vi a imagem da lua como nunca tinha visto antes, ela estava grande e redonda, meio avermelhada e aparentava estar muito mais perto que o normal para mim. Lembro-me de ter sentido um misto de medo e euforia naquele momento. Eu não sabia que existiam as fases da lua, aliás, eu não sabia nada sobre a lua, achei até que aquilo fosse o sol, mas parecia tão perto e brilhava de forma diferente, atraindo meu olhar! Cheguei em casa, com o coração acelerado como se tivesse feito uma grande descoberta, como se o mundo se revelasse para mim de uma forma especial naquele dia, apenas porque tinha visto a

lua com meus próprios olhos ou com meus próprios pensamentos. Quase derramei o leite de tanto apertar os saquinhos contra o meu corpo.

Este dia, como tantos outros que o sucederam, marcaram em minha mente, uma forma diferenciada de “ler o mundo”. Passei a buscar, a insistir numa compreensão do que via e do que sentia. Passei a compreender com Freire (2000) que cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros (p.26). Acredito ter-se dado aí a gênese da minha autoria no mundo, porque passei a ler os textos dos poucos livros que possuía (didáticos) com uma atenção intencional me percebendo no processo de constituição no mundo.

Ser autor também é pensar certo

“Pensar certo significa descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas nos fatos que nós observamos e analisamos. Descobrir, por exemplo, que não é o “mau-olhado” o que está fazendo Pedrinho triste, mas a verminose”. Freire (2000, p.77).

No pensamento de Freire, está um professor que descobre e entende porque observa intencionalmente e criticamente seu educando. Tal professor construirá uma prática docente onde o pensar certo não é uma prerrogativa, mas uma conquista diária que está ligada a uma disciplina intelectual e um rigor epistemológico que o diferencia.

Cabe aqui uma reflexão quanto à educação escolar que recebemos e que muitas vezes não nos permitiu, de forma rápida e satisfatória, a constituição do ser enquanto autor (a). Historicamente há o que Freire (2000, p. 23) chama de:

o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração...

Para Freire, entender isso nos permite compreender as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.

A ingenuidade na prática educativa não permite que muitos professores dêem o direito ao aluno de dizer a sua palavra e de ser ouvido e por conseqüência que ocorra a construção de sua autoria. Freire (2000, p.26), diz que precisamos escutar...

...corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber mais em troca. Mas como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora.

E diz ainda que, escutando, o educador deve assumir a ingenuidade do estudante para com ele superá-la, respeitando os níveis de compreensão do educando. Para ler o mundo de forma mais rigorosa é preciso também ler a palavra de forma mais rigorosa. Para Freire há uma relação intrínseca entre a leitura da palavra e a leitura da realidade.

Na constituição da autoria, a ingenuidade precisa ser superada. É por isso que é tão importante vivenciar as experiências e não apenas passar por elas. Os significados

construídos a partir de cada vivência seja ela lida, ouvida ou sentida aliada aos pressupostos epistemológicos de que a escrita não é um dom, que está intimamente relacionada à reescrita, que é possível fazer correções e recoreções, que possivelmente permitirão a construção de uma escrita que seja consistente, coerente e inteligível.

Na constituição da autoria, podemos tomar o pensar certo como forma de analisar os fatos, descobrir e entender o que está por trás, o que subjaz, o que não está explícito ou o que está oculto. Faz parte do momento aventureiro e artístico daquele que se dispõe a escrever.

A autoria na constituição da tese: o eu e a formação do professor de Química

A motivação para ser autora de uma tese de Doutorado não nasce assim por acaso nem de repente. É preciso uma grande motivação – ou várias – para que um trabalho como esse ganhe corpo e consistência. E acredito ser importante contar aqui, um pouco da historicidade desta construção.

Minha primeira motivação tem início no ano de 1999 quando ingressei como professora substituta do Departamento de Química da Universidade Federal de Mato Grosso, desde então, venho aprendendo a valorizar a prática pedagógica ao mesmo tempo em que me percebia no processo, imersa num contexto histórico, com sentido e significado, descobrindo que muitas vezes as minhas ações estavam muito aquém do que precisa ser feito.

Tenho nesta primeira motivação a clareza das potencialidades e das dificuldades que ainda

posso, com maior ou menor intensidade, como professora de Química e que poderiam – no tempo certo, e aqui eu me refiro à formação inicial – ter sido descobertas, melhor trabalhadas, problematizadas e encaminhadas para a superação e busca de aperfeiçoamento ou de transformação. Não que isso não tenha sido feito, mas percebo que o processo poderia ter sido menos solitário, menos dolorido, tanto para mim quanto para os alunos que encontrei em meus primeiros anos de carreira como professora.

Eu, assim como muitos dos ingressantes das Licenciaturas, não sabia o que significava ser professor (a), ainda mais professora de Química. Quando finalizei o curso, em 1992, possuía pouca habilidade para atuar na escola. Pereira (1999) me fez entender que as licenciaturas estavam realizando a formação de professores segundo modelo da racionalidade técnica⁴. Sendo assim, os cursos de formação inicial eram como blocos, onde de um lado estavam as disciplinas científicas e no outro as pedagógicas. Separadas e dicotomicamente desenvolvidas. No estágio supervisionado, àquela época denominada de Prática de Ensino, que realizei na escola pública, no meu último semestre, pude verificar o grande distanciamento entre a formação recebida e as necessidades formativas que me foram impostas no cotidiano escolar. E para complicar esta visão inicial da profissão docente, fiz estágio no ensino

⁴ Cursos baseados no modelo da racionalidade técnica supõem a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos. Neste modelo, o professor lida com a solução de problemas, é formado para ser um técnico especialista e sua atividade é tipicamente instrumental e a prática é vista como uma aplicação da teoria. Na visão de Pérez Gómez (1995), a prática é o ponto de partida a partir do qual o professor analisa e interpreta suas atividades e elabora teorias.

médio noturno⁵, o que dificultou em muito minha percepção das necessidades formativas, eu não tinha a leitura deste contexto.

Faltava-me uma visão mais contextualizada e multidimensional da aula de Química. Eu possuía compromisso com o desenvolvimento dos planos de aula, mas não conseguia finalizar/alcançar os objetivos propostos.

Na década de noventa, a idéia recorrente da docência enquanto teoria desvinculada da prática estava implícita na frase que circulava nos diálogos entre professores da universidade e das escolas de ensino médio em que tive a oportunidade de trabalhar e que denotavam sempre a idéia do plágio: *“quando você estiver na prática da sala de aula você aprende, porque só se aprende a dar aulas, dando aulas”*. *“Ah! Semana de planejamento, que nada, você sabe o conteúdo que deve dar, então prepare as aulas”*. Como se todas aquelas aulas da universidade não servissem para nada dentro da realidade escolar, numa perspectiva de educação neutra, como lembra Freire (2000). Isto me assustava muito, mas ao mesmo tempo tornava a profissão docente um grande desafio, porque comecei a pensar através da perspectiva de Freire onde, *“aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”*, Freire (1997, p.26).

⁵ Não discutíamos, na época, nada sobre as especificidades do ensino noturno. Esta modalidade contava com alunos e alunas trabalhadores, que possuíam/possuem uma rotina de estudos diferenciada do ensino diurno. As aulas eram reduzidas com apenas trinta minutos e normalmente, vários alunos eram liberados mais cedo por causa do transporte coletivo.

Trabalhei no ensino médio, tanto na escola pública quanto na privada e pude “sentir na pele” o que é ser professora de uma disciplina considerada difícil em realidades tão diversificadas. Atuei também na graduação da Licenciatura e Bacharelado de Ciências Biológicas, o que trouxe grandes aprendizados sobre a forma como a Química é vista por outras áreas ou por outros profissionais.

Ser autora nesta pesquisa empreendida na realização de um curso de Doutorado trouxe-me a opção e o desafio de escrever na primeira pessoa.

Ao reler a minha história, escrevendo-a, pude, de forma concomitante à leitura das palavras (de outros autores de referência e dos clássicos) reler a minha própria prática educativa e docente. Entrei num processo de *ruminar* os fatos e as idéias e de transcendê-los na perspectiva de olhar o velho como se novo fosse, de me fazer presente na história e não apenas de estar representado nela (Freire, 2000).

Compreendi que o escrever acaba por contar de onde viemos, porque viemos, onde

estamos e onde pretendemos chegar, ou seja, nos revela enquanto autores que tem o termo de posse de sua própria história ou não.

Perdi então o medo de escrever na primeira pessoa porque percebi a importância de fazer parte da história da construção do conhecimento – da minha própria e da realidade que me cerca – enquanto sujeito e não como mera espectadora e passei a ousar escrevendo...

Compreendi que...,

Pude observar que...,

Afirmo que...

Penso que...

E a compreender que antes de fazer um autor é preciso construir um leitor. E isso implica na leitura despretensiosa da própria história. Na emersão dos preconceitos linguísticos (Bagno, 1999), no conhecimento dos desafios e das novas estratégias para escrever um trabalho acadêmico (Bianchetti & Machado, 2006) e na coerência e na consistência necessárias (Koch, 1993) para a constituição de um trabalho que pretende estudar e problematizar a formação do professor de Química.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 49 ed, São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (orgs.) **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2 ed, Florianópolis : Ed. Da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006.

CASSANY, D. **Tras lãs líneas.** Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

FENCH, S. **Ciência:** conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. A. **Pedagogia da autonomia;** Saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 39 ed, São Paulo: Cortez, 2000

PEREIRA, J.E.D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Campinas, 1999, vol 20, n.68,

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006, acesso em 5 de set de 2008.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever.**
Porto Alegre: L&PM, 2009.

Artigo submetido abril de 2010.

Aceito em maio de 2011.