

FASE DE PRÉ-ENSINO: DILEMAS DOS LICENCIANDOS QUANDO DA INSERÇÃO NA PRÁTICA

PRE-TEACHING STAGE: UNDERGRADUATES STUDENTS DILEMMAS WHEN BEGINNING THEIR PRACTICE

Sarah Sodré¹
Nelson Bejarano²

¹UFBA-UEFS/Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, sarahsodre@yahoo.com.br

²UFBA-UEFS/Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, bejarano@ufba.br

Resumo

Neste artigo, pretendemos comunicar os dados levantados e analisados em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para fazer esse levantamento, acompanhamos, durante um semestre, as aulas da disciplina Estágio Supervisionado, com alunos do quarto semestre de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, turno noturno. Caracterizamos essa fase, em nossa pesquisa, como fase de pré-ensino por se efetivar anteriormente ao período do estágio de regência. Essa pesquisa teve como objetivo identificar os dilemas vivenciados pelos licenciandos quando da inserção na prática de ensino. O resultado parcial desse trabalho mostrou que os licenciandos revelaram os seguintes tipos de dilemas nessa fase de pré-ensino: enfrentamento da sala de aula, professor como detentor do saber, preocupação com sua imagem perante os alunos, preocupação com a aprendizagem dos educandos, uso dos procedimentos metodológicos, insegurança relacionada à aquisição dos conhecimentos de biologia, tempo – como conciliar o estágio e as aulas na faculdade.

Palavras-chave: Pré-ensino, regência, licenciandos, dilemas.

Abstract

This qualitative case study aims at identifying the dilemmas faced by Biological Sciences undergraduates when they confront their teaching practice. College students enrolled in the fourth term of a night-shift Biological Sciences Teaching Degree Course were followed up for one semester while experiencing their supervised teaching practice. Such a stage was labeled pre-teaching for it takes place before the teaching apprenticeship. Partial results have shown that undergraduates cope with a number of dilemmas during the pre-teaching stage, namely: how to face the classroom environment and how to deal with their own concerns about their self-image, their role as knowledge holders, their students' learning process, the usefulness of the methodology and the teaching process as well as their own lack of knowledge concerning the contents they are supposed to teach and their time restrictions, since they have to conciliate their teaching practice with their regular academic studies.

Keywords: pre-teaching, teaching apprenticeship; undergraduates; dilemmas.

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO TEMA

A relevância do tema desta pesquisa se efetiva visto que a literatura aponta a profissão docente como dilemática, permeada de conflitos que demandam, 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. Se o conflito for considerado como inerente à formação profissional e conseqüentemente houver espaço para a tematização dos dilemas pelos formadores durante o percurso da constituição do profissional docente, este contexto favorecerá a uma oposição do que é a 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, tão difundida aqui no Brasil nos anos 90.

Os dados aqui relatados são parte do projeto de dissertação de mestrado, ainda em andamento junto ao Programa em Ensino Filosofia e História das Ciências UFBA/UEFS-BA o que tem como tema: dilemas dos licenciandos quando da inserção na prática de ensino.

PERCURSO TRILHADO – ESCOLHAS FEITAS

Para efetivarmos esta pesquisa, optamos por investigar o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas das Faculdades Jorge Amado, Salvador – BA, acompanhando alunos na fase de pré-ensino, referente ao quarto semestre, fase 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. Essa turma foi selecionada por estar numa etapa do processo de formação que justifica a nossa escolha frente à investigação que será desenvolvida.

Para fazermos o levantamento dos dados, observamos a turma em questão que era formada 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. Apesar desses sujeitos serem qualificados de forma distinta, nesse primeiro momento, para efeito dessa pesquisa foram escolhidos por estarem 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 2004.2, nas quintas-feiras das 19 às 20 h e 35 min.

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, o qual chamamos de fase de pré-ensino, fase de preparação para a regência de uma classe do ensino fundamental de 5ª a 8ª 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, conflitos foram tratados pelo programa de formação. 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. Nesse segundo momento analisaremos se esses dilemas apresentados na primeira fase foram minorados, excluídos ou se outros surgiram, assim como buscaremos identificar as estratégias utilizadas

pelos licenciandos para lidar com os dilemas apresentados. Este artigo é estruturado com base nos dados coletados na fase de pré-ensino.

PILARES DE SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

Acreditamos ser o dilema parte da constituição dessa profissão, portanto a pertinência da sua exteriorização como elemento constitutivo desse ofício; daí a importância, proposta neste estudo, do dilema ser detectado, verbalizado, discutido e, se possível, tratado. A professora formadora através da tematização oral, nas aulas de Estágio, diante dos conflitos apresentados pelos licenciandos procurou minorá-los através de 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 micro-aulas de 30 min a ser ministrada pelos licenciandos como uma forma de simular um contacto de sala de aula a ser enfrentado no quinto semestre.

Para darmos sustentação à nossa pesquisa, nos apoiamos 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. Assim, nos debruçamos sobre os estudos de: Fuller, Nóvoa, Tardif, Pimenta, Bejarano, Freire, Beach e Pearson, Pajares, Schön, Sacristã, Bondia, teóricos que tratam da constituição do ofício docente, e, diante disso, são associados ao tema central da nossa pesquisa: dilemas dos licenciandos quando da inserção na prática de ensino. Ressaltamos que alguns desses teóricos citados não aparecem neste artigo, mas estão presentes no capítulo da dissertação que originou este trabalho.

Durante todo o período em que lá estivemos, o contato com o grupo foi constante e intenso. Observamos toda a turma, a participação dos alunos nas aulas, as suas falas, os seus anseios e as suas crenças¹. Foi nesse contexto que os licenciandos foram expondo os seus dilemas de forma natural e sem receio, diferentemente do que Fuller caracterizou na sua pesquisa em 1969, como uma fase de *preocupações escondidas*, ou seja, para esse pesquisador, os licenciandos não revelavam publicamente os dilemas².

Já outros pesquisadores, em 1998, como Beach e Pearson, explicaram que professores em pré-serviço variam consideravelmente em suas habilidades de estar às voltas com os dilemas, conflitos e tensões, e que alguns simplesmente omitem ou minimizam os dilemas por se conformarem com o sistema.

FASE DE PRÉ-ENSINO – UMA DISCUSSÃO E ANÁLISE DO QUE FOI EXTRAÍDO

Vejamos algumas falas feitas na primeira e quarta semana, 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”.

Com essa fala, a licencianda expõe, de forma clara, a sua angústia, o seu medo quanto ao enfrentamento da situação de sala de aula.

¹ É baseada em avaliação e julgamento no sentido de agir com o seu próprio juízo.

² 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.

“Gente, só assim eu vou ter coragem; gosto da idéia, pois é logo bom tomar o choque de que você não sabe nada”.

Esse relato foi efetuado após a professora formadora ter lançado a idéia de que o estágio, nesse quarto semestre, seria de observação, co-participação e que teria na faculdade, na própria sala, micro aulas 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 na próxima 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. Mais ainda, a aluna aponta que nada sabe e que essa idéia é boa, pois tomará o choque antes de ir de fato para o estágio de regência. Fica subentendida aí a preparação para a regência, pois, de fato, nos dá a idéia de que, quando chegar no momento dessa atuação, o dilema será diminuído em função desse tempo de preparação aí percorrido. Sugere também uma crítica ao programa de formação quando verbaliza “...você não sabe nada.” O conflito esboçado pela estudante é do fosso relacionado às disciplinas do conteúdo básico, específico da área de conhecimento, assim como, o apoio do programa a essa formação.

Nesse sentido, Pimenta (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 da aprendizagem. Assim, acreditamos que a estratégia utilizada pela formadora para preparação desses licenciandos para assumirem a regência de uma classe é pertinente, assim como a discussão acerca dos dilemas e medos dos estudantes nesse processo de enfrentamento da regência de uma sala de aula. Essa estratégia viabiliza o conhecimento da realidade do que é ser

professor, não só no tocante à atuação prática e ao conhecimento da disciplina, mas também acerca da importância do autoconhecimento e dos dilemas de cada um.

Vejamos o dilema apresentado por outro licenciando:

“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?”

O aluno-professor-novato com essa fala questiona o tempo de permanência no colégio e coloca a preocupação com o professor regente, no sentido de que este acreditará que ele, estagiário, dará aula “certinha”. Vale ressaltar aqui a idéia subjacente à racionalidade técnica frente ao ato de ensinar, como se existisse uma fórmula, uma receita para esse exercício tão dilemático. Aparece também a crença acerca do ensino como exercício prescritivo. Fica ainda 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 o professor não gostar da sua participação, no ambiente escolar, devido ao seu empenho e responsabilidade com o ofício de ser professor. Mais adiante, questiona em que momento o professor da escola campo tomará conhecimento do seu trabalho.

É importante pontuar aqui a idéia de Pimenta quando da releitura 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, 2000, p.21).

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 desse contexto que surge a oposição ao que é a racionalidade técnica, conceito trazido por Schön (1992), que diz ser este o desenvolvimento da capacidade dos professores de resolverem problemas práticos por meio de aplicação de teorias e instrumentos técnicos. Ora, se na profissão de 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 dilema e outro professor ter dificuldade nessa operacionalização. Enfim, isso depende de outros saberes que se sobrepõem a técnicas e a teorias. Nessa perspectiva, Sacristán 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. (IDEM 1983, 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, se 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 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)

Assim, como profissionais, portanto, lidamos com uma gama de saberes; mas colocá-los em prática, não é tão fácil assim. Daí também fazemos 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 Bernard Shaw, lido por Nóvoa (2002), para quem a atividade é o único caminho para a experiência e 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) 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 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 acrescenta um novo aforismo: *“Quem sabe, faz. Quem não sabe, mas domina o repertório pedagógico, ensina.”*

Esse autor refuta esta 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, lido por Nóvoa conclui o seu trabalho, que veio a se revelar 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.”* (IDEM, 1986, p.14).

Schön, fundamentando-se em Dewey, propõe o *aprender fazendo* como princípio formador, pois acredita que somente o sujeito, pela própria *experiência vivida* em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente dos conhecimentos. 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 claro que esse tempo deveria ser dado ao profissional em formação e que os dilemas, os medos, as falhas e os acertos fazem parte da constituição desse profissional. Frente a essa situação, ficam postas as indagações:

 Será que, nos cursos de formação inicial 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 parte 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 fraqueza?

Reportando-nos ao saber advindo da experiência, e ainda concordamos com Bondía que explica ser a experiência cada vez mais rara pela falta de tempo

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

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

Outra colocação dilemática esboçada por uma determinada licencianda:

“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 dilemático exposto acima nos aponta o desespero da futura professora quanto ao enfrentamento da sala de aula. Aparece também a preocupação com os alunos, com a aprendizagem deles e com a gama de conteúdos específicos que terá que ensinar. Fica latente a insegurança relativa ao não saber; em função desse dilema, faz uma reflexão sobre o programa de formação de professores da faculdade constatando que as aulas são corridas e que, diante dessa correria, os licenciandos não dão conta da aprendizagem acerca do objeto de conhecimento, nesse caso, a Biologia. A futura professora exterioriza o dilema em relação ao conhecimento e o medo de dizerem que ela comprou o diploma devido ao fato de ela 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.

Esse relato é muito rico, pois nele aparece o dilema do enfrentamento da sala de aula, da preocupação consigo mesma, ou seja, com a sua imagem, se os alunos irão gostar dela, se os alunos irão aprender o que ela ensinará, assim como o dilema do conhecimento total, pleno relativo aos conteúdos de Biologia. Fica subentendido o dar conta, o ter em mãos todo o controle. Eclode uma crítica ao programa das faculdades, ao curso de formação inicial, no sentido da falta de preparo deixado ao futuro professor pelos professores do programa de formação inicial em relação ao objeto de conhecimento, Biologia, porque, segundo a aluna, as aulas são corridas e, em função disso, os futuros professores não dominam a disciplina que irão ensinar.

Vale ressaltar que, nessas falas dos licenciandos, futuros professores, aparecem o que Frances Fuller chamou de “*Self Concerns*”, ou seja, preocupações consigo mesmo. Outra preocupação também constatada diz respeito ao que Fuller chamou de “*Concern with pupils*” referente à preocupação com os alunos, no sentido da aprendizagem, e com a forma de ensinar aos estudantes, por parte do novo professor, no caso aqui, o estagiário. Na pesquisa desse teórico, essas preocupações apareceram no momento da regência da classe. O que nós detectamos quatro décadas após os estudos de Fuller é que essas preocupações apareceram na fase anterior à regência de classe, na nossa pesquisa denominada de fase de pré-ensino.

Outro dilema apresentado:

“Professora, a senhora tá deixando a gente de cabeça quente. Tudo para mim é

novos”.

Com esse depoimento, a aluna indica que são muitas as informações fornecidas pela professora formadora, que tudo para ela é novo, pois não tem experiência com a docência; diante disso, está com muitos conflitos frente a tantos dados e informações. Nesse relato, fica subentendido que, de fato, a aprendizagem é processual e que não se aprende momentaneamente. Está embutido aí também o fato de que a preparação para o ensino exige tempo, processo, e que, na profissão professor, não podemos trabalhar com a racionalidade técnica, visto ser este 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 afirmou Antonio Nóvoa (1991 p.15), *o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor.*

Para Bejarano,

Aprender a ensinar é uma tarefa para a vida toda do professor. E aprender a ensinar pode ser sinônimo de ajustes, ou checagem radical no sistema de crenças educacionais dos futuros professores. Professores novatos ao observarem a realidade do seu trabalho 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, também podemos dizer que estamos diante de um genuíno desenvolvimento desses professores. (IDEM, 2003, p.02)

Portanto, fica evidente nessa perspectiva, que, na profissão professor, aprender esse ofício pode ser considerado um fazer e refazer constante visto estarmos lidando também com crenças, com a subjetividade de cada sujeito que ali está se constituindo professor.

Outro dilema detectado foi quanto ao tempo para atuar durante o estágio:

“Tem uma outra questão com o planejamento nosso, aqui na 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.”

O dilema em conciliar o estágio e as aulas do curso foi imenso, visto que esses alunos do turno noturno, na sua grande maioria, trabalham durante o dia para prover o seu sustento e a sua permanência na própria faculdade.

Frente a esse dilema um outro licenciando diz:

“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 muito dura, de que a gente tem o direito de estudar e de viver, e da forma que a coisa tá posta a gente quase vive pra trabalhar; a maioria das pessoas sonha até em ser alguém em um sentido maior, até acrescentar, mas

esse dilema do que é a vida... Mas acaba não dando tempo, nem conseguindo porque é... Atrelado a essa sobrevivência.”

Esse mesmo estudante ainda pontua o seguinte:

“A gente vive em um mundo em que essa distribuição e articulação de renda é absurda; quer dizer, você tem sociedade, hoje que a gente chamaria 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... aí!”

Esse aluno, futuro professor, apresenta situações dilemáticas frente ao seu lugar na sociedade, quer dar sentido ao que ele é e ao que lhe acontece, a questão política, a falta de tempo, ao direito de aprender, de conhecer para se colocar nesse mundo de forma consciente, como cidadão crítico, atuante, vai mais além colocando uma questão mundialmente conhecida que é quanto a instalações de fábricas, indústrias multinacionais que chegam e querem impor a sua cultura, estabelecer uma aculturação diante dos menos favorecidos. Apresenta, e 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.

Dessa forma, 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 nos fala sobre a experiência e 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. (IDEM, 2001,p.23).

O que Bondía nos aponta é o fato de que vivemos num mundo da informação, da velocidade; opinamos, queremos saber de tudo o que nos cerca, nos opomos, reiteramos, nos colocamos, mas esquecemos de silenciar, de refletir, de selecionar, de observar, de perceber, de nos ater a experiência. Toda essa gama de situações e informações não nos garante uma aprendizagem, pois, para esse autor, para aprendermos com a experiência necessitamos silenciar, escutar, deixar que as situações perpassem, nos tomem por inteiro e que estejamos abertos à própria transformação; e para isso necessitamos nos expor à travessia, ao perigo, precisamos ter receptividade, só assim poderemos transformar esse conhecimento em *práxis*.

Segundo Tardif 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. (IDEM, 2002,p.50).

Nesse sentido, entendemos por práxis a ação refletida no desenvolvimento do trabalho a qual, por ser refletida, desencadeia transformação tanto no ato do trabalho quanto na pessoa em si, ou seja, na sua constituição. De acordo com Freire (1996), *práxis* é a ação refletida, pensada de forma consciente; e, por ser pensada de forma consciente, faz parte da ação.

Retomando os dilemas trazidos por esse último licenciando citado, na fase de pré-ensino, acreditamos que, diante das suas reflexões, ele esteja permitindo que a experiência perpassasse nele, que o tome por inteiro, e, dessa forma, dê sentido ao que lhe vem ocorrendo. Certamente isso o constituirá mais inteiro nessa formação e no entendimento de ser professor. Dessa forma, esse conhecimento não estará fora dele; ao contrário, só tomará sentido se internalizado por ele de uma forma única e singular. Sendo assim nenhum outro sujeito poderá aprender através da experiência alheia a menos que essa experiência seja vivida de algum modo, para poder ser transformada em própria.

Portanto, ainda segundo Bondía

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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, é subjetivo e singular. E nessa fase de pré-ensino é também assim que as coisas acontecem.

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

Reconhecemos também, nessa análise e constituição, que os dilemas foram apontados como um dos elementos constitutivos desse ofício, quando externalizados pelos estudantes, futuros professores e percebemos que esses dilemas foram tratados como parte do processo e do contexto dessa formação. Mais ainda, que a formadora teve 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 e não foi visto como uma debilidade.

Pelo que já foi analisado percebemos que os conflitos surgidos foram tratados pela professora formadora no momento em que os licenciandos revelavam as suas angústias, e tensões. 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 os dilemas.

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.
- FULLER, F.F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, v.2, p. 207-26, 1969.
- LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- 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.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.