



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Física – Instituto de Biologia – Faculdade de Filosofia

Universidade Estadual de Feira de Santana

Dep. de Ciências Humanas e Filosofia; Ciências Exatas; Física

Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências

SARAH MARIA SOUZA SODRÉ

DILEMAS DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
QUANDO DA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Salvador
2005

SARAH MARIA SOUZA SODRÉ

DILEMAS DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
QUANDO DA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rui Ribas Bejarano

Salvador
2005

TERMO DE APROVAÇÃO

SARAH MARIA SOUZA SODRÉ

DILEMAS DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS QUANDO DA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pela seguinte banca examinadora.

Prof^a. Martha Marandino _____
Doutora em Educação
Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa _____
Doutor em Matemática
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Soraia Freaza Lôbo _____
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Nelson Rui Ribas Bejarano (orientador) _____
Doutor em Educação
Universidade de São Paulo - USP

Salvador, 20 de dezembro de 2005.

Dedico este trabalho a Rafa e a Dani que embarcaram nessa história comigo. Por tudo que vivemos e passamos, eles bem sabem, e por tudo o que não vivemos e não passamos nesse período.
Amo vocês!

Para vocês, todo amor que houver nessa vida!

AGRADECIMENTOS

A trajetória que trilhei nestes dois anos foi de grande valia, no sentido da construção do conhecimento. Este percurso me favoreceu a fazer descobertas tanto no mundo acadêmico quanto no mundo pessoal. Foi um processo de construção e reconstrução, um tecer e um desfazer constantes, mas consegui sair mais inteira, mais forte, enquanto ser humano e profissional. Vale lembrar, com muito carinho, o apoio de muitas pessoas que, nesse período, participaram dessa trajetória, ensinando-me, apoiando, incentivando, para que este trabalho se efetivasse.

Em primeiro lugar, agradeço a minha família, ao meu pai pelo exemplo de dignidade e honestidade e por ter me tornado a pessoa que sou. A minha mãe, personificação de sensatez e fortaleza nos momentos mais difíceis. As minhas irmãs: Mariza, pelo modelo de boa profissional e intelectual; a Sueli, por ter despertado em mim, desde muito cedo, o desejo de conhecer e de me tornar uma mulher independente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Nelson Rui Ribas Bejarano, por ter me acolhido como orientanda, pela sugestão em estudar os dilemas e pelas reflexões sobre formação inicial de professores, por entender as minhas angústias e a minha vontade de acertar, pelos momentos de debate, leituras e ajustes no texto ora apresentado.

Aos integrantes desta banca examinadora Prof^a Dr^a Martha Marandino, Prof. Dr. Jonei Cerqueira, Prof^a Dr^a Soraia Lôbo pela leitura do meu trabalho e pelas contribuições apresentadas.

Aos professores do Programa de Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, em especial à Dr^a Cristina Martins, pela disponibilidade e atenção, à Dr^a Elyana Barbosa, pela “boniteza” através da qual conduz o conhecimento sem oprimir e deixar o outro se sentir menos, e pela grandeza da relação que estabelece entre conhecimento e mestrandos de uma forma tão simples e humana. Ao Dr. Charbel El-Hani por ter me escutado em momentos de incerteza.

Aos doutores Maria de Lourdes Aragão e Olival Freire por me fazerem compreender que tudo é possível e que os limites existem. Aprendi isso com vocês!

Ao Sr. Orlando de Souza Lima pela alegria, disponibilidade e presteza com que sempre me atendeu.

Aos colegas de turma pela oportunidade de convivência, especialmente aqueles com quem pude estreitar laços e que hoje são amigas, Kate e Vânia, pelas discussões, apoio, incentivo desde o início dessa trajetória.

A Marisela que, de início, era uma colega e hoje uma amiga. Pela paciência, ajuda na formatação, elaboração das tabelas, pelas leituras, por ouvir as angústias e dificuldades enfrentadas nesse período.

Aos colegas das Faculdades Jorge Amado, particularmente Danon, Ana Rita e Permínio, pela convivência, pela discussão acerca da pesquisa, pelas leituras, pelas sugestões, pela ajuda na revisão da escrita. Acredito também que hoje são meus amigos e não meros colegas de trabalho.

A Ed e Rosana, pela disponibilização dos dados acerca do curso pesquisado e por me apoiarem e incentivarem neste estudo.

A Fátima e Dreyer, amigos que me apoiaram nesta trajetória e com quem, mesmo de longe, sabia que podia contar.

Às colegas do Departamento de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: Dilma, Laura e Lúcia, por entenderem a minha ausência sem estabelecer cobranças e sim parceria e confiança.

A Amarante pelo incentivo e apoio dispensados desde o início, bem como pelas leituras, discussões acerca da pesquisa e ajustes no texto final.

A Solange, colega cujas aulas de Estágio Supervisionado observei durante um semestre e que me recebeu de forma disponível, tranqüila, ajudando-me sempre para que a coleta de dados ocorresse da melhor forma possível.

Aos sujeitos da pesquisa, em especial a Maiara e Felipe por demonstrarem interesse e disponibilidade em contribuir com o meu trabalho. Em nenhum momento, senti resistência da parte deles, muito pelo contrário, mostraram-se inteiros e sem máscaras. A vocês, todo meu respeito.

A Nice pelo cuidado comigo durante esse período em que estive tão ausente dos afazeres de casa.

Aos membros das escolas pesquisadas, em especial aos alunos dessas instituições.

A todos o meu profundo reconhecimento,

Sarah Sodré

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quiere passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abysmo deu,
Mas nelle é que espelhou o céu.*

FERNANDO PESSOA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ESCOLHA DO ASSUNTO.....	15
2.1 Como tudo começou.....	15
2.2 Formulação do Problema.....	18
2.3 Objetivos.....	18
2.4 Relevância do tema.....	19
2.5 Escolhas feitas - Caminhos Trilhados.....	20
2.6 As fases da pesquisa: processo de obtenção dos dados	22
2.7 Escolha Metodológica.....	28
2.7.1 A Pesquisa Qualitativa: breve contexto histórico.....	30
2.8 A tela em que a tessitura foi sustentada: fundamentação teórica.....	35
2.8.1 Formação profissional do professor: leitura e estudo do trabalho de Frances Fuller (1969)	38
2.8.2 Formação profissional do professor: crenças. Estudo e releitura do trabalho de M. Frank Pajares (1992).....	43
2.8.3 Desenvolvimento profissional dos professores: mudanças nas percepções de dilemas e tensões no pré-serviço. Beach e Pearson (1998)	50
2.9 Breve comentário sobre o diálogo com a literatura pesquisada.....	63
3 FASE DE PRÉ-ENSINO: QUE CONTEXTO É ESSE.....	66
3.1 O tom e as cores em que os dilemas eclodiram.....	68
3.2 Micro- aulas.....	101
3.2 Considerações Finais sobre a fase de pré-ensino.....	109
4 FASE DE ENSINO	113
4.1 Para início de conversa.....	113

4.2	A trajetória de Maíara.....	119
4.3	A trajetória de Felipe.....	145
4.4	Análise comparativa do estudo de caso: Maiara e Felipe.....	161
4.5	Considerações Finais.....	162
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE	169
	APÊNDICE A	Ofício de liberação para realizar pesquisa
	APÊNDICE B	Carta aos licenciandos e questionário

RESUMO

Este estudo propõe investigar possíveis dilemas dos licenciandos quando se inserem no contexto da prática escolar e como esses dilemas são por eles tratados. A partir de uma abordagem qualitativa – estudo de caso -, os dados foram coletados com sujeitos, cursando a Licenciatura em Ciências Biológicas nas Faculdades Jorge Amado, na cidade de Salvador-Ba. A pesquisa foi dividida em dois momentos: fase de pré-ensino e fase de ensino. Na primeira, observamos 40 alunos, todos no quarto semestre, noturno; na segunda, acompanhamos dois estagiários: Maiara e Felipe. Na segunda fase, analisamos se os dilemas apresentados na primeira foram minorados, sanados ou outros surgiram. Verificamos também as estratégias utilizadas para lidarem com os dilemas no contexto de regência. Os resultados apontam, na fase de pré-ensino, os seguintes dilemas: enfrentamento da sala de aula; professor como detentor do saber, preocupação com a sua imagem perante os alunos, aprendizagem dos educandos, uso dos procedimentos metodológicos, insegurança relacionada à aquisição do conhecimento do conteúdo básico de biologia, tempo – conciliar estágio e aulas na faculdade. No caso de Felipe a fase de ensino apontou para resolução de alguns de seus dilemas, a manutenção de outros e o surgimento de novos. Já no caso de Maiara observou-se, no geral, manutenção de quase todos os dilemas iniciais e o surgimento de outros. Apresentamos também uma análise comparativa entre os dois casos estudados os quais apresentam semelhanças e disparidades. Após essa pesquisa detectamos que os cursos de formação inicial necessitam criar espaços para discussão e estudo acerca da constituição dos saberes docentes. Por fim sugerimos que os dilemas sejam inseridos como elementos centrais e constituintes da formação profissional.

Palavras-chave: Pré-ensino; Ensino; Dilemas; Docência.

ABSTRACT

This qualitative case study is aimed at investigating both the potential dilemmas faced by senior undergraduates when they confront their teaching practice and the ways such dilemmas are dealt with. Data were gathered from subjects studying for a Biological Sciences Teaching Degree at Jorge Amado College in Salvador (Bahia, Brazil). The research process comprised two stages: a pre-teaching and a teaching stage. In the former, 40 students enrolled in the fourth term of the night-shift course were observed whereas in the latter two apprentices were followed up, namely, Maiara and Felipe. The second stage involved analyzing whether the dilemmas shown in the first stage were mitigated or solved and whether new ones had arisen. The strategies employed to face such dilemmas were also investigated in the context of the teaching practice. The following dilemmas were found to occur in the pre-teaching stage: how to face the classroom environment and to deal with the teachers' role as knowledge holders; concerns about the teachers' image before their students; the students' learning process and the usefulness of the methodology; their own insecurity regarding the biological concepts they are supposed to teach as well as their time restrictions, since they have to conciliate their teaching practice with their regular academic studies. Whereas in the teaching stage Felipe was shown to solve some of his dilemmas, keep others and acknowledge the creation of still others, Maiara was generally found to keep almost all of her previous dilemmas while also acknowledging the existence of new ones. A comparative analysis of the two cases showed similarities and disparities. This research was therefore able to identify a need in the early training courses for opening room for discussion and study concerning what constitutes the diverse kinds of teaching knowledge. It is accordingly suggested that the dilemmas should be incorporated as key constitutive elements of the professional training

Key Words: pre-teaching; teaching; dilemmas; teaching practice.

1. INTRODUÇÃO: UM CONVITE À LEITURA

Neste espaço, o nosso objetivo é o de situar o leitor quanto à organização desta dissertação. Dividimos este trabalho em duas partes. Na primeira, encontra-se o texto da dissertação em si, com o embasamento teórico, a metodologia, o tratamento e a análise dos dados, o apêndice com o ofício de solicitação para liberação da pesquisa nas Faculdades Jorge Amado, a carta aos licenciandos e o questionário utilizado. Na outra parte, constante do CD em anexo, encontram-se, na íntegra, os dados colhidos nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, com as falas dos licenciandos e da professora formadora, as micro-aulas ministradas pelos licenciandos, futuros professores, as entrevistas semi-estruturadas aplicadas à diretora do ISE¹ (Instituto Superior de Educação) e ao coordenador do Curso de Ciências Biológicas, o registro das observações das aulas dos licenciandos no período de regência, suas falas e as falas dos seus alunos.

Organizamos o texto da nossa dissertação em três capítulos. No primeiro, apresentamos a escolha do assunto da pesquisa e, associada a essa escolha, a trajetória profissional da pesquisadora. Apresenta-se, também, a formulação do problema dessa pesquisa: detectar possíveis dilemas dos licenciandos em Ciências Biológicas, quando da inserção no contexto da prática escolar, e analisar como esses dilemas são vivenciados por esses futuros professores.

Logo em seguida, apresentamos os objetivos geral e específicos, a relevância do tema para a educação e para os cursos de formação inicial de professores: as licenciaturas. Explicamos o motivo da escolha do local da pesquisa, a escolha e a

¹ Conforme dispõe a LDB, os Institutos Superiores de Educação devem manter cursos destinados à formação de profissionais para educação básica, incluindo o curso normal superior para formar professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. (Referencial para formação de Professores/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999, p.39).

seleção do curso, a caracterização da turma e dos sujeitos implicados nesse processo.

Evidenciamos o caminho trilhado para a obtenção, tratamento, estudo e análise dos dados. Mostramos também que a pesquisa foi dividida em duas fases: pré-ensino e ensino, explicamos cada uma delas, assim como delimitamos a escolha metodológica: Pesquisa Qualitativa – Estudo de Caso.

Após a delimitação da escolha metodológica delineamos um breve histórico sobre o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, o seu nascimento e a sua relevância para o campo educacional. Apresentamos também os instrumentos utilizados para alcançarmos o nosso intento na fase de pré-ensino: observação direta das aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, registro dos dados, que denominamos de diário de bordo, a transcrição das gravações em cassete dessas aulas, a triangulação das gravações com os registros escritos; questionário aplicado com todos os licenciandos da turma observada; entrevistas semi-estruturadas com a diretora do ISE e com o coordenador do curso de Ciências Biológicas.

Apontamos os pesquisadores em que nos baseamos para a fundamentação teórica no que se refere ao tema Formação de Professores. São eles: Frances Fuller (1969), Freire (1990), Pajares (1992), Beach e Pearson (1998), Nóvoa (2000), Bejarano (2001, 2002, 2003), Pimenta e Serrão (2002), Sacristán (2002), Tardif (2002).

No segundo capítulo, o leitor encontrará o contexto da primeira fase da pesquisa: a fase de pré-ensino, como é caracterizada. Apresentamos os instrumentos de coleta dos dados: a observação direta de toda a turma, a gravação em cassete, os registros escritos, a aplicação do questionário, as observações das

micro-aulas, todos eles com as devidas análises, tabulações, estudo e triangulação apoiados no referencial teórico selecionado pela pesquisadora. Por fim, apresentamos os dilemas detectados nesse período.

Já no terceiro capítulo, descrevemos a fase de ensino, com a clareza do que queríamos detectar: se os dilemas apresentados na primeira fase foram minorados, sanados ou se outros apareceram, além de relatarmos as estratégias utilizadas pelos futuros professores para lidarem com os dilemas nessa fase de ensino, de regência. Nesse capítulo, afunilamos a pesquisa no tocante à observação de apenas dois licenciandos. Explicamos o critério utilizado para a seleção desses futuros professores, relatamos parte das suas trajetórias de vida, explicamos o porquê em apontar as trajetórias. Narramos o percurso de cada um individualmente no período de regência, os seus dilemas, as suas crenças e como trilharam esse caminho. Por fim, elencamos os dilemas encontrados na fase de pré-ensino, e enumeramos os dilemas de cada licenciando, na fase de ensino. Apontamos também as estratégias utilizadas pelos estagiários para lidar com os dilemas, verificamos se essas permaneceram as mesmas, do início da regência, ou se elas evoluíram. Apresentamos também um estudo comparativo entre os dois futuros professores analisando no que convergiram e no que divergiram no tocante as suas atuações nesse período de regência.

A seguir, no mesmo capítulo, o leitor encontrará as considerações finais para as quais decidimos não abrir mais um capítulo, mas criarmos uma subseção para fazermos essas considerações que, para nós, não são finais, uma vez que, ao ali chegar, sentimos que “*estamos de volta ao começo, ao fundo do fim*”. Portanto, nessa subseção iremos refletir sobre o percurso trilhado pela pesquisadora para

fazer este trabalho, sobre o que essa pesquisa possibilitou, quais as suas limitações e o que foi alcançado através dos objetivos propostos.

Relatamos e enfatizamos o intento de que essa pesquisa possa vir a ser socializada com os formadores de professores dos cursos de licenciaturas e com os próprios professores do Ensino Fundamental, para que os mesmos possam vir a dela fazer uso nas suas práticas. Reiteramos o “*de volta ao começo*” pelo fato de esse estudo ter favorecido uma abertura para a continuidade de novas investigações, associadas ao tema ora pesquisado. Assim, as sugestões propostas encontram-se na parte das considerações finais desse trabalho.

2 ESCOLHA DO ASSUNTO

2.1 Como tudo começou...

Desde o ano de 1996, quando fui trabalhar como Supervisora, o interesse e a curiosidade para compreender como se dá a formação docente me inquietava e indagações surgiam: quais saberes favorecem a formação dos professores? Como esses se sentem durante a formação e na prática do ofício? Como estabelecem relações entre a teoria e a prática? O que diferencia a atuação de um profissional do outro? Que saber é esse? Como ele é construído? Quais as preocupações dos professores quando vão para a sala de aula? Quais dilemas vivenciam? O que esperam alcançar? O que os saberes teóricos e práticos têm a ver com o seu “eu”, com a sua identidade pessoal e profissional? Como é construído o ofício de ser professor?

Enfim, durante os encontros de Supervisão pensava nessas questões, muito embora não as tratasse por diversas razões, sendo uma delas, o tempo escolar, que, muitas vezes, impede a reflexão, um problema sobre o qual não pretendemos nos deter nesse estudo.

Depois de um período, fui trabalhar como Diretora Pedagógica e, na minha rotina, tinha encontros com os Supervisores. Esses acompanhavam de perto o desenvolvimento do trabalho dos professores e, nesses momentos, tratávamos também da Formação Continuada, assim como organizávamos o Programa de Formação em Serviço. Novamente, encontrava-me diante das mesmas questões, mencionadas anteriormente, e diversas vezes chegávamos a um consenso de que, se existia um fosso, esse não estava relacionado à aquisição do conteúdo específico

da disciplina a ser ensinada, mas a lacuna estava relacionada ao *como* ensinar, na relação entre professor e aluno, na verbalização das dificuldades encontradas no contexto escolar, especificamente no contexto da sala de aula, na elaboração de registros escritos, na participação nos encontros de formação e nas reuniões de pais. Enfim, percebia que existiam dilemas e que esses, muitas vezes eram escamoteados e negados pelos professores.

Assim, refletia e questionava acerca dos cursos de formação inicial de professores, levantando as indagações: Como é constituído e construído o ofício de professor? Como o dilema é visto nos cursos de formação inicial? O que acontece com o licenciando quando se insere na prática de ensino? Como o programa de formação se posiciona nesse momento no tocante às ajudas e ao tratamento das dificuldades existentes? Quais os dilemas? Como esses são tratados? O que, de fato, nos faz e nos torna professores?

Como o dilema é visto nos cursos de formação inicial? O que acontece com o licenciando quando da sua inserção na prática de ensino? Como o programa de formação se posiciona nesse momento no tocante a ajudas e tratamento das dificuldades existentes? Quais os dilemas? Como esses são tratados? O que, de fato, nos faz e nos torna professores?

No ano de 2002, ingressei nas Faculdades Jorge Amado, no Curso Normal Superior, em que lecionei a disciplina ETPE (Estudos de Temas e Problemas da Educação Escolar). As turmas eram formadas por alunos já no exercício da docência, ou seja, já professores da rede municipal. Após um semestre, assumi a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura em Letras com Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas. As turmas, nesse curso, eram formadas por alunos também já professores e educandos sem

experiência docente, ou seja, alunos novatos que ainda “*não conheciam a profissão...*”, no sentido de já atuarem como professores.

Vale ressaltar que, no contexto das Faculdades Jorge Amado, a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, é considerada a espinha dorsal dos cursos de licenciatura e apresenta o mesmo conteúdo em todos os cursos, o que difere é a especificidade de cada área.

Concomitantemente ao exercício da docência, ingressei no Programa de Mestrado em Ensino Filosofia e História das Ciências, em princípio, com o seguinte tema de pesquisa: O papel dos mediadores: professor e linguagem na construção da significação do discurso científico.

Contudo, após esse ingresso, o encontro com o conhecimento, com o mundo acadêmico, as novas descobertas, a desconstrução, o refazer das convicções e o encontro com alguns professores me fizeram repensar e aflorar o desejo de pesquisar a minha prática, o meu trabalho, o que encontro no Curso de Licenciatura com os licenciandos esboçando as suas crenças, os seus dilemas e os medos quando são inseridos no campo da prática.

Portanto, esses momentos certamente favoreceram a consolidação do meu processo de reflexão iniciado lá atrás, em 1996, assim como de conscientização dessas questões. Como consequência ocorre o despertar do desejo e interesse em compreender esse contexto e a constituição da profissão professor na perspectiva da pesquisa científica.

2.2 Formulação do Problema

A partir das considerações acima, mesmo com os avanços no sentido de compreender a Profissão docente, seus dilemas, seus conflitos e suas tensões, dos inúmeros esforços em tornar pública essa questão e de buscar caminhos que favoreçam o avanço através de pesquisas e estudos teóricos já publicados, da própria reformulação dos Cursos de Licenciatura, detecta-se que ainda há muito a ser feito nesse sentido.

Portanto, o problema desse projeto que se pretende investigar refere-se a detectar possíveis dilemas dos licenciandos em Ciências Biológicas, quando se inserem no contexto da prática escolar e analisar como esses dilemas são vivenciados por esses futuros professores.

2.3 Objetivos

2.3.1 Geral

- Analisar quais são os principais dilemas dos licenciandos quando inseridos na prática de ensino.

2.3.2 Específicos

- Identificar os dilemas;
- Reconhecer se o dilema está associado ao enfrentamento da sala de aula, ao professor como detentor do saber, com a sua imagem

perante os alunos, a aprendizagem dos educandos, ao uso dos princípios metodológicos, ao conhecimento acerca do objeto a ser ensinado Biologia;

- Detectar se os futuros professores percebem ajudas advindas do Programa de Formação para minoração ou superação do dilema apresentado;
- Verificar se os dilemas são minorados e se outros são desencadeados durante o percurso da pesquisa;
- Conhecer as estratégias pessoais que os licenciandos usam para enfrentar os dilemas;
- Detectar se os dilemas trazem implicações para a prática docente;
- Reconhecer se no interior do Programa de Formação existe espaço para discussão do que é a constituição do ofício docente;
- Identificar como os dilemas são vistos pelo formador quando externalizados pelos licenciandos;
- Reconhecer se os formadores têm a dimensão da importância da identificação do dilema como elemento constitutivo desse futuro profissional.

2.4. Relevância do tema

A relevância do tema desta pesquisa se efetiva, visto que a literatura escolhida aponta a profissão docente como dilemática, permeada de conflitos demandando, na ação cotidiana, saberes além dos teóricos, assim como saberes que vão além do objeto de conhecimento, pressupondo também um saber

relacionado ao autoconhecimento, a um saber de si. Outro aspecto significativo é a importância da conscientização e da verbalização dos dilemas pelos licenciandos, por ser o conflito parte constituinte dessa profissão. Portanto, é pertinente a sua exteriorização como elemento constitutivo desse ofício dos futuros professores nos cursos de formação inicial. Além disso, a sua pertinência deve-se ao fato de que esses dilemas podem ser tratados ou não pelos formadores como parte do processo e do contexto dessa formação. Se essa perspectiva for levada em consideração, há nela uma oposição à racionalidade técnica, que funda a formação profissional na capacidade de resolver problemas práticos ou de ordem relacional, apenas por meio de aplicação de teorias e instrumentos técnicos, crítica tão difundida aqui no Brasil nos anos 90.

2.5 Escolhas feitas, caminhos trilhados

Optamos por investigar o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas das Faculdades Jorge Amado, visto ser o local de trabalho da pesquisadora, o que nos facilitou o acesso à Instituição, aos dados, aos documentos, enfim a todo o contexto a ser pesquisado. Quanto à escolha pelo Curso de Ciências Biológicas, essa se deu, pelo fato do mesmo ter significância frente ao programa de mestrado no qual a pesquisadora encontra-se inserida. Vale justificar que o Curso de Letras, do qual a pesquisadora é docente, não foi eleito como *locus* da pesquisa em questão por dois motivos: primeiro, por não fazer parte do interesse do programa de mestrado, segundo, mesmo que o fizesse a pesquisadora não optaria por pesquisar o próprio curso no qual encontra-se inserida. Utiliza como justificativa a possibilidade de poder

desenvolver um novo olhar perante outro curso de formação de professor da própria Instituição.

Elegemos para o desenvolvimento da pesquisa uma turma do turno noturno, composta por quarenta alunos. Desse grupo, dezenove apresentam experiência de docência e são professores, os outros vinte e um são considerados novatos, ou seja, não exercem a docência. Acompanhamos esse grupo durante um ano, ou seja, no quarto e quinto semestres, correspondentes a 2004.2 e 2005.1.

A pesquisa de campo foi dividida em dois períodos: o primeiro, referente ao acompanhamento dos alunos, no quarto semestre, o qual chamamos de fase de pré-ensino, fase de preparação para observação e co-participação e regência de uma classe do Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série, em que assistimos a todas as aulas da disciplina Estágio Supervisionado, durante um semestre letivo, todas às quintas-feiras, das 19h às 20h e 35min, no ano de 2004/2, com início no dia 05 de agosto e término no dia 24 de novembro do ano citado. Assistimos a todas essas aulas com o intento de detectar os dilemas dos licenciandos, nessa referida fase, e analisar como esses dilemas, conflitos foram tratados pelo programa de formação. Vale ressaltar que nessa fase observamos toda a turma. Já no segundo período, relativo ao quinto semestre; decidimos acompanhar dois alunos, que não são professores, não possuem experiência como docentes e observamos esses licenciandos em atuação como regentes de uma classe, em duas escolas da rede pública da cidade de Salvador, no ano de 2005/2. Nesse segundo momento, analisamos se os dilemas apresentados na primeira fase foram minorados, excluídos ou se outros surgiram, assim como buscamos identificar as estratégias utilizadas pelos licenciandos para lidar com os dilemas apresentados. Esclarecemos que os critérios utilizados para seleção desses dois licenciandos foram: disponibilidade em nos fornecer material,

concordar em assistirmos aos seus trabalhos e registrarmos os dados, empatia com a pesquisadora e não ter experiência com a docência, não ser professor.

2.6 As fases da pesquisa: processo de obtenção dos dados

Após decidirmos o local da pesquisa, o curso e a turma preocupamo-nos em organizar o caminho a ser trilhado para conhecimento do *locus* e levantamento dos dados. Subjacente a essa preocupação, veio a decisão pelo tipo de metodologia da pesquisa a ser efetivada. De início, optamos por fazer duas entrevistas; uma com a diretora do ISE (Instituto Superior de Educação) das Faculdades Jorge Amado, para entendermos a concepção dessa profissional sobre:

- O que é o ISE;
- A visão sobre Formação Inicial de professores;
- O projeto pedagógico;
- Perfil profissional a ser formado;
- A duração do curso;
- A organização curricular;
- A organização da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado;
- Os objetivos a serem alcançados ao longo do curso.

A outra entrevista foi feita com o coordenador do curso de Ciências Biológicas para entender a sua visão quanto:

- À Formação Inicial de Professores;

- Aos Problemas encontrados no projeto do curso;
- À Participação na elaboração do projeto;
- Ao Perfil profissional que a Instituição deseja formar;
- Às Condições oferecidas aos licenciandos para formação desse perfil;
- O Perfil da situação socioeconômica dos licenciandos;

Na realidade, com as entrevistas, desejávamos entender a organização e o funcionamento do curso, a participação desses profissionais, no caso em questão, o coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a diretora do Instituto Superior de Educação, no sentido do envolvimento, da participação, do entendimento deles acerca do funcionamento do curso de formação de professores. Essa também foi uma forma de buscarmos um entendimento sobre a concepção de professores que esses profissionais estavam tentando empreender, através desse curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Portanto, foi mais um caminho para tentarmos entender, através da lente desses profissionais, o curso de Ciências Biológicas. Esses dados nos ajudaram a compreender a organização do curso, a visão desses profissionais, acerca da Formação Inicial de Professores, os problemas encontrados no projeto pedagógico e de como esses profissionais se colocam, posicionam-se ao resolverem ou ao tentarem resolver esses problemas, o perfil de profissional que se deseja formar, as condições oferecidas aos licenciandos, para que a formação desse perfil possa ser contemplada. De fato, essas questões, de forma subjacente proporcionou-nos indícios de como *os dilemas e os conflitos* são vistos pelos representantes da Instituição e de como esses são tratados. Através desses profissionais, pudemos ter uma visão de como a Instituição trata dessas questões. Em suas abordagens assinalaram sobre o processo seria de formação

inicial de professores, em relação à constituição dos saberes de ser professor; sobre se de fato só se consideram os acertos ou se as falhas, as dificuldades, os conflitos e os dilemas têm espaço para serem externalizados, discutidos, debatidos como elementos da constituição do que é ser professor. Essas entrevistas não foram analisadas detalhadamente, mas se encontram, integralmente no cd em anexo a dissertação para apreciação.

Portanto, a impressão que nós tivemos em relação a diretora e o coordenador, através dessa entrevista semi-estruturada, que teve a duração de uma hora e dez minutos, cada uma, é a de que os mesmos não demonstram receio em verbalizar os problemas encontrados e vivenciados e de que tentam no cotidiano solucioná-los, de acordo com o contexto apresentado. Além disso, demonstraram buscar estratégias para amenizar ou solucionar os problemas. Vejamos alguns trechos dessas entrevistas que denotam a impressão que assinalamos acima ao questionarmos o coordenador sobre os principais problemas observados no projeto pedagógico e como ele procura equacioná-los:

– Olha, eu acho que se a gente for fazer uma avaliação pelo currículo eu acho que o currículo tá bem estruturado, agora eu acho que a gente tem dificuldade de operacionalizar algumas coisas como a questão de organização e acompanhamento dos estágios supervisionados desde o primeiro semestre até o último semestre, eu acho que esse é um problema. Com relação à aceitação dos alunos também eu acho que há problema, os alunos acham que a gente tem um excesso de disciplinas pedagógicas que a Prática de Ensino tem uma carga horária muito extensa e que não há necessidade desses seis semestres de estágio. Bem, eu acho que, assim, os problemas mais berrantes são esses.

– Bem, é inicialmente a gente teve muita dificuldade de manter uma articulação com os alunos em relação a esses problemas, mas depois uma das soluções encontradas foi de pedir aos alunos que eles pesquisassem nas diretrizes sobre os cursos de formação de professores e sobre a própria estruturação dos currículos dos cursos de Ciências Biológicas e a partir daí a gente começou a fazer uma discussão mais intensa tanto entre a coordenação e os alunos quanto entre alunos e os professores de Prática de Ensino e hoje essa situação já foi

bastante amenizada tanto com os alunos de terceiro e quarto semestre que já são as turmas mais antigas quanto os alunos que tão iniciando o curso, porque eles já iniciam o curso com essa visão de que é um curso para formação de professores que a gente vai tá investindo diretamente na melhoria da qualidade do curso como formação de professores, porque a gente sempre tinha o impasse dos alunos que vinham para a Instituição por ser um curso que seria concluído em três anos, mas eles vinham pra... não com a idéia de estarem em um curso de formação de professores, mas um curso de formação de Biólogo pesquisador, eles vinham com o objetivo de serem Biólogos pesquisadores, isso hoje parece que já está um pouco amenizado, mas ainda ocorrem alguns conflitos, principalmente nas turmas com os alunos novos.

Já na entrevista com a diretora, ela nos ressalta que o maior problema encontrado no desempenho da sua função é a exigência burocrática. Vejamos:

– O que é que me atrapalha, quais são as dificuldades enfrentadas são aquelas mais institucionais, que são postas pela organização geral da Faculdade, então há uma demanda burocrática muito grande para ser atendida em função de um momento que a Faculdade passa de estruturação das outras equipes como a equipe financeira, de tecnologia responsáveis por matrícula, responsável pela própria organização dos alunos dentro dos cursos, lista de presença, caderneta, então esse trabalho emperra muito, não exatamente o trabalho da direção porque eu não lido tanto com isso porque isso fica na mão dos coordenadores, mas emperra o trabalho da direção na medida em que a gente tem uma forte intenção de trabalhar a gestão pedagógica dos cursos esse o meu papel e eu não consigo fazer valer muito essa discussão em todas as situações em que elas são necessárias e em função dessa outra demanda que hoje é bastante grande na Faculdade. Essa é uma questão olhada do ponto de vista da cultura institucional posta. Agora temos outros que não entendo como problemas, nós temos aí um desafio muito grande aí sim é bem voltado a minha atuação que é da formação de professores é muito difícil você colocar dentro da instituição essa perspectiva de formação de professores, é como que se no Ensino Superior essa necessidade não estivesse posta, é como se o fato da formação que os professores têm como mestres, doutores já fosse suficiente para a gestão dos cursos e para trabalhar dentro dos cursos, obviamente que é um fator de extrema importância, mas não é suficiente nunca, então para um curso dar certo, seja ele qual for é necessário que se tenha um coletivo de professores que discuta esse curso em todos os seus aspectos que tomem decisões coletivas acerca do andamento do curso e de fato se disponham a um trabalho de formação, então a gente tem muitos professores, muitos eu acho que é até fora do que eu estou acostumada a ver muito disponíveis, eu acho que é uma característica muito forte dos Professores do Instituto é um grupo de professores que, de fato, se dispõe a enfrentar o trabalho de formação, a discutir, a pensar no que sabe e no que não sabe e como que podemos

então aprender juntos, então temos isso e passa a ser uma dificuldade na medida em que é a disponibilidade é importante, mas você enxerga que há buracos muitos grandes na formação que a gente precisa compor coletivamente.

Ao questionarmos sobre a procura de soluções sobre esses problemas, a diretora nos argumenta que esses problemas estão nas mãos dos coordenadores dos cursos e não são propriamente dela. Acreditamos que ela se envolve com eles visto ter apresentado essa questão como dificuldade. Ao relatar o conflito, encontramos, subjacente a sua reflexão, o seu entendimento de como eles emperram o trabalho pedagógico:

[...] eu num vejo como que eu posso tá resolvendo a não ser ajudando na reflexão sobre como que esses problemas podem ser resolvidos, ou o quanto que eles atrapalham na gestão mais pedagógica dos cursos...”

A impressão enquanto pesquisadora participante é a de que para um coordenador e para um diretor externalizar um problema, um dilema, um fosso é mais fácil do que para um professor que faça parte do quadro de profissionais dessa Instituição. Também, para os licenciandos futuros professores não deve ser fácil essa externalização, haja vista essa não ser uma cultura instaurada e vivenciada historicamente nos lugares de profissionais e de estudantes, já que o medo e o dilema eram vistos como uma debilidade. No caso do profissional professor, a garantia do seu emprego encontra-se em jogo. Quanto ao licenciando, de acordo com a crença desenvolvida sobre o seu lugar, enquanto aluno, tomando como vivência os modelos de professor, construído, ao longo da sua vida estudantil, essa externalização não era permitida, pois era falar do que falta e da debilidade. Isso, na sua crença, poderá gerar uma retaliação.

Portanto, de acordo com o que observamos e obtivemos com o levantamento de dados é de que esses profissionais diretora e coordenador se depararam com três problemas:

- Carga horária do curso extensa
- Frustração quanto a formação Bacharel vs professor
- Formadores preocupados com o futuro professor

Solução encontrada pelos profissionais para lidar com os problemas:

- Estabelecer um canal de comunicação entre a direção, coordenação e discentes e solicitar que fizessem a leitura das diretrizes dos cursos de formação para instaurar uma discussão.
- Explicar o que é um curso de licenciatura

Após as entrevistas assistimos a todas as aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que aconteciam às quintas-feiras, das 19h. às 20h35min, no quarto semestre, do curso de Ciências Biológicas, fase que caracterizamos de pré-ensino. Gravamos as aulas a que assistimos, assim como escrevamos o registro escrito, caracterizado como diário, pela pesquisadora. As fitas foram transcritas e ajustadas de acordo com o que também havia sido anotado. Outro recurso utilizado para coleta de dados foi a aplicação de um questionário, com todos os licenciandos; aplicado no dia 04 de novembro. Nessa data, a pesquisadora já tinha três meses em contato com o grupo. Estávamos na 11ª semana de observação, já tínhamos um vínculo criado e estabelecido com o grupo. O objetivo foi reconhecer: o motivo da escolha profissional, a crença do que é ser professor e o dilema de enfrentar a sala de aula. Dados tabulados e tratados no capítulo seguinte.

Na segunda fase, que denominamos de fase de ensino, também utilizamos o diário escrito e o gravador para registrar as aulas ministradas pelos licenciandos Maiara e Felipe¹ realizadas em turmas da 6ª série do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino. Após as aulas questionávamos a esses estagiários qual o melhor e o pior momento das suas aulas e o porquê.

Iniciamos as observações das aulas de Maiara no dia 14 de abril e encerramos no dia 31 de maio, totalizando nove aulas observadas. Dessas, 3 foram geminadas, as outras 6 foram de 1h.

Quanto às observações das aulas de Felipe iniciamos no dia 18 de abril e concluímos no dia 23 de maio. As aulas de Felipe tiveram a duração de 1h. Ao todo, foram 6 aulas observadas.

2.7 Escolha Metodológica

Após a definição do objeto dá-se a organização do percurso a ser trilhado. A metodologia então aparece e se impõe de forma quase que natural. Por se tratar de uma pesquisa em Ensino e em Educação em nosso próprio *lócus* de trabalho, consideramos essa ocasião privilegiada, no sentido de favorecermos a análise e a reflexão sobre o tema proposto.

Segundo Lüdke (1986) O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Assim a abordagem escolhida foi à qualitativa do tipo estudo de caso.

¹ Pseudônimo utilizado para preservar as identidades dos sujeitos e valorizar suas falas, idéias e ações.

Assim, observamos as aulas, aplicamos um questionário e fizemos entrevistas semi-estruturadas. Segundo Lüdke (1996, p. 18) essas se desenrolam a partir de um esquema básico, porém não aplicado rapidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. O estudo qualitativo é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Portanto, desempenhamos o nosso trabalho na perspectiva do *Observador como Participante*, nessa linha a identidade da pesquisadora e os objetivos do estudo foram revelados ao grupo desde o início do trabalho. Aliamos também um breve levantamento quantitativo, no qual aplicamos um questionário com todos os sujeitos da pesquisa. Com esse instrumento buscou-se entender o motivo da escolha profissional, a crença do que é ser professor e o maior dilema em enfrentar a sala de aula. Optamos pelo uso de um questionário também pelo fato de não termos dados levantados só pelo olhar da pesquisadora, nem só pelos registros escritos no diário, nem só pelas gravações em cassete; queríamos um instrumento em que os sujeitos estivessem em contato sozinhos, frente a frente com as questões propostas. Acreditávamos que com a aplicação de mais um instrumento diferenciado talvez os sujeitos pudessem registrar algo a mais do que já tinham esboçado através dos relatos, dos posicionamentos e de que esse contato solitário com o papel e a escrita seria um elemento favorecedor para dizer esse algo mais, ou quem sabe o não dito.

Quando fomos para a segunda fase da pesquisa, a fase de ensino, ao término de cada aula observada, registrada e gravada em cassete fazíamos também a pergunta ao estagiário: Qual o melhor e o pior momento da sua aula hoje e o porquê.

2.7.1 A abordagem qualitativa: breve contexto histórico

A abordagem qualitativa originou-se no século XIX, advinda de mudanças no contexto da vida social nos Estados Unidos, tais como: a urbanização e o impacto da imigração, em grande escala, que desencadearam problemas nas cidades. Assim, segundo (Bogdan & Biklen, 1994) um fotógrafo clicou a vida dos pobres urbanos nas páginas de um jornal e ajudou a denunciar a corrupção na gestão das cidades. Desse modo, a denúncia exigia resposta e uma delas, foi o “movimento dos levantamentos sociais”, constituídos por um conjunto de estudos comunitários, coordenados e levados a cabo próximo do início do século XX.

Ainda, segundo os autores citados anteriormente, existiu um hiato da abordagem qualitativa entre os anos trinta e cinquenta. O marco do conhecimento dessa abordagem ganhou a sua consolidação em 1954, ano considerado como ponto de viragem dessa perspectiva (Travers, 1978: Tyler, 1976 citado por BOGDAN & BIKLEN). O fato propulsor foi o Congresso ter aprovado a legislação que, pela primeira vez, permitia a atribuição de bolsas às instituições com programas em investigação educacional. Ao tomar os recursos federais disponibilizados como indicadores, a investigação educacional finalmente havia sido reconhecida. Mas, o reconhecimento dos investigadores que trabalhavam com metodologias qualitativas, trabalho considerado marginal, ainda teria de aguardar um tempo. Portanto, o desenvolvimento da investigação qualitativa em educação só veio a acontecer no final dos anos sessenta.

Considerada como década de transformação, tumulto e conseqüentemente de mudança social, os anos sessenta foram marcados pela atenção aos problemas educativos, assim foi desencadeado o interesse pela investigação qualitativa. Até

esse período, a maior parte dos pesquisadores, que utilizavam a abordagem qualitativa no esclarecimento de questões educacionais, eram acadêmicos pertencentes a outras disciplinas como a sociologia e a antropologia. Nessa década, os próprios pesquisadores educacionais iniciaram o interesse por essas estratégias e, ao mesmo tempo, as agências estatais começaram a subsidiar a investigação em que fosse utilizado o método qualitativo.

Sendo assim, a investigação qualitativa cresceu na década de sessenta. Os pesquisadores Bogdan e Biklen (1994) levantam a indagação: “Quais as razões para a abordagem qualitativa em educação ter começado a sair de um longo período de hibernação neste preciso período histórico?”

Nesse período, os métodos qualitativos também ganharam popularidade devido ao reconhecimento frente aos menos favorecidos socialmente. Assim, representavam o espírito democrático em ascensão, nessa década. Todo o contexto era favorável à inovação e surgiu a necessidade de professores experientes, neste campo e tipo de metodologia, abrindo-se caminhos às inovações e desenvolvimento metodológicos.

A sociologia e a antropologia, enquanto disciplinas acadêmicas, também se encontravam em pleno fervor de modificação e desenvolvimento. Os antropólogos detectaram que um menor número de comunidades do Terceiro Mundo estavam à disposição de se submeterem a ser investigada.

No final dessa década, a observação participante e a etnografia juntavam um crescente número de investigadores que simpatizavam e aderiam a esse tipo de metodologia.

Nos anos setenta, a abordagem qualitativa já não mais era considerada como marginal e se detectou, nas comunicações apresentadas em associações

profissionais, um aumento dos que recorriam aos métodos qualitativos. Todavia, ainda permanecia o debate metodológico entre os investigadores qualitativos e os quantitativos, mas se legitimou um diálogo entre esses investigadores e pesquisadores quantitativos experientes, os quais começaram a defender a e a utilizar a abordagem qualitativa. Aparece nesse momento uma convergência.

BOGDAN & BIKLEN (1994) afirmaram que, nos anos oitenta e noventa, os teóricos da educação ainda discutiam sobre as diferenças entre a investigação qualitativa e quantitativa e sobre a possibilidade das duas serem articuladas. Porém, detectaram-se modificações importantes e avanços no desenvolvimento dessa abordagem. Uma inovação significativa, considerada de caráter mais técnico, foi quanto ao uso do computador na coleta, gestão e análise dos dados.

Em seu livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, Bogdan e Biklen (1994) abordaram estratégias de pesquisa qualitativa, apontando cinco características consideradas fundantes nesse tipo de abordagem:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento. Os autores colocam que, por ser o pesquisador o seu principal instrumento e por ter o ambiente natural como fonte direta de dados, é de pertinência que o investigador permaneça por um longo período de tempo no local da pesquisa e em contato com os sujeitos em questão.
2. Os dados coletados são descritivos. Os dados coletados são ricos em informações descritivas. Devem compor descrições de pessoas, lugares, situações e acontecimentos. Assim, inclui transcrições de entrevistas, do diário do investigador, fotografias, depoimentos, desenhos e documentos.

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador em investigar um problema é o de detectar como ele se apresenta, ou se efetiva no cotidiano.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas ou à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesse tipo de estudo há a necessidade de identificar e reconhecer como os sujeitos da pesquisa dão esses “significados”, ou seja, externalizam, assim deve-se ter o cuidado com a acuidade dos relatos para que os mesmos não sejam distorcidos para isso o pesquisador deve procurar meios de discuti-los e checá-los para que não haja deformidade.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências, pois nesse tipo de abordagem não há o levantamento de hipótese.

Segundo BOGDAN & BIKLEN (1994) a pesquisa qualitativa também é chamada de naturalística, visto os problemas serem estudados no ambiente em que eles eclodem ou ocorrem de forma natural, sem a interferência intencional do pesquisador.

Deteremos-nos no estudo de caso. Para isso apresentaremos o seu conceito e as principais características, apresentadas por Lüdke (1986) no seu livro *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou complexo. O caso é bem delimitado. Principais características:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. O pesquisador deverá permanecer atento a novos elementos que possam advir da sua pesquisa,

mesmo que inicialmente já tenha delimitado o que pretende detectar. Portanto o quadro teórico servirá como espinha dorsal para novos aspectos, dados que poderão ser identificados e que se coadunem com o que se pretende investigar.

2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. O contexto deve ser levado em consideração no momento da interpretação dos dados, visto o ambiente ser de fundamental importância para o desencadeamento dos fatos, assim os comportamentos das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde a problemática está relacionada.

3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura apresentar a diversidade de dimensões inseridas numa determinada situação focalizando o todo.

4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver um estudo de caso o pesquisador deverá utilizar uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.

5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor possa fazer as suas generalizações naturalísticas.

6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Nesse caso, quando o objeto apresenta opiniões divergentes cabe ao pesquisador apresentar os pontos de divergências e após apresentar a sua opinião de modo que o leitor possa tirar as suas conclusões.

7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo de caso podem ser apresentados através de: desenhos, colagem, dramatizações, mesas-redondas etc. Os relatos escritos são informais, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

Temos a clareza de que foi utilizada, na nossa pesquisa, a modalidade estudo de caso, haja vista o percurso desse trabalho ter contemplado e abarcado todas as características postas pelos pesquisadores Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke, (1986) apresentadas nesse estudo. Ressaltamos também que o estudo desse caso apresentou algumas características da etnografia. Justificamos essas características sustentados na teoria de André (1995) ao nos apresentar que, no estudo de caso etnográfico, o pesquisador é o principal instrumento da coleta e análise de dados. Nele, são observados as crenças, os valores e o comportamento de um grupo. Assim, no nosso trabalho procuramos entender professores e alunos e como esses se organizavam culturalmente. Portanto, reiteramos que, no nosso estudo, essas características também foram contempladas.

2.8 A tela em que a tessitura foi sustentada: fundamentação teórica

Para apoiar os dados levantados na pesquisa de campo, acerca dos dilemas dos licenciandos, tema central da nossa pesquisa, sustentamos-nos em teóricos que tratam do tema *formação de professores*. A partir desse ponto, estudamos a constituição desse ofício, como ele se processa e é tratado nos cursos de formação

inicial, saberes necessários a essa formação. Dentre esses saberes, que a literatura vigente aponta como constituintes desse ofício, focalizamos os dilemas: identificamo-los, analisamo-los e inserimo-los como parte constitutiva do ofício de ser professor.

Reportamos-nos a Bejarano (2001) ao afirmar que ensinar é uma atividade humana complexa, e os fatores que envolvem o ensino são, por conseguinte, também complexos e múltiplos.

Assim, consideramos a profissão docente aberta, foge ao controle, às certezas, por isso é apontada como um terreno pantanoso, que escapa das normas de comportamento assinaladas de forma muito precisas. Por essa razão, pode se dizer que é uma profissão criativa, que permite a expressão de quem a exerce. Por isso, o professor, como profissional, depara-se com situações singulares, incertas, dilemáticas e conflitivas, o que nos dá indícios de que não existe uma fórmula, uma receita, considerada única e indiscutível, de mediar e ajudar a resolver, ou resolver uma situação – problema, apresentada no decorrer de uma aula, visto também ser o objeto de trabalho do professor, o ser humano.

Contudo, frente às novas demandas sociais apresentadas, referentes à inserção no mundo do trabalho e no contexto social, que pedem a atuação de um cidadão que saiba agir e interagir em condições favoráveis e adversas fica posto que conhecer apenas o objeto do campo profissional, relativo ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada, não dá mais conta dessa inserção. São necessários outros saberes, a exemplo dos atitudinais, procedimentais e relacionais. Então, os olhares estão voltados para a escola e conseqüentemente para o desenvolvimento da sua função, que é ensinar efetivamente aos seus alunos, não só para dentro do contexto escolar, mas para atuar e atender a essas demandas

sociais. Assim, essa perspectiva demanda a atuação de profissionais competentes, conhecedores do seu ofício.

Diante disso, as atenções estão voltadas para o trabalho do professor, protagonista da mediação da ação do ensinar. Por conta disso, parte da sociedade aponta que a melhoria do ensino, da preparação desse cidadão capaz de atender às demandas sociais deva passar primeiramente pela formação inicial desse profissional apontado como protagonista mediador dessa ação de ensinar. Estão colocados à prova os saberes constitutivos do ofício de ser professor.

Frente a essa situação, ficam as indagações: Será que, nos cursos de formação de professores, há lugar para a discussão acerca do que é a constituição desse ofício? Os dilemas e os medos, quando expostos, são tratados como partes do processo dessa formação? Os formadores de professores têm a dimensão da importância do dilema como elemento constitutivo desse futuro profissional, ou o dilema é visto como uma debilidade?

Contudo, acreditamos que, se nos cursos de formação inicial houver espaço para o tratamento dessas questões, como algo constitutivo do ofício de ser professor, poderá acontecer a viabilização de uma constituição profissional, sem tanta angústia e talvez com mais paciência e tolerância, frente às situações dilemáticas inerentes ao próprio ofício.

Ao analisarmos e tratarmos dessas questões apoiamos-nos, primeiramente, nos seguintes teóricos: Fuller (1969); Pajares (1992); Beach e Pearson (1998); Bejarano (2001, 2002, 2003); Bondía (2001). Vejamos o que apontam esses estudiosos quanto ao processo de formação de professores e os saberes embutidos nessa formação.

2.8.1 Formação profissional do professor: leitura e estudo do trabalho de Frances Fuller - 1969

Por considerarmos Frances Fuller o precursor nos estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos professores, apresentaremos primeiramente as contribuições do seu trabalho, desencadeado na década de sessenta, especificamente em 1969. Fuller considerou como fosso, no seu trabalho, o fato da ausência de pesquisas anteriores, nesse campo. Os dados desse trabalho, foram colhidos através de outras disciplinas da graduação e não através da(s) disciplina(s) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ou seja, ele observou o comportamento de licenciandos via outras disciplinas, através de artigos e trabalhos no campo da psicologia que analisavam a ansiedade desses futuros profissionais na iminência do ingresso na profissão docente.

Concordamos com Bejarano (2001) quando em seu trabalho de doutorado, coloca Fuller em posição de destaque, na sua revisão teórica, e quando justifica essa colocação concordando com o modelo e a essência do trabalho desenvolvido por esse estudioso há mais de trinta anos. Para sermos precisos, trinta e seis anos. Para ele, esse trabalho e preocupação encontram-se tão latentes e atuais, à despeito da preocupação com a formação inicial de professores.

Fuller (1969) apresenta que a aprendizagem dos futuros professores está amarrada à motivação e que só aprendemos o que nos interessa e que nem todos os estudantes estão interessados em aprender. Portanto, a motivação é fator preponderante no aprendizado. Aponta também que os cursos de licenciatura não são lembrados como os mais interessantes dentro de um Campus Universitário, muitas vezes, são vistos com desprezo. Ao tentar explicar as razões dessa falta de

interesse e resistência por parte dos futuros professores, apresenta duas explicações: a primeira é a de que os cursos de educação são vistos com desprezo no sentido de falta de prestígio, a segunda é a de que os alunos dos cursos de licenciatura não estão preparados para se beneficiar dos cursos de educação.

Portanto, o propósito deste estudo foi examinar intensivamente os interesses de professores novatos, no intuito de encontrar sobre o que eles estão interessados, preocupados e se esses interesses e preocupações podem ser conceitualizados de uma forma útil. Fuller (1969) deduziu que os professores novatos estão interessados e preocupados em: ter o domínio da classe, ter o conhecimento, à suficiência sobre o conteúdo que irão ensinar, o autoconceito em relação aos professores da faculdade em que estudam, o que os alunos, que eles irão ensinar, acham deles, se irão gostar deles, do seu jeito.

Fuller (1969) declarou que a consistência desses achados é notável à luz das diferentes populações acompanhadas. Constatou que esta consistência não repousa somente na similaridade dos interesses expressados, mas também na ausência de interesses sobre temas que são normalmente incluídos nos cursos de licenciatura como: planejamento instrucional, métodos de apresentação de assuntos, método de aprendizagem do estudante, dinâmica do comportamento infantil e assim por diante.

Esse pesquisador também fez investigação empírica, acompanhando dois grupos de estudantes. Um, de seis estudantes, e o outro, com oito, durante semestres distintos, contudo repetindo os mesmos procedimentos da pesquisa e acompanhados por dois psicólogos, que checaram um ao outro, para assegurar que oportunidades de expressão não estavam sendo restritas aos participantes da pesquisa. Os sujeitos dessa pesquisa estavam na condição de estagiários que aqui,

no Brasil, seria o Estágio Supervisionado, o que representa a inserção no contexto escolar, através da regência de uma classe.

O levantamento dos dados se deu num período correspondente a onze semanas com os catorze estudantes e apontavam as preocupações desses futuros professores. Assim, o monitoramento das preocupações desses futuros professores apontou duas classes de preocupações. Nas primeiras semanas apareceu um tipo de preocupação que Fuller (1969) caracterizou de *self concerns*, ou seja, preocupação consigo mesmo. Estavam embutidas aí preocupações relativas à avaliação que os professores fariam deles; ao que os alunos iriam achar deles, aos pais de seus alunos e ao diretor da escola, preocupações com o domínio da matéria a ser ensinada e com controle de classe. Outra classe de preocupações foi nomeada de *concern with pupils*, preocupação com a aprendizagem dos alunos, porém o que ele verificou é que essa classe de preocupação apareceu com maior frequência no final do período da observação.

O segundo estudo empírico feito por esse teórico comportava o acompanhamento de vinte e nove estagiários, supervisionados por quatro supervisores diferentes, que, durante o horário do lanche, questionavam: “Com o que você está preocupado agora?”

Os grupos foram acompanhados, por aproximadamente duas semanas. Algumas respostas estavam asseguradas perto do início do semestre e outras perto do final do semestre. Essas respostas foram classificadas em três categorias:

- Onde me encaixo? (1)
- O quanto sou adequado?
- O que os outros pensam a respeito do que estou fazendo?

- Como controlo a classe?(2)
- Sei resolver problemas relativos ao comportamento dos alunos?
- Os alunos estão aprendendo? (3)
- Como o que eu faço afeta o seu aprendizado?

Dos vinte e nove analisados, vinte e dois expressaram interesse classificados principalmente como (1); seis expressaram interesse em ambos (1 e 2); um expressou interesse em (2) somente. Nenhum expressou interesse classificado como (3). De forma concisa, todos eles estavam interessados em auto-suficiência e/ou controle de classe. Nenhum estava primeiramente interessado com o que os alunos estavam aprendendo. A sobreposição entre (1) e (2) e a falta de sobreposição entre (1) e (3) dá suporte à dicotomia entre interesse consigo próprio e interesse com os alunos. Esses futuros professores estavam preocupados com as suas performances. Desse modo, aparece como dicotomias as preocupações apontadas pelos programas de formação inicial daquele momento.

Diante disso, Fuller (1969) chegou a seguinte conclusão: futuros professores, ou seja, estagiários e professores, recém formados, estão interessados em si próprios. Contudo, pode ser argumentado que todo mundo está sempre interessado em si próprio e de que futuros professores, professores recém formados, inexperientes ou experientes, não são diferentes do resto de nós.

O foco do seu trabalho se voltava para as questões: esses interesses próprios persistem? Os professores continuam preocupados com problemas de auto-suficiência durante a sua vida de ensino? Para responder a essas questões, analisou problemas dos professores experientes. Nas suas pesquisas, o que obteve como resultado é que os professores experientes estão preocupados com o

aprendizado dos alunos, com interesse em entender o desenvolvimento das capacidades dos seus alunos e especificar objetivos para eles.

Aqui, na nossa pesquisa, o foco será apenas os licenciandos, ou seja, os futuros professores, quando da inserção na prática, portanto não abordaremos as questões relativas aos professores já em exercício, ou experientes.

Ao analisar a conclusão do trabalho desse pesquisador, identificamos que ele apontou três fases de preocupações: a fase de pré-ensino, pautada pela escassa ou inexistência de experiência com o ensino, que faz com que o estagiário não tenha preocupações com o ensino, fase em que a preocupação está mais centrada no autoconceito, e por fim, uma fase de preocupações, após um tempo de experiência, cujo interesse e preocupações estão centrados no aprendizado dos alunos.

Foi detectado que, na fase de pré-ensino, haveria duas preocupações. A primeira, considerada preocupações escondidas, ou seja, os estagiários não revelariam os dilemas publicamente. E a segunda, eles se encontrariam em confronto com o ambiente em que iriam atuar e assim procurariam ser aceitos pelos professores e pelos alunos. Na realidade, estariam preocupados consigo mesmos. Porém, dentro dessa fase, também existem as preocupações e os dilemas que eles conseguem verbalizar a exemplo: controle da sala de aula, domínio do conteúdo a ser ensinado e se os estudantes irão gostar deles.

2.8.2 Formação profissional do professor: crenças. Estudo e releitura do trabalho de M. Frank Pajares-1992

De acordo com Pajares (1992), a atenção às crenças dos futuros professores e professores experientes deve ser foco da pesquisa educacional pois, através delas, as práticas são reveladas, além da relevância em se conhecer como essas foram construídas, ou seja, originadas. Ele também faz uma reflexão sobre os avanços na pesquisa educacional, referente a esse tema, mas questiona a funcionalidade dessas pesquisas. Assim, questiona se, de fato, os resultados são socializados com os docentes, que estão na ativa, bem como se esses resultados são utilizados nos cursos de formação inicial de professores, no sentido de entender o comportamento e os saberes dos professores e candidatos a professores e se esses saberes e comportamentos estão associados às crenças construídas ao longo da vida estudantil.

Pajares (1992), no seu trabalho, detecta os diversos conceitos sobre crença, encontrados na literatura, mas aponta para a direção de que a definição de crença é, na melhor das hipóteses, um jogo de escolha. Para ele, as palavras viajam disfarçadas e freqüentemente sob pseudônimos: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios e entendimento.(PAJARES, 1992, p.308).

A confusão, entretanto, geralmente se centra na distinção entre crença e conhecimento. Ele afirma que foi difícil delimitar, onde o conhecimento terminava e a crença começava, visto que a maioria dos constructos apontados era simplesmente

palavras diferentes, que significavam a mesma coisa. Outros pesquisadores, a exemplo de Eisenhart, Shrum, Harding e Cuthbert (1988) citados por Pajares (1992), afirmaram que a dificuldade de definir crenças advém dos estudos de áreas e campos distintos sobre o tema. Disso resultou uma gama de significados e de que a comunidade de pesquisa educacional, até aquele momento, era incapaz de adotar uma definição funcional específica.

Vejamos algumas definições de crença proposta por alguns teóricos apresentadas por Pajares (1992, p.312-3).

Autores	Definições de Crenças
Abelson (1979)	Pessoas manipulando conhecimento para um propósito particular ou sob uma circunstância necessária.
Brown e Cooney (1982)	São disposições à ação e os principais determinantes do comportamento, embora as disposições sejam específicas do tempo e do contexto.
Harvey (1986)	Representação de um indivíduo da realidade que tem validade, verdade ou credibilidade suficientes para guiar pensamentos e comportamentos.
Nisbett e Ross (1980)	Proposições razoavelmente explícitas sobre as características de objetos e classes de objetos.
Dewey (1933)	Algo além de si mesmo pelo qual o valor é testado; ela faz uma assertiva sobre alguma questão de fato ou sobre algum princípio ou lei.
RoKeach (1968)	Qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferidas do que uma pessoa diz ou faz, capaz de ser entendida pela frase <i>eu creio que...</i>

Uma variedade de conceitos de crenças educacionais dos professores tem aparecido na literatura: sejam como forem definidos e rotulados sobre seus trabalhos, seus alunos, suas matérias, seus papéis e responsabilidades. Exemplos: certeza de ter a capacidade de influenciar e afetar a performance dos seus alunos (eficiência do professor); crenças sobre a natureza do conhecimento (crença epistemológica); crenças acerca do desempenho dos professores e dos alunos (motivação, incentivação, controle); sobre percepções do eu e sentimento de autovalor (crença associada ao autoconceito e auto-estima) e segurança e confiança em realizar determinadas tarefas (auto-eficácia).

Já se tem um consenso acerca das causas e das conseqüências da origem da construção das crenças, bem como quanto a sua manutenção. Assim, de acordo com as pesquisas, quanto mais cedo as crenças forem adquiridas e internalizadas, mais resistentes elas se tornarão, o que subentende algo cristalizado e resistente à mudança. Quanto às crenças recentemente incorporadas, essas, sim, tornam-se mais vulneráveis a uma possível modificação.

O modelo de mudança conceitual, proposto por Posner et al. (1982), é um modelo, que Pajares acredita, que pode ser adaptado para a mudança de crenças. Indivíduos podem estar insatisfeitos com as crenças existentes, logo há espaço, para que novas crenças sejam assimiladas e acomodadas. Assim, assimilação implica em incorporação e em internalização. A acomodação é o processo de reorganização das crenças anteriores frente à internalização e incorporação das novas, porém esse processo não se efetiva de forma linear, visto ter entre a incorporação e a reorganização o desencadeamento do desequilíbrio.

Quanto às crenças dos professores em pré-serviço, elas são desenvolvidas durante os muitos anos, em que o sujeito passa na escola. Elas incluem idéias sobre

o que é necessário para ser um bom professor e também de como os alunos devem se comportar. Avaliações, que os indivíduos fazem, quando ainda são crianças, sobre o ensino e sobre o que é ser professor, sobrevivem quase que intactas à idade adulta e se tornam julgamentos estáveis, que dificilmente mudam, mesmo à medida em que candidatos a professores se tornem profissionais competentes, capazes, em outros contextos de fazer julgamentos mais sofisticados.

Portanto, os pesquisadores revisados por Pajares (1992), expressaram confiança em uma quantidade de achados sobre a formação e consolidação das crenças. Diante disso, há a possibilidade de se fazer inferências e generalizações, com razoável confiança, acerca da formação, construção e consolidação das crenças. Esses achados teóricos, pesquisados por Pajares (1992), são listados abaixo, não como um compêndio de verdades absolutas, mas como premissas fundamentais, que podem ser feitas razoavelmente, ao iniciar um estudo das crenças educacionais dos professores.

Assim, ao estudarmos Pajares (1992), decidimos citar as definições desses teóricos lidos por Pajares (1992), por considerarmos importantes esses achados sobre a formação e a consolidação das crenças.

1. Crenças são formadas cedo e tendem a se auto perpetuar, perseverando mesmo contra contradições causadas por razão, tempo, escolaridade ou experiência. (Abelson, 1979; Buchmann, 1984, 1987; Buchmann & Schwille, 1993; Clark, 1988, Florio-Ruane & Lensmire, 1990; Ginsburg & Newmann, 1985; Lasley, 1980, Lortie, 1975; Munby, 1982; Nespor 1987; Nibett & Ross, 1980; Posner et al, 1982, Rockeach, 1968, Schommer, 1990; Van Fleet; Wilson, 1990).

2. Indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que englobam todas as crenças adquiridas durante o processo de transmissão cultural (Abelson 1979; Brown & Cooney, 1982; Eisenharart et al, 1988; Nisbet & Ross, 1980; Petermann, 1991; Posner et al. 1982; Rokeach, 1968, Van Fleet, 1979).
3. O sistema de crença tem uma função adaptativa, ao ajudar indivíduos a definir e a entender o mundo e a eles mesmos (Abelson, 1979; Lewis, 1990; Nisbet & Ross, 1980; Rokeach, 1968, Schultz, 1970).
4. Conhecimentos e crenças estão emaranhados, mas as naturezas afetivas, avaliativas e episódicas potentes fazem deles um filtro, através do qual novos fenômenos são interpretados (Abelson, 1979; Calderhead & Robson, 1991; Eraut, 1985; Goodman, 1998; Nespor, 1987; Nisbet & Ross, 1980; Posner et al, 1982; Rokeach, 1968; Schommer, 1990).
5. Os processos de pensamento podem muito bem ser precursores e criadores de crenças, mas o efeito de filtragem das estruturas das crenças, no fim das contas, seleciona, redefine, distorce ou reforma pensamentos e processamentos de informações subseqüentes (Abelson, 1979; Calderhead & Robson 1991; Goodman, 1988; Nespor e Ross, 1980; Posner et al, 1982; Rokeach, 1968, Schommer,1990).
6. Crenças epistemológicas têm um papel chave na interpretação do conhecimento e acompanhamento cognitivo (Anderson, 1985, Kitchener, 1986; Nespor, 1987; Nisbet & Ross, 1980; Peterman, 1991; Posner et al, 1982; Schommer, 1990).
7. Crenças são priorizadas de acordo com suas conexões ou relações a outras crenças ou a outras estruturas cognitivas e afetivas (Kitchener,

1986; Nespor, 1987; Peterman, 1991; Posner et al, 1982; Rokeach, 1968; Schutz,1970).

8. Subestruturas de crenças, tais como crenças educacionais, devem ser entendidas em termos de suas conexões não apenas uma com a outra, mas também com outras crenças talvez mais centrais no sistema (Kitchener, 1986; Peterman, 1991; Posner et al, 1982; Rokeach, 1968). Os psicólogos geralmente se referem a estas crenças como atitudes e valores.
9. Pela sua própria natureza e origem, algumas crenças são mais incontrovertíveis do que outras. (Abelson, 1979; Bandura, 1986; Clark, 1988; Lewis, 1990; Lortie, 1975; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968).
10. Quanto mais cedo uma crença for incorporada na estrutura de crenças, mais difícil ela é de se alterar. Crenças recém adquiridas são mais vulneráveis a mudanças (Abelson, 1979; Clark, 1988; Lewis, 1990; Munby, 1982; Nespor, 1987; Nibett & Ross, 1980; Posner et al, 1982; Rokeach, 1968).
11. Mudança de crença durante a idade adulta é um fenômeno relativamente raro. Os indivíduos tendem a ter crenças baseadas em conhecimento incorreto ou incompleto, mesmo após explicações cientificamente corretas terem sido apresentadas a eles. (Abelson, 1979; Lewis, 1990; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Posner et al, 1982; Rokeach,1968).
12. Crenças são instrumentais em definir tarefas e selecionar ferramentas cognitivas com as quais interpretar, planejar, e tomar decisões sobre tais tarefas; assim, elas têm um papel crítico em definir comportamento e organizar conhecimento e informação. (Abelson,1979; Bandaura, 1986;

Lewis, 1990; Nespor, 1987; Nisbet & Ross, 1980; Posner et al, 1982; Rokeach, 1968; Schommer, 1990).

13. As crenças influenciam fortemente a percepção, mas elas podem ser um guia pouco confiável para a natureza da realidade. (Abelson, 1979; Bandura, 1986; Buchmann & Scwille, 1983; Lewis, 1990; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968).
14. As crenças dos indivíduos afetam fortemente seu comportamento. (Abelson, 1979; Bandura, 1986; Brown & Cooney, 1982; Clark & Peterson, 1986; Eisenhart et al, 1988; Ernest, 1989; Goodman, 1988, Harvey, 1986; Kitchener, 1986; Lewis, 1990; Nespor, 1987; Nisbet & Ross, 1980; Rokeach, 1968; Tabachnick e Zeichner, 1984).
15. As crenças devem ser inferidas, e estas devem levar em conta a congruência entre as afirmações de crenças dos indivíduos, a intencionalidade de se comportar de uma maneira pré-disposta e o comportamento relacionado com a crença em questão. (Goodman, 1968; Janesick, 1977; Rokeach, 1968; Tabachnick & Zeichner, 1984).
16. Crenças sobre o ensino são bem estabelecidas quando um estudante chega à universidade. (Abelson, 1979; Buchmann, 1984, 1987; Buchmann & Schwille, 1983; Clark, 1988; Clark & Peterson; 1986; Cole, 1989; Floden, 1985; Florio Ruane & Lensmire, 1990; Ginsburg & Newman, 1985; Lortie, 1975; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968; Weinstein, 1988, 1989; Wilson, 1990).

Como se podem depreender, pesquisas sobre crenças, sobre o seu papel e sobre o que estas podem influenciar no desenvolvimento profissional, existem,

porém concordamos com esse teórico, de que esse conhecimento precisa ser levado aos cursos de formação inicial de professores para ser tratado. De fato, tornar-se relevante e funcional para a formação profissional no intuito de compreender que a ação do professor, na sala de aula, está permeada por suas crenças. Assim, o seu fazer pedagógico está muito associado ao que ele acredita. Nesse sentido, os autores revisados por Pajares (1992), e, ele próprio, apontam que as crenças são indicadoras da ação do professor, do seu fazer e do seu agir. Portanto, diferirá de cada um, pois depende do contexto cultural, em que a crença foi adquirida e desenvolvida, já que estamos tratando de seres humanos, de sua estrutura. Isso denota que cada atuação será singular, visto ter a marca pessoal de cada um. Então, tem a ver com o seu “eu”, com a sua identidade pessoal e profissional. Retomamos a frase de Nias lido por Antonio Nóvoa que se coaduna com esse contexto “*O professor é a pessoa e grande parte da pessoa é o professor*”.

2.8.3 Desenvolvimento profissional dos professores: mudanças nas percepções de dilemas e tensões no pré-serviço. Beach e Pearson (1998)

A pesquisa de Beach & Pearson (1998) examinou mudanças no pré-serviço dos professores, com o intento de distinguir os tipos de dilemas e as tensões vivenciadas no período, considerado de pré-serviço, e no primeiro ano de ensino, assim como a utilização de estratégias por parte dos sujeitos, implicados nessa pesquisa, para lidar ou minorar o dilema apresentado. Esse trabalho foi desenvolvido, junto a 28 professores, durante um programa de formação de uma

Universidade norte-americana de licenciatura e no primeiro ano de ensino, após o término da formação.

Os participantes citaram como dilemas vivenciados nessa fase de pré-ensino e após essa fase já como profissionais:

1. Relação entre o currículo e instrução, ou seja, a dicotomia entre teoria e prática.
2. Relações interpessoais
3. Definições de papel
4. Relações institucionais

Segundo esses pesquisadores, as estratégias para com os dilemas mudaram muitas vezes com o objetivo de evitar o conflito, bem como mudaram também na perspectiva de organizarem novas maneiras para sobreviverem ao que estavam passando e conseqüentemente sobreviverem à profissão.

Quanto aos que estão no pré-serviço, as habilidades, em lidar com os dilemas, variavam consideravelmente. Alguns simplesmente evitavam ou minimizavam conflitos, dilemas e tensões, por se conformarem com o sistema. Outros podiam ter claramente o conhecimento do dilema, mas tentaram resolvê-los de acordo com as suas aptidões, pois, se eles tentassem fazer mudanças, poderiam enfrentar a rejeição, a competição dos professores mais experientes, pais ou até da administração da escola em que estavam ministrando o estágio ou iniciados já como profissionais.

Beach & Pearson (1998) detectaram quatro tipos de dilemas durante o programa de pré-serviço e nos primeiros anos de ensino de seus sujeitos, já como profissionais:

Dilemas associados ao currículo e à instrução se apresentavam quando os estagiários preparavam as suas aulas e os alunos não respondiam ao que eles haviam preparado de forma positiva. Outro dado era o fosso entre o que o professor estagiário considerava relevante e o interesse dos estudantes pelas atividades tidas como relevantes pelo professor. Outro conflito apresentado foi em relação à interação entre a visão construtivista, progressista do professor estagiário, com as outras teorias e métodos dos professores já experientes.

Outro tipo de dilema que poderá ser desenvolvido em curso de pré-serviço está relacionado ao autoconceito ou função como professor. Vejamos: a confusão interna estabelecida entre a sua função, enquanto estudante, e a sua função, enquanto profissional, pois no pré-serviço, isso ocorre devido ao fato de se deparar com as duas funções ao mesmo tempo, ou seja, na Universidade, junto ao programa de formação é estudante, na escola campo junto aos estudantes dessa instituição, é professor. Os sujeitos da pesquisa em questão relataram o dilema ser um amigo para os estudantes versus ser uma autoridade. Nos primeiros anos de ensino eles fizeram referência muito mais à construção e à constituição do que a ser um professor realmente. Como ser autoridade e como ser um mediador, como se posicionar diante dessas questões.

Outro conflito relatado foi relacionado às ajudas advindas do programa de formação em como conhecer, interagir e se socializar com a cultura das escolas e do próprio sistema educacional.

Para lidar com os dilemas e tensões, os investigadores também identificaram e analisaram as variadas estratégias, utilizadas pelos participantes, para lidar com os dilemas. Para a proposta desse estudo, essas estratégias foram descritas como níveis I, II, III. As estratégias de nível I representaram tentativas de evitar, negar, mascarar, escamotear ou racionalizar os dilemas e as tensões. Nesse quesito, os participantes descreviam o dilema e, mesmo dando razão ao dilema, não discutiam qualquer estratégia para lidar com ele. As estratégias do nível II consistiam em referências de estratégias, relacionadas às técnicas de sobrevivência. Já as de nível III, envolveram a consideração e/ou à implementação de mudança para teorias ou crenças

Os pesquisadores detectaram, através dos dilemas e tensões, que a utilização ou não de estratégias para lidar com esses dilemas ou tensões variam de pessoa para pessoa.

Esses resultados, advindos dessa pesquisa, sugerem que o pré-serviço dos professores precisa de incentivo para perceber dilemas e tensões como uma inevitável parte do ensino e como oportunidade de crescimento e mudança. Ao invés de adotar uma prática, em que os dilemas sejam omitidos pelos programas de formação inicial de professores, esses necessitam de assistência na identificação, na definição e no tratamento, para que, de fato, os dilemas e as tensões possam vir a ser consideradas como elementos constitutivos do ofício de ser professor e não como algo relacionado à debilidade.

A âncora da nossa pesquisa foi definida através dos estudos de Frances Fuller (1969), Frank Pajares (1992) e Beach & Pearson (1998). Essa escolha se efetivou, visto ser o *dilema* o foco do nosso trabalho. Portanto, para sustentarmos o tema *dilema*, baseamo-nos em pesquisas anteriores, que trataram de preocupações,

crenças, conflitos, dilemas e tensões na fase de pré-serviço dos professores em formação inicial. A partir dessa ancoragem, fomos buscar teóricos que tratam da questão da formação inicial de professores, que enfatizam a perspectiva da constituição dos saberes docentes e a importância *do saber sobre esse saber* como elemento favorecedor de uma melhor ação e interação com os que compõem o que vem a ser a escola. Nesse sentido, ter consciência desse saber diz respeito ao professor ou futuro professor *saber sobre esse saber*, e de que os saberes e o *saber* são constituídos em um terreno pantanoso, permeado de dilemas, conflitos e tensões e também colocar esse saber em prática não é algo simples, nem fácil, visto que o objeto de trabalho do professor é o ser humano.

Assim, abordaremos a constituição do ofício de ser professor também à luz das idéias de Bondía (2000), ao nos apresentar essa formação a partir do conceito de experiência. Esse teórico nos aponta a relevância do saber advindo da experiência, considerando-a como constitutiva dessa formação, a educação é vista a partir do par experiência e sentido. Sentido ao que somos e ao que nos acontece. Segundo ele, a experiência *é o que nos passa, nos perpassa, nos toca. Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma*. Nessa perspectiva, ninguém pode aprender da experiência de outro, ao menos que essa experiência seja de algum modo revivida, tornada e tomada própria. Para esse pesquisador:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida." (idem 2001, p.27):

Nesse sentido, as fases de pré-ensino e ensino, analisadas nessa pesquisa, podem ser vivenciadas ou vistas como uma experiência de suma importância, na constituição do ofício de ser professor e de que os conflitos, dilemas e tensões, vivenciados nesses períodos, fazem parte da constituição desse saber.

Analisamos também a tese de doutorado de Bejarano (2000), em que o autor faz um estudo sobre o desenvolvimento profissional dos professores, quando diante de situações de conflitos interpessoais, de definição de papel como professor, de condução da instrução e de conflitos institucionais. (Bejarano, 2000, p.2). Ele também buscou compreender o percurso desse desenvolvimento profissional, em um curso de licenciatura, com futuros professores sem experiência com a docência. Quando a pesquisa foi efetivada, os sujeitos estavam a vivenciar as primeiras experiências com o ensino. Para Bejarano:

Aprender a ensinar é uma tarefa para vida toda do professor. E aprender a ensinar pode ser perfeitamente sinônimo de ajuste ou checagem radical, no sistema de crenças educacionais dos futuros professores. Professores novatos ao observarem a realidade do seu trabalho apoiando-se em suas crenças podem desenvolver conflitos ou preocupações educacionais, especialmente em contextos que afrontem essas crenças. Ao usar estratégias pessoais de resolução desses conflitos e/ou preocupações numa perspectiva de longo prazo podemos dizer que estamos diante de um genuíno desenvolvimento desses professores. (BEJARANO, 2002, p.2).

Diante da abordagem apresentada por esse pesquisador, podemos fazer uma analogia com os estudos de Bondía (2001) que nos apresenta o conceito de experiência como algo que nos passa, nos acontece e que damos sentido. Para Bejarano (2002), o ajuste e a checagem radical subentendem que a experiência vivenciada teve sentido, pois só mudamos algo quando faz sentido.

Fomos buscar fundamentação para o nosso trabalho nas pesquisas de Nóvoa (2000). Com esse autor buscamos compreender a construção da identidade profissional, os saberes constitutivos desse ofício e a importância do reconhecimento de que o professor é a pessoa e de que a pessoa é também o professor; de que não existe uma dicotomia entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal. Para ele,

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. (NÓVOA,2002, p.27).

Entra aí nessa constituição o que traz Pajares (1992), em relação às crenças, o que Fuller (1969) aponta como preocupação. Inclui também como Beach & Pearson discorrem sobre dilema e tensão e de que esses variam de pessoa para pessoa. Inserem-se também os estudos de Bejarano (2000), no tocante ao desenvolvimento profissional do professor, as contribuições de Bondía (2001), como o saber advindo da experiência está associado ao que cada um é.

Trouxemos também as contribuições de Freire (1990), quando aborda a importância do desenvolvimento da autonomia, a relevância em compreendermos que somos seres inacabados e em constante mutação e de que com o professor é também assim que as coisas acontecem. Traz também o valor da experiência, no tocante à observação de que a experiência discente é importante para a prática docente. Enfim, esse teórico também aborda os saberes necessários à prática educativa.

Analisamos os estudos de Sacristán (2000), quando enfatiza o desenvolvimento do currículo pelos professores na perspectiva desse profissional se

colocar como mediador ativo, crítico e entendedor do que faz e de que o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo (p.165). Outro aspecto relevante, apontado por esse pesquisador, é o de que a racionalidade técnica não se aplica aos professores. Um ponto relevante do trabalho de Sacristán, (2000) para a nossa pesquisa, é no momento em que esse estudioso conceitua o dilema, através de BerlaK(1981), que são como pontos significativos de tensão frente aos quais é preciso optar e frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção, quando se realiza algum tipo de prática ou quando se planeja o próprio ensino (p.190). BerlaK(1981) citado por Sacristán (2000) assinala como dilemas relacionados com o conhecimento: conhecimento pessoal versus público, conhecimento como conteúdo ou como processo, conhecimento como algo dado. Sacristán (1983), também nos aponta que as perspectivas pessoais dos professores, relacionadas com o conhecimento, são uma dimensão fundamental de suas crenças e conhecimentos profissionais e são as que somam para solucionar, numa direção ou noutra, os dilemas que o professor percebe quando decide metodologias, programas de unidade, seleciona conteúdos. Decisões, que são automáticas ou implícitas, pois em geral o trabalho do professor não se resolve após reflexões prolongadas, muitas vezes, o professor tem que agir no momento.

Assim, esse teórico nos diz:

O professor também enfrenta uma situação complexa e incerta na qual 'é um problema encontrar o problema'. Ao tratar de casos únicos não pode aplicar teorias ou técnicas-padrão, mas um processo de reflexão e de escolhas nas condições concretas da situação prática. Sua experiência prévia serve, bem como o conhecimento, mas a técnica não se deduz de forma automática desse conhecimento, mas do próprio processo de pensar e deliberar na situação a resolver. (1983 p.169).

Observa-se que esse teórico também traz subjacente em suas idéias a concepção do lugar da experiência na ação do professor.

Na nossa pesquisa, opomo-nos ao que vem a ser a racionalidade técnica conceito trazido por Schön na década de 1980 e com crítica tão difundida aqui no Brasil na década de 90. Para nos fundamentarmos acerca dessa oposição, não lemos o seu autor no original, mas fomos buscar as contribuições de Pimenta e Serrão (2002) no compêndio *Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*, visto esse não ser o nosso tema central, mas por tratarmos de formação de professores não tem como deixá-lo de fora visto a sua relevância diante da formação de profissionais.

Assim, nesse sentido:

À racionalidade técnica estrutura a formação acadêmica de diversos profissionais segundo o desenvolvimento de capacidades desses últimos em resolverem problemas práticos por meio de aplicação de teorias e instrumentos técnicos. (SCHÖN,1992, citado por SERRÃO, p.151).

Nesse sentido, nos é apresentada o problema da dicotomia entre teoria e prática e o mais complicado ainda o campo da prática, visto como espaço para aplicação da teoria e da prescrição de instrumentos técnicos. Ora, se o objeto de trabalho do professor é o ser humano, como podemos aplicar a racionalidade técnica?

Serrão (2002), também afirma que a busca da superação da racionalidade técnica, na formação de professores, também está presente nas pesquisas de Stenhouse (1994 e 1987) e Elliot (1990). Esses autores configuram a investigação como inerente ao exercício docente. Para eles, o professor, diariamente, depara-se

com problemas advindos de sua ação, que requerem soluções, a fim de seguir seu trabalho. Diante disso, o professor recupera o que tem acumulado para resolver os conflitos apresentados e na tentativa de resolvê-los, produz necessariamente conhecimentos. Para esses autores, o conhecimento é produto da experiência, pois nesse caso, a teoria assume um papel de mediação entre uma prática anterior e a agora presente, com o intento à mutação dessa última. Essa transmutação, esse jogo, que gera ação e saberes, favorece a formação de um professor reflexivo e pesquisador.

Outro pesquisador Contreras Domingo (1997), Elliot (1990) se coadunam com a idéia de Stenhouse (1994) de que o professor é capaz de produzir teoria na própria prática, só que, em uma prática, cuja racionalidade técnica tenha sido superada, ou seja, um profissional capaz de pôr em prática um projeto, através com consciência e reflexividade, diferindo de uma ação mecânica e repetitiva.

Buscamos também as contribuições de Tardif (2002) quando nos apresenta, no seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, o valor da práxis diferentemente do que é a prática. Trata também da questão do tempo, como parte do processo de aprendizagem profissional, remetendo aos processos, através dos quais os saberes são adquiridos, no âmbito de uma carreira no ensino e de que esses saberes advêm de fontes diversas. Enfatiza, na sua pesquisa, que os professores apontaram a experiência na profissão como fonte primeira de competência e de seu “*saber-ensinar*” (TARDIF, 2002, p.61). Portanto, os saberes, que servem de base para o ensino e como são vistos pelos professores, não se limitam apenas aos conteúdos que dependam de um conhecimento especializado, ou seja, vai muito além dos conhecimentos adquiridos nas universidades. Assim,

para esse teórico, os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, heterogêneos (TARDIF, 2002, p.61).

Retomando ao processo de construção e de internalização dos saberes docentes, como sendo adquiridos ao longo do exercício da profissão, esse pesquisador diz o seguinte:

1. As bases dos saberes profissionais parecem constituir-se no início da carreira entre os três e os cinco primeiros anos de trabalho.
2. O início da carreira representa também uma fase crítica em relação a experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade de trabalho.
3. Confronto inicial com a realidade do exercício da profissão
4. Transição da vida de estudante para a vida de profissional.

Antes de apresentar o resultado do seu estudo, faz uma revisão sobre o que a literatura diz a esse respeito:

Eddy (1971) distinguiu três fases nesse processo: a primeira seria a transição do idealismo para a realidade. Para esse autor, trata-se de um rito de passagem da condição de estudante para a condição de profissional. A segunda, refere-se à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia entre as pessoas que compõem a escola. Envolve o conhecimento do sistema de normas, os novatos sentem-se aquém dos mais experientes. Através do contato com o grupo de professores experientes, ficam a par do tipo de roupa adequada, assuntos aceitáveis nas conversas, qual comportamento é o adequado. Essas regras, não acadêmicas, representam um segundo choque com a realidade para os novatos. Já a terceira

fase está associada à descoberta dos alunos como sujeitos “reais”, ou seja, os alunos não correspondem à imagem criada por eles.

Ainda, no processo de revisão da literatura, esse pesquisador analisou as idéias de (Huberman,1989; Vonk,1988; Vonk & Schras, 1987; Griffin, 1985; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Ryan et alii,1980) que consideram que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão docente. Portanto, esse período é considerado conflitivo, dilemático permeado de sentimentos fortes e contraditórios. Esses períodos constituem, segundo esses teóricos em um período importante para a definição da relação do profissional com o trabalho. Segundo Lortie,1975; Gold,1996; Zeichner & Gore,1990 lidos por Tardif (2002) apontam duas fases durante os primeiros anos de carreira que caracterizariam a evolução da carreira docente:

1. Fase de exploração – de um a três anos caracterizada pela escolha da profissão, tentativa e erros, necessidade de ser aceito no círculo profissional, experimentação de diferentes papéis. Varia de pessoa para pessoa, pois pode ser considerada fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante. Gold (1996) aponta que 33% de iniciantes a abandonar a profissão ou questionar-se sobre a continuidade da carreira nessa fase, devido ao choque com a realidade.
2. A fase de estabilização e de consolidação – de três a sete anos, em que o professor investe na profissão e é reconhecido. Nessa fase o profissional tem mais confiança em si mesmo e pela aquisição de

determinados aspectos no desenvolvimento do trabalho outrora considerados difíceis como, por exemplo: domínio de classe, organização do planejamento, seleção de material, assim como um interesse maior pela aprendizagem dos alunos. Observa-se nessa fase uma descentralização do “eu”, diminuição dos dilemas: autoconceito, domínio de classe, o medo de não ser aceito, professor como detentor do saber. Essa fase segundo Wheer (1992) citado por Tardif (2002) o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais no aluno.

Tardif (2002), pontua que essa estabilização e consolidação não dependem só de um tempo cronológico, mas, em função dos acontecimentos, incluindo também as condições de desenvolvimento da profissão. Para esse pesquisador, é no início da profissão que a estruturação do saber experiencial é mais forte e relevante. Essa experiência favorecerá ao professor conhecimento em relação ao contexto de trabalho, integração com o meio profissional, reconhecimento da sua capacidade de criar estratégias de ensino e ensinar, a tomada de consciência dos elementos que compõem a profissão, a formação de uma identidade profissional, que não está dissociada do “eu”, da pessoa. Isso certamente dará ao professor uma postura e um conhecimento idiossincráticos.

Esse autor detecta e nos apresenta que a evolução do desenvolvimento profissional é acompanhada de um maior domínio do trabalho, o que gera bem-estar pessoal em relação aos alunos e às demandas da profissão. Detectou, assim, que os dilemas são minorados ou diminuídos muito em função do conhecimento acerca

dos saberes profissionais, mas também aos saberes associados ao autoconhecimento, ou seja, o conhecimento de si.

2.9 Breve comentário sobre o diálogo estabelecido com a literatura pesquisada

Buscamos como âncora para o marco teórico da nossa pesquisa Frances Fuller (1969), por considerarmos esse pesquisador como precursor nas pesquisas com desenvolvimento profissional do professor. Além do seu trabalho nos possibilitar um olhar panorâmico acerca de praticamente quatro décadas de trabalho nesse campo, poderemos fazer um paralelo e analisarmos os avanços nessa questão. Todos os outros autores selecionados se coadunam com o modelo da pesquisa desenvolvida por Fuller, muito embora não podemos deixar de reconhecer que os contextos diferem, de período para período, o que certamente proporciona mudanças nas pesquisas.

Preocupamo-nos também em estudar como essas preocupações são originadas. Para isso, optamos por fazer uma revisão nos estudos de Pajares (1992), acerca das crenças dos futuros professores e o quanto essas definem comportamento, ação, o processo de interação na sala de aula, no contexto escolar, a relação com o conhecimento enfim, com o mundo. Esse pesquisador também aponta como relevante o desenvolvimento de estudos acerca das crenças no campo educacional e da pertinência e urgência desses achados serem socializados com os professores e nos cursos de formação inicial, visto que as crenças fazem parte da constituição do ofício de ser professor e, assim, compreendê-las favorece uma melhor relação com o desenvolvimento profissional.

Os outros teóricos selecionados foram Beach e Pearson (1998), devido à pesquisa desses autores examinar mudanças no pré-serviço dos professores, com o intento de distinguir os tipos de dilemas e tensões, vivenciadas no período, bem como a utilização de estratégias pelos futuros professores para lidar com esses dilemas.

No mais, selecionamos estudiosos, que têm trabalhos desenvolvidos no campo educacional, relativos à formação de inicial de professores, construção da identidade profissional, constituição de saberes necessários a prática docente, todos apresentando como elemento fundante o desenvolvimento profissional do professor e o que permeia esse desenvolvimento.

Coube, neste referencial teórico, a explicação do que compreendemos por preocupação, crença, tensão e dilema. Colocamos a preocupação em primeira ordem, porque é ela que surge quando a crença que o sujeito tem sobre algo não é confirmada. Assim, da preocupação surge a tensão e dessa desencadeia o dilema, ou seja, o dilema poderá ser considerado como algo maior, persistente e latente. Portanto, nessa perspectiva, quando a crença não se confirma, surgem preocupação, tensão e o dilema.

O objetivo de utilizar o referencial teórico é de que ele sirva de sustentação aos dados levantados na pesquisa de campo, bem como para dar suporte para respondermos aos objetivos dessa pesquisa. Enfim, também com o intento de compreender as fases de pré-ensino, quando observamos toda uma turma, e a fase de ensino, em que acompanhamos o trabalho docente desenvolvido por Maiara e Felipe e entendermos as suas preocupações, os seus dilemas, as estratégias que utilizaram para resolução dos conflitos vivenciados.

Após este estudo identificamos de que existem muitas pesquisas de qualidade neste campo e de que estas ainda continuam ausentes das agendas de preocupações dos cursos de formação inicial e da prática dos professores. Assim, percebemos que precisamos reconhecer este fosso entre teoria e prática e de que estes trabalhos possam ser vistos, reconhecidos como uma forma de minimizar a dicotomia entre teoria e prática e como elemento favorecedor do desenvolvimento da reflexão e da pesquisa.

3 FASE DE PRÉ-ENSINO: QUE CONTEXTO É ESSE?

O objetivo deste trabalho é investigar possíveis dilemas dos licenciandos quando da inserção na Prática de Ensino. Nesse caso, como já vimos no capítulo anterior, optamos por investigar o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas das Faculdades Jorge Amado, acompanhando alunos na fase de pré-ensino, referente ao quarto semestre, fase caracterizada pela preparação dos licenciandos, no interior da própria Instituição, sob a orientação da professora da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, para realizarem, ainda nesse referido semestre, o estágio de observação e co-participação, em uma escola da rede pública, com duração de 28h e, posteriormente, no quinto semestre, assumirem, como estagiários regentes uma classe, também nas escolas da rede pública, com duração de 28h.

A nossa pesquisa, nesse primeiro momento, se deu nos contextos de prática, propostos pela disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ou seja, os nossos dados observados e analisados, foram retirados do *locus* da preparação para a docência. Frances Fuller (1969) descreveu em sua pesquisa que o seu contato com os licenciandos, na fase de pré-ensino, se deu via outras disciplinas do programa de formação e o que observou foi um aluno preocupado, de maneira superficial, com a situação do ato de ensinar, o que segundo a leitura de Bejarano (2001) pode ser considerada uma preocupação “vaga e amorfa”.

Na sua pesquisa de 1969, Fuller apresentou como fosso e queixou-se como lacuna o fato de que, até aquele momento, não houvera nenhum estudo relevante, que investigasse a fase que antecede o estágio de campo. Posteriormente, aos estudos desse autor, outros teóricos, a exemplo de: Freire (1990), Pajares (1992), Beach & Pearson (1998), Nóvoa (2000, 2002), Bondía (2000, 2001) Bejarano (2000,

2001, 2003 e 2004), Sacristán (1983, 2000) Pimenta e Serrão (2002), Tardif (2002), se preocuparam e realizaram pesquisas nessa área sobre o desenvolvimento profissional dos professores, como se efetiva essa formação, saberes inerentes a esse ofício profissional. Dentro desse bojo, encontra-se a questão do dilema, que é o foco central do nosso estudo. Assim, a primeira fase do nosso trabalho investiga sistematicamente esse período que antecede o estágio de regência, o qual denominamos de fase de pré-ensino.

Fuller (1969), chamou de *fase de pré-ensino o estágio de campo, a regência*, e caracterizamos, na nossa pesquisa, como *fase de pré-ensino*, a fase que se dá anteriormente ao período do estágio de campo, que, aqui, nessa situação analisada, aconteceu no quarto semestre do curso de formação de professores; durante as aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado IV. A *fase de ensino* chamaremos o momento em que esse licenciando irá atuar como regente de uma classe, em uma escola pública, no quinto semestre.

Relembramos que a turma em questão é formada por quarenta alunos. Desse grupo, dezenove apresentam experiência na docência, são professores; os outros vinte e um são considerados novatos, não exercem a docência. É uma turma do curso noturno, e nessa fase de pré-ensino assistimos a todas as aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; correspondente ao ano 2004.2, nas quintas-feiras, das 19h às 20h 35min, num total de catorze aulas.

3.1 O tom e as cores em que os dilemas eclodiram.

Para detectar os possíveis dilemas, assistimos a todas as aulas de preparação para o estágio de observação, co-participação realizado no quarto semestre e o de regência, no quinto semestre. As aulas foram ministradas pela professora formadora, no interior da Instituição, durante um semestre. Então, o contato com o grupo foi constante e intenso. Vale ressaltar que, nessa referida fase, observamos e olhamos para toda a turma, a participação dos alunos nas aulas, as suas falas, os seus anseios e as suas crenças. Frente a esse contexto, as preocupações, os conflitos e os seus dilemas foram aparecendo diariamente, de forma natural, sem receio de serem expostos, diferentemente do que Fuller (1969) caracterizou na sua pesquisa, como uma fase de preocupações escondidas, ou seja, os licenciandos não revelavam publicamente os dilemas. Aqui, no nosso estudo, os anseios, as preocupações, os dilemas foram revelados e o receio detectado, desde o início da pesquisa, foi referente ao enfrentamento da sala de aula, a regência.

Explicamos que as falas selecionadas para serem analisadas e para detectarmos a progressão: *preocupação, conflito e dilemas*; algumas vezes não aparecerão de forma linear, ou seja, em alguns momentos do texto, os aparecerão falas de contextos anteriores para referendar e explicar o que está explicitado mais à frente. Acreditamos que essa opção não compromete a escrita nem o entendimento do leitor, visto a construção de um texto ser permeada de idas e vindas. Acreditamos que o importante é verificarmos a progressão da *preocupação ao dilema*, que é o nosso intento, e essa será delineada ao final deste capítulo, nas considerações finais.

Reiteramos aqui a explicação do que compreendemos por *preocupação*, *crença*, *tensão* e *dilema*. A *preocupação* surge quando a *crença* que o sujeito tem sobre algo não é confirmada, assim da *preocupação* surge o *conflito* e o *conflito* desencadeia o *dilema*, ou seja, o *dilema* poderá ser considerado como algo maior, persistente e latente. Portanto, nessa perspectiva, quando a *crença* não se confirma surgem *preocupação*, *conflito* e o *dilema*.

Nesse sentido, de acordo com os estudos efetivados, através da literatura selecionada, consideramos que as crenças apóiam as ações no contexto “real” na realidade essas, podem desencadear preocupações e tensões que podem ainda levar a configuração de dilemas.

Assim, pinçamos relatos da segunda semana, correspondente a 12 de agosto, da quarta semana, 26 de agosto, da quinta semana 02 de setembro, da sexta semana, 09 de setembro, da sétima semana, 16 de setembro, da décima semana, 28 de outubro, décima primeira semana, 04 de novembro, décima quarta semana 18 de novembro.

Vejamos algumas falas feitas, na primeira e quarta semanas, do início do semestre que comprovam a exteriorização dos dilemas por parte dos licenciandos:

E se na hora da observação e regência eu der um treco, pois só de pensar eu fico nervosa.

Essa fala foi efetuada, na segunda semana de aula, ou seja, no dia 12 de agosto. Ao analisarmos esse depoimento, percebemos, enquanto observadores participantes, em contato direto e constante com a turma em questão, e após a análise da gravação em cassete e a leitura do registro do diário da pesquisadora; que essa graduanda expõe a sua angústia, o seu medo, quanto ao enfrentamento

da situação da sala de aula, diante do grupo bem no início das atividades de preparação para a inserção no contexto da prática de ensino. Percebemos aí uma angústia, um medo e uma preocupação que, se não for minorada ou sanada, desencadear-se-á em um dilema, o dilema do enfrentamento da regência de uma classe.

Na quarta semana de observação, especificamente, no dia 26 de agosto, estávamos mais uma vez a observar as aulas de Estágio, quando a professora formadora lança a proposta de que, nesse quarto semestre, o estágio fosse de observação e co-participação e a mesma graduanda se posiciona frente à proposta lançada: “Gente, só assim eu vou ter coragem, gosto da idéia, pois é logo bom tomar o choque de que você não sabe nada”.

Como pesquisadora ao utilizar a observação direta e participante, após análise dos dados colhidos deu para perceber que essa graduanda aponta que “*nada sabe*” e que essa idéia é boa, pois “*tomará o choque*” antes de ir de fato para o estágio de regência. Compreendemos, através desse relato, que fica subentendida a preparação para a regência, de fato. Dá-nos a idéia de que já existe uma preocupação, já desencadeada na segunda semana de aula, exposta, através da fala anterior, e de que, no momento dessa atuação, como regente, o dilema será diminuído em função dessa preparação, vivenciada na observação e co-participação. Pelas nossas interpretações e imersão, nesse contexto da pesquisa e análise criteriosa das falas, dos posicionamentos e o próprio estar com o grupo, abstraímos também que essa graduanda, nesse mesmo relato, sugere uma crítica ao programa de formação, ao verbalizar: “... *você não sabe nada*”. O conflito, esboçado pela futura professora, é do fosso, relacionado às disciplinas dos conteúdos básicos, específicos da área de conhecimento, assim como o apoio do

programa a essa formação. Nesse momento, já verificamos uma progressão da preocupação para o conflito.

Ainda nessa mesma aula, diante das discussões sobre a co-participação, observação e a própria regência, outro licenciando chama atenção ao afirmar:

Sete dias no Colégio? Rapaz, o pessoal vai me expulsar de lá. A gente vai passar sete dias na escola, o professor vai dizer: A gente vai dar aula certinho. O professor estressado me pega. O professor só vai ficar sabendo do estágio na hora que a gente chegar lá.

Reconhecemos, nessa fala, que o futuro professor questiona o tempo de permanência no colégio, em que irá estagiar, e esboça a preocupação com o professor regente, no sentido de que o mesmo acreditará que ele, estagiário, dará aula certinha, “como está prescrito”. Vale ressaltar aqui a idéia, subjacente à racionalidade técnica, frente ao ato de ensinar, como se existisse uma fórmula, receita para esse exercício tão dilemático. De certa forma, aparece também a crença acerca do ensino como exercício prescritivo. De acordo com os dados levantados na quarta semana de observação, dia 26 de agosto de 2004, e, após a análise, interpretamos também que fica subentendido que o professor da escola campo não ministra a aula da forma como deveria ser ministrada e que ele, estagiário, corre o risco de não ter seu trabalho apreciado pelo regente, devido ao seu empenho e responsabilidade com o desempenho do ofício de ser professor. Dessa preocupação, há uma progressão para o conflito diante da crença de que o professor da escola pública não trabalha direito. Surge também, nesse contexto, o que Beach e Pearson (1998, p.338) explicam: o dilema dos professores em pré-serviço de tentarem fazer mudanças é latente, visto a possibilidade de

experimentarem competição ou resistência por parte dos professores já experientes, mais tradicionais e dos administradores.

Mais adiante, o mesmo aluno questiona em que momento o professor da escola campo tomará conhecimento do trabalho do estagiário, preocupação também relacionada com a organização do estágio.

É importante pontuar aqui a idéia de Pimenta a partir da leitura das idéias de Schön:

[..] questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. (PIMENTA, 2002, p.24).

Nesse sentido, é oportuno comentar que, na formação do professor, existe algo mais que a teoria e que os métodos de ensinar. Devemos levar em consideração o contexto social e histórico, vivido por alunos e professores, e, mais, que o objeto de trabalho do professor é o ser humano, logo não existem *receitas*, nem fórmulas para lidar com o enfrentamento dessa situação. É desse contexto que surge a oposição ao que é a racionalidade técnica, conceito trazido por Schön (1983), que nos afirma que essa racionalidade pode ser definida como o desenvolvimento da capacidade dos professores de resolverem problemas práticos por meio de aplicação de teorias e instrumentos técnicos. Ora, se na profissão professor, lidamos com seres humanos, como podemos racionalizar as situações problemas? O que é problema para um grupo pode não ser para outro, bem como um professor pode lidar melhor com um conflito e outro professor ter dificuldade nessa operacionalização. Enfim, depende de outros saberes que se sobrepõem às técnicas e às teorias.

Nessa perspectiva Sacristán afirma:

O professor também enfrenta uma situação complexa e incerta na qual 'é um problema encontrar o problema'. Ao tratar de casos únicos não pode aplicar teorias ou técnicas-padrão, mas um processo de reflexão e de escolhas nas condições concretas da situação prática. Sua experiência prévia serve, bem como o conhecimento, mas a técnica não se deduz de forma automática desse conhecimento, mas do próprio processo de pensar e deliberar na situação a resolver. (1983, p.169)

Nóvoa (2002, p.37) afirma que os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões, que são chamados a tomar, no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.

Porém, também não podemos deixar de lado a idéia de que a criatividade e a própria reflexão sobre o trabalho docente estão relacionadas com o conhecimento e o saber sobre a teoria e de que o trabalho do professor tem uma dimensão também teórica. Sendo assim, a profissão se funda em um conjunto de conhecimentos, que, conseqüentemente favorecerá a ação docente. Ressaltamos a oposição à racionalidade técnica, diante da mediação de problemas práticos, de ordem relacional, atitudinal conseqüentemente emocional.

Ainda nesse sentido, Nóvoa nos diz:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência, (2002 p.27)

Portanto, deparamo-nos com uma gama de saberes, entretanto, colocá-los em prática não é tão fácil assim. Também fazermos uma ponte, um "link" com o que vem a ser a racionalidade técnica, visto ser o ofício de professor um ofício não

prescritivo. Acreditamos que esse conhecimento, de fato, se funda também no autoconhecimento, conforme orienta Bernard Shaw, citado por Nóvoa (2002), para quem a atividade é o único caminho para o conhecimento. No que se refere à profissão docente, acrescenta que o estudo da atividade é a única maneira de resolver o dilema do conhecimento. Vale ressaltar que Shaw é um crítico dos professores, chegando a afirmar que *quem sabe faz e que quem não sabe ensina*. Lee Shulman (1986), citado por Nóvoa (2002), considera a idéia de Shaw um insulto e que, um século após o lançamento da referida idéia ela ainda é usada até mesmo pelos professores. Shulman citado por Nóvoa (2002)) constata a urgência de um discurso que viesse a hegemonizar as dimensões pedagógicas da atividade docente. Deste modo, chama atenção para a ausência do conteúdo das matérias a ensinar na lista das categorias que servem de referência para avaliação dos professores: Organização dos planos de ensino; Avaliação; Reconhecimento das diferenças individuais; Consciência cultural; Compreensão da juventude; gestão; Procedimentos e políticas educacional. Frente a essa análise da situação educativa Shulman citado por Nóvoa (2002) acrescenta um novo aforismo: *“Quem sabe, faz. Quem não sabe, mas domina o repertório pedagógico, ensina.”*

Esse autor refuta essa imagem do ensino, denunciando a existência de um “paradigma perdido”: *o conhecimento dos conteúdos*. Na sua ótica, existe a necessidade de supressão das duas sentenças anteriores por uma nova: *“Quem sabe, faz. Quem compreende, ensina.”*

O docente tem que possuir determinados saberes, mas, sobretudo tem que os compreender de tal forma que possa intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os quando necessário. Esse teórico (1986, p.14) citado por Nóvoa,

conclui o seu trabalho, que revelou decisivo no estudo dos saberes de referência da profissão docente, com a seguinte afirmação: “O teste definitivo para confirmar a compreensão de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino.”

Ainda nessa mesma linha, Sacristán (2000, p.169) explica que o modelo da racionalidade técnica não é aplicável, em sentido estrito, aos professores. Diante disso, fica evidente que esses saberes constitutivos do ofício de ser professor serão internalizados, discernidos e clarificados no decorrer do exercício da docência. Mas, seria importante deixarmos assegurado que esse tempo deveria ser dado a esse profissional em formação e que os dilemas, os medos, as falhas e os acertos fazem parte da constituição desse profissional.

Nóvoa nos diz:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (2002, p.57)

Ainda nesse sentido e nos reportando ao saber, advindo da experiência, Bondía (2001) explica que a experiência é cada vez mais rara pela falta de tempo. E ainda especifica:

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDIA, 2001, p.25).

Diante desse estudo, o que sugerimos é de que nos Cursos de Formação Inicial de Professores haja espaço para serem discutidos os saberes constitutivos desse ofício e de que as preocupações, as tensões e os dilemas dos licenciandos sejam ouvidos, escutados e de que, a partir dessa escuta, os formadores possam discutir a prática docente, a constituição dos saberes profissionais. Além disso, essas preocupações, tensões e dilemas não sejam vistos como fraqueza ou debilidade, mas sim como elementos inerentes a essa formação, pois a docência é um terreno pantanoso, o ensino e a aprendizagem fogem às certezas, pois o objeto maior do trabalho docente é o ser humano. Seria importante a socialização, o debate, a análise dessas questões com o grupo de estagiários, futuros professores para que eles pudessem se sentir mais seguros e também pudessem detectar de que essa insegurança, esse sentimento de incerteza não acontece apenas com alguns, ou com um, mas é algo da ordem da constituição desse ofício e de que o estágio de regência é algo novo em diversos aspectos a exemplo: conhecimento da estrutura da escola campo, interação com os profissionais que ali já trabalham, com os alunos, com os pais, com a gestão escolar, com os próprios colegas de estágio, com a professora formadora, com o programa de formação, com as exigências legais do estágio, com a elaboração do planejamento, com a execução do plano de aula, com a avaliação, com o conhecimento da matéria a ser ensinada, com a didática, com o seu desempenho qualitativo e quantitativo.

Enfim, como pudemos relacionar são muitas demandas, muita questão para dar conta e a nossa sugestão é de que essas questões encontrem espaço para a escuta, que seja dado esse tempo para a aprendizagem, para viver essa experiência tão singular na vida de cada um desses futuros profissionais.

Outro dado que não devemos deixar de mencionar é de que esse espaço de escuta não se transforme em um espaço terapêutico de questões particulares, de catarse, mas que seja um espaço para discussão da constituição profissional, muito embora saibamos que há uma linha tênue entre o terapêutico e o dilema profissional, pois não devemos esquecer de que o professor, profissional é a pessoa e ele carrega consigo as crenças, as marcas da vida. Nesse sentido o formador deverá ser competente para conduzir essas questões e saber o limite de até onde pode ir, daí a importância do autoconhecimento, do saber de si para mediar essas situações.

Ainda, nessa mesma aula, pudemos perceber que a preocupação dos licenciandos era intensa. Diante do nosso olhar como observadores participantes acreditamos que, essas preocupações estavam latentes visto a professora formadora ter sido clara e direta ao apresentar a agenda desse dia, 24 de agosto, e colocar o conteúdo *planejamento* como aprendizagem necessária por parte dos licenciandos visto o estágio de observação começar na semana seguinte, 28 de agosto. Diante disso, continuando os turnos de falas uma licencianda interrompe afirmando em um tom de voz mais alto: “Felipe, você vai com cara de CDF para o professor gostar de você”.

Essa fala se efetiva num processo de mediação, interlocução com a fala anterior em que o futuro professor esboça a sua preocupação em relação a sua estada no colégio: quantos dias terá que ir à escola, o que o professor experiente, do campo de estágio achará dele. Com esse relato, permeado de preocupação e angústia, é instalado um espaço de discussão, muitas falas ao mesmo tempo. Diante desse contexto, a licencianda chama atenção ao se levantar e utilizar um tom de voz mais alto. sugere para o colega chegar à instituição de estágio com a “cara” de que

é um excelente estudante, cumpridor das tarefas e envolvido com o estudo, porque só assim o professor regente gostará da presença do estagiário. Isso nos remete à idéia de respeito frente ao saber, ao conhecimento. Parafraseando Freire (1996), conhecimento é poder.

Ainda utilizando o mesmo turno da fala anterior e estando praticamente em pé, junto da sua carteira, essa mesma graduanda, com a fala em tom de desespero, esboça o seu conflito:

Eu não sou professora e estou desesperada com o estágio! Não consigo me imaginar na frente dando aula para o Ensino Médio, vou gaguejar. Imagine, os meninos ávidos para passar no vestibular, vão querer saber tudo de Biologia e eu tenho medo de não saber. As aulas aqui na faculdade são corridas, imagino que vou ter que estudar toda aula que for preparar para não dizerem que comprei o diploma. Meu desespero de ensinar é não saber tudo da disciplina.

O relato exposto acima nos deixa claro a progressão da preocupação para o conflito e o dilema. Fica evidente o dilema, quanto ao enfrentamento da sala de aula e que vai gaguejar; aparece a preocupação com os alunos, com a aprendizagem e com a gama de conteúdos e a insegurança do não saber. Daí, associa com as aulas do programa de formação que, segundo ela, são corridas e que, em função dessa correria, os alunos não dão conta da aprendizagem acerca do objeto de conhecimento, nesse caso, a Biologia. Aparece, ainda, e claramente, a preocupação com o conhecimento, o medo e o dilema de dizerem que ela comprou o diploma, devido ao fato de ela não saber tudo acerca do objeto de conhecimento, a Biologia.

Dentre os dilemas apresentados, o que se sobrepõe é em relação ao não saber tudo acerca do objeto de conhecimento. Está posta aí a crença de que o

professor é o detentor do saber, ou seja, para ser um bom professor tem que dominar todo o conteúdo de Biologia.

Como pesquisadora essa fala é vista como um dado muito rico, pois aparece o dilema do enfrentamento da sala de aula, a preocupação consigo mesma, ou seja, com a sua imagem, se os alunos irão gostar dela, se os alunos irão aprender o que ela ensinará. Aparece o dilema do conhecimento total e pleno, dos conteúdos da Biologia. Fica subentendido o dar conta, ter em mãos todo o controle. Surge uma crítica ao programa do curso de formação inicial, no sentido da falta de preparo, deixada ao futuro professor. Essa licencianda indica que essa lacuna, deixada pelos professores do programa, é em relação ao objeto de conhecimento Biologia porque, segundo a aluna, as aulas são corridas, e em função disso, os futuros professores não dominam o objeto de conhecimento.

Essa aula do dia 26 de agosto foi muito proveitosa no sentido de podermos identificar uma progressão: *preocupação, conflito, dilema*. Explicamos o aparecimento do dilema baseado no surgimento da crença do professor como detentor do saber e o “reconhecimento” da licenciada, ao verbalizar que não sabe os conteúdos básicos de biologia, ou seja, o dilema foi instalado em função da crença do professor como detentor do saber não se conformar ou coadunar com a realidade detectada por ela.

Vale ressaltar que, nessas duas falas discutidas, anteriormente, aparece o que Frances Fuller (1969), chamou de “*Self Concerns*”, ou seja, preocupações consigo mesmo e com a forma de ensinar aos estudantes, por parte do novo professor, no caso, aqui, o estagiário.

Estávamos na quinta semana de pesquisa de campo, especificamente, no dia 02 de setembro. Iniciamos mais uma observação, agora com uma progressão dos

dados observados, levantados, analisados e interpretados, e, mais, com a identificação do elemento *crença* como fundante dos processos de *preocupação*, do *conflito* e, conseqüentemente, desencadeador de um estágio mais latente dessas questões, o *dilema*.

Nessa aula, do dia 02 de setembro, a professora formadora abordava sobre a importância do registro escrito como elemento favorável à reflexão. Em seguida, desencadeou um diálogo com os futuros professores solicitando, aos mesmos que relatassem como foi o primeiro contato com a escola campo de estágio. Assim, eles relatavam as visitas, as dificuldades, o que viram, a preocupação em conciliar o tempo deles com o estágio, pois são estudantes e trabalhadores. Nesse momento, deram-se conta dessa questão, que terão de conciliar trabalho, as aulas na faculdade e o estágio campo. A formadora retoma o diálogo para as questões do que observar na co-participação e na participação, com o intuito de descentralizar a discussão das questões operacionais e centralizar a preocupação no que observar, sobre a dinâmica da sala de aula, o que registrar, a análise sobre o desenvolvimento do trabalho do professor regente da escola -campo de estágio, a importância de escrever, de fato, o que observou, colheu, mas, de uma forma respeitosa, ética, sem esquecer do real. Outras questões surgem como planejamento e a participação nas reuniões de coordenação da escola campo. A formadora aproveita esse momento e explica que as reuniões de coordenação são realizadas por área, de que a área deles é a de Ciências da Natureza e de que eles precisam dessa informação para não ficar perdidos na escola. Uma graduanda diz: “Professora, a senhora tá deixando a gente de cabeça quente. Tudo para mim é novo.”

Nessa fala, a licencianda nos indica que são muitas as informações fornecidas pela professora formadora. Para essa aluna tudo é novo, pois não tem experiência com a docência. Afirma que, está com a “*cabeça quente*” diante de tantos dados e informações. Nesse caso, fica subentendido que, de fato, a aprendizagem é processual e que não se aprende momentaneamente. Está embutido aí também que a preparação para o ensino exige tempo, processo. Na profissão professor, não podemos trabalhar com a racionalidade técnica, já explicada anteriormente, visto ser esse ofício permeado de saberes e situações complexas para se dar conta no momento da atuação, o que exigirá do professor uma gama de saberes, não só do campo profissional específico, mas também acerca de sua própria constituição enquanto sujeito. Como disse Nóvoa (1991 p.15), o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.

Bejarano (2003) também defende a idéia de que, na profissão professor, aprender esse ofício pode ser considerado um fazer e um refazer constante, visto estarmos lidando também com crenças, com a subjetividade de cada sujeito que ali está se constituindo professor.

Assim, diante do que foi apresentado, até o momento, acerca da análise do que foi colocado pelos sujeitos da pesquisa, com o intento de mostrar que os dilemas já estavam presentes, nessa fase, que chamamos de pré-ensino, reiteramos que, para que os tons e as cores fossem aparecendo nessa tapeçaria, permeada de matizes e relevos, mais uma vez, queremos situar que estava a professora formadora trabalhando o currículo e os tipos de planejamento, para que dessa forma os licenciandos começassem a ser preparados para enfrentarem o estágio de observação, no quarto semestre, nas escolas públicas e posteriormente o estágio de regência realizado no quinto semestre. Diante dessa perspectiva iminente do estágio

de observação, os alunos já começavam a esboçar uma reflexão acerca do que tinham visto nos semestres anteriores. O mais interessante é que eles não relataram, de início, preocupações com o que tinham aprendido em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, com o como ensinar, mas a preocupação vinda à tona, foi relacionada as outras disciplinas do conteúdo específico, a exemplo de Biofísica, especialmente, sobre a dificuldade de entendimento. Consideram a disciplina complicada e também afirmam não enxergarem nenhum comprometimento do professor no processo de ensino e aprendizagem. Esse profissional, para eles, pode até ter a formação, mas não tem o compromisso com a didática, com o planejamento, não tem preocupação com uma seqüência dos conteúdos e organização de estratégias de ensino. Os estudantes fazem uma reflexão sobre a postura e ação desse profissional e apontam que essa atuação é assim efetivada, devido à lacuna, referente ao conhecimento didático, à organização do planejamento, à elaboração de uma seqüência. Dessa maneira justificam a rigidez do professor e questionam: Será que esse professor fez o curso de licenciatura? Ou, quem sabe, ele fez o bacharelado?

Nesse momento, foi também detectada uma crítica ao programa de formação inicial. Um licenciando traz uma reflexão a respeito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado quando diz: “Esse semestre parece que o Estágio não será aleatório, pois nos outros cada um fazia o que queria inclusive em qualquer escola.”

Para esse licenciando, o programa de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, posto pela sua Instituição, até aquele momento, teve um caráter aleatório, ou seja, o aluno não conseguiu dar funcionalidade ao que foi estudado e desenvolvido em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, nos anos anteriores, correspondentes ao primeiro, ao segundo e ao terceiro semestres. De acordo com o

programa que estava sendo apresentado pela formadora, a Instituição já apresentava como objetivo, desde o primeiro semestre, a inserção do estudante no contexto escolar. Então, essa situação nos sugere que, para esse aluno a experiência não perpassou por ele, no sentido de ele poder dar significado ao que estava sendo proposto pela instituição, desde o início do curso, que era a inserção do futuro professor no campo profissional.

Nessa mesma linha, Pimenta (2002, p.64) coloca que existe uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal. Fica evidente que o aluno, futuro professor, pensa no estágio apenas na perspectiva da regência. Isso não deixa uma burocratização, um cumprimento legal. Pensar a Prática envolve reflexividade e análise. Podemos considerar uma atividade de dimensão prática, aquela em que são discutidas situações de ensino, seja oralmente, seja por escrito, e não necessariamente só a regência de uma classe. Com essa idéia, também não queremos diminuir o valor da regência, muito pelo contrário, essas atividades visam o favorecimento de um bom desempenho da regência.

Diante da exposição desse licenciando, cursando o quarto semestre, em um curso de licenciatura, fica, de fato, posta a reflexão acerca dessa formação inicial, da preparação de professores para o exercício da docência, uma vez que – num quarto semestre, em especial, num curso, que apresenta na sua matriz curricular, o formato de preparação para a prática desde o primeiro semestre¹ – esse aluno não conseguiu identificar a funcionalidade e a significância da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado postas no currículo desde o primeiro semestre.

¹ Diferentemente do antigo modelo três mais um, que tinha na sua matriz curricular três anos de disciplinas referentes ao objeto de conhecimento em sua especialidade e somente um ano para as disciplinas ligadas à metodologia e ao estágio propriamente dito.

Disso surge a inferência, esse licenciando pensa na disciplina Prática de Ensino e Estágio associada apenas à ação de ensinar, no ato do exercício, ficando o conhecimento do que é uma Instituição Escolar, o conhecimento dos seus atores, o currículo e o planejamento como algo sem significância e funcionalidade. Mais adiante ele ainda diz:

Professora, eu vou ser sincero, não é prazeroso fazer o relatório, o registro. Na verdade para mim não é prazeroso eu não me sinto bem. Uma das questões é que a gente chega assim e vai conversar com o professor e outras pessoas que compõem a comunidade escolar e muita das coisas que eles fazem e falam você sabe que não é verdade, depois será que eu posso botar o que é mentira.

A professora formadora cria estratégias para desenvolver a reflexão dos licenciandos, no sentido de não chegarem à escola campo sem saber o que observar. Para isso aborda a importância do foco da observação e sobre o que observar. Sugere que se leve em consideração, ficar atento na hora de observar, para não perder de vista as questões propostas. Enfatiza a importância da escrita e de que o relatório final dessa etapa é considerado um registro. Como pesquisadora observadora participante percebe, no contexto dessa discussão, em sala de aula, em que a fala acima foi mencionada, no momento em que o licenciando se reporta à “*mentira*”, o que ele quis dizer, é que, muitas vezes, o que o professor regente diz na entrevista para o estagiário não condiz com a sua prática em sala de aula. Nesse sentido, na hora de escrever o relatório, fica difícil registrar que a fala do professor regente não condiz com a sua prática pedagógica. Então, fica o dilema: devemos registrar a verdade ou omitir?

Percebemos que, diante do dilema do licenciando frente ao registro, ao que escrever diante do observado, a professora formadora tenta ajudá-lo, mostrando que esses fatos acontecem e que, se, realmente, isso ocorrer, se os dados levantados

na entrevista não coincidirem com a prática desse profissional observado, é um momento, um meio de ele, estagiário, fazer uma reflexão acerca do trabalho que está sendo desenvolvido por esse profissional. Portanto, concluir que, o que o professor regente disse na entrevista não condiz com a sua prática poderá se tornar um meio de desencadear a reflexão acerca do trabalho docente. A formadora orienta que ele deve mostrar ao profissional o seu registro sim, mas com o intuito de ajudá-lo a refletir, a confrontar as evidências e apontar que as mesmas não estão coerentes com a prática pedagógica. Dessa forma estará dizendo sutilmente que esse profissional diz uma coisa e na prática faz outra.

Outro dilema que eclodiu nessa aula foi quanto ao tempo para atuar durante o estágio:

Tem uma outra questão com o planejamento nosso, aqui de faculdade. A grande questão é que a escola não vai mudar o horário em função da nossa chegada. O que podemos fazer é registrar as dificuldades.

Esse licenciando apresenta o dilema, quanto à organização do horário de aula da faculdade, o número de disciplinas a cursar e a sua preocupação é a de que a escola campo não vai mudar o seu horário e a sua rotina em função dos estagiários e o que eles podem fazer, nesse caso, é registrar as dificuldades e trazê-las para a faculdade para discuti-las e verificar o que pode ser feito.

A professora formadora diz que a grande dificuldade da Licenciatura é a de que trabalha com a carga horária de duas horas/aula por semana e que é diferente dos profissionais que trabalham no Curso Normal Superior, que têm aula de segunda à sexta na mesma turma. Nesse sentido, esclarece que é complicada a organização do horário para o estágio, ainda mais, em se considerando que, nesse

Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o licenciando tem aula de segunda a sábado. Esse dilema, em conciliar o estágio com as aulas do curso, foi imenso, visto que esses alunos, do turno noturno, na sua maioria, trabalham à noite, para prover o seu sustento e a sua permanência na própria faculdade. Frente a esse dilema um licenciando declara:

Na realidade, eu acho que o grande empecilho é que nós ainda temos que pensar na educação pra sobreviver, ou seja, focando bem o trabalho. O aluno que pensa no crescimento maior, também depende do trabalho e vive esse conflito, esse dilema, entendeu? Ele não consegue estudar pra viver, estudar pra ser alguém no sentido pleno, ele fica sempre articulando com uma sobrevivência, sabe? E acaba não dando tudo de si, por exemplo, eu vejo aqui na sala, potencialmente, acho que tem muito, todo mundo aqui é capaz de grandes coisas, de grandes pensamentos, de grandes realizações, só que em função de um cotidiano que tá aí posto, a gente precisa comer, dormir, acordar e tal e fica limitado básico a isso, ninguém cresce muito, além disso, ou vem para a escola para melhorar um pouquinho essa sobrevivência, então é... é quase uma caixa sem saída, né? Então, a gente tá aí aprendendo, e de uma forma dura, de que a gente tem o direito de estudar e de viver, e da forma que a coisa tá posta a gente quase que vive pra trabalhar, a maioria das pessoas sonha até em ser alguém no sentido maior, até acrescentar, mas esse dilema do que é a vida...Mas acaba não dando tempo, nem conseguindo porque é.... Arelado a essa sobrevivência...[...]

Esse mesmo licenciando ainda pontua o seguinte:

A gente vive em um mundo em que essa distribuição e articulação de renda é absurda, quer dizer, você tem sociedades hoje que a gente chama de pós-moderna, pós-industrial, pós tudo, de vez em quando, mandam uma indústria pra gente e a gente aplaudindo, chegou mais uma, mais uma pra ter um monte de gente sem poder estudar, e trabalhar nesses lugares, quer dizer, não querem mais lá, e a gente tá recebendo mais indústrias pra ver se a gente se industrializa, isso por conta de um mundo que não está compartilhando essas coisas, né? Então, a gente tá aí como conseqüência, tudo tá aí muito interligado, essa escola que a gente tá vivendo hoje, esse aluno que não aprende, que não consegue nem se alfabetizar e que é acelerado e vira um universitário, porque tem universitário que não sabe, que vem com uma babá, isso está em todo o canto, então é um processo absurdo, está todo mundo sendo jogado aí, nessa...ai!

Ao analisar e interpretar esses relatos detecta-se que esse aluno, futuro professor, apresenta uma situação dilemática, frente ao seu lugar na sociedade, quer dar sentido ao que ele é e ao que lhe acontece, à questão política, à falta de tempo, ao direito de aprender, de conhecer para se colocar nesse mundo de forma consciente, como cidadão crítico, atuante. Apresenta, de forma explícita, o dilema do estudante de uma faculdade privada, buscando o seu lugar ao sol, a condição de igualdade, em uma sociedade cada vez mais desigual.

Assim, os cursos de licenciatura vão “formando” os seus profissionais para atuarem como professores nas instituições de ensino básico. Vale comentar as idéias de Bondía quando aborda sobre a experiência e sobre o saber de experiência, da educação a partir do par *experiência e sentido*:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre os acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é consumidor voraz e insaciável de notícias, novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito, Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz do silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que ele provoca, a falta de silêncio e de memória, é também inimiga mortal da experiência.
(BONDIA, 2002, p.57)

Bondía (2002), nos aponta que vivemos num mundo da informação, da velocidade. Opinamos e queremos saber de tudo o que nos cerca. Opinamos, nos opomos, reiteramos, nos colocamos, mas esquecemos de silenciar, de refletir, de seleccionar, de observar, de perceber, e de nos ater. Toda essa gama de situações e informações não nos garante uma aprendizagem, pois, para esse autor, para aprendermos com a experiência necessitamos silenciar, escutar e deixar que as

situações nos aconteçam, nos tomem por inteiro e que estejamos abertos à própria transformação. Para isso, necessitamos nos expor à travessia, ao perigo, precisamos ter receptividade, só assim, poderemos transformar esse conhecimento em uma *praxis*.

Analisando a idéia de *práxis*, queremos relacioná-la e, ao mesmo tempo, diferenciá-la do sentido de *prática*, pois entendemos por *praxis* a *prática refletida*, pensada, reiterada e analisada no processo do ofício da docência. Sendo assim, pressupomos que também podemos ter uma prática sem *práxis*. Isso só ocorre quando não acontece o ato da reflexão na prática.

Assim, Tardif afirma:

Tal como Marx já havia anunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho. (TARDIF, 2002 p.56).

Nesse sentido, entendemos por *práxis* a ação refletida no desenvolvimento do trabalho. Por ser refletida, desencadeia transformação tanto no ato do trabalho, bem quanto na pessoa em si, ou seja, na sua constituição.

Essa idéia de *práxis* se coaduna perfeitamente com as idéias de Bejarano (2000), já citadas anteriormente, no sentido de que o ato de ensinar exige checagem e refacção. Também se coaduna com as idéias de Bondía (2001), de Freire (1996) quando abordam a importância da autonomia refletida; e de Nóvoa (1991) quando aponta que o professor é a pessoa e de que a pessoa é o professor no sentido de que não são duas constituições em separado.

Retomando os dilemas trazidos por esse licenciando, na fase de pré-ensino, acreditamos que o mesmo, diante das suas reflexões, esteja permitindo que a experiência o ultrapasse, ou seja, que o tome por inteiro. Dessa forma, o mesmo dará sentido ao que lhe vem ocorrendo. Certamente, isso o constituirá mais inteiro, nessa formação e no entendimento do ofício do que vem a ser professor. Nesse sentido, esse conhecimento não estará fora dele, mas certamente só tomará sentido quando acomodado por ele de uma forma única e singular. Sendo assim, nenhum outro sujeito poderá aprender da experiência alheia, ao menos que essa experiência seja vivida de algum modo para poder ser transformada em própria.

Portanto, ainda segundo Bondía, (2001, p.27):

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente,. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo pessoal acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (BONDÍA, 2001, p.27):

Então, num instituto de formação de professores, o formador desenvolve o processo de ensino com todos os licenciandos, mas certamente, cada significado abstraído, refletido, apreendido e aprendido será de acordo com o que cada sujeito se permitiu vivenciar. Sendo assim, é subjetivo e singular. E nessa fase de pré-ensino, é também assim que os fatos ocorrem.

É importante salientar que essa fase de pré-ensino foi marcada pela observação do trabalho desenvolvido, na sala de aula, pela professora formadora, mas explicamos que o nosso foco não foi o trabalho da formadora, mas que esse serviu como pano de fundo para colhemos os dados referentes ao nosso estudo, pois tínhamos como pano de fundo o trabalho da professora formadora e os atores,

os licenciandos, sujeitos da pesquisa, atuando através desse trabalho pautado por ela.

Por conseguinte, o objetivo da professora formadora, nesse quarto semestre, era, de fato, já preparar os alunos para o estágio de observação e co-participação e ir lançando pistas para o estágio de regência a acontecer no quinto semestre. Para tanto, tomou como pontos principais o desenvolvimento dos conteúdos, currículo e planejamento, objetivando criar estratégias que viessem a favorecer o enfrentamento do campo real de trabalho, a sala de aula. Por isso, a professora optou por trabalhar planejamento e currículo.

Vale ressaltar que outros elementos apareceram permeando os conteúdos centrais e esses elementos estavam associados ao ato da docência, que é o ensino. Assim, aos poucos foram aparecendo as preocupações, as críticas ao programa de formação e o dilema do enfrentamento da sala de aula, alguns já pontuados e analisados anteriormente.

Pelo que se pode depreender, frente às constantes observações, registros, análises, estudos e interpretações à percepção da pesquisadora quanto ao reconhecimento dos licenciandos, relativo às ajudas advindas do programa de formação de professores foram selecionadas as falas retiradas da terceira semana de observação correspondentes ao dia 19 de agosto e a sexta semana de observação correspondentes ao dia 09 de setembro, vejamos:

A faculdade deveria fazer uma capacitação para os professores ensinarem, pois alguns professores pregam uma coisa e fazem outra, é tradicional mesmo. Logo aqui que é um curso para formação de professores. Vivemos uma overdose de conteúdo e agora vejo que é um norte bom saber o objetivo.

Hoje eu fui para o estágio e o que estão ensinando para a gente aqui. Quase nada serve na prática. O que está sendo passado aqui à gente não vê nada na prática.

Ao analisar às críticas apontadas ao programa de formação de professores pelos licenciandos, percebemos que elas só começaram a aparecer, agora, no momento do enfrentamento com a sala de aula. Essa informação foi cedida pela professora regente e pelo coordenador durante o percurso da pesquisa, nesse semestre. Reiteramos que a docência não ocorrerá nesse quarto semestre. Eles apenas irão para escola campo observar e co-participar, ou seja, não enfrentarão de fato a regência de uma classe, mas como, na própria sala de aula do curso de formação, estão discutindo, analisando e estudando planejamento e currículo, apareceu a reflexão sobre o que aprenderam em relação aos conteúdos associados ao objeto de conhecimento, a organização dos objetivos para ministrar uma aula, assim como o modelo de um “bom professor”.

Quanto à construção do modelo de ser professor Freire afirma:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa dos seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício dos seus deveres.(FREIRE, 1996 p.66)

Diante do que observamos como pesquisadores, através da observação participante, através da transcrição das fitas cassete, dos registros do diário das aulas, das nossas análises e interpretações do que foi relatado, através das falas dos licenciandos, nessa fase de pré-ensino; detectamos o aparecimento de *preocupações, conflitos e dilemas*. Esses variaram de acordo com cada sujeito. Percebemos também a diferença em lidar com o enfrentamento da situação de

conflito; contudo cada um demonstrou uma utilização de estratégia de sobrevivência ao dilema esboçado.

Além dessas observações diretas, das gravações em cassete e dos registros do diário da pesquisadora, para identificar os dilemas dos licenciandos, nessa fase de pré-ensino, também aplicamos um questionário. Ressaltamos que esse instrumento foi aplicado, após um certo período de observação e de contato com o grupo. Esse questionário foi aplicado no dia 04 de novembro, ou seja, a pesquisadora já tinha três meses em contato com o grupo. Estávamos na 11ª semana de observação, já tínhamos um vínculo criado e estabelecido, mesmo assim, não foi fácil solicitar aos licenciandos que respondessem às questões propostas. Foi interessante que a professora regente cedeu a aula, desse dia, para que os alunos participassem e respondessem o que estava sendo solicitado.

Através da utilização desse instrumento, pudemos perceber que os licenciandos têm dificuldade em realizar qualquer tarefa em que seja solicitado o registro escrito, pois demoraram em responder às questões propostas. Ficaram atônitos e demonstraram receio em escrever as respostas. Esses dados foram interpretados pela pesquisadora no *locus* da pesquisa, diante do que os sujeitos pesquisados iam falando ou olhando. Mas, dos 40 alunos da classe, 31 responderam ao questionário perfazendo um total de 77% de participação.

Com a aplicação desse instrumento, que se encontra em anexo, pretendemos compreender: o motivo da escolha profissional. Esse dado foi selecionado como relevante, visto ser essa turma, constituída por dezenove alunos, que já são professores e por vinte e um alunos, que não têm experiência na docência, são novatos. Sendo assim, queríamos identificar o motivo que levou esses sujeitos, tanto os que já são professores, quanto os que não são professores a optarem por um

Curso de Licenciatura. Além do mais, o que a literatura selecionada pelos pesquisadores aponta é que, quando se escolhe uma profissão por desejo e vontade fica mais fácil para o profissional enfrentar as dificuldades advindas do campo de trabalho. É nesse sentido que Tardif (2002) afirma que ser professor tem muito a ver com a história de vida do sujeito e que, em relação aos saberes profissionais, na profissão docente não está presente apenas o saber cognitivo, mas um saber plural que também envolve o emocional, o social, o pessoal e o interpessoal convêm ultrapassar a visão epistemológica canônica do “sujeito objeto”. O professor não é apenas um sujeito epistêmico. Isso implica em um saber plural. Para esse autor, ensinar é fazer carreira no magistério, visto o desenvolvimento desse ofício consolidar-se com o tempo. Assim, a conscientização da escolha profissional é de fundamental importância para o desenvolvimento do seu ofício e da profissão em questão. Enfatizamos a importância dessa clareza haja visto a docência ser considerada um terreno pantanoso que exige checagem e refacção, conforme Bejarano (2000). Essas idéias se conformam com as idéias de Nóvoa, quando nos aponta a importância do saber de si, das escolhas, do autoconhecimento, já que não existe a dicotomia entre a pessoa e o professor.

Outro dado que pretendemos conhecer, através do instrumento questionário, foi acerca da crença sobre o que é ser professor. Com essa questão, pleiteamos identificar o que esses licenciandos, futuros professores, alguns já no exercício da docência, outros novatos têm como crença o que é ser professor. Segundo Bejarano, (2000) a crença do que é ser professor é construída ao longo da vida estudantil. Nessa mesma linha, Tardif (2002) indica que passamos quinze mil horas como estudantes nos bancos das escolas. Esse é um dado relevante para a incorporação de crenças acerca do que venha a ser um bom ou um mau professor.

Já Pajares (1992) nos diz que os que fazem opção por cursos de licenciatura, já chegam à faculdade com crenças robustas, ou seja, fortes. Assinala que é muito difícil destituí-las, a menos que surjam situações mais convincentes que façam com que os sujeitos revejam a crença, que foi construída, ao longo desse período da sua vida. Caso a nova configuração apresente pontos frágeis, diante da crença anterior, aí, sim, essa poderá modificar-se, mas não é uma situação corriqueira e comum.

Quanto ao dilema em enfrentar a sala de aula, pleiteamos, através dessa questão, reconhecer os dilemas desses licenciandos, quanto ao enfrentamento da sala de aula, tema central dessa pesquisa. Verificarmos se a ordem desse dilema é, em relação ao objeto de conhecimento, de relação interpessoal, em relação ao conhecimento da Didática, ou está relacionado ao controle da sala de aula.

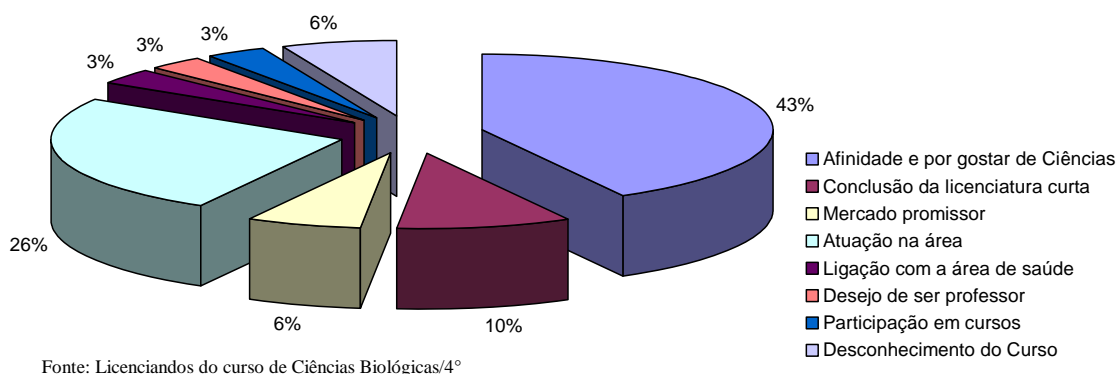


Gráfico 1 - Motivo da Escolha Profissional

Após leitura do gráfico, que representa o motivo da escolha profissional, identificamos que 43% dos licenciandos afirmaram que escolheram ser professores de Ciências Biológicas por afinidade e gosto pela ciência; 10% justificaram que a

escolha se efetivou, porque já haviam concluído a licenciatura, de curta duração, e queriam a licenciatura longa; 6% confirmaram a escolha, ressaltando que o campo de trabalho é promissor, devido à carência de professores de Ciências no mercado; 26% optaram pela profissão por já trabalharem na área; 3%, porque o curso tem ligação com a área de saúde; 3% pelo desejo de ser professor; 3%, por ter participado de cursos sobre anatomia humana e 6% responderam que fizeram o vestibular sem saber que esse era um curso de licenciatura, mas que estão satisfeitos com a escolha.

Na análise desses dados, chama-nos a atenção o fato de que apenas 3% escolheu a profissão pelo desejo de ser professor. Fuller (1969, p.208) já havia explicado que os cursos de licenciatura não são os mais lembrados como os mais interessantes nas faculdades. Em algumas, eles até são vistos com desprezo. Seguindo essa mesma linha Gatti (2003, p.475), coaduna as suas idéias com as de Fuller (1969) afirmando que os cursos de licenciatura ocupam nas faculdades um lugar de desprestígio; ela justifica esse desprestígio pela baixa qualidade formativa, pela fragmentação da formação dos licenciandos, com separação, sem articulação conveniente, entre as disciplinas de conteúdos básicos, específicos de áreas de conhecimento, e os conteúdos de disciplinas pedagógicas; pela falta de material didático diversificado e de qualidade para apoio a essa formação. Explica também que entre os próprios professores do ensino superior, há uma tendência grande a se menosprezar as questões do ensino e a formação para o exercício do magistério. Tardif (2002 p.114) também nos coloca que as pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e os seus resultados. Constata-se uma ênfase acerca da formação dos professores, mas vale a pena refletir sobre o que tem sido feito para melhorar essa formação e atuação.

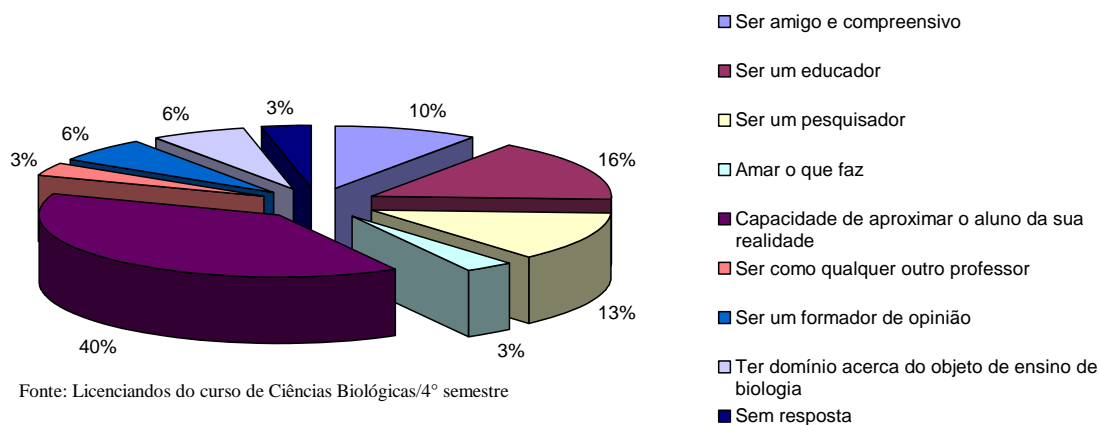


Gráfico 2 - Crença sobre o que é ser professor

Quanto à crença sobre o que é ser professor, os dados levantados, nessa pesquisa, apontam que 10% dos licenciandos possuem a crença de que ser professor é ser amigo dos alunos; 16% postularam que ser professor é ser um educador; 13% disseram que é ser um pesquisador; 3% afirmaram que é amar o que faz; 39% é ter a capacidade de aproximar o aluno da sua realidade; 3% ser como outro professor; 6% é ser um formador de opinião; 6% ter o domínio do objeto de ensino, Biologia, e 3% não responderam.

Pajares (1992 p.307) explica que as crenças, que os professores têm influenciam as suas percepções e julgamentos, os quais, por sua vez, afetam seus comportamentos em sala de aula. Enfatiza que o entendimento das estruturas das crenças dos professores e candidatos a professores é essencial para melhorar o seu preparo profissional e práticas de ensino e de que o comportamento na sala de aula é o resultado das crenças. De acordo com esse pesquisador, as crenças sobre o

ensino são bem estabelecidas na época em que os estudantes ingressam na universidade. Essas são desenvolvidas, durante o aprendizado de observação que acontece no percurso dos muitos anos que se frequenta a escola. Elas incluem idéias, sobre o que é necessário para ser um bom professor e de como os estudantes devem se comportar. As avaliações de ensino e professores que se fazem quando criança sobrevivem quase que intactas à idade adulta . Goodman (1988), citado por Pajares (1992) também explica que professores, em pré-serviço, expressam verbalmente as suas crenças educacionais e que essas são baseadas e enraizadas em experiências que tiveram como estudantes ao longo dos anos.

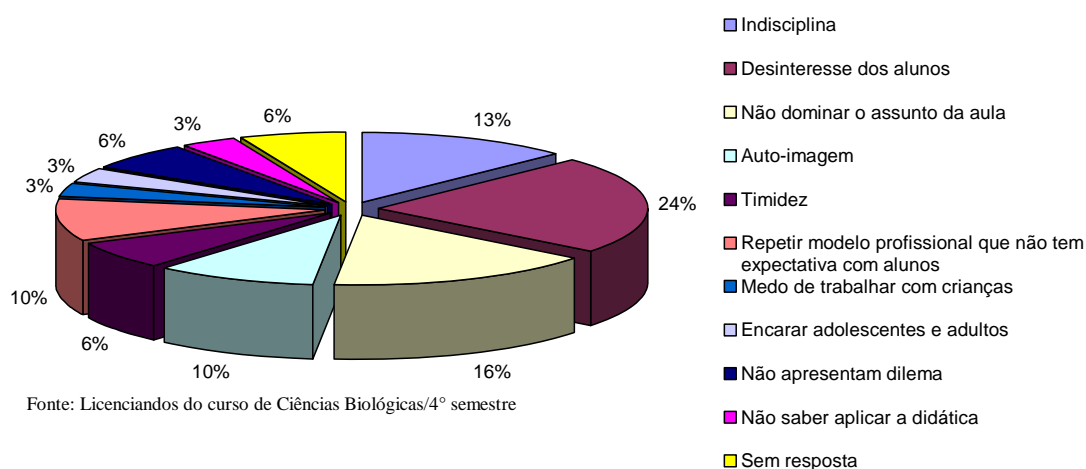


Gráfico 3 - Dilemas em enfrentar a sala de aula

Em relação aos dilemas em enfrentar a sala de aula, os dados registrados através do questionário, nos revelam que 22% apresentaram o dilema de se defrontar com o desinteresse dos alunos; 16% demonstraram medo de não dominar o assunto da aula; 13% de enfrentarem a indisciplina e o controle da classe; 10% revelaram preocupação com a auto-imagem perante os alunos; 10% esboçaram o

conflito de repetição de um modelo que não apresenta uma boa expectativa com os alunos; 6% não apresentaram resposta; 6% afirmaram ser timidez e o medo do enfrentamento de uma classe; 6% dizem não ter nenhum dilema; 3% dizem ter receio de trabalhar com crianças; 3% relataram ter preocupação em se defrontar com adolescentes e adultos e 3% demonstraram o receio de não saber aplicar a didática.

Vale ressaltar que os dilemas estão associados às crenças, eles aparecem baseados na crença do que é ser um bom ou um mau professor; nessa perspectiva, é que vamos analisar os dados obtidos, frente aos dilemas referentes ao enfrentamento da sala de aula. Para fazer essa análise, apoiamo-nos nos estudos de (1998) dos pesquisadores Beach e Pearson que examinaram os tipos de dilemas dos professores no pré-serviço. Esses conflitos estão associados às relações interpessoais, definição de papel professor e ainda estudante, relações institucionais e autoconceito.

Observamos que as respostas colhidas e tabuladas no questionário, muitas vezes, não condiziam com as que foram verbalizadas, durante as discussões em sala de aula. Outras se aproximavam, por exemplo, quanto aos dilemas em enfrentar a sala de aula surgiram novos dados como o medo de se deparar com a falta de interesse dos alunos, a preocupação com a auto-imagem, o receio quanto à repetição de um modelo de profissional, que não tem uma boa expectativa com os alunos.

Analisando a pesquisa feita por Beach e Pearson, (1998, acerca das *Mudanças nas percepções de Conflitos e Tensões no Pré-Serviço de Professores*, eles detectaram, após análises das entrevistas, quatro tipos básicos de conflitos na fase de pré-serviço: currículo e instrução, autoconceito ou papel, contextual e

institucional. O que nós identificamos, após a tabulação e análise do questionário aplicado, foi a questão relacionada ao autoconceito, o mesmo conflito identificado pelos pesquisadores, em que os futuros professores revelavam dificuldade em lidar com o papel de estudante e ao mesmo tempo está em sala de aula como professor. Outro conflito detectado foi o da preocupação com a imagem de ser professor, diante dos educandos, seus alunos. Esses futuros professores estavam preocupados em agradar, desejavam ser o favorito, ser o querido e amado pelos alunos.

Outro dado levantado pelos pesquisadores é que esses estagiários desejavam também ser amigo dos alunos.

Ainda na pesquisa, realizada pelos pesquisadores Beach e Pearson (1992), os mesmos explicaram que professores em pré-serviço variam consideravelmente em suas habilidades de está às voltas com os dilemas, conflitos e tensões, que alguns simplesmente omitem ou minimizam os dilemas por se conformar com o sistema.

Nessa pesquisa, após tabulação dos dados, identificamos que 6% dos futuros professores omitiram a existência desses dilemas.

Acreditamos que a omissão dos dilemas se efetiva, devido à ausência de uma cultura de tratá-los como algo inerente ao ofício docente, visto que, durante muito tempo, esses eram considerados como fraqueza. O profissional não se sentia à vontade para externá-los, pois a sua exteriorização estava associada como uma falta, como incapacidade de resolver os conflitos. Diante disso, os mesmos sempre foram omitidos.

Retomando os dados levantados por Fuller, em 1969 esse pesquisador detectou lá atrás que os estudantes, na fase de pré-ensino, não tinham

preocupações com o ensino. Hoje levantamos a reflexão: Será que esses futuros professores não tinham preocupações com o ensino ou elas não foram reveladas por medo de serem vista como uma debilidade?

Levantamos essa indagação, pois o contexto social e profissional, nos anos 60, era diferente do atual. Hoje existem muitas pesquisas em Educação já validadas, não esquecendo também de citar os avanços nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, assim como as discussões postas, acerca da constituição desse ofício, dos seus saberes e dos pressupostos para melhoria dessa profissão.

Portanto, acreditamos que esses futuros professores, que estão dentro da faixa dos 6%, encontrados na nossa pesquisa, quando omitiram as preocupações e os dilemas trazem arraigada a cultura da não exposição dos medos, dos conflitos e dos dilemas. Pressupomos que essa postura ainda ocorra devido a não consciência de que os dilemas fazem parte da constituição da profissão professor. Conseqüentemente, se fazem parte, necessitam ser verbalizados, analisados e tratados com o intuito de favorecimento do desempenho profissional e pessoal, visto acreditarmos na idéia de Nóvoa (2000, quando traz o conceito de que o professor é a pessoa e de que a pessoa é o professor.

Mas, diante dos dados colhidos, o que estamos observando é que, atualmente, esses futuros professores, no Curso de Formação Inicial, na fase de pré-ensino, já esboçam os dilemas quanto ao enfrentamento da sala de aula. Pois, diante do questionário aplicado, 86% afirmam algum tipo de dilema em enfrentar a sala de aula, ou seja, a maioria verbaliza, exterioriza o dilema. Esse dado aponta o avanço, diante do medo da exteriorização dos dilemas. Também comprova o avanço nas discussões acerca da constituição dos saberes docentes, da construção da identidade e quiçá o reconhecimento de que a profissão professor é dilemática.

3.2 Micro-aulas: estratégia utilizada pela formadora como forma de amenizar os dilemas de enfrentamento da sala de aula

Por fim, após esse momento da aplicação do questionário de pesquisa entramos na fase das micro-aulas, nos dias 21 e 28 de outubro, ou seja, na nona e décima semanas de observação. Essas micro-aulas foram propostas pela professora regente como forma de discutir e amenizar os dilemas esboçados, ao longo das aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, principalmente, pelos novatos, ou seja, aqueles que não têm experiência com a docência. Daí a professora regente lança a seguinte proposta:

Tem um grupo de alunos aqui que não são professores e ai tão meio temerosos, meio inseguros em como enfrentar a sala de aula, o que fazer, e ai a gente tá sugerindo então, que a gente possa a partir das observações feitas nas escolas, o conteúdo que tiver trabalhando lá poder elaborar micro-aulas, aqui na sala, então fica um grupo de quem não é estudante, vai preparar a micro-aula, eu vou dar o suporte no planejamento, na elaboração do planejamento, na discussão do conteúdo, né? A gente tá colocando um suporte a mais para quem não é professor, então comecem a pensar, certo, que a gente vai ter um momento de distribuir o pessoal, então n aproxima aula, daqui a quinze dias a gente vai ter uma aula que a colega vai apresentar sobre evolução, no momento que ela apresentar o tema dela evolução, ela não vai poder abarcar todo o conteúdo de evolução, então ela vai falar do conceito de evolução, o que se tem sobre o conceito de evolução hoje, ela vai preparar uma aula sobre isso. Quem já é professor vai está assistindo e trocando experiências e dizendo: "Olha, eu também já fiz uma aula assim." O tema não é livre é dentro do que você está observando na escola, no estágio. Uma micro-aula, num período de trinta minutos, então vocês prepararão o planejamento da aula ai eu dou o suporte no planejamento e ai vocês apresentam a aula para a gente poder discutir como essa aula poderia ser melhor e tal e tal, então vocês já estão se preparando, treinando para o momento de estágio de regência também na co-participação.

Nesse momento, os licenciandos esboçaram preocupação, mas reconheceram a estratégia utilizada pela professora formadora como uma maneira

de ajudá-los como uma forma de contribuição do programa de formação, no sentido de favorecer um apoio em relação à execução do planejamento, assim como a implementação desse na prática.

Garrido, (2002, p.105) afirma que o exercício da atividade docente requer preparo. Preparo esse que não se esgota nos Cursos de Formação, mas para o qual o Curso pode ter uma contribuição específica, enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino e aprendizagem. Sendo assim, acreditamos que a estratégia utilizada pela professora regente tem o intento de favorecer o preparo desses futuros professores, diante da atuação prática, diversas vezes, apresentada, esboçada e verbalizada por esses licenciandos como dilemática, ao longo desse quarto semestre, do Curso de Ciências Biológicas.

Após a proposta das micro-aulas, os licenciandos declaram:

Eu não sou professora e eu estou sentindo muita dificuldade, né? Porque tudo para mim é novo e quando começa a ver conteúdos procedimentais não sei o quê, eu fico doida, desesperada, entendeu? Tudo para mim é novo e ainda, apesar de, desde o primeiro semestre a gente está acompanhando, fazendo relatório, buscando livro, acompanhando o professor de Prática, ainda me sinto insegura, muito insegura. Tenho medo de enfrentar a sala de aula, os alunos que eu vou encontrar, se eu vou tá segura nas respostas.(págs 30-31)

Eu prefiro errar aqui na sala de aula do que lá fora. Eu to indo na escola e isso tá me deixando com menos medo de dar aula porque depois que você pega o jeito. A primeira aula vai ser difícil, mas depois vai ser beleza. Tudo que é início é difícil, vou ter que dominar uma turma, não sei como eles vão se comportar, então eu vou aproveitar essas micro-aulas que a professora vai propor ai para a gente treinar essa parte ai pra chegar na hora e ficar menos nervoso, mas eu vou ficar nervoso.

Eu mesmo estou interessado em aprender isso ai, pois eu estou precisando..

De acordo com o que Fuller (1969) apontou em sua pesquisa, foi que futuros professores ou os professores iniciantes estão mais interessados em controlar a classe, em dominar o conteúdo acerca do objeto de conhecimento. Constatou a existência de um baixo interesse, por parte dos futuros professores, no processo de ensino e aprendizagem. Esses dados de 1969 se coadunam com os dados colhidos e verbalizados pelos licenciandos e que foram transcritos acima.

Quanto a essa preocupação em manter o controle da sala de aula, Pajares, nos aponta:

Um professor pode conhecer os procedimentos de controle de sala de aula e como executá-los, mas não ter certeza de quando ou sob que condições é apropriada a sua aplicação. Calderhead e Robson (1991) notaram que professores em pré-serviço usam imagens episódicas como receitas, mas não têm o conhecimento para questioná-las ou modificá-las antes ou durante a tarefa em curso. (PAJARES, 1992, p.312)

Sendo assim, a proposta é lançada e a professora regente lista no quadro o nome dos alunos, que não têm experiência, com a docência, para que esses possam organizar as duplas. Essas devem ser formadas por um aluno, que não tenha experiência com a docência, juntamente com outro que, já exerça a profissão. Os alunos devem planejar aulas para o Ensino Médio, que tenham duração de trinta minutos. Ao todo, foram dezoito micro-aulas, mas só assistimos a oito. Dessas oito, vamos analisar duas. Selecionamos, em princípio, os licenciandos que provavelmente acompanharemos na fase de ensino – no quinto semestre – no estágio campo, nas escolas da rede pública.

As micro-aulas selecionadas foram ministradas, no dia 18 de novembro de 2004. Nesse dia, estavam organizadas as apresentações de três licenciandos: Alan, Felipe e Maiara. A professora regente chama Alan para iniciar a aula e ele declara:

Professora, eu não vou dar aula hoje por falta de confiança, eu não tive tempo de estudar o conteúdo direito e tenho medo de não saber passar. O conteúdo é Vírus e HIV. O vírus eu não sei como ele age no corpo da gente, o que ele ataca, o que destrói, então eu não sei como passar para os alunos. Tudo isso aí resumido é falta de confiança de não dominar o conteúdo e também de não saber como passar.

A preocupação apresentada pelo licenciando refere-se ao domínio do conteúdo específico, no caso Vírus, e de acordo com Fuller (1969), a preocupação dos professores estudantes perto do fim da graduação está centrada na sua própria suficiência em relação à matéria, avaliação dos seus planos de aula, reação dos estudantes a eles, modelo desejado da conduta de professores, inabilidade para responder às questões trazidas pelos alunos. A preocupação do licenciando observado enquadra-se no modelo de Fuller (1969), no tocante à suficiência, em relação à matéria a ser ensinada.

Vale ressaltar que esse licenciando ministrou a sua micro-aula, no dia 24 de novembro; e ao assistir a sua apresentação percebemos que a mesma foi muito centrada nos conceitos, além de ficar preso ao uso da transparência e fazendo a leitura do conteúdo em questão.

Ao finalizar a aula, questionamos ao licenciando como ele se sentiu ministrando essa aula e o mesmo respondeu:

À vontade porque tem pouca gente na sala e estou com os colegas, os colegas críticos não estão na sala de aula, pretendo ampliar os meus conhecimentos para atuar em sala de aula.

Mais uma vez, com a resposta apresentada pelo licenciando constatamos que a sua preocupação centra-se na suficiência em relação à matéria a ser ensinada. Um novo ponto que se coaduna com os dados levantados por Fuller (1969), diz respeito à preocupação com os colegas (que estão nesse momento no lugar de

alunos). Nesse caso, podemos associar com o dilema, em relação aos possíveis questionamentos, o receio de não ser hábil para responder ao que estava sendo perguntado. Isso nos remete a sua fala inicial, quando não ministrou a aula no dia 18, justificando não saber passar o conteúdo. A expressão “à vontade”, verbalizada pelo licenciando nos indica que o fato de ser uma simulação no ambiente conhecido favoreceu o ficar à vontade. De fato, não é uma sala de aula em um contexto real.

O próximo licenciando a ministrar a aula foi Felipe. Estava bastante nervoso, informou que ia iniciar pelo plano de aula, cujo tema é água, preparou a aula para o Ensino Médio e colocou alguns objetivos. Solicitou ao grupo que lesse a transparência que estava com os objetivos. Fez a leitura da transparência. Uma colega questiona: “- Felipe, e o levantamento do conhecimento prévio?”

O licenciando questionou se o levantamento do conhecimento prévio era o que vinha primeiro em uma aula. A professora regente interferiu que o futuro professor estava apresentando os objetivos da aula. O aluno professor voltou a se situar, lendo a transparência e comunicou que agora faria o levantamento do conhecimento prévio: “- De onde vem a água?” O licenciando não espera as possíveis respostas e afirma: “- Eu vou dar uma lida e explicar!”

Colocou em transparência o texto 1, em anexo, foi lendo e explicando. Olhava sempre em direção ao colega Rubens, solicitando aprovação, para o que estava sendo feito. O licenciando ficou preso ao recurso da transparência, portou-se de lado lendo e olhando apenas para o colega Rubens. Em um dado momento, se voltou para o grupo e questionou: “- Entendeu Aline?” Aline respondeu: “ - *Entendi.*” Continua: “ - Tá entendendo mesmo galera? Eu tô nervoso porque não sei se a galera está entendendo.” A professora regente coloca: “ - Você não colocou a

seqüência didática e eu não sei como você dará a aula. É explicando e lendo?” O licenciando responde: “- É isso aí. É... Eu estou embolando a voz.”

Continuou fazendo leitura da transparência. Em um dado momento, apresentou dificuldade em fazer a leitura da palavra arsênico e diz azênico, arzênico. Um colega ajudou dizendo arsênico. Por fim disse: “- É, galera, acabou o sofrimento.”

No final, questionamos que sofrimento era esse e obtivemos como resposta: “- A pressão psicológica, dando aula eu não fico sabendo o que a galera está pensando, não sei se a galera está entendendo, por isso que eu gaguejava.”

Nessa aula, observamos a tensão e os dilemas do licenciando, desde o primeiro momento, quando foi iniciar a atividade, ele se perdeu, ficou confuso, tenso. Procurava aprovação para o que estava fazendo, através do olhar para o colega Rogério. Aparece também a preocupação em dominar a matéria que estava ensinando. A preocupação se estava sendo claro na explicação, aparece subjacente o desejo de aprovação. Tenta fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, mas não espera as respostas. Imediatamente responde ao que questionou. Fica muito preso aos recursos utilizados, a exemplo do retroprojeto e a utilização das gravuras.

Nessa micro-aula, é interessante o aparecimento do dilema quanto ao entendimento do assunto por parte do aluno, ou seja, a questão da aprendizagem.

Consideramos interessante, pois, na pesquisa de Fuller (1969), ele reconheceu que os futuros professores, nessa fase, não se interessam pela aprendizagem dos seus alunos e que os dilemas estão mais focados em preocupações consigo mesmo, relacionadas ao seu desempenho, a sua auto-imagem.

Fazendo um paralelo com a pesquisa de Pajares (1992), analisamos que esse licenciando tem a crença de que uma boa aula é aquela em que o professor utiliza recursos. Diante do que foi exposto, mesmo de forma tensa (o que interferiu no seu desempenho), de fato, ele organizou a aula com objetivos, fez o registro, apresentou o levantamento do conhecimento prévio. A sua intenção era ministrar uma boa aula. Podemos também fazer, nesse caso, uma analogia com a racionalidade técnica, pois o licenciando estava com tudo organizado tecnicamente para ministrar uma boa aula, mas na hora não funcionou.

Beach e Pearson (1998), trazem que professores em pré-serviço, durante as experiências de campo, podem focar os dilemas no desenvolvimento e uso de técnicas e recursos de ensino. Como observamos, muitas vezes, podem não funcionar como elementos desencadeadores de uma boa aula.

A outra micro-aula foi ministrada pela licencianda Elisângela que iniciou solicitando ao grupo que organizasse a sala em semicírculo, mas que não arrastassem as carteiras declarou: “ - Pronto! Arrumaram?” Colocou o CD “As quatro estações”, de Sandy e Júnior. Solicitou ao grupo que andasse pela sala e fizesse o que a música mandava: “vamos pular! Vamos pular! Vamos pular!”. Desligou o som. E verbalizou: “- Gente, vocês pularam, andaram e dançaram. Vocês gastaram alguma coisa?” E os alunos: “- Energia.” A futura professora questionou de onde vem essa energia. Os alunos responderam: “Dos alimentos.” Questionou: “ - Qual a importância dos alimentos?” Disse:

- O corpo humano, como dos outros animais, necessita receber alimento. Esses alimentos precisam receber nutrientes para produzir energia. Esses nutrientes são: Glicídios, lipídios, proteínas e sais minerais.
Vocês já ouviram falar em algum nutriente, bebidas energéticas?

E os alunos: “- Açaí, caldo de sururu, caldo de piranha.” Colocou uma transparência (em anexo) e fez toda a leitura. Disse:

- Precisamos de cálcio bastante senão, não pulamos. E as necessidades nutricionais? Vamos falar das principais vitaminas e os sintomas de suas deficiências no organismo.

Colocou outra transparência com o título “Principais Vitaminas e os Sintomas de suas Deficiências no Organismo”. Fez a leitura do referido assunto. Concluiu a aula. Após esse momento questionamos como a licencianda se sentiu ministrando a aula e obtivemos como resposta: “- Aqui na faculdade é tranqüilo, pois quem me disesse alguma coisa eu ia dar uma porrada.”

Pelo que observamos, a licencianda preparou a aula, fez o registro através do planejamento, estabeleceu os objetivos, apresentou no planejamento e as estratégias, utilizou recursos e não ficou presa a eles. Fez o levantamento e o tratamento do conhecimento prévio do grupo. Apresentou desenvoltura na implementação do planejamento, porém com a verbalização de que se alguém lhe disesse alguma coisa que bateria. Ficam em suspenso a sua tranqüilidade e segurança. Confirmamos também a hipótese de que, por ser uma simulação, no ambiente já conhecido alguns ficaram à vontade.

Essa futura professora apresenta a crença do modelo do professor construtivista como algo pertinente e bom. Utiliza o aparelho de som como recurso, faz com que os alunos pulem, dançam, para a partir daí lançar o conteúdo, faz o levantamento do conhecimento prévio, espera as respostas dos alunos e depois trata. Lança o conteúdo, através de aula expositiva, com o auxílio do retroprojetor, usando transparências, mas, de vez em quando lança questões para o grupo responder e participar. É dinâmica e aula não foi monótona.

3.3 Considerações finais sobre a fase de pré-ensino

Neste capítulo, buscamos apresentar através da fase de pré-ensino, os dilemas encontrados e verbalizados pelos licenciandos, futuros professores, tanto, oralmente, através de suas participações nas aulas da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado IV, quanto através das suas participações respondendo ao questionário de pesquisa, demonstrado, através dos gráficos. Por fim, durante as micro-aulas, criadas pela professora regente, como uma forma de tratar, analisar, descobrir e amenizar os dilemas sintomáticos e inerentes ao ofício docente.

Mais uma vez, reiteramos a diferença entre *crença*, *preocupação*, *conflito* e *dilema*. Compreendemos que a *crença* é algo fundante: o cerne que desencadeia a *preocupação* que provoca o *conflito* que desencadeia o *dilema*. Portanto, existe a *crença* sobre algo, porém, se essa não é confirmada, surge a *preocupação* que poderá ser transformada em *conflito*, que, diante do obstáculo, da dificuldade de resolução e de enfrentamento do *conflito*, eclode o *dilema*.

Na nossa pesquisa, nesse período do pré-ensino, percebemos a seguinte progressão desses elementos: na segunda semana de observação, já identificamos *preocupações* dos licenciandos com questões relativas à regência, na quarta semana, essas *preocupações* progrediram para *conflitos* e os *dilemas* eclodiram. A partir da quinta semana, os *dilemas* como: enfrentamento da sala de aula, professor como detentor do saber, uso dos princípios metodológicos, uso do tempo: como conciliar o estágio com o trabalho e as aulas na faculdade, de fato, se instalaram.

Assim, nesse percurso, verificamos os dilemas que esses futuros professores desse Curso de Ciências Biológicas, quarto semestre, enfrentaram, ao se depararem

com a possibilidade da regência da sala de aula, dilemas esses relatados, discutidos e analisados à luz de teóricos que tratam tão bem do tema.

Portanto, na fase de pré-ensino, identificamos os dilemas dos futuros professores, bem como algumas reflexões acerca dos cursos de formação inicial, se, no seu interior, existe lugar para a discussão acerca do que é a constituição do ofício docente.

Para sustentação dos dados levantados apoiamo-nos em teóricos que tratam do tema em questão. Buscamos também trazer algumas reflexões acerca dos cursos de formação de professores analisando se no interior dos mesmos existe lugar para a discussão acerca do que é a constituição do ofício docente. Procuramos reconhecer também, nessa análise e constituição, se os dilemas são apontados como um dos elementos constitutivos desse ofício, quando externalizados, no interior da Instituição, pelos estudantes futuros professores. Assim sendo, após a sua exteriorização, buscamos identificar se os mesmos são tratados como parte do processo e do contexto dessa formação. Mais ainda, se os formadores de professores têm a dimensão da importância do reconhecimento do dilema como elemento constitutivo desse futuro profissional, por conseguinte a relevância de esse ser detectado, verbalizado, analisado e tratado ou se o mesmo ainda é visto como uma fraqueza, debilidade.

Apresentamos também a perspectiva da omissão dos dilemas como fruto da racionalidade técnica, assim como a questão do erro e da falta como elementos inadmissíveis no contexto profissional. Para contrapor a essa idéia, apresentamos a tendência dessa omissão como algo constituído culturalmente em que, em um determinado momento, não era permitida a exteriorização dos dilemas, pois eles denotavam incapacidade para resolver situações de conflito ou técnicas. Diante

disso, o mais confiável era se calar, esconder e os escamotear. Mais adiante enfatizamos que o avanço nas pesquisas educacionais favoreceu a análise, discussão e reflexão acerca da constituição dos saberes do ofício de ser professor. Os dilemas, nesse sentido, entraram como parte desse processo, portanto exteriorizá-los faz parte da conscientização do que é ser professor, desse ofício. Isso favorece ao desenvolvimento de uma *práxis* e não de uma prática. Esse reconhecimento e verbalização vão de encontro à racionalidade técnica tão difundida nos anos 80 e que a sua crítica, aqui no Brasil, iniciou-se por volta da década 90.

Apesar de todo o avanço na pesquisa em educação, ainda somos marcados pela racionalidade técnica. Fomos formados em Instituições que, mesmo tentando reverter esse quadro, naquele momento, ainda não adotavam como prática a reflexão acerca da constituição desse ofício profissional. Também, as escolas, enquanto campos profissionais, de alguma forma, são responsáveis pelo não tratamento dos dilemas, como algo constitutivo do profissional de ensino. Dentro dessa ótica, coloca-os no lugar da omissão, porém o nosso intento é de que essa pesquisa também possa contribuir com a clarificação e a exposição dos dilemas por parte dos futuros professores. Esses não tenham receio de se expor, mas sim compreendam que esses podem ser tratados como elementos inerentes da profissão docente, elementos esses favorecedores no avanço do desenvolvimento profissional.

Os dados parciais levantados nos forneceram indícios de que os seguintes dilemas foram revelados: enfrentamento da sala de aula, professor como detentor do saber, preocupação com a sua imagem perante os alunos, preocupação com a aprendizagem dos educandos, uso dos procedimentos metodológicos, insegurança

relacionada à aquisição do conhecimento do conteúdo básico de biologia, tempo – como conciliar o estágio e as aulas na faculdade.

Pelo que já foi analisado percebemos que as preocupações, conflitos e dilemas, surgidos, foram tratados pela professora formadora no momento em que os licenciandos revelavam as suas angústias e conflitos. Os dilemas foram tratados, através de tematizações, sustentadas pelo conteúdo teórico da disciplina Estágio Supervisionado, além da criação da estratégia das micro-aulas utilizada como caminho para a minoração dos dilemas apresentados. Fica, pois, evidente, neste estudo parcial, que esse programa de formação buscou meios de tratar a constituição do ofício docente e de que os licenciandos mostraram e verbalizaram as preocupações, os conflitos e os dilemas. Porém, mesmo com as estratégias utilizadas pela formadora, os futuros professores não demonstraram segurança para iniciarem o estágio de regência, a docência. Essa insegurança fica posta e visível nas preocupações verbalizadas, nos conflitos e dilemas detectados.

Daremos continuidade a esse assunto analisando, no capítulo a seguir, a fase de ensino, quando os licenciandos estarão no quinto semestre, no ano de 2005, e irão se deparar, de fato, com o contexto real da sala de aula, assumindo uma classe em uma escola pública, fora do âmbito da Instituição formadora. Nessa nova etapa, analisaremos se os dilemas nela identificados, serão os mesmos ou se aparecerão outros, assim como analisaremos quais as estratégias utilizadas pelos estagiários para minoração ou supressão dos dilemas que se farão presentes nessa fase de ensino independente de serem novos ou os mesmos detectados anteriormente na fase de pré-ensino. Nesse caso, reconheceremos que os dilemas não avançaram.

4 FASE DE ENSINO

4.1 Para início de conversa, como tudo aconteceu...

Iniciamos o estudo sobre a fase de ensino através da análise do diário de bordo, da organização, da tabulação e da análise do questionário aplicado, da continuidade do estudo sobre os teóricos selecionados para compreendermos e sustentarmos nossa pesquisa. Assim, com muito entusiasmo, selecionamos as linhas, as cores, para que, através da tessitura do nosso desenho, a tela começasse a tomar forma e a fazer sentido. Porém, nesse percurso, decisões precisavam ser tomadas, para que o bordado pudesse se transformar numa tapeçaria, numa tela em que as pessoas olhassem e enxergassem esse trabalho com sentido e significância.

Diante dessa iminência, de começarmos essa segunda etapa, tomamos algumas decisões como: selecionar os sujeitos, entrar em contato com eles e delinear o processo de observação das aulas. Relembramos que, nessa segunda etapa do nosso trabalho, não vamos mais observar toda a turma. Iremos acompanhar o desenvolvimento da regência de dois licenciandos, afunilaremos a pesquisa com o intento de identificarmos se os dilemas, nessa segunda etapa, foram minorados, sanados ou se outros apareceram, bem como observarmos as estratégias utilizadas por esses licenciandos para enfrentarem os dilemas.

Assim, selecionamos dois sujeitos para os quais utilizamos o pseudônimo de Maiara e Felipe com o objetivo de que as suas identidades não fossem reveladas. Como já foi dito, no primeiro capítulo, essa seleção passou pelos seguintes critérios: disponibilidade em nos fornecer material, concordar em assistirmos aos seus trabalhos e registrarmos os dados, empatia com a pesquisadora, não possuir

experiência com a docência e estagiar na mesma série. Portanto, os dois licenciandos atuaram em uma escola da rede estadual de ensino, não têm experiência com a docência, são novatos e realizaram a regência em turmas da sexta série do Ensino Fundamental, bem como passaram pelo mesmo programa de formação inicial.

Então, quem são esses sujeitos Maiara e Felipe? Vamos apresentar primeiro o caminho trilhado por Maiara e delinear um pouco da sua trajetória de vida, o seu percurso na regência para em seguida narrar a trajetória de Felipe.

Maiara estudou em escolas da rede particular de ensino no interior da Bahia. Ao cursar o Ensino Médio, optou pelo curso profissionalizante de Técnico em Análise Clínica. No final, prestou vestibular para Biologia na Universidade Santa Cruz, em Ilhéus Ba. Porém, passado um semestre, abandonou o referido curso. Após essa etapa, ficou vinte e um anos sem estudar. Justifica que ficou esse tempo sem se dedicar à vida estudantil, devido ao fato de ter se casado e precisar residir em outro estado, Sergipe. Após um tempo, separou-se e teve que retornar para casa dos pais, no interior da Bahia. Esse retorno coincidiu com o falecimento do seu pai e, diante dessa perda, necessitou trabalhar com o irmão, assumindo um posto de combustível e algumas fazendas. Assim, só voltou a estudar no ano de 2002.2, quando prestou exame vestibular para o Curso Normal Superior¹ – Séries Iniciais nas Faculdades Jorge Amado. Informou que fez essa opção por ter ficado muito tempo parada, longe das escolas. Após um semestre, percebeu que não era isso que desejava. Então, decidiu trocar de curso e optou por Ciências Biológicas. Para isso, solicitou a transferência interna, sem prestar o vestibular, para o curso Licenciatura em

¹ “Prevê a LDB que a formação de profissionais da educação em *curso normal* superior (grifo nosso) visa preparar o futuro professor para atender aos objetivos da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, o que ainda inclui a educação especial e a educação de jovens e adultos.” (p.38 . Referenciais para formação de Professores/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Scretaria, 1999.

Ciências Biológicas. Segundo ela, essa decisão se efetivou visto achar o Curso Normal Superior aquém da sua capacidade e a licenciatura fornecer mais “*status*” profissional que o antigo curso, além de ter afinidade com a área, visto ter cursado Análises Clínicas, no profissionalizante, e também por ter cursado um semestre de Biologia há 21 anos. Além disso, por achar que o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possibilita uma maior abertura no campo profissional.

Segundo ela, não foi fácil retornar a estudar e ter que “*dar conta*” de disciplinas como física, química, biofísica e a própria biologia, mas se dedicou e tem “*dado conta do recado*”. Hoje afirma que não deseja ser professora e o seu objetivo é trabalhar com gestão ambiental, porém, caso não consiga se inserir nessa área fará concurso para a rede estadual de ensino para lecionar, pois agora precisa trabalhar. Maiara tem 42 anos: é casada, não trabalha e não tem filhos.

Já que optamos por delinear um pouco da história de vida desses sujeitos, concordamos com teóricos que abordam o percurso dessa trajetória como elemento importante no desenvolvimento do ofício da docência, a exemplo de Nóvoa (1990), quando aborda sobre a importância do autoconhecimento, do saber de si e da não dicotomia entre a pessoa e o profissional.

Tardif (2002), afirma que o professor não é apenas um sujeito epistêmico, um sujeito de conhecimento e de saberes teóricos, mas de outros saberes como o afetivo, o emocional, o relacional também configuram a docência. Freire (1996) também aponta, nessa perspectiva, o processo da generosidade, da amorosidade, da assunção do sujeito, frente a ele mesmo, o que não significa a exclusão do outro. Ao contrário, o olhar sobre o outro e essa postura são desenvolvidas, fundadas na história de vida que cada um constrói. De certa forma, ao selecionarmos Pajares (1992), com os seus estudos sobre crença, podemos estabelecer um “link” também

com a constituição do sujeito, visto ser a crença algo construído, ao longo da vida, de acordo com a história de cada um. O professor carrega as suas crenças para a sala de aula; aqui, na nossa pesquisa, interessa-nos, especialmente, as crenças educacionais. Já Beach & Pearson (1998), abordam que os dilemas podem ser enfrentados de acordo com o que cada um é, ou seja, futuros professores e professores resolvem dilemas de forma diferenciada e essa diferença se efetiva pelo que cada um é enquanto sujeito.

Bondía (2004), defende a idéia do par experiência e sentido. Sentido ao que somos e ao que nos acontece. Esse teórico também nos aponta a metáfora da viagem e do sacrifício no processo do desenvolvimento da autoconsciência ou da identidade pessoal e de que todos somos um pouco das histórias e dos contos de outros seres humanos. Dessa forma, é que cada um tenta dar sentido a si mesmo, a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu, no decorrer da sua vida. Mais ainda, Borges (2004), citado por Bondia, declara que é contando as nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. Mas, queremos deixar claro que o cerne do nosso trabalho de pesquisa não foi baseado no contexto da história de vida, contudo não podemos desconsiderar essa questão, pois as nossas idéias se coadunam com as dos teóricos selecionados.

Assim, para selecionarmos os sujeitos em questão, ao iniciar o semestre 2005.1, retornamos a assistir a algumas aulas da disciplina Estágio Supervisionado, agora com o intento de nos aproximarmos dos dois sujeitos. Essa reaproximação não foi difícil, visto a pesquisadora ter estabelecido, no semestre anterior, um contato constante e intenso com o grupo, fato que assegurou esse retorno e reaproximação. Vale ressaltar que, ao final do semestre anterior, 2004.1, já tínhamos

idéia de quem selecionaríamos para acompanharmos nessa segunda fase da pesquisa. Essa idéia foi confirmada, após um mês do início do quinto semestre, pois, para essa confirmação ser efetivada precisávamos esperar a escolha da série de regência pelos sujeitos. Para nossa satisfação, quem havíamos pensado e selecionado previamente como possíveis sujeitos escolheu a mesma série para estagiar. Após a escolha das séries ter sido verbalizada, tornada pública pelos sujeitos em questão, fomos de fato conversar com eles que já conheciam o nosso trabalho de pesquisa e o nosso objetivo. Nessa conversa, colocamos com clareza como seria desenvolvida a pesquisa nessa segunda etapa, o que observaríamos, registraríamos, de que necessitaríamos gravar através de fita cassete, algumas falas e aulas, como também precisaríamos do material elaborado por eles como planejamento e avaliação.

A receptividade e disponibilidade em fornecer os dados de que precisávamos foram muito boas tanto de Maiara quanto de Felipe, eles não apresentaram nenhuma dificuldade, obstáculo ou incômodo, muito pelo contrário, demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa.

Fomos para campo, com a clareza do queríamos verificar: se os dilemas apresentados, na etapa anterior, agora, nesse momento, do período de regência, seriam sanados, minorados ou se outros apareceriam, bem como observarmos também as estratégias utilizadas por esses futuros professores para resolverem os dilemas. Relembramos os dilemas detectados na fase de pré-ensino: enfrentamento da sala de aula, professor como detentor do saber, preocupação com a sua imagem perante os alunos, preocupação com a aprendizagem dos educandos, uso dos procedimentos metodológicos, insegurança relacionada à aquisição do

conhecimento do conteúdo básico de biologia, tempo – como conciliar o estágio e as aulas na faculdade.

Como já foi especificado no primeiro capítulo, iniciamos as observações das aulas de Maiara, no dia 14 de abril de 2005 e encerramos no dia 31 de maio do corrente ano. Ao todo, foram nove aulas observadas. Dessas nove, três aulas foram geminadas, as outras seis foram de uma hora. Para sermos mais precisos, assistimos às 12h de aulas. Vale ressaltar que iniciamos as observações, após três semanas do estágio ter iniciado. Tomamos essa decisão, em dar esse tempo com o intento dos estagiários, durante esse período, estabelecerem um vínculo com o grupo, se se ambientarem com o contexto escolar e com a situação de regência.

Nesse sentido, hoje, após a pesquisa de campo ter sido efetivada, refletimos se esse tempo que proporcionamos aos estagiários foi a melhor solução ou estratégia. Ao analisarmos, pois, retrospectivamente e refletirmos sobre o percurso, acreditamos que os primeiros contatos do estagiário com o grupo seria de grande valia para o nosso estudo, pois, através desses primeiros contatos poderíamos identificar como o estagiário chegou e como estabeleceu o vínculo com os alunos. Veríamos as primeiras preocupações, as tensões e o desencadear dos dilemas. Portanto, se fosse iniciar essa pesquisa hoje, não tomaria essa decisão em iniciar a coleta de dados após três semanas da regência ter iniciado.

Maiara desenvolveu o estágio numa turma de 6ª série do Ensino Fundamental, turno matutino, formado por cinquenta e três alunos, com idades que variavam entre onze e catorze anos. A média é de doze anos. São poucos os alunos que têm catorze anos. Essa informação nos foi fornecida pelo professor regente.

4.2 A trajetória de Maiara na regência...

Como já foi dito, iniciamos as observações das aulas de Maiara no dia 14 de abril de 2005. Nesse dia, não foi aula geminada. As atividades começaram às 11 e foram concluídas às 11h e 50min. O tema da aula foi “Reino Monera”.

Como observadora participante, já nesse primeiro dia de aula, percebemos, através do contexto, da forma de organizar a classe, da estratégia utilizada para ministrar o conteúdo, através de cópia, no quadro, sem sequer levantar o conhecimento prévio dos alunos, sem utilizar uma incentivação, ou problematização que havia algum desconforto mediante ao comportamento de Maiara. Nesse primeiro momento, tivemos o cuidado de não fazermos nenhuma inferência diante dessa postura, visto ser o primeiro dia de observação e considerarmos que a nossa presença poderia ter contribuído para o desenvolvimento dessas ações, que demonstraram uma postura de desconforto, angústia e um tanto incisiva frente aos alunos. Vejamos algumas passagens dessa aula:

- Por favor, vamos separar os grupos. Arrumar a sala em fila.
- Eu vou chamar apenas uma vez, quem não responder vai levar falta.
- Favor copiar porque se não copiar eu vou apagar. Esse assunto é para a prova. Favor copiar do jeito que eu estou mandando. Eu não estou aqui para prejudicar aluno nenhum, mas quem não fizer vai ser avaliado. É necessário que vocês façam as atividades. Copiem tudo! Passou do dia da entrega do trabalho eu não recebo mais. Olhem... Copiem..., pois quando chegar no final eu vou apagar!

Fica muito difícil para a pesquisadora, diante do exposto e visto, e enquanto observadora participante não fazer a análise do contexto e da situação observada. Portanto, decidiu-se sim, analisar o contexto desse primeiro encontro, pelo fato dele

ter sido muito forte, claro e causar uma certa estranheza relacionada ao desenvolvimento profissional dessa futura professora.

Assim, percebeu-se, nesse primeiro contato a tentativa de controle da turma através da organização da classe, disposta em fila, uma carteira atrás da outra, de ameaças como provas, uso do tom de voz autoritário e o olhar intimidador para o grupo como um todo. Durante a cópia do conteúdo, no quadro, um aluno afirma que não está entendendo o assunto e a estagiária apenas responde: - Está tão claro! Com essa resposta, foi detectado que ela não conseguiu resolver o problema, não demonstrou preocupação com a dúvida do aluno, bem como não demonstrou preocupação com a presença da pesquisadora, nem do professor regente responsável pela turma. No meio da aula surge um conflito entre dois alunos e uma menina acaba chorando e permanece de cabeça baixa até o final da aula. A estagiária não toma nenhuma providência diante do conflito desencadeado entre os dois alunos, apenas se dirige até os dois estudantes que estavam “*pirraçando*” a colega e diz: “- Deixa eu olhar o exercício de vocês. Eu interrompi a aula por causa de vocês!”

De fato, essa conduta nos sugere que ela não se implicou com o conflito desencadeado e demonstrou não saber mediar a situação. O sinal toca, os alunos se despedem e saem correndo. A futura professora nada declara e se dirige para a aluna que ainda continua a chorar de cabeça baixa:

O que foi meu bem?

Levante a cabeça, a aula acabou e você não vai ficar aí sozinha. Não se importe com isso não! Eu só volto aqui na terça-feira e quando eu chegar aqui, vou conversar com eles e se eles não se comportarem eu vou botar para fora da classe e levá-los para a direção.

A estagiária se dirige à pesquisadora e afirma:

Só agora que eu acredito no sofrimento, na angústia, dizendo melhor que os professores passam quando eles querem passar os conteúdos e os alunos não deixam. É muita brincadeira, conversa. Só agora é que eu sei. Na faculdade é a mesma coisa com os professores quando o aluno não se interessa pela aula, desenha, conversa. Isso é horrível! Você como estudante, saindo da faculdade cheia de conhecimento quando você chega na realidade você não consegue aplicar isso. O que a escola pública tem a oferecer? É uma angústia que a gente vive! O medo que eu tenho é na hora de passar o conteúdo e o aluno não aprender.

Ao coletarmos os dados e analisarmos, fizemos com o intuito de não vermos apenas o que foi explicitado, através das ações, do uso da linguagem verbal durante o percurso das nossas observações, mas procuramos enxergar, através do contexto, das situações e dos gestos o que estava ali implícito. Nesse primeiro contato com a futura professora, no exercício da docência, após às análises, estudos e a estabelecer um paralelo com o que já conhecíamos, da primeira fase da pesquisa, identificamos alguns dilemas como:

- Domínio da classe;
- Dificuldade em resolver conflito;
- Cumprimento do planejamento
- Uso de procedimentos metodológicos;
- Falta de interesse dos alunos mediante a proposta de trabalho apresentada.

De acordo com Fuller (1969) futuros professores ao iniciarem a docência estão mais preocupados com o controle da classe, ter o domínio do conteúdo a ser ensinado. Ao iniciarem o trabalho, não demonstram preocupação com a

aprendizagem dos seus alunos. Nessa aula analisada, reconhecemos que, o que foi apresentado como dilema se coaduna com o estudo de Fuller (1969). Outros pontos que merecem atenção: a crença de que a estagiária tem acerca do ensino transmissivo, ou seja, da forma como a classe foi organizada, o assunto trabalhado nos sugere que a futura professora considera os seus alunos como uma tábula rasa e, de acordo como Pajares (1992), aparece a crença de como os alunos devem se comportar. Essa crença surge no momento em que ela pede silêncio à turma e organiza a classe em fila. Segundo esse pesquisador, essa crença é construída também durante o percurso da vida estudantil, quando o sujeito encontra-se no lugar de aluno. Outro dilema detectado dos futuros professores e claramente apontado nos estudos de Beach & Pearson (1998), diz respeito ao interesse dos estudantes pelas atividades, tidas como relevantes pelo professor. A estagiária nos revela o dilema da falta de interesse dos alunos pela atividade proposta. Há, ainda, segundo esses pesquisadores, o dilema em relação a ser uma autoridade frente aos alunos. A atitude e ação tomadas por essa estagiária nos sugere também a dificuldade de se impor, de se colocar, de interagir com os alunos. Diante disso, utiliza a intimidação, o autoritarismo. Há também uma mistura entre estar no lugar de professora no momento em que associa o seu lugar de aluna na faculdade e o papel dos seus professores, em relação ao que eles devem sentir. Enfim, ela acaba, nessa instância, colocando-se nos dois papéis, há a ambigüidade, a confusão e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que a formação implica sofrimento e angústia.

Outro problema foi que ela não conseguiu mediar ou resolver o conflito estabelecido entre três alunos. Para isso utilizou a intimidação, através da fala, do olhar, ao chegar junto dos dois estudantes, que desencadearam o conflito; enquanto isso a aluna, que se sentiu agredida, continuou a chorar até o final da aula e a futura

professora só se aproximou dela, quando todos saíram. A estratégia utilizada para consolá-la foi informá-la que conversaria com os alunos, na próxima aula, e que se eles não lhe obedecessem os levaria para a direção da escola. Mais uma vez, foi utilizado o recurso do autoritarismo, da intimidação e da transferência da resolução do problema desencadeado. Aparece claramente a dificuldade em mediar e resolver situações de conflito. Essa situação se conforma com o que Bondia (2002), nos aponta acerca da metáfora da formação ligada à viagem e ao sacrifício, bem como o sentido da formação não como algo que intimida, captura, nem domina, mas que liberta. Essas idéias nos lembram Freire (1990), ao tratar do respeito entre o docente e o discente, do desenvolvimento do exercício da cidadania e de que não existe a docência sem a discência. Mas, nessa situação analisada, não é isso que se observa e confirma.

Gostaríamos de ressaltar que, nessa segunda fase da pesquisa, as idéias e o ideal de Paulo Freire foi presença marcante e constante para mim, enquanto pesquisadora, pois, com esse trabalho, experienciamos e vivenciamos o contexto e a realidade da escola pública, o descaso dos professores e das outras autoridades diante desses alunos que ali estão sedentos de fome, fome de comida, de respeito, de dignidade, de reconhecimento e de saber. De certa forma, não são favorecidos no sentido de saírem desse lugar posto, e mais ainda são estigmatizado por uma sociedade que pouco faz para essa situação se reverter. Essa reflexão é explicitada, pois estávamos diante de uma futura professora a reproduzir esse contexto.

Ao observarmos a segunda aula de Maiara, dia 19 de abril, quando chegamos à sala, percebemos que os alunos já estavam fazendo uma atividade de Ciências e uma assistente se dirigiu para a estagiária e falou que a escola necessitou antecipar a sua aula, pois os alunos estavam em aula vaga, devido a problemas com alguns

professores da casa e de que ela deveria continuar a desenvolver a atividade proposta e de que não haveria a segunda aula. A estagiária ficou desapontada, mas acatou a decisão da escola. Presenciamos e vimos aí graves problemas da escola pública: a falta de professores, a desorganização e a falta de preparo em administrar a situação, por parte da gestão escolar. Maiara continua a desenvolver a atividade proposta. Chegou para a pesquisadora e verbalizou: E ai, eu não acabei o conteúdo da aula passada. Prossegue: “ - Não esqueçam de responder o questionário individualmente que é para nota. Enfatiza:

Será para nota! Não vou avaliar a estética do trabalho, se você colocou flor, mas o que você entendeu, vou quantificar o que você escreveu.

Uma aluna chama a professora até a sua carteira para dizer que está com dificuldade em resolver a tarefa proposta e a estagiária declara: “ - Você que tem que vir até a professora e não a professora até você.”

Nessa aula, a futura professora passou o tempo inteiro, tentando controlar a disciplina e pedindo silêncio. Ao final da aula vai até o quadro e escreve:” Entrega do exercício: próxima aula – Vale Nota!”

Apesar de, nesse dia, aparecer uma situação que fugiu ao controle, pois, no momento em que chegou à os alunos já estavam em outra atividade e saber também de que não teria a segunda aula, a futura professora se conformou com a situação. Não tentou resolver o dilema de uma outra forma, não soube lançar mão de uma outra estratégia para se inserir na tarefa já proposta pela escola.

Pudemos detectar a permanência do dilema controle da classe e também a utilização da nota como forma de intimidar o aluno; aparece claramente a ação de intimidação, coerção e uso do poder quando declara à aluna que é ela que tem que

se dirigir à professora e não a professora até ela. Nessa situação, aparece a negação da idéia de Freire (1990)

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. (idem p.122)

No momento em que todos os alunos saíram, questionamos a futura professora: - **qual o melhor e o pior momento da sua aula e o motivo**. Assim obtivemos como resposta:

-E falando sobre a professora de Prática de Ensino ela fez uma abordagem em sala de aula na segunda-feira, porque nós nos juntamos com todo o grupo para elaborar a seqüência didática e ela se diz decepcionada pela questão de como nós estamos colocando os conteúdos em sala de aula, nós não estamos trabalhando os conhecimentos prévios e ela não está achando uma coisa muito produtiva, somente que ela deve entender que nós como alunos temos uma carga horária muito pesada e eu prefiro trabalhar é...rever essas questões quando eu for profissional porque no momento agora não tá dando para eu separar uma coisa da outra, nós temos monografia, estágio é... muitas atividades passadas pelos professores em sala de aula que nós não temos tempo para isso, então é melhor fazer uma coisa elaborada, uma coisa com calma quando eu tiver atuando de verdade aí eu vou me preparar muito mais, porque o que a faculdade é...promove para o aluno dar para você rever essas questões mais tarde, agora, no momento o tempo é muito curto, o tempo é muito corrido, então não dá para você fazer um trabalho, ou você faz um trabalho decente de monografia, ou você faz um trabalho decente de planejamento, ou você se preocupa com o seu aluno porque na verdade dentro da sala de aula você não é somente o professor, não é somente o mediador, você tem que ser o psicólogo, tem que tá preocupado com todas as questões desde a educação do aluno até a transmissão do conhecimento.

Com esse depoimento temos novos dados. A futura professora acredita que se formará com o tempo, na prática. Aparece aí também um outro tipo de dilema de que os conhecimentos adquiridos no programa de formação inicial não “cabem” na prática, no contexto da sala de aula. Fica subjacente também que, nesse tempo,

para construir a sua formação, o estágio não faz parte. Nesse sentido, podemos retomar a fase de pré-ensino, no momento em que um licenciando verbaliza que o Estágio, no quarto semestre “*não será aleatório*”. (Essa fala encontra-se na p..05 da coleta dos dados e nap..54 desta dissertação). Fica posto mais uma vez a dificuldade em dar significância e funcionalidade a essa etapa tão importante do processo de formação dos futuros professores. Nesse sentido, Pimenta (2002), aponta que muitas vezes o estágio é considerado apenas como um cumprimento legal daquilo que se exige das licenciaturas. Chama-nos atenção que a mesma colocação tenha sido efetivada por dois licenciandos em contextos diferentes; uma, lá na fase de pré-ensino, no quarto semestre, e praticamente a mesma colocação aqui no quinto semestre. Que sentido é dado ao estágio pelos licenciandos? Pelo visto apenas como um processo burocrático e exigido por lei. Aparece aí à ausência da constituição dos saberes docentes e a implicação com o ato de ensinar, com a docência propriamente dita.

Após esse relato insistimos na mesma questão:

Maiara, gostaríamos que você relatasse **qual o pior momento da sua aula hoje, dia 19 de abril e qual o melhor momento considerado por você e o porquê?**

Assim, obtivemos como resposta:

- Para mim o pior momento foi chegar em sala de aula e os meninos estavam em atividade fora do meu horário e eu cheguei toda perdida, na verdade eu estava com o meu planejamento para ser aplicado em sala de aula, mas não pude aplicar porque o professor regente, o dono da sala de aula, digamos no caso, já teria passado uma atividade para os alunos, então eu cheguei antes do meu horário e me deparei com essa situação, fiquei muito angustiada, mas respirei fundo e dei continuidade a atividade proposta pelo professor. Esse foi o meu pior momento, mas também foi o meu melhor momento em saber que essa forma que o professor agiu foi uma forma de prender os alunos em sala de aula para que...porque nós

sabemos se o aluno tiver uma ou duas aluas vagas ele não quer ficar na escola, pouquíssimos alunos querem ficar em sala de aula esperando o próximo, a próxima aula, o próximo professor, então foi angustiante, mas também foi um bom momento de saber que nessas questões, nesse contexto eu tenho que está preparada pra poder é..., como é que se diz assim... pra poder sair de situações que possam é... prejudicar a minha aula, então foi angustiante, um momento angustiante, mas também foi um momento prazeroso porque eu descobri uma forma que eu posso controlar os alunos, uma forma que eu possa, porque o professor ele tem que saber, ele tem que tá preparado com os conteúdos, mas também ele tem que tá preparado para essas questões de improviso, então esse momento com toda a minha falta de experiência eu improvisei, então pra mim foi uma coisa gratificante.

Ao analisarmos o depoimento da futura professora, percebemos que os dilemas, explicitados anteriormente, permanecem. Porém, vale ressaltar que a mesma não utilizou nenhum recurso para continuar a aula iniciada por uma assistente da escola, com uma atividade do livro didático proposta pelo professor responsável pela turma. Ao contrário, acaba se conformando e procura justificar a ação desenvolvida pela Instituição. Nesse campo, podemos retomar o que dizem os pesquisadores Beach & Pearson (1998), quando nos afirmam que professores iniciantes se conformam com o sistema, para não entrarem em conflito com a Instituição ou com outros professores experientes. Ora a tarefa que estava sendo executada pelos alunos havia sido prescrita pelo professor regente da classe. Um dado importante nesse depoimento foi o da estagiária se colocar no lugar da inexperiência e que deve estar preparada para situações de improviso. Nesse ponto Bejarano (2000), afirma-nos que a profissão professor é dilemática e que, aprender esse ofício, exige ajustes, checagem, ou seja, refacção. Assim, nesse mesmo percurso, consideramos a profissão professor como um terreno pantanoso, que escapa as normas de comportamento precisas, principalmente, nas relações interpessoais, foge ao controle e às certezas. Acreditamos que essa futura

profissional, nesse exato momento, refletiu sobre a sua prática e sobre os saberes constituintes do ofício docente. Outro ponto que aparece em todos os contextos das aulas observadas é a necessidade da estagiária de controlar e dominar a classe. Ainda aparece a crença do domínio do conteúdo como elemento propiciador de uma boa aula. Permanece o dilema com o conteúdo: domínio e cumprimento.

No dia 26 de abril, partimos para a terceira observação do trabalho de regência de Maiara. Nesse dia, a aula também foi geminada, iniciou às 9h e foi concluída às 11h e 05min. Ao iniciar as atividades, a estagiária se dirigiu até a pesquisadora e disse que não fez a seqüência didática porque a aula será apenas cópia no quadro, devido à aula anterior, o professor regente ter aplicado uma atividade que culminou com atraso no programa e de que na semana seguinte seria prova e o conteúdo teria que ser dado. Então, apenas copiaria no quadro.

Ao analisar esse depoimento de Maiara, percebemos que não aconteceu um avanço, ou seja, uma progressão quanto a sua forma de atuar como professora. Ela continua a utilizar o recurso da cópia, não explica aos alunos o conteúdo, não problematiza nem muito menos faz o levantamento do conhecimento prévio. O que supomos é de que essa futura professora só se preocupa com ela mesma e com o conteúdo que tem que cumprir. Essa estagiária afirmou sobre a seqüência didática, de que não trouxe para essa aula de hoje, dia 26 de abril. Ora, desde que iniciamos as observações, ela não foi para sala de aula com o plano diário, muito menos com uma seqüência organizada ou planejada. Permanece a mesma idéia de cumprimento do conteúdo, do ensino transmissivo.

Quanto ao ensino transmissivo Freire (1990) nos afirma:

Saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. O que nós, pesquisadores, temos visto quanto ao trabalho de docência de Maiara é de que a mesma não tem criado, nem favorecido possibilidades para que os seus alunos se desenvolvam e aprendam.

Após concluir a conversa com a pesquisadora, a futura professora solicita aos alunos que se organizem , coloquem as cadeiras arrumadas em fila, uma cadeira atrás da outra... Prossegue:

-Por favor, Silêncio! Eu quero silêncio!
Quem não trouxe a atividade hoje vai perder ponto!
Sentem, por favor!

Ao continuar a aula uma aluna diz: “ - Professora, professora, ela quer falar com a senhora, venha cá!” A estagiária responde: “- Não, eu estou aqui na frente, ela que venha aqui na frente.”

Ao analisarmos os turnos dessas falas, percebemos que a futura professora também permanece com a mesma postura autoritária e arrogante para lidar com os alunos. Aparece também a ameaça explicitada, através da linguagem, e também pelo tom de voz utilizado. Observem que essa mesma postura e fala de 26 de abril, foi a mesma efetivada na aula do dia 19. Isso nos indica de que, de fato, essa é Maiara, ela é assim. Há uma crença robusta de que o professor é autoritário.

O tema dessa aula foi Protista. Dirigiu-se ao quadro e iniciou a cópia do assunto da mesma forma das aulas anteriores, com as mesmas ameaças de que iria apagar quando terminasse e de que estava dando um resumo minucioso para os alunos estudarem para a prova e de que os alunos ainda reclamavam. Prossegue a cópia especificando: conceito, reprodução, principais representantes, classificação, protozoários e especificidades e classificação quanto à locomoção.

Percebemos que, durante a cópia, os alunos ficam insatisfeitos, mas permanecem em silêncio, a sala organizada em fila, as carteiras uma atrás da outra. Nenhum aluno faz pergunta, de repente, no meio desse silêncio, um aluno irrompe: “ - Professora, não vai acabar não, é? A senhora já escreveu quatro vezes!” Uma outra aluna aproveita e diz: “- A gente é obrigado a escrever!” Com essas falas a estagiária se vira para turma e diz: “- Vocês reclamam demais. Eu estou fazendo um resumo para a prova e vocês ainda reclamam.”

Novamente se vira e continua a escrever no quadro. Os alunos chamam por ela, mas não obtém êxito. Ela continua a escrever, sem ouvir os apelos ou fingindo não ouvir.

Ao interpretarmos esse contexto, inferimos que essa futura professora não deixa os alunos pensarem, apenas se preocupa em cumprir com o conteúdo, ou seja, não está interessada na aprendizagem dos alunos.

Quando a aula foi concluída, dirigimo-nos até a estagiária e questionamos: Maiara, qual foi o melhor momento da sua aula hoje e o pior momento e o porquê?

-O melhor momento pra mim ainda continua sendo quando eu começo a escrever no quadro porque aí eu tenho o controle sobre os alunos. Não descobri uma forma ainda de ter esse controle dentro da sala de aula e o pior momento é aquele momento da entrega de exercício, de pedir ao aluno, de chamar o aluno à responsabilidade e aí eu fico muito triste porque eu vejo que passa o feriado, tem tempo pra fazer as pesquisas, tem tempo pra estudar e alguns, somente alguns da sala que está interessado em fazer essa pesquisa, fazer esse trabalho, então eu fico muito triste, muito angustiada porque eu quero dar prosseguimento e não estou conseguindo. Outra coisa que me deixou muito angustiada é... foi o exercício passado que foi fragmentado e entrou uma pessoa na sala de aula e pegou algumas respostas, então os alunos hoje estavam atordoados sem saber se poderiam me entregar o exercício todo ou a metade, então isso realmente atrapalha muito o meu trabalho. E também a questão dos feriados, eu tenho aula aqui na escola duas vezes por semana, sendo que terça-feira são aulas geminadas e a quinta-feira é somente uma aula e já duas quintas-feiras que eu não consigo dar aula por causa dos feriados. Isso atrapalhou demais, eu estou quebrando a minha cabeça para elaborar uma prova que eu

não posso tá cobrando tudo que eu gostaria de ter cobrado, tudo que eu gostaria de ter..., tudo que eu dei eu não posso cobrar na prova porque foi quebrado esse momento por causa dos feriados, então eu estou muito triste e sem saber ainda como vou realizar essa prova, porque eu, a faculdade exige que eu esteja dentro da sala de aula, é... a escola deixa o estagiário à vontade, quer dizer nós estagiários não temos autonomia dentro da sala de aula, dentro da prova que nós elaboramos, nós não temos essa autonomia de estarmos com o aluno porque a escola exige que esteja uma outra pessoa conosco, então isso tá me deixando muito triste que parece que o seu trabalho é feito em cima do nada, então na verdade deixa você assim muito solto, mas eu venho sim, eu venho pra sala de aula, eu vou aplicar a minha prova, eu vou tirar as dúvidas dos meus alunos porque eu não quero prejudicar nenhum dos meus alunos, eles já estão sendo prejudicados com dois feriados e se eu não tiver no momento pra tirar as dúvidas que eles tenham que são muitas, então eu sei que não vou realizar um bom trabalho. Agora, na minha consciência eu vou estar e vou estar firme e presente com aquilo que eu quero, com aquilo que eu imagino para aplicar no dia da prova.

Percebemos que o dilema do controle da sala de aula permanece no contexto do trabalho de Maiara, bem como, demonstra através de depoimento, utilizado por meio da linguagem verbal, uma dificuldade que é a de solicitar dos alunos as tarefas. Permanece também o dilema quanto ao cumprimento do conteúdo, mesmo que seja, de qualquer maneira, de qualquer jeito, independente se os alunos estão interagindo, participando ou aprendendo. Outro dado considerado por nós como bastante relevante é, quando ela revela o medo e a angústia de preparar e elaborar a prova, a avaliação. Surge uma indagação: Será que Maiara tem se dado conta de que, de fato, ela não favorece nem propicia a aprendizagem dos seus alunos? Será que ela tem consciência de que as suas aulas não são boas, prazerosas e de que dificilmente, nessas condições, não ocorrerá a aprendizagem, daí o dilema em avaliar? Sugerimos essa análise, visto a estagiária expor esse dilema e transferir a culpa da falta de aprendizagem para os alunos, ao afirmar que eles não estudam, relatar também que os feriados atrapalharam o processo do seu trabalho. Enfim ela não se implica no tocante à qualidade de suas aulas.

Nesse mesmo relato, a futura professora nos diz em tirar as dúvidas dos seus alunos. Ora, se durante as aulas, não foram propiciados momentos para as dúvidas serem sanadas, como serão sanadas no momento da prova? É no momento da avaliação que a dúvida deverá ser sanada ou no percurso do processo de ensino, para que os alunos possam se dar conta do que sabem e do que precisam avançar? Ela não oportuniza espaços para os alunos tirarem as suas dúvidas, muito pelo contrário quando eles tentam questionar ela esbarra, ceifa e intimida.

Acreditamos que trabalhar com a disciplina Ciências tem algo já de favorecedor, pois os alunos são curiosos e interessados em desvendar questões relacionadas à vida. Então, criar boas estratégias de ensino, associada aos outros saberes inerentes desse ofício de ser professor, propiciam a aquisição da aprendizagem. Mas, não é o que observamos de 14 a 26 de abril.

A quarta observação das aulas de Maiara aconteceu no dia 28 de abril. Nesse dia, a aula não foi geminada, assim a duração foi de uma hora. O contexto da aula foi o mesmo das anteriores, diferindo apenas no tocante ao comando de arrumação da sala, pois, quando a estagiária adentrou à sala, os alunos, sem esperar a solicitação, já arrumaram as carteiras em fila. A futura professora comunicou aos estudantes que a aula seria um exercício valendo um ponto. Como sempre, não explicou a tarefa e iniciou a cópia no quadro. Para responder ao exercício, os alunos precisavam conhecer conceitos, saber classificação e conhecer sobre alimentação dos protozoários, além de saber o procedimento de buscar as informações no livro didático, pois, para responder a tarefa proposta, eles teriam que ir ao livro buscar as respostas. Uma aluna não encontrou a resposta acerca da alimentação dos protozoários. Informou-lhe que não estava entendendo e solicitou ajuda da futura

professora que, ao ser interpelada, apenas leu o texto que estava no livro didático, sem explicar ou sanar a dúvida da aluna.

Após o final da aula questionamos: “- Maiara, qual o melhor e o pior momento da sua aula hoje e o porquê?”

- Nesse momento eu quero falar de um assunto muito importante porque isso me angustia demais falar sobre esse assunto, mas infelizmente a realidade é essa, nós nos preparamos, nós fazemos o planejamento, quando nós chegamos aqui nós não podemos aplicar o planejamento porque simplesmente as crianças não estão acostumadas ainda com os conhecimentos prévios e a gente tem que trabalhar como? Trabalhar no tradicional. Isso é certo? É errado? Mas só assim que eu consigo controlar os meus alunos, controlar a minha sala de aula, porque quando eu começo a trabalhar com os conhecimentos prévios, a fazer o desenho no quadro eles começam a conversar com o outro, a fazer grupinhos, a jogar papel, então eu resolvi que daqui por diante as minhas aulas vão ser todas tradicionais porque só assim eu terei uma forma muito boa de dar o meu conteúdo, avaliar o meu aluno porque eles gostam disso. Eles não gostam de desconhecimento prévio, não gostam de figuras, não gostam de trabalhar com textos, em voz alta, com leitura, eles gostam disso de quadro, de escrever no quadro, de fazer avaliação pra nota, quando fala em nota eles ficam amedrontados, infelizmente é assim, eu sei que o sistema tá mudando, mas a gente também não pode mudar de uma hora pra outra, a gente precisa ter um pouco de paciência, ensinar os nossos alunos a conhecerem primeiro o conteúdo de uma forma que eles, que seja significativa, a forma significativa, no momento infelizmente é trabalhar dessa forma.

Esse depoimento de Maiara, ao que nos parece, não reflete a sua prática em sala de aula, pois ela até o momento e, durante todo o nosso acompanhamento, não demonstrou nenhuma ação no sentido de fazer ou de trazer algo diferente para esses educandos. Depois, faz o discurso de culpabilidade, ao transferir a problemática para os alunos. Essa futura professora, até esse momento, não organizava o plano de aula, não utilizava qualquer recurso para incentivar os alunos, para despertar o interesse e a curiosidade pelos assuntos trabalhados, assim como, até 28 de abril, nunca fez o levantamento do conhecimento prévio. Essa é uma realidade muito dura, pois o que observamos pelo contexto das aulas é de que

existe aí uma reprodução do sistema. Nesse dia, ela assume que será tradicional mesmo, que essa foi a forma que conseguiu para cumprir com o conteúdo. A intimidação, a ameaça são o que valem, pois só assim ficam amedrontados e ela poderá ministrar a sua aula, ou seja, cumprir com o conteúdo.

Ela verbaliza, de forma consciente, a estratégia que utiliza e reitera que continuará a utilizar, pois é, dessa forma, que superará ou minorará os dilemas encontrados nesse período de regência. Detectamos, nesse momento, que, de fato, Maiara se assume e deixa cair à máscara: verbaliza tudo o que estava subjacente e, até então, nas entrelinhas. E assim, essa futura professora prossegue com o seu estágio, sem haver uma progressão no seu comportamento como futura professora.

Quanto à postura em assumir a concepção tradicionalista do ensino e da aprendizagem dos futuros professores, Tradif (2002) afirma:

Sobre as concepções de ensino e de aprendizagem existentes entre futuros professores do secundário mostra que estes aderem “espontaneamente” a uma visão tradicionalista e do aluno. (Idem, 2002 p.74)”.

Esse pesquisador também nos aponta que a visão tradicionalista do ensino tem origem na história de vida escolar desses futuros professores e de que eles concebem o ensino a partir das suas próprias experiências e daquilo que acreditam. Temos nesse caso as crenças arraigadas, construídas, ao longo da vida. Por mais que esse futuro profissional tenha aprendido no curso de formação inicial, a importância do planejamento, da reflexão, da relação com os alunos, de que o aluno é um sujeito e não objeto e de que hoje a perspectiva sobre o ensino mudou, se essas questões não conseguirem ser mais fortes do que a sua crença, se, o futuro professor não compreender que o que está sendo trazido como novo não suplantará a sua crença, ele não internalizará, não acomodará esse novo conhecimento. Como

afirma Pajares (1992), os professores reproduzirão o que acreditam, aquilo que foi construído ao longo das suas vidas estudantil, social e familiar. Enfim, reproduzirão o que viveram. Sendo assim, os seus comportamentos em sala de aula serão resultado das crenças. Nos estudos desenvolvidos por esse pesquisador, ele reconheceu que os futuros professores têm a crença de que ensinar é cumprir com o conteúdo a ser dado. Quando a crença é cristalizada eles têm a tendência de construir explicações sobre as ações que são desenvolvidas e norteadas pela determinada crença. É o que vimos com Maiara. Na quinta observação no dia 05 de maio, a estagiária mantém com a clareza a estratégia para controlar a classe e cumprir o conteúdo. As aulas propostas por essa estagiária permaneceram na mesma linearidade, sem muita novidade e avanço na sua função de ensinar aos seus alunos. Assim, optamos por não analisar aula por aula, mas destacar momentos que mais nos chamaram atenção.

No dia 05 de maio, o tema da aula foi Fungos. Essa aula não foi geminada e teve a duração de uma hora. Ela até tentou avançar, levou alguns tipos de cogumelos para os alunos olharem, mas não fez o levantamento do conhecimento prévio, não demonstrou interesse pelo assunto, não interagiu e não questionou. Pegou os fungos colocou num papel aberto e em cima de um livro, capa dura, afirmou que eles iriam olhar tipos de cogumelo e que apenas olhassem por que alguns são venosos. “- Não pode pegar!”

Um aluno questiona: “- Professora, na moral, não copia apontamento hoje não!” Ela responde ao aluno afirmando que precisa trabalhar. Outros estudantes verbalizam: “- Não copia muito não!!!”

Observamos a súplica dos estudantes, quanto à estratégia da cópia, pois eles não suportam mais de tanto copiar, pois toda aula o recurso utilizado é a cópia no quadro. Ao finalizar a aula, como em todas vezes, questionamos: - Maiara, qual foi o melhor e o pior momento da sua aula hoje e o porquê?

O melhor momento é sempre vê os meninos interessados, perguntando, questionando. Esse sempre é o melhor momento para qualquer professor e o pior momento é aquele momento que você tem que chamar o aluno à responsabilidade, alguns não trouxeram novamente as atividades, eu tô dando uma grande oportunidade pra eles fazerem as atividades e trazerem na próxima aula porque vale ponto e eu não quero deixar o meu aluno perder. Eu estou realmente preocupada com alguns alunos que assim que eu chego em sala de aula eles pegam os livros e saem, então eu estou fazendo de tudo para que os meus alunos não fiquem prejudicados, então pra mim é difícil isso, mas eu tô tentando da melhor forma, do meu jeito e tô tentando, então pra mim o pior momento é esse.

Hoje eu trouxe pra sala de aula, o assunto foi fungos eu trouxe a exposição de alguns fungos. No início da aula os meninos começaram a conversar, completamente desinteressados e eu cheguei à conclusão que realmente o que chama mais atenção é quando o professor começa a escrever no quadro, então eu descobri uma forma de como os alunos aprendem, sabe como? Tradicional, mas que pra mim vale a pena trabalhar dessa forma, é escrevendo no quadro, interrompendo a aula e mostrando o conteúdo, ou mostrando o que você trouxe de casa, por exemplo, os fungos, como os fungos aparecem, de que forma ele acontece entendeu? Eu acho que isso, essa fragmentação que às vezes não é muito boa porque você se perde, mas eu acho que chama mais atenção do aluno, você escreve, você pára, você fala, porque quando você começa pelos conhecimentos prévios dos alunos, o que é isso, o que é aquilo, o aluno simplesmente fica de parceria com o outro conversando sem dar a menor atenção a você, então quando parte para o quadro a coisa fica completamente diferente, então hoje eu não tive a presença do meu professor (**Professor Regente**) é fiquei muito assim...um pouco ansiosa saber como eu iria controlar a classe, mas graças a Deus deu tudo muito certo porque eu descobri essa tática, então eu acho que daqui para frente tudo vai ser bem melhor.

Esse depoimento reitera o que analisamos anteriormente. Refletimos sobre a seguinte questão: de que adiantou trazer os cogumelos, se ela não explorou? Enfim, tudo continuou da mesma forma, ela trouxe um recurso, porém não explorou.

Outro dilema que reaparece é quando essa futura professora declara ter que chamar o aluno à responsabilidade. Parece-nos que isso a incomoda. Isso também foi verbalizado no final da aula do dia 26 de abril. Analisamos se esse incômodo não passa também pelo fato de ela se dar conta de que não ensina. Nesse relato, Maiara expõe, com mais clareza ainda a sua conduta, a sua crença e a estratégia que encontrou para lidar com a regência.

Na sexta observação, no dia 12 de maio, o tema da aula foi entrega da avaliação. Todos os procedimentos de organização da classe são os mesmos desencadeados anteriormente. Inicia chamando os alunos pelo nome e entregando a avaliação. Informa-lhes a nota para todo o grupo ouvir e, mais ainda, verbaliza que, a partir da nota oito, dará parabéns. Chama de irresponsável os alunos que não entregaram o trabalho. Aqueles que jogavam bolinha de papel foram chamados de pintões. Assegura que só não passou com ela quem não fez o trabalho proposto pelo professor regente. Nesse momento, também coloca o professor regente em uma situação difícil. Os alunos, ao receberem as avaliações, ficaram eufóricos, conversando e a futura professora verbalizou: “ - Olha, ainda tenho tempo de retirar dois pontos, viu?”

Após a entrega das avaliações, volta-se para o quadro para os estudantes copiarem um exercício.

Ao analisarmos a aula percebemos que Maiara, ao entregar a avaliação, não fez a correção e não comentou com os alunos. Permanecem na mesma linearidade a punição, a intimidação, a coerção e o uso da cópia.

Mais uma vez, ao finalizar a aula questionamos: “- Maiara, qual foi o melhor e o pior momento da sua aula e o porquê?”

- Ao fazer a correção da prova, senti muita satisfação porque a turma ficou na média. Muitos dos alunos não atingiram uma nota satisfatória devido à impaciência, a falta de concentração ao responder as questões. Alguns adolescentes são hiperativos, não têm paciência para ouvir a chamada, para leitura de classe e até mesmo a leitura da prova. Querem fazer tudo correndo. São chamados de alunos última hora. Apesar das dificuldades no meu estágio chego à conclusão de que o aluno gosta mesmo é de nota. Durante esses dias de aula tive alguns momentos muito difíceis na questão de controle de classe, com as conversas paralelas, bolinha de papel, mas mesmo assim dei ponto positivo no qualitativo porque sei que alguns alunos chegam aqui agitados, com muitos problemas de ordem social, falta de comida em casa, o pai que alcoólatra, a mãe que não dar atenção, a mãe que tem que trabalhar para sustentar a casa e sei que isso não é um problema meu. Eu tenho que fazer um trabalho com esse aluno e não procurar prejudicar esse aluno.

Quanto ao pior momento foi a confusão em sala de aula e ter que botar um aluno para fora por falta de respeito a mim e a turma, mesmo assim esse aluno ganhou ponto positivo no qualitativo porque hoje ele estava irrequieto, mas ele cumpriu com as atividades. Quando se faz uma avaliação qualitativa você tem que olhar o aluno holisticamente, este é um aluno participativo, mas impaciente.

Agora, voltando a falar da avaliação, ninguém perdeu a disciplina Ciências nessa unidade, mesmo os alunos que não fizeram a atividade com o professor Marcos, atividade essa valendo dois pontos.

Eu considereei o valor da escrita, mesmo com a falta de conexão das frases, o pouco interesse e comprometimento com a própria atividade. Teve um momento que fiquei envergonhada, pois os alunos pediam a minha presença aqui em sala de aula no restante desse ano letivo.

Reconhecemos, nesse depoimento, as mesmas problemáticas demonstradas por Maiara nesse percurso: inabilidade com o aluno, falta de respeito, a valorização da nota, número quantitativo, sem haver aprendizagem, a transferência da sua incapacidade de ministrar boas situações de ensino para os alunos e para a família desses, o dilema em não reprovar e a necessidade dos alunos gostarem e lembrarem dela.

A sétima observação aconteceu no dia 19 de maio. O tema da aula foi Reprodução. A estratégia utilizada por Maiara permanece imutável. Após o término da atividade fizemos o mesmo questionamento. E a professora:

- Eu não tenho pontos positivos porque além de ter explicado o ciclo de reprodução, alguns alunos não entenderam eu fui tirar dúvida somente o que está copiado no quadro, eu fui copiar no quadro e eles não copiam direito e não entendem e eu expliquei, expliquei, expliquei e fui ao quadro e copiei para eles fazerem uma conexão eles não entendem, eles continuam sem entender o significado da palavra sexuada e assexuada isso me deixa muito triste. Ao corrigir os exercícios, erros seríssimos de português e eu acabei nem pontuando, então é muito difícil também passar um exercício que a resposta tá lá claramente dentro do livro didático e eles não conseguem achar essa resposta, então por quê? Porque eles não têm paciência para fazer a leitura, então essa turma sim, precisa ser trabalhada na aula de Português mais a leitura, eles não sabem interpretar um texto, eles não sabem o significado das palavras, então eu estou tendo uma dificuldade enorme para cobrar qualquer tipo de conteúdo porque o que eu tenho colocado em sala de aula é tipo alfabetização é isso, isso e isso a coisa mais simples pra ver se eles entendem, mas mesmo assim não entendem, então assim, têm alguns alunos que conseguem fazer essa conexão, fazem tudo direitinho, mas a maioria digamos 90% da sala não faz essa conexão. Outros sabem, mas não querem, têm preguiça, não querem escrever, não querem nada, enfim essa turma é uma turma muito difícil de se trabalhar, mas eu tô com muita paciência e espero cumprir o meu trabalho até o final do estágio.

Mais uma vez eu confirmo o que disse anteriormente o aluno continua gostando de nota, quando eu falo em pontuar qualquer simples atividade que vai valer um ponto, meio ponto, décimos eles calam a boca, ficam pianinho, eu ainda não tive controle de classe porque também veja só, hoje é um dia muito especial porque está acontecendo greve em todo o país, então o aluno que é comprometido vem pra sala estudar, mas aquele que é bagunceiro fica só pensando na greve, em sair, em filar. Hoje alguns alunos filaram infelizmente, não é, por essa questão de dar desculpa de que a greve continua, não, não houve greve de ônibus, mas eles chegam aqui em sala de aula dizendo que querem sair mais cedo por causa da greve, então isso também é um fator, você também que ter o controle daquele aluno que quer alguma coisa e daquele aluno que não quer nada, então acaba atrapalhando e dificultando o meu trabalho, mas é como eu disse anteriormente é ter paciência porque graças a Deus o estágio está acabando e eu espero que ocorra tudo bem daqui para lá, mas não posso deixar de relatar esses fatos porque é a realidade que eu vivo hoje, então eu não vou dizer a você que eu faço um bom trabalho, um trabalho excelente diante daquilo que eu venho aprendendo na faculdade, não, eu não aplico muitas coisas do que eu tenho aprendido na faculdade porque não dá, não se pode trabalhar com uma turma dessa fazendo levantamento dos conhecimentos prévios, não se pode trabalhar de novidade, o meu planejamento era levar os meninos para o jardim para falar de musgos, mas como? Uma turma com quase quarenta alunos, quem ia controlar esses alunos? Então fica muito difícil você sonhando, na verdade você sonha, você vê aquela criança carente querendo, com sede do saber, mas você

também não pode fazer muita coisa, por trás de tudo isso existe um comportamento e você não pode controlar o comportamento do aluno porque são questões que vem acontecendo dentro da sua própria casa, dentro da sua realidade, do seu bairro, da sua comunidade e ele acaba trazendo para cá, então você tem que fazer o trabalho mais simples possível, o b, a, ba mais simples para que ele venha entender e pelo menos, o meu sonho é que eles saiam daqui sabendo pelo menos alguma coisa, eu tenho me esforçado demais, eu tenho dado todo o meu suor, toda a minha vontade de passar pra eles, então eu fico triste a cada aula porque eu sei que eles não tão querendo, alguns sim e outros não.

Identificamos que o comportamento de Maiara continua linear frente às dificuldades encontradas e a estratégia que buscou e utilizou desde as primeiras observações e nesse dia não foi diferente. Permanece o uso da cópia, a moeda de troca: atividade vs ponto, o fantasma do controle de classe. Identificamos que o estágio para essa futura professora não faz parte do seu processo de formação. Ela se refere à aprendizagem adquirida na faculdade, em grande medida, ao conteúdo: Conhecimentos Prévios. Temos a dúvida se Maiara sabe mesmo o que seja conhecimento prévio.

Assim, partimos para a penúltima observação no dia 24 de maio, porém a futura professora não compareceu, nem comunicou à escola que iria faltar. O professor regente assumiu a turma. Telefonamos para a estagiária. Ao atender ao telefone Maiara justificou a sua ausência devido à greve de ônibus que acontecera na cidade e que terminara na noite anterior, ou seja, a greve acabara no início da noite do dia 23 de maio.

É estranha a justificativa apresentada por Maiara para a sua falta ao estágio; ela nos disse que a sua ausência se deu em função da greve dos transportes. A estranheza pontuada é devido ao fato, de ela, no seu depoimento do dia 19 de maio, ou seja, na aula anterior apontar como um problema a ausência do estudante e que o mesmo utilizou a greve para “filar” a aula, então ela não acatou a justificativa de alguns alunos em faltar a aula por causa da greve e incorre na mesma ação que ela

própria rejeita. Mais grave ainda, Maiara, deixa uma turma esperando e não comunica, nos parece que ela não refletiu acerca da sua ausência, até porque a greve, de fato, havia sido encerrada.

Enfim, caminhamos para a última observação do trabalho de regência dessa licencianda, no dia 31 de maio. A futura professora se dirigiu ao professor regente e comunicou que hoje seria o seu último dia, no entanto só entraria em sala para se despedir dos alunos na segunda aula, dessa forma se dirigiu para a sala dos professores. Lá questionamos: “Maiara, durante o seu período de estágio quais foram os maiores dilemas vivenciados por você e quais estratégias você empregou para solucionar esses dilemas? Você mudou de estratégia para solucionar os dilemas, ou permaneceu com a mesma estratégia utilizadas desde o primeiro momento da sua aula?”

- Vamos falar primeiro dos maiores dilemas. Os meus maiores dilemas foram: indisciplina dos alunos, os alunos escrevem muito errado e eles não fazem conexão das palavras, as palavras geralmente ficam soltas, a falta de compromisso com as atividades alguns entregavam na data correta, outros não, a falta de respeito a mim, eu que sou estagiária, é... Outro dilema muito importante nesse estágio foi chegar em sala de aula antes do meu horário, porque eu sempre chego cedo e quando eu chego em sala de aula é...o meu horário foi antecipado e tem uma secretária aplicando um conteúdo, ou seja, aplicando uma atividade e os alunos estão completamente soltos sem saber o que fazer porque o meu horário, teve um horário vago e esse horário vago foi transferida a minha aula para esse horário, ou seja, eu cheguei e fiquei desorientada, mas respirei fundo e entrei no clima e comecei a orientar os alunos para aquela tal atividade que eu mesma não estava sabendo do que estava acontecendo e foi um momento muito difícil para mim, mas foi um momento também de grande reflexão. Agora eu quero falar das estratégias, no início eu planejava as aulas, colocava os alunos para pensar, para resolver problemas, para fazer questionamentos a respeito do conteúdo que estava se dando, fiz isso em inúmeras aulas, mas os resultados não foram satisfatórios por causa da indisciplina dos alunos, da falta de respeito com relação a mim e eu só vim ter esse controle quando passei a dar aulas explicando e depois fazendo uma síntese no quadro, ou seja, a aula contextualizada, expositiva,, não funciona porque eles não participam o aluno gosta de nota e de escrever. Essa foi a maneira que encontrei para lidar com

os diversos problemas com eles, problemas esses de ordem emocional, a exemplo disso falta de comida em casa, chegava sem carinho, sem amor, brigava com os pais e também de ordem financeira, faltava dinheiro para chegar aqui, para participar das aulas porque não vinha porque não tinha dinheiro para pegar ônibus, enfim uma série de problemas. Esse estágio foi um aprendizado não somente porque a todo instante você acaba revisando os conteúdos, não só pelo prazer de ensinar, passar aquilo que você já domina, mas pelo amor que você acaba tendo por pessoas carentes, adolescentes que precisam de amor, carinho e dedicação.

Após esse depoimento ela se dirigiu à sala de aula e disse aos estudantes que esse era o seu último dia, pois já havia cumprido a sua carga horária e de que sentiria falta deles.

Nesse último relato Maiara explicita que os seus maiores dilemas foram: indisciplina dos alunos, controle de classe, falta de compromisso dos alunos, falta de respeito da escola em antecipar uma aula, propor uma atividade que não fazia parte do seu planejamento.

Quanto às estratégias utilizadas para solucionar os dilemas identificamos: utilização da cópia, ameaça com nota, estabelecer uma troca entre cumprimento da atividade vs ponto para acrescentar na nota.

A futura professora nos diz que o estágio foi um aprendizado, pois foi uma oportunidade de revisar os conteúdos e também pela possibilidade de trabalhar com pessoas carentes que necessitam de amor, carinho e dedicação, mas não foi isso que detectamos na relação de Maiara com esses adolescentes.

Ao analisarmos o percurso dessa futura professora nessas doze aulas observadas pudemos detectar que nesse período não houve mais a fase da preocupação e do conflito, mas sim a instalação do dilema, assim como detectamos a sua crença acerca do que é ser professor. Para melhor compreensão apresentaremos uma amostra dos dilemas e das crenças de acordo com as aulas observadas.

OBSERVAÇÃO DO ESTÁGIO: MAIARA

	1 ^a semana	2 ^a semana	3 ^a semana	4 ^a semana	5 ^a semana	6 ^a semana	7 ^a semana	8 ^a semana	9 ^a semana	
Dilemas	<ul style="list-style-type: none"> * Controle de classe; * Dificuldade em resolver conflito; * Cumprimento do planejamento * Uso dos procedimentos metodológicos * Falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas 	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecimentos adquiridos na formação inicial não cabem na prática. 	<ul style="list-style-type: none"> * Avaliar o aluno * Cobrar tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> * Controle de classe * Dificuldade de resolver conflito * Cumprimento do planejamento * Uso dos procedimentos metodológicos 	<ul style="list-style-type: none"> * Avaliar e cobrar tarefas dos alunos * Os mesmos citados anteriormente 	<ul style="list-style-type: none"> * Os dilemas permanecem * Não reprovação 	<ul style="list-style-type: none"> * Os dilemas permanecem os mesmos 	<ul style="list-style-type: none"> * A estagiária não comparece ao estágio 	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de compromisso dos alunos * Falta de respeito da Instituição em relação com seu trabalho 	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização da cópia 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização da cópia * Ameaça 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização da cópia * Ameaça com nota 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização da cópia * Ameaça com nota 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização da cópia * Estabelecer uma troca entre cumprimento da atividade vs ponto para acrescentar na nota 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização da cópia * Estabelecer uma troca entre cumprimento da atividade vs ponto para acrescentar na nota 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização da cópia * Estabelecer uma troca entre cumprimento da atividade vs ponto para acrescentar na nota 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização da cópia * Estabelecer uma troca entre cumprimento da atividade vs ponto para acrescentar na nota 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização da cópia * Estabelecer uma troca entre cumprimento da atividade vs ponto para acrescentar na nota 	
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de professor autoritário-controlador 	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de professor autoritário-controlador 	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de professor autoritário-controlador * Ensino transmissivo 	<ul style="list-style-type: none"> * Permanecem as mesmas 	<ul style="list-style-type: none"> * Permanecem as mesmas 	<ul style="list-style-type: none"> * Permanecem as mesmas 	<ul style="list-style-type: none"> * Permanecem as mesmas 	<ul style="list-style-type: none"> * Permanecem as mesmas 	<ul style="list-style-type: none"> * Permanecem as mesmas 	
Considerações	<ul style="list-style-type: none"> * Utiliza o recurso da cópia e da ameaça. 	<ul style="list-style-type: none"> * Nesse período detectamos que não houve avanço para sanar os dilemas apresentados. Identificamos também que a futura professora não tem consciência quanto às estratégias que têm utilizado. Ela faz sem refletir 	<ul style="list-style-type: none"> * Nessa semana acontece a tomada de consciência quanto ao uso das estratégias para minorar, controlar e/ou sanar os dilemas. 	<ul style="list-style-type: none"> * A uma tentativa de avanço quanto ao uso de procedimentos metodológicos e utilização de recursos ao levar os cogumelos para à aula. 	<ul style="list-style-type: none"> * Há uma retomada das estratégias iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> * Há uma retomada das estratégias iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> * Há uma retomada das estratégias iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> * Há uma retomada das estratégias iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> * Há uma retomada das estratégias iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> * Detectamos que as estratégias utilizadas para minorar, sanar os dilemas permaneceram linear durante esse percurso. Mesmo quando tentou utilizar o recurso da apresentação dos cogumelos a professora não conseguiu avançar

Como já explicamos anteriormente, na fase de pré-ensino os dilemas apresentados foram: enfrentamento da sala de aula, professor como detentor do saber, preocupação com a sua imagem perante os alunos, preocupação com a aprendizagem dos educandos, uso dos procedimentos metodológicos, insegurança relacionada à aquisição do conhecimento do conteúdo básico de biologia, tempo – como conciliar o estágio e as aulas na faculdade.

Ao fazermos a triangulação dos dilemas apresentados na primeira e na segunda fase da pesquisa detectamos que em relação à Maiara:

	MAIARA
PERMANÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentamento da sala de aula; • Preocupação com a sua imagem diante dos alunos; • Uso dos procedimentos metodológicos; • Tempo: como conciliar o estágio e as aulas na Faculdade.
SUPERAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Professor como detentor do saber; • Insegurança relacionada à aquisição do conhecimento do conteúdo básico de Biologia;
SURGIMENTO DE NOVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Controle de classe; • Dificuldade em resolver conflito; • Cumprimento do planejamento • Falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas • Conhecimentos adquiridos na formação inicial não cabem na prática. • Avaliar o aluno • Cobrar tarefas • Não reprovação • Falta de compromisso dos alunos • Falta de respeito da Instituição em relação com seu Trabalho

4.3 A trajetória de Felipe na regência...

Analisaremos agora o percurso seguido por Felipe na fase de ensino, ou seja, o seu período de regência. Antes vamos conhecer um pouco a respeito da história desse licenciando, mas, então, quem é Felipe?

Felipe nasceu em Salvador, tem 23 anos de idade, estudou em escola particular, de bairro, como ele mesmo denomina, já o Ensino Médio cursou na rede pública. O primeiro e o segundo ano frequentou a escola regulamente e, no terceiro, fez o supletivo. Escolheu prestar vestibular para Licenciatura em Ciências Biológicas devido a sua afinidade com o mar, por ser surfista, e também por gostar da natureza. Quando o curso foi iniciado, possuía a crença de que Biologia se referia apenas aos animais e aos vegetais. Revelou-nos que não tinha a consciência de que estava em um curso de licenciatura, formação de professores, e que queria ser bacharel, trabalhar com pesquisa, pois tinha preconceito em relação à profissão de professor. Enfim, nos disse que jamais seria um professor, devido à crença da discriminação da sociedade por essa profissão. Até aquele momento acreditava que ser professor não valia nada. Apontou-nos também a questão do baixo provento salarial, de que era fácil ser professor, ou seja, qualquer pessoa que não estudasse muito, que não tivesse condição de escolher uma outra profissão de mais prestígio, acabava optando em ser professor. Assim, diante de todas essas questões, era melhor ser pesquisador, bacharel, pois causava maior impacto, mais respeito e proporcionava um maior prestígio diante da sociedade. Diante disso, no primeiro e no segundo semestres questionava muito a formação de professores, reafirmava o seu desejo, ali latente, em ser um bacharel. Porém, segundo Felipe, ao chegar no terceiro semestre, ao cursar a disciplina Filosofia da Educação, tudo mudou, as suas crenças

foram refeitas, apareceu à admiração também pelo modelo de profissional apresentado pelo responsável pela disciplina Filosofia da Educação. Nesse momento, percebeu que não era qualquer um que poderia ensinar, que necessitava de estudo e de que não era tão fácil como imaginava. Outra disciplina citada por Felipe como favorecedora da reformulação das suas crenças sobre o que é ensinar, como se aprende e o que é ser professor foi Prática de Ensino e Estágio Supervisionado cursada desde o início. Ao estudar essa disciplina teve a chance de discutir o nascimento da escola, a sua função e o papel do professor, conteúdos que, segundo o licenciando, contribuíram para que a sua crença anterior fosse derrubada, pois adquiriu a partir daí um novo entendimento do que é ensinar e do que é aprender.

Segundo Felipe, outro problema enfrentado por ele, nesse percurso da faculdade, se refere a sua idade de vinte e três anos e a sua turma ser formada por mulheres mais velhas que já atuam na área há mais de dez anos. De acordo com esse licenciando, suas colegas o discriminam por causa da sua idade, do seu estilo de vida. Ele afirma que muitas vezes foi visto como irresponsável com base na sua aparência física, na sua idade, e de que essas senhoras dizem que os alunos não o respeitarão.

Felipe faz a reflexão de que não imagina, não sabe como as suas colegas de turma pensam sobre como ele absorve essas críticas. Ele afirma ser humildemente grato, pois essas senhoras o oportunizaram a refletir e a ter uma outra visão para superar as suas falhas. Disse que é dessa maneira que segue a sua filosofia de viver socialmente e em harmonia com todos.

Atualmente, cursa o sexto semestre e, de fato, quer ser professor, muito embora faça parte de dois grupos de pesquisa um na UFBA, no Instituto de Biologia

no Laboratório de Taxionomia de Briófitas e Algas. Esse trabalho foi iniciado em abril deste ano. E o outro grupo de pesquisa nas Faculdades Jorge Amado com o projeto Identificação de Répteis e Anfíbios em Baixios.

Felipe não descarta o trabalho com pesquisa, pois segundo ele o professor também é um pesquisador, um investigador da sua prática e que pode dar conta dos dois trabalhos concomitantemente e de que um pode sim ajudar, contribuir com o outro.

Iniciamos a observação da regência de Felipe no dia 18 de abril de 2005 e concluímos no dia 23 de maio. Ao todo observamos seis aulas. Essas aulas não foram geminadas, tiveram a duração de uma hora. Assim como Maiara, Felipe desenvolveu a regência em uma turma da 6ª série do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de ensino. Essa turma era composta por trinta e dois alunos com a faixa etária entre 12 e 14 anos, a média da idade desses educandos, 12 anos. Felipe estagiou no turno vespertino.

O tema da primeira aula desse estagiário foi *Ecossistema*. Ele iniciou as atividades solicitando aos alunos que se organizassem e após o pedido circulou pelo ambiente da sala ajudando os estudantes a arrumarem as carteiras em círculo. Apresentou a pesquisadora ao grupo: “*Aí, galera, essa é a professora Sarah*”.

Após a pesquisadora se apresentar ao grupo e explicar o que estava fazendo ali o estagiário prosseguiu a aula dizendo que começaria o conteúdo por *Nicho Ecológico*. Utilizou o retroprojeto. Identificamos que os alunos estavam agitados, conversando bastante e o estagiário pediu silêncio, tentou chamar a atenção do grupo. Verbalizou que antes de falar sobre *Nicho Ecológico* trabalharia alguns conceitos. Lançou muitas perguntas sobre o que os alunos entendiam por: *espécie, população, comunidade*, porém não esperou a resposta dos alunos, ele mesmo

apresentava a resposta, falava o conceito para os alunos. Percebemos aí, nesse momento, a intenção em fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, acerca desses conceitos, como também detectamos que esse estagiário estava com o planejamento em mãos.

Os alunos continuavam a conversar bastante e o estagiário disse: - Pera aí, presta atenção, silêncio! Continuou a lançar perguntas, circulou pela sala de aula. Chamou um aluno ao quadro para dar um exemplo de *comunidade* através de desenho. O aluno não conseguiu e o estagiário verbalizou: -Ninguém pode falar um exemplo? Um aluno respondeu: - É uma floresta. É um oceano. Percebemos que a conversa não diminuiu, e o estagiário ficou nervoso, pediu silêncio novamente, tentou dar continuidade à aula e se esqueceu de comentar a resposta que o aluno havia dado como exemplo de comunidade ao fazer o desenho no quadro de um oceano, peixe, tubarão, molusco e baleia. Questionou: -Então, esse conjunto forma a comunidade?- Presta atenção!!! Disse irritado. Os alunos estavam sorrindo alto, conversando, dispersos.

Nesse momento o estagiário interrompeu a aula : “ -Gente, assim não dá, eu estou perdendo o controle da aula. Eu não quero botar ninguém para fora da sala.” Reconhecemos que os alunos não dão ouvidos ao chamado do futuro professor. Percebemos que ele lança a alternativa de chamar alguns alunos ao quadro com a seguinte consigna: “Vou dar o conceito e a pessoa desenha o que o conceito quer dizer.” Alguns alunos ainda vão ao quadro, mas percebemos que o mesmo quadro de conversa, risada e dispersão ainda permanece. O futuro professor diz:

-Pessoal hoje tá demais!
Pessoal a aula acabou!!
Não tem condições. Eu tô me esforçando para trabalhar, fiz transparência, desenho no quadro. Vocês querem que eu seja

igual, que eu faça as coisas a “migué”. Eu tô me esforçando para vocês terem uma aula melhor e vocês não querem nada. Hoje tá inacreditável! O que é que eu faço? Boto para fora? Tiro ponto?

Tiro da sala? Vou dar zero?

Quarta-feira eu ia chamar a diretora para levar vocês para o Abaeté para trabalhar Ecosistema, mas desse jeito não dá. Sabe o que vai acontecer? Na hora da correção eu vou ver uma resposta igual à outra, a atividade vale ponto e aí?

Sabe, me dá um desânimo. Faço tudo, trago recursos e ninguém prestou atenção. Vocês querem que eu pegue o livro e mande fazer a leitura do conteúdo? É isso que vocês querem? Não pode ser assim! Se vocês acharem que a minha aula tá chata e querem mudar a gente muda. Se a aula tá chata me fala, mas do jeito que tá não dá, dificulta o aprendizado. Não tem condições. É isso que eu tenho para dizer para vocês. Tô perdendo a noite para isso?

Nessa aula identificamos que o futuro professor estava com o planejamento em mãos, utilizou recursos, procurou fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, muito embora não esperasse as respostas para as muitas questões levantadas, tampouco levou adiante os diálogos, teve uma postura dinâmica, circulou pela sala em grande parte da aula, organizou a classe em círculo, procurou interagir com os educandos. Porém, em um determinado momento da aula foi perdendo o controle e não soube mediar e/ou resolver a questão da conversa paralela, da dispersão, daí utilizou a ameaça, mas, mesmo ao utilizar a ameaça fez em forma de questionamento, nos causando a impressão de que é uma forma de envolver os alunos em tarefas para diminuir o caos apresentado. Reconhecemos como algo bastante pertinente o fato de o futuro professor ter a consciência da organização do planejamento, da preparação das aulas, dos recursos, e da vontade em ser um profissional que fuja de situações tradicionais e autoritários. Diante do contexto observado, compreendemos que esse não seria um momento oportuno para questionar a Felipe qual tinha sido o melhor e o pior momento da sua aula, pois ele estava arrasado, nervoso e, digamos, frustrado.

Partimos para a segunda observação no dia 25 de abril. Ao chegarmos à escola percebemos que o futuro professor ainda não se encontrava, chegou o momento da aula e o mesmo não apareceu, esperamos trinta minutos e nada, a ausência, então, se confirmava. Após esse tempo resolvemos deixar a escola e a professora regente assumiu a classe. O estagiário não entrou em contato com a escola para avisar da sua falta.

Caminhamos para a terceira observação no dia 02 de maio e antes de iniciar a atividade o estagiário nos justificou a sua ausência da escola no horário da aula anterior, nos disse que foi assaltado e de que só chegou na escola no final da tarde às 16h e 30min. A professora regente confirmou o que o futuro professor nos disse.

Ao iniciar as atividades, o futuro professor demonstrou uma outra postura, mais incisiva e segura e verbalizou: "*Já sabe né, quem atrapalhar a aula sai.*" Prosseguiu fazendo a pergunta: "*Vocês sabem o que é relação ecológica?*" Com a mesma postura da aula anterior, ao fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, não esperou a resposta, fez o questionamento e respondeu, apresentou o conceito sem dar tempo de os alunos pensarem e se manifestarem.

Reconhecemos que alguns alunos estão conversando, o futuro professor não faz mais ameaça e sim age ao retirar um aluno da classe e prossegue: - Vamos lá? Esse "*vamos lá*" sugere continuar a aula, o assunto, demonstrou mais tranquilidade do que na aula anterior. Alguns alunos ainda continuam a conversar e o futuro professor fala: - Ô aqui! Psiu! Psiu! Psiu! Olha para um aluno e disse: -Olha que você vai ser o próximo a sair. Identificamos nessa postura, mais uma ameaça com o intuito de controlar a classe. Continuou a aula e colocou a transparência no retroprojeto e explicou *Relações Ecológicas*. Identificamos que a explicação foi feita muito rápida, mas questionou se os alunos entenderam. Utilizou o retroprojeto

durante toda a aula, apresentou gravuras, conceitos e exemplos, tornou a questionar se os alunos estavam entendendo e os alunos ficaram em silêncio.

Interrompeu a aula ao dizer: -Fiquei nervoso agora! Todos os alunos dão risada e questionaram:- Por que, Professor? É por causa da professora?”Percebemos que a professora que os estudantes estavam a se referir foi à professora regente que chegou no meio da aula, entrou, sentou e ficou observando a atividade. O estagiário respondeu: -Não, eu me atrapalhei. Solicitou silêncio e prosseguiu as atividades. Em um momento um estudante perguntou sobre a questão sexual e o estagiário falou que explicaria depois. Questionou se os alunos assistiram ao Globo Repórter e associou o programa com o conteúdo que estava sendo trabalhado. Por fim questionou se deu para compreender a relação ecológica e os alunos responderam afirmativamente. Solicitou que pegassem o livro didático, se reunissem em grupo e que respondessem a atividade da página 28. Um aluno pediu para não fazerem a atividade do livro didático e propôs ao futuro professor de que ele desse um exemplo utilizando os desenhos da transparência para que eles apresentassem o conceito de acordo com o desenho. O futuro professor concordou com a proposta dos estudantes, nesse momento o sinal tocou o que nos indicou o final da aula. Aproveitamos a saída de todos os alunos e questionamos: “- **Felipe, qual o pior e o melhor momento da sua aula hoje e o porquê?**”

-Olha o melhor momento da minha aula foi observar que os alunos estavam participando, estavam interagindo, discutindo sobre os conceitos que eu estava dando, davam exemplos de reportagens que viram, acrescentava na aula, essa interação foi legal.

Já o pior momento da minha aula foi infelizmente eu tive que colocar um garoto é... retirar da sala, porque não é a primeira nem a segunda vez que ele sempre atrapalha a aula e isso tira a atenção de todos os outros.

Perguntamos, então: “ - Teve um momento na aula que você disse que estava nervoso. Por que você ficou nervoso?”

-Foi um momento assim que a professora chegou na sala, no meio da aula porque é a que eu estou substituindo, nesse estágio, então ela chegou na sala a partir do momento que eu estava dando um conceito e isso tirou um pouco a atenção né, que a gente se sente um pouco pressionado, mas essa pressão é boa que só faz crescer.

“- E quando você diz pressionado é no sentido de se sentir avaliado, é avaliação?” Perguntamos, ao que ele responde:

-É uma avaliação, e essa a partir do ponto de vista da professora ela vai ver se é boa a minha atuação ou é ruim e a partir dessa avaliação e ela chega para mim e conversa comigo, sobre o que ela achou de minha aula isso vai acrescentar tanto positivamente que vai elevar a minha auto-estima e me favorecer um direcionamento positivo e a negativa eu vou... Tô nervosão! Tô nervosão!

A quarta observação aconteceu no dia 09 de maio. O tema da aula foi *Biomias*, o estagiário entra na sala, pede silêncio e diz: - Olha, quem abusar, quem atrapalhar eu vou levar para a diretora. Questiona com firmeza: Já arrumou aí tudo direitinho? Diz especificamente para um aluno:

- É a última vez que falo com você hoje, pois hoje nós iremos assistir a um filme, mas não tem condição, pois a sala de vídeo não está funcionando. Então, dividam a sala em cinco equipes e cada equipe ficará com uma parte do conteúdo *Bioma*. Olha, quem abusar eu vou levar pessoalmente para a diretora.

Detectamos que o estagiário circulou pela sala ajudando na organização dos grupos e propôs que cada equipe após escolher o tema do trabalho deveria preparar uma aula. Chamou um aluno e solicitou que o mesmo escrevesse no quadro:

- O que é
- Características Fauna-Flora
- Diferenças
- Ação do homem positiva e negativa.

Percebemos que o futuro professor cortou uns pedaços de papel, escreveu os temas e fez o sorteio entre os grupos. O estagiário chegou próximo da pesquisadora e pediu a ela para olhar para um aluno, e falou que ele era o mais abusado e devido a esse fato sempre procurava uma atividade para ele fazer.

O futuro professor circulou entre os grupos, observou o que cada um fazia, parou em cada grupo e, de acordo com o tema, explicava o que deveriam fazer, procurou sanar as dúvidas. Após esse momento disse que explicaria sobre a prova que aconteceria na quarta-feira (o dia da aula foi uma segunda). Explicou o que deveriam estudar para a prova, nomeou os conteúdos e prosseguiu dizendo que teria uma novidade “legal” apesar de os alunos não merecerem (foi o que disse aos alunos). A novidade era que a prova seria em dupla. Porém, o futuro professor disse:

- Ah! Quem pescar, o que vai acontecer? Quem pescar a primeira vez eu vou tirar dois pontos e vocês sabem que eu não nasci ontem...

Detectamos que o futuro professor interagiu com os alunos, procurou dinamizar a aula, foi democrático, muito embora, algumas vezes utilizou a ameaça para controlar a classe. Esse controle identificamos que é muito em função do fazer silêncio, prestar atenção, existe uma intenção em ministrar uma boa aula, em que os alunos aprendam alguma coisa. Durante as aulas de Felipe percebemos que ele é respeitoso com os educandos, ele deseja que os alunos avancem, cresçam, muito

embora reconheçamos que, para mediar conflito ou problema, ele utilizou a ameaça, retirou o aluno da sala. Detectamos também que, ao colocar o aluno mais abusado, denominação dada por ele, sempre em atividade é uma estratégia de resolver conflitos pessoais.

Ao finalizar a aula questionamos: “**-Felipe, qual o melhor e o pior momento da sua aula hoje e o porquê?**”

-O pior momento foi eu ter botado um aluno pra fora da sala e eu não me sinto bem em botar um aluno pra fora da sala [...] Porque eu sei de todo o contexto social do aluno, eu sei que ele chega aqui com fome, cansado, estressado, às vezes sem pai, sem mãe e chega aqui, de certa forma, quer aparecer quer sentir, quer ser visto e termina atrapalhando a aula, mas com essa inquietação desse aluno todos os alunos de uma certa forma se contaminam, ele termina atrapalhando a aula, aí eu tive que botar para fora e mandar para a secretaria.
O melhor momento foi eu ter concluído a aula, ter formado as equipes, conseguido atingir o objetivo da aula. É...Foi isso!

A sexta observação da regência de Felipe foi no dia 23 de maio e o tema da aula foi entrega da avaliação. Ele iniciou como sempre solicitando silêncio e falou que quem ele chamasse receberia a avaliação. Reiterou o pedido de silêncio e afirmou que não desejava colocar ninguém para fora, de certa forma essa colocação denota uma ameaça. Chamou a primeira aluna e explicou para ela a nota, à medida que os estudantes iam recebendo a avaliação o estagiário questionava se eles fizeram todas as atividades destinadas nesse período com ele. O mais interessante é que os educandos diziam a verdade, falavam o que fizeram e o que não fizeram. Um aluno disse que não fez as atividades e que as que conseguiu fazer rasgou depois. Os que disseram que fizeram a atividade comprovavam mostrando o caderno. O atendimento foi individual e à medida que ia atendendo cada um particularmente, a sala estava uma bagunça geral. Os que não estavam sendo

atendidos e os que já foram brincavam, gritavam, falavam alto, circulavam pela sala e o futuro professor nada fazia. É impressionante como ele fazia de conta que não presenciava a bagunça, não se alterava, não ficava nervoso, foi o que deixou transparecer. Outro dado bastante relevante foi que o estagiário não socializou as notas e fez questão de que um aluno não soubesse a nota do outro.

Ao observarmos todo esse contexto e movimento detectamos que, ao entregar e comentar a avaliação com um aluno, o mesmo ficou irritadíssimo e xingou o estagiário e verbalizava que não gostou da nota. Identificamos que o futuro professor fez de conta que não ouvia e o aluno insistia e voltava a xingar alto e em bom som e fazia gestos obscenos. Uma colega tentou acalmá-lo, pedindo a avaliação e tentando explicar o porquê da nota, mas não obteve êxito. O futuro professor chamou uma aluna ao quadro e solicitou a ela que escrevesse as respostas da avaliação que ele ditaria, após esse momento discutiu no coletivo a correção e as possíveis respostas. Nesse momento um outro aluno rasgou a prova. O estagiário não tomou nenhuma atitude ou providência para mediar o conflito, muito pelo contrário, a estratégia usada nessa aula foi fazer de conta de que nada estava acontecendo. Por fim, quando a sala de aula estava um caos ele, ao perceber que teria que tomar alguma medida, disse:

-Pessoal seja sincero comigo, eu quero saber de vocês quem estudou para a prova?

Eu quero que vocês guardem essa prova até o terceiro ano e vejam qual é o professor que vai se esforçar para fazer uma prova assim, igual a essa prova para vocês. Eu procurei fazer o melhor, fazer o possível...

A maioria não fez a atividade, alguns pescaram, eu sempre tratei vocês bem, eu tô me esforçando para isso! Vocês conversaram, brincaram, eu não posso fazer milagre! Gastei dinheiro com transparência, eu tô me esforçando, eu tô fazendo o possível e o impossível para dar uma boa aula para vocês, mas eu não posso agradar a todos.

O sinal toca e ele continua a correção e vai comentando as respostas. Faz a leitura das gravuras da prova explicando detalhadamente e diz:

Vocês lembram que na hora da prova eu saía de cadeira em cadeira olhando, explicando. Por mais que eu explicasse...

Apenas quatro alunos ficam na sala, mesmo assim ele vai explicando. Continua dizendo: “Eu não sentei um minuto aqui.” Diz para o aluno que estava xingando:

Eu sei que você é participativo, inteligente, eu nem olhei o seu caderno e te dei três, mas eu não posso te dar dez se você não fez uma boa prova.

O aluno nada diz. Apenas fica olhando para o estagiário. Conclui a aula dizendo: “Eu estou procurando me esforçar o máximo!”

Com essa fala observamos que Felipe queria ser lembrado pelos alunos, identificamos essa mesma conduta durante a regência de Maiara. Percebemos que há também uma insegurança desse futuro professor quanto à mediação dos conflitos e ele também foi condescendente com o aluno que o xingou no momento em que justificou para esse estudante de que nem olhou o caderno dele e de que deu a pontuação máxima. O sinal soou e ele continuou a corrigir coletivamente a avaliação, comentou as possíveis respostas, fez a leitura detalhada das gravuras que apareceram na avaliação. Apenas quatro estudantes permaneceram na sala, mas ele continuou o trabalho.

O estagiário saiu bastante chateado da escola, nos confidenciou de que não queria conversar sobre a aula de hoje e de que não estava se sentindo bem. Percebemos que os seus olhos estavam cheios de lágrimas e ele nos pediu um

tempo. Respeitamos esse momento e não questionamos sobre o melhor e o pior momento da aula nesse dia.

Assim, caminhamos para a sexta observação do trabalho de Felipe no dia 23 de maio. Como sempre iniciou as atividades solicitando silêncio e pedindo as equipes que se organizassem. O estagiário se dirigiu à pesquisadora e esclareceu que os alunos ainda não conseguiram concluir o trabalho sobre *Biomias* proposto no dia 09 de maio. Circulou pela sala, procurou ajudar os grupos, sanar dificuldades, verbalizou que se no dia 25 de maio tiver alguém sem o trabalho pronto perderá dois pontos. Detectamos mais uma ameaça relativa à nota, há aí uma troca *atividade vs ponto*, postura também identificada pela pesquisadora na atuação de Maiara. A aula de hoje é praticamente a mesma do planejamento do dia 09 de maio em que o estagiário lançou a proposta desse trabalho, então ele seguiu os mesmos procedimentos dessa aula ministrada no dia 09 de maio.

Ao finalizar as atividades questionamos: “- **Felipe, qual foi o melhor e o pior momento da sua aula hoje?**”

Hoje não existiu o pior momento porque durante a aula os alunos participaram, fizeram o trabalho em equipe, estavam mais tranquilos, calmos e eu consegui concluir o assunto *Biomias*.

Questionamos também ao estagiário: “- **Durante o seu período de estágio quais foram os maiores dilemas vivenciados por você e que estratégias você empregou para solucionar esses dilemas? -Você mudou de estratégia para solucionar os dilemas, ou permaneceu com a mesma estratégia utilizada desde o primeiro momento da sua aula?**”

O estagiário pediu um tempo para responder essas questões e que preferia responder escrevendo do que gravando e que levaria as questões para casa e nos entregaria depois. Após uma semana recebemos o texto abaixo, transcrito integralmente:

Foi estar frente a frente com a realidade, ou seja, onde a maioria mora em bairros pobres e favelas, muitos sofrem violência em casa, têm pais alcoólatras, cuidam da casa e de irmãos menores, não têm um vínculo amoroso com o ambiente familiar, não têm alimento em casa e o único alimento do dia é a merenda escolar e quando chegam na escola querem esquecer esses problemas, desabafar com alguém seja de forma violenta agredindo colegas fisicamente ou verbalmente ou atrapalhando a aula para chamar a atenção.

A forma que procurei para driblar essas diferenças foi escutar meus alunos, ser mais íntimo com eles, sempre quando eu chegava mais cedo conversava com eles não só sobre a matéria como também sobre o final de semana, o dia-a-dia deles. Em sala de aula sempre trabalhei em grupos, aulas sempre usando recursos como transparência e figuras coloridas, através de perguntas eu fui percebendo como eles aprendiam e aí desenvolvendo aulas conforme as dificuldades.

O estágio me proporcionou uma experiência muito positiva, amadureci como pessoa e como profissional, abracei esse estágio com muita responsabilidade, dedicação porque apesar das dificuldades dessa profissão, no meu ponto de vista ser professor e educador não basta ter só o domínio dos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais e sim ser sociável tanto em sala de aula quanto no ambiente de trabalho.

Fico feliz por ter me dedicado ao máximo para buscar aulas mais dinâmicas, mais participativas, por meus alunos terem reconhecido o meu esforço. No período do estágio sei que tive algumas falhas, mas tenho orgulho de dizer que fui o mais esforçado perante todos os professores que já ensinavam na escola no período da tarde.

Os melhores momentos das minhas aulas eram quando os alunos participavam fazendo as atividades, tirando as dúvidas, dando exemplos dos conceitos discutidos em sala e relacionando com o dia-a-dia. Um exemplo disso foi em uma aula de ecologia que depois dos conceitos discutidos cada grupo ficou com um tema e fez uma mini aula em que todos participaram usando o quadro para desenhar os exemplos e o retroprojetor para explicar os conceitos.

Os piores momentos das minhas aulas foram:

- O primeiro dia que fui observado e os alunos estavam irrequietos, jogando bolinha de papel, xingavam. Nesse dia terminei a aula mais cedo porque não tinha condição de terminar o assunto e fiquei muito decepcionado.
- Quando tive que colocar alguns alunos para fora da sala de aula devido à indisciplina
- Quando a aula de campo não foi autorizada
- Quando a aula de vídeo não foi realizada por falta de equipamento.

OBSERVAÇÃO DO ESTÁGIO: FELIPE

	1 ^a semana	2 ^a semana	3 ^a semana	4 ^a semana	5 ^a semana	6 ^a semana
Dilemas	Controle de classe	O estagiário não compareceu à escola	Controle de classe	Controle de classe	Controle de classe	Controle de classe
Estratégias	Ameaça		Ameaça	Ameaça, punição e castigo.	Ameaça, punição e castigo.	Ameaça, punição e castigo.
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino baseado na Teoria Construtivista. • Modelo de professor democrático 					
Considerações	<ul style="list-style-type: none"> • Ao analisarmos o percurso de Felipe detectamos que a sua crença em relação ao desenvolvimento do trabalho docente é baseada na teoria construtivista. 					

Identificamos que o maior dilema de Felipe foi quanto ao controle da classe, dificuldade em resolver questões ligadas ao comportamento dos alunos. Quanto às estratégias utilizadas para resolver ou minorar as questões apresentadas foram as mesmas durante todo o percurso de observação

Ao estudarmos e analisarmos o percurso desse futuro professor nessas seis aulas observadas, assim como na regência de Maiara pudemos detectar que nesse período não houve mais a fase da preocupação e do conflito, mas sim a instalação do dilema, assim como detectamos a sua crença acerca do que é ser professor.

	FELIPE
PERMANÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentamento da sala de aula; • Preocupação com a sua imagem diante dos alunos; • Preocupação com o aprendizagem dos educandos;
SUPERAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Professor como detentor do saber; • Uso dos procedimentos metodológicos; • Insegurança relacionada à aquisição do conhecimento do conteúdo básico de Biologia; • Tempo: como conciliar o estágio e as aulas na Faculdade.
SURGIMENTO DE NOVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Controle da classe

4.4 Análise comparativa do estudo de caso

Enfim, ao fazermos uma análise comparativa dos dois casos detectamos uma diferença muito grande entre a postura de Maiara e de Felipe, bem como uma distância muito grande entre os dilemas vivenciados por um e pelo outro. Acreditamos que isso se efetiva visto cada um ter uma história de vida diferente, concepções, crenças sobre o ensino e a aprendizagem e o que é ser professor bastante diferentes. Enquanto Maiara demonstrou o autoritarismo em todas as suas aulas, Felipe demonstrou flexibilidade e espírito democrático, enquanto Maiara ceifava a palavra, organizava a classe em fila, uma carteira atrás da outra, trabalhava utilizando como recurso a cópia, não demonstrava preocupação com a aprendizagem, crença no ensino transmissivo, não preparava o planejamento; Felipe por sua vez, dava a voz, organizava a classe em grupo, em círculo, demonstrava preocupação com a aprendizagem, apresentava, ou melhor, ensaiava a postura construtivista, utilizava recursos e em nenhuma aula a cópia foi utilizada, ia para sala com o planejamento organizado, pensado.

Muito embora reconheçamos disparidades na atuação desses dois sujeitos, encontramos também alguma semelhança. Vejamos:

Análise comparativa do estudo de caso

	MAIARA	FELIPE
SIMILARIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade em controlar a classe; • Necessidade em ser lembrado e reconhecido pelos alunos; • Utilização de ameaças para controlar o grupo; • Dificuldade em resolver conflito de ordem interpessoal • Utilização da nota como moeda de troca: atividade vs ponto. 	
DIFERENÇAS	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritarismo • Organização da classe em fila • Recurso da cópia no quadro • Ensino transmissivo • Ceifava a palavra do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade • Organização da classe em círculo • Recursos variados • Ensino construtivista • Dava voz e vez ao aluno

4.5 Considerações finais:

De volta ao começo, ao fundo do fim²... Ao tratarmos das considerações finais retomamos ao início para mais uma vez delinear a organização textual desta dissertação. Este texto foi subdividido em três capítulos com o intento de situar o leitor quanto ao percurso trilhado pela pesquisadora para que esse trabalho fosse efetivado, dessa forma foi apresentado o percurso da pesquisadora, como nasceu o desejo de pesquisa, as escolhas feitas, o trajeto da coleta de dados e o seu tratamento.

É importante, neste momento, justificarmos que este texto apresenta um estilo de escrita descritivo, e que, algumas vezes, o recurso do uso da metáfora foi utilizado, mas certamente sem comprometer o cunho científico e o rigor inerentes a um trabalho dessa natureza. A escolha metodológica pela abordagem qualitativa –

² Gonzaguinha

estudo de caso – nos permite, nos licencia a esse estilo, portanto justificamos este aspecto ao apresentarmos, na escolha metodológica, as características da pesquisa qualitativa.

- O problema dessa pesquisa foi detectar possíveis dilemas dos licenciandos, em Ciências Biológicas, quando da inserção no contexto da prática escolar e analisar como esses dilemas são vivenciados por esses futuros professores.

Temos a clareza de que esse estudo apresenta contribuições, mas, também e evidentemente, deixa lacunas. Algumas dificuldades, com certeza: talvez pelas escolhas feitas e pelo fato do *locus* da pesquisa ser o ambiente de trabalho da pesquisadora, o que por um lado é muito bom no sentido de ter as portas abertas para o trabalho ser efetivado, mas por outro é um pouco complicado. Para exemplificar: os sujeitos enxergavam a pesquisadora em muitos momentos como professora da Instituição e ela tinha que reiterar que estava ali como pesquisadora. Ao refletir sobre todo o percurso trilhado chegamos à conclusão de que se fôssemos iniciar esse trabalho hoje faríamos algumas coisas de outra forma, por exemplo, na fase de regência iríamos para campo com os estagiários no início das atividades, e não daríamos o tempo que foi dado. Aqui, acredito que esteja imbuída a crença da pesquisadora no sentido de que os estagiários ficariam mais à vontade se esse tempo fosse dado. Apresentamos essa justificativa baseada na crença da pesquisadora, visto acreditarmos que neste trabalho encontram-se também as crenças de quem o construiu.

Enfatizamos que a análise dos dados aqui apresentados não pretende ser definitiva. Acreditamos que deste estudo inicial outros poderão ser desencadeados. Arriscamo-nos a apresentar duas sugestões: a primeira, estudar como as histórias de vida influenciam o desenvolvimento profissional do professor. A segunda é a de dar continuidade ao estudo dos dilemas, agora acompanhando professores experientes, com mais de dez anos de carreira.

De acordo com o que estudamos, neste período de dois anos, sugerimos que nos cursos de formação inicial haja espaço para a discussão, análise do dilema e que esse seja considerado como elemento central da constituição do que é ser professor. É de relevância que os licenciandos abordem os entraves da docência, sem medo de serem punidos, ou de serem considerados incompetentes diante da

resolução dos problemas inerentes ao cotidiano do trabalho. Isso só acontecerá se, no próprio programa de formação em que o licenciando estiver inserido, houver espaço para o formador também falar sobre os seus dilemas junto à Instituição; e que essa reconheça o dilema não como debilidade ou incompetência do profissional em exercício, mas compreenda que ele faz parte do cotidiano do trabalho do professor. Foi por isso que entrevistamos a diretora e o coordenador do curso de Ciências Biológicas com o intento de compreendermos como a Instituição trata a falta, a debilidade, o dilema.

Por fim, acreditamos que essa pesquisa só terá valia se puder ser socializada, discutida, apresentada junto aos cursos de formação inicial de professores, com os formadores, e esses, com os futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores**: estratégias de supervisão.

Porto: Porto Editora, 2000

ANDRÉ, Marli E. D. A. de **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

BEACH, R. & PEARSON, D. – Changes in preservice teachers perceptions of flicts and tensions. **Teaching & Education**, 14 (3):337-51, 1998

BEJARANO, Nelson Rui Ribas. **Tornando-se professor de física**: conflitos e preocupações na formação inicial. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. **Investigação em Ensino de Ciências** Porto Alegre, vol. 8, N. 3, dez. 2003. Seção Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Seção 3. Acesso em 02 de ago. 2004.

_____; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. In: **Ciência & Educação**. V.9, n.1, p. 01-15, 2003

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.19.p.20-28,2002

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 3ª ed. 208 p.

BRASIL. **Referencial para Formação de Professores**. Ministério da Educação e do Desporto. A Secretaria, Brasília: MEC/SEF, 1999

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**/ José Contreras; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991. – (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico)

FULLER, F. F. – Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, 2:207-26,1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998 (Coleção Leitura)

GATTI, Bernadete A. **Formar Professores: Velhos Problemas e as Demandas Contemporâneas**. Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I- v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) – Salvador: UNEB, 1992- v.12 n.20 – jul/dez 2003. p.473-477

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. – São Paulo : Atlas, 1999

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: Nóvoa, Antonio – (Org.) **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.99p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa. A. (Org) . **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33,1995

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1991

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA,2002.

PAJARES, F.M. – Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, **62(3)**: 307-32, 1992

PERRENOUD, Philippe. A prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002

PIMENTA, Garrido. S. LIMA, L.S.M. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

_____. **O Estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997, 200 p.

PIMENTA, Garrido. S. Ghedin, (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2002

RUDIO, Franz Victor **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, Vozes, 1986

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. – Porto Alegre: ARTMED, 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

ZABALZA, Miguel A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ARTMED, 2004

Às Faculdades Jorge Amado
Ilmº Sr. Walter Takemoto
M.D Diretor Acadêmico

Salvador, 05 de julho de 2004

Ilmº Sr. Diretor,

Como professora dessa Faculdade e aluna do programa de mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia, com pesquisa concentrada na área de Ensino, orientada pelo professor Dr. Nelson Rui Bejarano, enfocando Formação inicial de professores: Dilemas – Preocupações – Conflitos e Tensões dos licenciandos quando da inserção no contexto escolar, tomando como referência à disciplina Prática de Ensino, solicito liberação para desenvolver a referida pesquisa nessa Instituição, especificamente junto ao Curso de Ciências Biológicas.

Informo que a escolha por essa Instituição se efetivou em face da mesma apresentar uma nova perspectiva referente ao currículo de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, assim como pelo fato da mestranda fazer parte do quadro de professores dessa Faculdade, e, outrossim, poder contribuir com novos modelos de análise que favoreçam o avanço da prática tomando como referência a explicação desse processo de pesquisa através de debates sobre o resultado obtido e como esses resultados podem contribuir na formação desses licenciandos futuros professores, não esquecendo também de enfatizar a possibilidade de lançar às Faculdades Jorge Amado “no centro das discussões” de pesquisas acadêmicas.

Desde já agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Sarah Sodré

UNIVERSIDADE FEDERAL da BAHIA
Instituto de Física – Instituto de Biologia – Faculdade de Filosofia
UNIVERSIDADE ESTADUAL de FEIRA de SANTANA
Departamento de Ciências Humanas e Filosofia – Departamento de Ciências Exatas
MESTRADO em ENSINO, FILOSOFIA e HISTÓRIA das CIÊNCIAS

Aos Sujeitos da Pesquisa,

Estou mais uma vez a solicitar a colaboração de todos vocês no sentido de responderem a este questionário, em anexo, o qual denomino de diário biográfico e que será de grande relevância para esse trabalho por se tratar da ampliação dos dados referentes ao corpus da pesquisa que já venho desenvolvendo com esse grupo, pesquisa essa que tem como tema: Dilemas dos licenciandos em Ciências Biológicas quando da inserção no contexto da prática.

Reitero que os dados aqui coletados serão lidos e tratados com o respeito e a ética pertinentes e inerentes à pesquisa qualitativa e agradeço a todos por confiarem e partilharem as suas histórias de vida comigo, com o meu ideal e com a minha pesquisa que já não sei se é minha ou nossa, acredito que seja nossa, visto que, esse projeto não se efetivaria sem a participação de vocês.

Reportando a Miguel Arroyo: “tudo o que é humano me toca, me preocupa e ocupa”. Tenho procurado construir a nossa relação baseada no respeito e na ética, assim como não os considero Objetos e sim Sujeitos, e, com esse grupo estou Reaprendendo a Pedagogia das Artes de Acompanhar a Formação de Seres Humanos.

Com admiração e respeito

Sarah

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO:

Leia atentamente as instruções abaixo antes de iniciar a leitura, análise e escrita das respostas no questionário de pesquisa proposto. Caso tenha alguma dúvida consulte a pesquisadora.

Leia todo o instrumento antes de respondê-lo;

Utilize caneta para responder a todas as questões;

Responda a todas as questões;

Escreva com letra legível;

Seja claro(a) ao responder às questões abertas;

Caso tenha alguma dúvida consulte a pesquisadora.

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

172

Data de Nascimento:

Idade:

Nome do Pai:

Nome da Mãe:

Escolaridade do Pai:

Escolaridade da Mãe:

Profissão do Pai:

Profissão da Mãe:

Trabalho do Pai:

Trabalho da Mãe:

Endereço dos Pais:

Caso você não resida no mesmo endereço que seus pais, escreva o seu endereço completo e telefone(s) para contato:

TRAJETÓRIA ESCOLAR:

Você estudou em Escola da rede Pública ou Escola da Rede Particular?

Tempo de Escolarização e nome da Instituição:

Educação Infantil:

Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série:

Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série

Ensino Médio:

ÁREA de ATUAÇÃO:

Você trabalha? Sim () Não()

Caso a sua resposta seja afirmativa, qual o nome da empresa ou instituição?

Endereço da empresa ou instituição:

Tempo de Trabalho:

Cargo que ocupa:

Caso o seu trabalho seja com a docência responda:

