

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

Sarah Maria Souza Sodré¹
Nelson Ribas Bejarano²

RESUMO: Este trabalho configura-se por meio do resultado de uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, realizada em uma instituição de ensino superior da rede privada, no período noturno. Essa coleta aconteceu em um período equivalente a um ano, referente a uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (Sodré, 2005). Analisamos os dilemas emergentes dos licenciandos durante a preparação para o estágio supervisionado, estendendo-se até o contexto e o *locus* onde se realizou o próprio estágio; as estratégias utilizadas para lidar com esses dilemas; as crenças dos sujeitos da pesquisa em questão. Essa pesquisa teve como objetivo identificar os dilemas vivenciados pelos licenciandos quando da inserção na sala de aula como futuros professores. O resultado nos apontou os seguintes tipos de dilemas: assunção da sala de aula, preocupação com sua imagem de professor perante os alunos, preocupação com a aprendizagem dos educandos, controle de classe. Identificamos também a superação de alguns dilemas e o surgimento de novos. Fizemos uma análise comparativa entre os dois casos e detectamos similaridades e diferenças no comportamento dos sujeitos para enfrentarem os dilemas. Constatamos que essas diferenças se ancoram nas peculiaridades da história de vida de cada um, nas concepções e nas crenças sobre o ensino e a aprendizagem e ainda sobre as representações acerca do que é ser professor.

PALAVRAS-CHAVE: Dilemas, Crenças, Formação de Professores, Aprendizagem, Saber.

ABSTRACT: This study is the result of a qualitative research, a kind of

¹ Universidade Federal da Bahia.

² Universidade Federal da Bahia.

study which was accomplished in a private night-school. It happened in a period equivalent to one year, referring to a research developed in a Program of Master in Teaching, Philosophy and History of Sciences through Bahia Federal University (Sodrè, 2005). The major students's dilemmas were analysed during the preparation of paid student teaching, up to the context and the *locus* where the student training took place; the strategies which were used to deal with those dilemmas; the beliefs of the students at issue. This research had as a target, to identify the problems lived by the major students in classroom insertion as future professors. The results pointed out the following kind of problems: assumption of the classroom, preoccupation with their teacher image in the presence of the students, preoccupation with the students's learning, the control of the class. It was also identified the overcoming of some dilemmas and the appearing of others. It was made an analysis comparing the two studies and it was detected similarities and differences in the students's behavior to deal with the problems. It was found out that those differences are based on the peculiarities of each one's life history, in the conceptions and beliefs about teaching and learning and besides, about the representation of what being professor means.

KEYWORDS: Dilemmas, Beliefs, Professor Formation, Learning, Knowledge

Percurso para levantamento dos dados

Para efetivarmos esta pesquisa, optamos por investigar o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição de ensino superior da rede privada em Salvador-BA, acompanhando alunos no período de um ano, ou seja, dois semestres – quarto e quinto. A primeira fase referente ao quarto semestre foi caracterizada pela preparação dos licenciandos, no interior da própria instituição, durante as aulas da disciplina Estágio Supervisionado, sob a orientação da professora formadora que objetivava preparar esses licenciandos para assumirem a regência de uma classe do ensino fundamental no quinto semestre. A seleção dessa turma efetivou-se pelo fato de a mesma encontrar-se numa etapa do processo de formação que justifica a nossa escolha diante da investigação desenvolvida.

Para fazermos o levantamento dos dados, observamos a turma em questão que era formada por 40 alunos. Desse grupo, 19 apresentam experiência de docência e são professores; os outros 21 são considerados

novatos, ou seja, não exercem a docência. Apesar de esses sujeitos serem qualificados de forma distinta, nesse primeiro momento, para efeito dessa pesquisa, foram escolhidos por estar na fase de pré-ensino. É uma turma do curso noturno, quarto semestre; nessa fase de pré-ensino, assistimos a todas as aulas da disciplina prática de ensino e estágio supervisionado; correspondente ao ano de 2004.

Para detectar esses dilemas, acompanhamos esse grupo durante um ano. A pesquisa de campo foi dividida em dois períodos: o primeiro referente ao acompanhamento dos alunos no quarto semestre, que chamamos de fase de pré-ensino, fase de preparação para a 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 para detectar os dilemas dos licenciandos nessa referida fase e analisar como esses dilemas e conflitos foram enfrentados. O segundo período, relativo ao quinto semestre, concernente ao acompanhamento de dois alunos, na regência de uma classe, em duas escolas da rede pública da cidade de Salvador. Optamos por acompanhar dois sujeitos que não tinham experiência como docentes, ou seja, ainda não eram professores.

Nesse segundo momento, analisamos se esses 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.

Neste artigo, nos deteremos a apresentar os resultados obtidos quanto à relação dos dilemas, das crenças dos sujeitos detectadas neste período de ensino, ou seja, na segunda fase da pesquisa (que chamamos de fase de ensino). Assim, apresentaremos os dados levantados na segunda fase da pesquisa, ressaltando permanência, superação e surgimento dos dilemas, e apresentaremos a análise comparativa dos casos analisando similaridades e diferenças.

Escolha dos sujeitos da pesquisa

Dos 40 alunos que formavam a turma, selecionamos, na segunda fase da pesquisa, dois sujeitos para os quais utilizamos o pseudônimo de Maiara e Felipe, com o objetivo de que suas identidades não fossem reveladas. Essa seleção passou pelos seguintes critérios: disponibilidade de nos fornecer material, concordar em assistirmos aos seus trabalhos e registrar-

mos os dados, empatia com a pesquisadora, não possuir experiência com a docência e estagiar na mesma série.

Os dois licenciandos, portanto, atuaram em uma escola da rede estadual de ensino, não tinham experiência com a docência, eram novatos e realizaram a regência em turmas da 6^a série do ensino fundamental, bem como passaram pelo mesmo programa de formação.

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, pois a pesquisadora manteve, 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 acompanhar nessa segunda fase da pesquisa. Essa idéia foi confirmada após um mês de iniciado o quinto semestre, pois, para essa confirmação ser efetivada, precisávamos esperar a escolha da série de regência pelos sujeitos. Para nossa satisfação, quem nós 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 intento. Nessa conversa, colocamos com clareza como seria desenvolvida a pesquisa nessa segunda etapa, o que observaríamos, registraríamos, de que necessitaríamos gravar por meio de fita cassete algumas falas e aulas, como também precisaríamos do material elaborado por eles como planejamento e avaliação.

A receptividade e a disponibilidade em fornecer os dados de natureza qualitativa que precisávamos foram muito boas. Tanto por parte de Maiara quanto de Felipe, eles não apresentaram nenhuma dificuldade, obstáculo ou incômodo, muito pelo contrário, demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa. Assim, cumpriam as condições essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa (Menga, 1986).

Bases teóricas

Ressaltamos o dilema como parte da constituição da profissão professor, portanto, a pertinência de sua exteriorização como elemento constitutivo

desse ofício; daí a importância, proposta neste estudo, do dilema ser detectado, verbalizado, discutido.

A professora formadora por meio da tematização oral, nas aulas de Estágio, diante dos conflitos apresentados pelos licenciandos procurou minorá-los com explicações acerca do que é ser professor, da rotina de trabalho, da elaboração do planejamento, do tempo e espaço de uma sala de aula, das questões políticas, da gestão, do uso de recursos e materiais.

Para sustentação dessa tematização, utilizou como ponto de partida o próprio conteúdo das suas aulas, a exemplo de currículo e organização do planejamento. Utilizou também a estratégia de microaulas de 30 minutos a ser ministradas pelos licenciandos, como uma forma de simular um contato de sala de aula a ser enfrentado no quinto semestre.

Nossa pesquisa foi apoiada em teóricos que, ao longo dos anos, vêm tratando da problemática: constituição do ofício docente e saberes que favorecem o desempenho desse profissional no momento da atuação prática. Essa sustentação foi ancorada pelos estudos dos teóricos Fuller (1969), Nóvoa (2002), Tardif (2002), Bejarano (2001 e 2003), Freire (2004), Beach e Pearson (1998), Pajares (1992), Schön (1992), Sacristán (1999) e Bondía (2002), teóricos que tratam da constituição do ofício docente.

No período do (2004.1) quarto semestre, considerado a primeira fase da pesquisa, o contato com o grupo foi constante e intenso. Observamos toda a turma, a participação dos alunos nas aulas, suas falas, seus anseios e suas crenças³. Foi nesse contexto que os licenciandos foram expondo seus dilemas de forma natural e sem receio, diferentemente do que Fuller caracterizou na sua pesquisa em 1969, como uma fase de *preocupações escondida*. Para esse pesquisador, os licenciandos não revelavam publicamente os dilemas⁴.

Fuller (1969) apresenta que a aprendizagem dos futuros professores está vinculada à motivação e que só aprendemos o que nos interessa e nem todos os estudantes estão interessados em aprender. Portanto, a motivação é fator preponderante no aprendizado.

Seus estudos apontavam como propósito examinar intensivamente os

³ É baseada em avaliação e julgamento no sentido de agir com o seu próprio juízo.

⁴ Pontos significativos de “tensão” pelos quais é preciso optar e pelos quais, de fato, sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino.

interesses dos professores novatos, no intuito de encontrar sobre o que eles estão interessados, preocupados, e se esses interesses e preocupa es podem ser conceitualizados de uma forma útil.

Assim, chegou   seguinte conclusão: futuros professores, ou seja, estagiários e professores recém-formados podem estar interessados apenas em si próprios. A questão para a qual o autor chama aten o   no sentido de que, além de estar preocupado consigo próprio,   desejável fortemente que o professor esteja preocupado também com seus alunos, com o aprendizado e com o desenvolvimento deles.

De acordo com Pajares (1992), a aten o às crenças dos futuros professores e professores experientes deve ser o foco da pesquisa educacional, pois, por meio dela, as práticas são reveladas, além da relevância em se conhecer como essas foram construídas, ou seja, originadas.

Quanto às crenças dos futuros professores, elas são desenvolvidas durante os muitos anos em que o sujeito passa na escola. Elas incluem idéias sobre o que   necessário para ser um bom professor e também de como os alunos devem se comportar. Avalia es, que os indivíduos fazem quando ainda são crianças, sobre o ensino e sobre o que   ser professor sobrevivem quase intactas até a idade adulta e se tornam julgamentos estáveis, que dificilmente mudam, mesmo   medida que candidatos a professores se tornem profissionais competentes, capazes, em outros contextos, de fazer julgamentos mais sofisticados.

Nesse sentido, a constitui o da crença está relacionada com a história de vida de cada um. Fomos buscar fundamenta o para nosso trabalho nas pesquisas de N voa (2000). Com esse autor, buscamos compreender a constru o da identidade profissional, os saberes constitutivos desse ofício e a importância do reconhecimento de que o professor   a pessoa e a pessoa   também o professor; de que não existe uma dicotomia entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal.

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

Entra nessa constitui o o que traz Pajares (1992) em rela o a crenças, o que Fuller (1969) aponta como preocupa o, o que Beach & Pearson

(1998) discorre sobre dilema – mostrando que isso varia de pessoa para pessoa –, os estudos de Bejarano (2001) no tocante ao desenvolvimento profissional do professor, as contribuições de Bondía (2002) com o saber advindo da experiência que está associado ao que cada um é.

Trouxemos também as contribuições de Freire (2004), 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 as coisas também acontecem assim. 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.

Já outros pesquisadores, em 1998, como Beach e Pearson (1998), explicaram que professores em pré-serviço variam consideravelmente em suas habilidades de estar às voltas com dilemas, conflitos e tensões, e que alguns simplesmente omitem ou minimizam os dilemas por se conformarem com o sistema. Acreditamos que as considerações de Beach e Pearson (1998) tem muita relação com a história de vida de cada sujeito, com sua estrutura, sua forma de ser e de estar no mundo.

Vamos utilizar então os conceitos de *conflitos*, *tensões*, *preocupações* e *dilemas* como conceitos centrais em nossa análise. Por conflitos e tensões, nos apoiamos em Beach & Pearson (1998), que apontam que os professores possuem crenças sobre seu trabalho, quando essas crenças são desafiadas ou não-confirmadas pelas situações concretas do trabalho do professor, surgem então situações de conflitos e tensões.

Em nosso caso, usaremos esses dois conceitos como sinônimos. O conceito de *preocupação* será apoiado a partir da contribuição de Fuller (1969), que aponta que o professor está sempre preocupado com seu trabalho, embora os professores experimentem diferentes níveis de preocupação, desde preocupações mais primárias (quando se encontra em estágios de desenvolvimento profissionais mais iniciais) quando, por exemplo, se preocupa mais com seu próprio desempenho em detrimento do desenvolvimento de seus alunos.

Em estágios de desenvolvimento mais adiantados, outros tipos de preocupação podem emergir como, por exemplo, a preocupação com a aprendizagem de seus alunos. Em relação ao conceito de dilemas, nos apoiamos especialmente em Schön (2000), quando credita o dilema como parte constitutiva da profissão docente. Dilemas são situações nas quais o pro-

fessor sempre se encontra entre várias alternativas no âmbito das decisões que precisa tomar em seu trabalho.

Também aqui o desenvolvimento profissional é função importante para instrumentalizar esse professor diante das situações dilemáticas.

No quinto semestre, acompanhamos dois licenciandos, os quais denominamos Maiara e Felipe no contexto de suas regências em classes do Ensino Fundamental. Ambos estagiaram em classes de 6ª série da rede pública.

A pesquisa adotou a metodologia de pesquisa qualitativa: respeito aos contextos naturais (no sentido de buscar coletar os dados nos locais onde ocorrem os fenômenos), longo tempo junto aos sujeitos de pesquisa, adesão dos sujeitos ao projeto para que possam fornecer dados de natureza qualitativa e observação participante entre outras características (Ludke, 1986).

Os sujeitos da pesquisa. Quem são eles?

Quem é Maiara?

Maiara estudou em escolas da rede particular 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 de Santa Cruz, em Ilhéus-Ba. Porém passado um semestre, abandonou o referido curso.

Após essa etapa, ficou 21 anos sem estudar. Justifica que ficou esse tempo sem se dedicar à vida estudantil, devido ao fato de ter casado e precisar residir em outro estado, no caso, Sergipe. Após um tempo, separou-se e teve que retornar para a casa dos pais, no interior da Bahia. Esse retorno coincidiu com o falecimento de 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 Superior⁵ – Séries Iniciais em uma instituição de ensino superior da rede privada.

⁵ 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, 1999.

Informou que fez essa opção por ter ficado muito tempo parado sem estudar e 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 vestibular, para o curso de licenciatura em ciências biológicas. Segundo ela, essa decisão se efetivou por achar o curso normal superior aquém da sua capacidade e pelo fato de a licenciatura fornecer mais *status* profissional que o antigo curso, além de ter afinidade com a área de análises clínicas, cursada no profissionalizante e com a área de biologia, na qual cursou um semestre há 21 anos. Além disso, ela acredita 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 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.

Quem é Felipe?

Felipe nasceu em Salvador, tem 23 anos de idade, estudou em escola particular de bairro, como ele mesmo chama. Já o ensino médio, cursou na rede pública. No primeiro e no segundo ano, freqüentou a escola regularmente 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 a animais e vegetais. Revelou-nos que não tinha consciência de que estava em um curso de licenciatura, formação de professores, e queria ser bacharel, trabalhar com pesquisa, pois tinha preconceito em relação à profissão de professor.

Enfim, nos disse que jamais seria 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 outra profissão considerada 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 ao terceiro semestre, ao cursar a disciplina filosofia da educação, tudo mudou, suas crenças foram mobilizadas e assim 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 reflexiva, que o levou à 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, sua função e o papel do professor, conteúdos que, segundo o licenciando, contribuíram para que 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, 23 anos, e ao fato de sua turma ser formada por mulheres bem mais velhas e que já atuam na área há mais de dez anos. De acordo com esse licenciando, suas colegas o discriminam muito por causa de 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 que essas senhoras dizem que os alunos não o respeitarão.

Felipe faz a reflexão de que não imagina, não sabe como suas colegas de turma imaginam como ele absorve essas críticas. Ele afirma ser humildemente grato, pois essas senhoras o oportunizaram a refletir e a ter outra visão para poder superar as 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 Laboratório de Taxionomia de Briófitas e Algas do Instituto de Biologia, trabalho iniciado em abril do ano de 2004; e o outro nas Faculdades Jorge Amado, com o projeto Identificação de Répteis e Anfíbios em Baixios.

Felipe não descarta o trabalho com a 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.

Já que optamos em delinear uma parte 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 do conhecimento e de saberes teóricos, mas de outros saberes como o afetivo, o emocional, o relacional também configuram a docência.

Freire (2004) também aponta, nessa perspectiva, o processo da generosidade, da amorosidade, da assunção do sujeito diante de si, 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.

Ao selecionarmos Pajares (1992), com seus estudos sobre crenças, 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 suas crenças para a sala de aula. Nesta 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, essa diferença se efetiva e é fundada tomando como base a estrutura de cada sujeito em questão, a forma de lidar com os problemas e de enxergar e enfrentar as mais variadas situações, na maneira como foi formado e como observa o mundo.

Assim, abordaremos a constituição do ofício de ser professor também à luz das idéias de Bondía (2000), ao discutir essa formação do professor 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 vista a partir do duo 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 a par-

tir da experiência de outro; a menos que essa experiência seja de algum modo revivido e tornada e tomada própria.

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. Observamos que os conflitos, os dilemas e as tensões vivenciados nesses períodos fazem parte da constituição desse saber e a forma de enfrentamento está diretamente relacionada ao que o sujeito é enquanto pessoa.

Novamente reafirmamos que, para os objetivos deste artigo, nos detemos apenas na fase que denominamos ‘fase de pré-ensino’.

Além dos comentários que já fizemos a respeito das idéias de Bondía (2004), 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, Bondía (2004) declara que é contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos.

A trajetória de Maiara e Felipe no estágio de regência (fase de ensino)

Ao fazermos a triangulação dos dilemas apresentados na primeira e na segunda fase da pesquisa detectamos em relação a Maiara e Felipe (ver tabela ao lado).

Quanto às estratégias utilizadas para solucionar os dilemas, identificamos: utilização da cópia, ameaça com nota, ‘barganha’ entre cumprimento da atividade e ponto para acrescentar na nota. Todas essas características

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 a seu trabalho

podem ser perfeitamente enquadradas nas características descritas por Fuller (1969) como sendo a de professores novatos e ainda em fase inicial de desenvolvimento profissional.

A futura professora nos diz que o estágio foi um aprendizado, pois foi uma oportunidade de revisar os conteúdos e também pela possibilidade de conviver 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 12 aulas observadas, pudemos detectar que nesse período Maiara possuía todas as características de professora novata, como pode ser acompanhado no quadro abaixo. Os comportamentos observados estão de acordo com as idéias de Fuller (1969), que aponta essas características como sendo de professores em início de carreira (o que Maiara era naquele momento), além de marcar também um desenvolvimento profissional ainda precário.

Em relação às crenças de Maiara reveladas nos seus primeiros passos como professora, vemos que elas não sofreram grandes mudanças durante sua formação inicial e que possivelmente foram adquiridas em períodos anteriores a esse, provavelmente durante a educação básica, es-

tando ela na condição de aluna.

Essas crenças se alinham com comportamentos típicos do ensino tradicional. Acreditava que ensinar pudesse ser sinônimo de fazer seus alunos copiarem longos trechos do livro texto, ao invés de exercitarem atividades de relevância cognitiva mais elevada.

Teve problemas de relacionamento pessoal com seus alunos e tentou impor sua autoridade apenas calcada numa visão de 'autoridade natural dos professores'. Apresentando crenças, portanto, que apontam o que Pajares (1992) argumenta sobre a resistência às mudanças das crenças e a adesão a crenças ligadas ao ensino tradicional como fruto de aprendizagem por imitação de modelos de outros professores.

Maiara por isso demonstrava que estava em estágios inferiores de desenvolvimento profissional quando no início de sua carreira como discute Beach & Pearson (1998), especialmente quando não demonstra que estava refletindo no sentido de resolver seus problemas profissionais numa condição de longo termo.

Ou seja, Maiara não achava que os problemas profissionais que enfrentou no estágio vinham como consequência da inadequação de suas crenças. Presa como estava ao seu conjunto de crenças, que se mostrava ineficaz, também não podia exercer sua autonomia plena, no sentido em que foi discutido por Freire (2004).

De maneira que Maiara viveu nos seus primeiros contatos na profissão docente todos os dilemas, conflitos e tensões, características de professores novatos e não-desenvolvidos profissionalmente. Veremos que o fato de ser um professor novato não implica necessariamente ser pouco desenvolvido profissionalmente, como pudemos perceber na trajetória de Felipe.

FELIPE	
PERMANÊNCIA	<ul style="list-style-type: none">• enfrentamento da sala de aula• preocupação com sua imagem diante dos alunos• preocupação com a 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

O desenvolvimento de Felipe, observado durante o estágio, aponta em primeiro lugar uma questão importante: professores novatos podem também experimentar em curto espaço de tempo sinais evidentes de desenvolvimento profissional. Felipe em sua prática demonstrou estar com conflitos comuns a professores novatos (por exemplo, o problema com o chamado 'controle de classe' e preocupação com sua imagem perante os alunos). No entanto, apresentava ao mesmo tempo, logo de início, comportamentos que o qualificavam como professor mais desenvolvido profissionalmente, como, por exemplo, a preocupação com a aprendizagem de seus alunos (Fuller, 1969; Beach & Pearson, 1988).

É interessante notar que esse desenvolvimento que de alguma maneira precoce surge na prática de Felipe deve ser creditado em grande parte a suas características de personalidade – sujeito calmo, apreciador da natureza, capaz de contornar o problema da diferença de idade com suas colegas de faculdade e de seguir com sua filosofia de vida de 'viver socialmente e em harmonia com todos'.

Foi reflexivo ao ponto de aceitar as contribuições vindas do programa de formação e de reformular crenças que poderiam de outra maneira se cristalizar.

Durante sua ação como professor enfrentou os conflitos, viveu as tensões, mas demonstrava que estava disposto a mudar, se necessário. Dessa maneira, minimizando esses conflitos e tensões.

Sem dúvida não podemos dizer que o desenvolvimento de Felipe tenha sido algo fora do comum. Apenas observamos que variáveis como personalidade, flexibilização em relação a possibilidades de mudanças e um exercício contínuo de reflexão profissional são ingredientes aliados do professor que deseja melhorar sua prática docente.

Felipe demonstrou então um misto de comportamento de professor novato com comportamentos de professores mais desenvolvidos profissionalmente.

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 que cada um tem uma

história de vida diferente, concepções, crenças sobre o ensino e a aprendizagem e o que é ser um professor diferente. Enquanto Maiara demonstrou autoritarismo em todas as aulas observadas, Felipe demonstrou flexibilidade e espírito democrático. Maiara ceifava a palavra, organizava a classe em fila, uma carteira atrás da outra, trabalhava utilizando o recurso da cópia, não demonstrava preocupação com a aprendizagem dos alunos, crença no ensino transmissivo, não preparava o planejamento; Felipe por sua vez, dava voz e vez, organizava a classe em grupo, em círculo, demonstrava preocupação com a aprendizagem, ensaiava uma postura construtivista dando voz e vez aos seus alunos, preocupando-se com o conhecimento prévio que eles traziam, utilizava recursos variados e em nenhuma aula a cópia foi utilizada, ia para sala com o planejamento organizado e pensado. Consideramos, portanto, a postura de Felipe como *construtivista* no sentido de que sua prática em sala de aula se afasta consideravelmente das rotinas conhecidas como do ensino tradicional.

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

	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 com atribuição de pontos na nota final	
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

Vale ressaltar que, na formação do professor, existe algo mais que a teoria e os métodos de ensinar; devemos levar em consideração o contexto social e histórico vivido pelos alunos e professores e que o objeto de trabalho do professor é o ser humano; por isso mesmo, não existem receitas, nem fórmulas para lidar com o enfrentamento dessa situação. É nesse contexto que surge a crítica à racionalidade técnica, conceito trazido por Schön (1992), que define este conceito representando o professor como um

solucionador de problemas técnicos como contraponto a um profissional com capacidade de resolver problemas surgidos da prática por meio de aplicação de teorias e também por experiências acumuladas que ele denominou epistemologia da prática. Ora, se na profissão de professor lidamos com seres humanos, como podemos tratar tecnicamente as situações problemas? O que é problema para um grupo pode não ser para outro, bem como um professor pode lidar melhor com um dilema e outro professor ter dificuldade nessa operacionalização. Enfim, isso depende de outros saberes que se sobrepõem a técnicas e, por vezes, até às teorias. Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán (1999) afirma:

O professor também enfrenta uma situação complexa e incerta na qual é um problema encontrar 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. (Sacristán 1999 p. 169).

De fato, a profissão docente pode ser considerada aberta; foge ao controle, às certezas, por isso é apontada como um terreno pantanoso, que escapa às normas de comportamento assinaladas de forma muito precisa. 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 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.

Ainda nesse sentido, Nóvoa (2002) 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. (IDEM, 2002, p.27)

[...] e 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 o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (IDEM, 2001, p.25)

Considerações finais

Formar professores é uma tarefa complexa. Ao observar apenas dois casos em um programa de formação inicial, pudemos constatar que inúmeras variáveis competem para que possamos dizer que o programa ajudou efetivamente na formação desses professores. Durante esse processo de formação inicial, cada futuro professor recebe as contribuições do programa de forma idiossincrática, onde entram em jogo essas inúmeras variáveis que estamos nos referindo ao longo desse trabalho. A constituição da identidade do professor passa pela formação formal dentro dos programas de formação, mas vai, além disso, e é resultante também da história de vida desses sujeitos, de suas personalidades, da capacidade de refletir e mudar diante dos conflitos e tensões surgidos na prática. Essas variáveis, menos acadêmicas, no geral, não são consideradas como relevantes pelos formadores de professores. 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 ocorrerá de acordo com o que cada sujeito se permitiu vivenciar e deixar perpassar pelas experiências vividas. Desse modo, o processo é subjetivo e singular.

Os professores aprendem a ser professores durante toda a sua vida. Alguns se desenvolvem mais rapidamente e enfrentam os dilemas da prática docente utilizando caminhos menos árduos. Outros enfrentam maiores problemas e experimentam um desenvolvimento profissional mais lento.

Acreditamos que esse tenha sido o caso de Felipe e Maiara, nossos sujeitos de pesquisa. Ambos viveram conflitos e tensões durante o estágio e mesmo durante a formação da faculdade. Mas cada um lidou com essas questões de maneira particular. Temos uma forte convicção que, além das variáveis puramente acadêmicas presentes nos programas de formação, há que se ter um olhar para a pessoa que está se formando. Temos que buscar uma individualização nesse processo de formação inicial. A despeito de todas as dificuldades que sabemos que possam advir diante da adoção dessa postura.

Reconhecemos também, nessa análise e constituição, que os dilemas foram apontados como um dos elementos constitutivos desse ofício, quan-

do externalizados pelos estudantes e futuros professores e detectamos que a forma de enfrentamento desses dilemas se funda também na história de vida de cada um.

Assim, sugerimos que nos cursos de formação inicial, bem como na formação continuada, haja espaço para a discussão e a análise do dilema e que esse seja considerado também como elemento da constituição do que é ser professor. É pertinente que tanto os licenciandos quanto os professores em formação abordem os entraves da docência, sem medo de ser punidos, ou de ser considerados incompetentes diante da resolução de problemas inerentes ao cotidiano do trabalho. Acreditamos que isso só ocorrerá se, no próprio programa de formação em que o licenciando estiver inserido, houver espaço para o formador também falar sobre seus dilemas na 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.

Referências

BEACH, R. & PEARSON, D. Changes in preservice teacher's perceptions of conflicts and tensions. *Teaching & Teacher Education*, v.14, n.3, p. 337-51, 1998.

BEJARANO, N.R.R. *Tornando-se professor de física: conflitos e preocupações na formação inicial*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciência & Educação*, v. 9, n.1, p. 1-15, 2003.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUC-CA, 2002.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), p. 307-332, 1992.

PIMENTA, Garrido Selma, GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Garrido Selma, LIMA, Maria Socorro Lucena. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SODRÊ, Sarah Maria Souza. *Dilemas dos licenciandos em ciências biológicas quando da inserção no contexto da prática*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências da UFBA/UEFS. 2005.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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