

APRENDENDO A SER PROFESSOR: A PRÁTICA DE ENSINO, ENSINA?

Verno Krüger¹

vkruiger@portoweb.com.br

Resumo

Relata-se o desenvolvimento e a avaliação de uma proposta curricular para estágio supervisionado estruturada de acordo com o Modelo de Investigação na Escola. Nesta avaliação, foram analisadas as concepções destes licenciandos sobre ensino e aprendizagem, além de seu modelo de professor, antes e depois de suas práticas docentes. A partir desta avaliação, identificaram-se mudanças substanciais em seus modelos didáticos e na imagem de professor, antes relacionadas ao modelo tradicional, e agora, próximas de um modelo construtivista simples. Esta identificação permite afirmar que a natureza da proposta curricular desenvolvida foi fator relevante na construção de novos pressupostos para orientar as futuras práticas docentes destes licenciandos.

Palavras-Chave: Prática de Ensino; Professor Pesquisador; Modelos Didáticos.

INTRODUÇÃO

O presente texto é continuidade de trabalho anterior, que identificou a influência do estágio supervisionado nas decisões profissionais de licenciandos do Curso de Ciências Biológicas da UFPel. Investigou-se também a existência de relações entre a decisão de "ser ou não professor" com mudanças em suas concepções didático-metodológicas.²

Para tanto, foram analisadas respostas destes alunos a um questionário de avaliação da Prática de Ensino I (Ensino Fundamental-Ciências). Estas análises revelaram que aproximadamente 60% dos 25 licenciandos mudaram muito as suas concepções anteriores sobre a prática docente. Destes, sete alunos decidiram ser professores após o estágio e cinco passaram a considerar esta possibilidade. Independentemente do estágio, 40% dos alunos já haviam decidido pelo magistério e três decidiram não seguir a carreira de professor de ensino básico.

A partir destes resultados, consideramos que a opção pelo magistério, após o estágio supervisionado e o fato de outros alunos terem reforçado suas decisões anteriores neste sentido, pode estar relacionada com a natureza da proposta curricular desenvolvida, oportunizando aos estagiários um conjunto de experiências e de reflexões com um enfoque na formação de um professor-pesquisador.

Neste contexto, a análise dos dados revelou a necessidade de avançar na compreensão destes processos de mudanças conceituais e na identificação da natureza dos conhecimentos construídos no período do estágio, o que é objeto do presente trabalho. Neste, são utilizados, como fonte de dados, tanto os relatórios de estágio destes licenciandos, como também seus questionários de avaliação, parcialmente utilizados também no trabalho anterior.

As análises destes dados permitiram um aprofundamento da avaliação desta proposta curricular, e da natureza das mudanças conceituais dos alunos, pois foi estruturada como uma alternativa ao paradigma da racionalidade técnica ainda vigente na maioria dos cursos de

¹ Professor e pesquisador da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização e Mestrado em Educação da UFPel

² Trabalho enviado para apresentação oral na VI Escola de Verão, a ocorrer de 3 a 6 de novembro de 2003.

licenciatura (Tavares e Alarcão, 2001) e, neste sentido, referenciada pelo Modelo de Investigação na Escola (Porlán e Rivero, 1998; Krüger, 2000), além de considerar também as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica".

Assim, o estágio supervisionado teve como objetivo favorecer que os licenciandos iniciassem um processo de construção de saberes profissionais que considerassem a prática docente como uma atividade mais complexa do que um simples exercício de ensaio e erro (Campanário, 1998) e de repetição das práticas docentes consagradas em nossas escolas.

Neste contexto, o presente trabalho está também vinculado ao projeto de pesquisa "Integração entre a Formação Inicial e Continuada de Professores: uma Proposta de Estágio Curricular Supervisionado compartilhado com a Escola de Educação Básica" (UFPEl/FaE), cujo foco se centra na elaboração, discussão, análise e avaliação de propostas para o estágio supervisionado, sendo que as avaliações que compõem o presente trabalho representam uma primeira etapa deste projeto.

Por isto, os focos principais das atividades realizadas durante o desenvolvimento desta disciplina foram o conhecimento da realidade dos sistemas de ensino e os principais problemas relacionados com a prática docente, os saberes, ou conhecimentos, profissionais necessários à prática docente e a necessidade de referenciais teóricos mais complexos do que os de senso comum majoritários (modelo didático tradicional) para a constituição de um professor pesquisador de sua prática e da sua sala de aula, conforme se detalha nas páginas seguintes.

1. O CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO

De acordo com os currículos ainda em vigor, a formação dos professores ocorre, majoritariamente, de forma segmentada, onde as disciplinas de formação específica (por exemplo, química, física, biologia) ocorrem totalmente desvinculadas das disciplinas de caráter pedagógico (psicologias, estrutura e funcionamento do ensino, didáticas, etc.), de responsabilidade das Faculdades de Educação, com conteúdos e metodologias distanciados da realidade dos sistemas de ensino básico.

Há, desta forma, pouca ou nenhuma discussão conjunta sobre integração de disciplinas (por exemplo, o desenvolvimento de didáticas específicas), sobre aspectos metodológicos e, menos ainda, sobre o chamado "perfil do egresso", hipótese prévia que deveria orientar os processos de formação inicial.

De acordo com estes currículos, o estágio supervisionado ocorre geralmente no último semestre destes cursos e é de responsabilidade da Faculdade de Educação, devendo preparar os alunos para o exercício das diferentes "habilidades" profissionais consideradas necessárias para a prática docente. É, na maioria das vezes, a primeira e única oportunidade dos alunos vivenciarem, na realidade, o "ser professor",

Por isto, este reduzido período de tempo, ao dificultar reflexões e questionamentos mais complexos sobre a prática docente, frequentemente determina nos alunos, impressões e certezas superficiais e equivocadas sobre a prática docente, e que reforçam suas concepções prévias, de senso comum e majoritariamente relacionadas com o modelo tradicional de ensino (Mellado, 1996; Porlán e Rivero, 1998; Krüger, 2000; Tardif, 2002).

Assim, Mellado (1996) e Campanario (1998) analisaram as concepções de futuros professores de Ciências, sobre a natureza da ciência e das suas concepções a respeito do ensino e da aprendizagem. Com relação à natureza da ciência, as concepções identificadas vão desde um positivismo com ênfase no empirismo, passam por um falsacionismo ingênuo ao estilo poperiano até uma forma de indutivismo ingênuo, além de serem muito frequentes pontos de vista ecléticos, sincréticos e difusos, isto é, idéias que não puderam ser relacionadas

com um ponto de vista apenas, o que Mellado (1996) relaciona com a ausência de disciplinas de história e filosofia da ciência em seus currículos.

Já as concepções destes professores sobre ensino e aprendizagem estão relacionadas com um ensino transmissivo, baseado na transferência de conhecimentos, às vezes, contextualizados e com uma aprendizagem receptiva ou assimilativa, embora estes autores tenham detectado idéias inconsistentes e contraditórias, principalmente se comparadas com as estratégias que utilizavam em sala de aula.

Desta forma, os saberes iniciais dos licenciandos sobre a ação docente são, de acordo com resultados de investigações, muito mais um conjunto de crenças e pré-concepções, nem sempre explícitas e organizadas, do que uma contextualização do conhecimento acadêmico (pedagógico e conceitual) com o qual tiveram contato durante o período de formação. É, sem dúvida, uma das razões da permanência e resistência do paradigma escolar tradicional vigente e da aceitação da prática docente como um trabalho dependente e subordinado à agentes externos à sala de aula (Roldão, 2001).

Assim, "os alunos passam pelos cursos de formação inicial sem modificar suas crenças anteriores sobre ensino" (Tardif, 2002, p. 261) reproduzindo, nas escolas, às vezes com mais empenho do que os professores mais experientes, as rotinas e práticas de sempre.

Então, os professores não mudam por que a universidade não muda. Por sua vez, a escola de ensino básico não muda porque os professores não mudam. É um círculo vicioso. O que fazer?

Para tentar quebrar este círculo vicioso, busquei alternativas para superar o paradigma da racionalidade técnica. Optei, na disciplina de Prática de Ensino I (Ciências - Ensino Fundamental), por uma proposta curricular referenciada pelo Modelo de Investigação na Escola, com o objetivo de iniciar a formação de um professor investigador de sua prática e em sua sala de aula.

Os pressupostos deste modelo concebem uma perspectiva evolutiva e construtivista do conhecimento, sistêmica e complexa do mundo, e crítica e investigativa da prática docente (Garcia e Porlán, 2000; Krüger, 2000). Para estes autores, um professor-investigador se caracteriza por uma prática de reflexão na e sobre a sua ação, referenciada teoricamente, e por ações de:

- a) conscientização e de organização de seus sistemas de idéias (modelo didático pessoal);
- b) observação crítica de sua prática e de reconhecimento dos problemas, dilemas e obstáculos significativos nela, não só do ponto de vista técnico e funcional, mas também de valorações éticas e ideológicas;
- c) contraste, através do estudo e da reflexão, entre suas concepções e experiências com as de outros profissionais e também com outros saberes, principalmente acadêmicos, como forma de fazer evoluir o sistema de idéias pessoais e de formular hipóteses de intervenção em aula mais abrangentes, isto é, em nível explicativo mais complexo;
- d) planejamento de práticas inovadoras e pelo estabelecimento de procedimentos para um acompanhamento e avaliação rigorosos das mesmas (experimentação curricular e avaliação investigativa), num processo de ação-reflexão-ação;
- e) conclusões, sua comunicação, discussão e avaliação coletiva de projetos curriculares inovadores;
- f) detecção, a partir das avaliações, de novos problemas ou também de novos aspectos de velhos problemas, e reformulação destes projetos.

Neste modelo, os principais enfoques na formação inicial dos professores para a investigação na escola são: problemas práticos profissionais, concepções e experiências didático-pedagógicas; contribuições de fontes acadêmicas (disciplinas científicas, modelos didáticos, técnicas concretas, outras experiências, etc.) e as interações que se podem estabelecer entre elas.

Estes enfoques, além da natureza das características desejáveis de um professor-investigador, fundamentaram a hipótese curricular desta disciplina, que foi estruturada em encontros de orientação individual e de uma reunião semanal de todo o grupo, com duas horas de duração, que ocorreu em três etapas, ou momentos metodológicos, não lineares nem unidirecionais em sua execução, mas com objetivos didático-pedagógicos organizados em ordem crescente de complexidade:

a) discussão coletiva de suas concepções iniciais sobre a natureza dos currículos escolares (vinculados às suas concepções sobre a natureza do conhecimento científico) e também sobre ensino e aprendizagem (Krüger, 2000), com o objetivo de organizar estas concepções em uma teia de relações e de significados interdependentes (modelo didático), além de discutir implicações destes modelos na definição da natureza da prática docente;

b) identificação e relato de situações concretas de sala de aula, ocorridas tanto no período de observação como também durante suas experiências práticas, analisadas a partir de seus modelos didáticos iniciais e também, por comparação, com o modelo de referência adotado (Modelo de Investigação na Escola). Foi também objetivo desta etapa, identificar o modelo de referência como um instrumento capaz de promover um novo olhar sobre a sala de aula e fornecer informações com maior potencial para explicar e resolver situações relacionadas com a prática docente;

c) o planejamento, execução e avaliação, tanto individual como coletiva, das atividades pedagógicas de acordo com o modelo de referência, e desta forma, mais abrangentes e interdisciplinares. O registro sistemático do desenvolvimento destas atividades na sala de aula e sua avaliação, desenvolvidas pelo grupo a partir das reflexões individuais, foram uma forma de incentivar um processo de análise e de reflexão sobre suas práticas docentes, características de um professor-pesquisador.

O desenvolvimento desta proposta transcorreu com um crescente envolvimento e interesse dos licenciandos, ainda mais na medida em que as discussões foram envolvendo experiências concretas dos estagiários e revelaram certas situações comuns à maioria deles, conforme avalia um aluno:

"Inicialmente, pensei que os encontros semanais seriam uma grande bobagem e que apenas os atendimentos individuais seriam produtivos, porém, no decorrer do semestre, minha concepção foi mudando...[...] isto criou um elo e me fez aproximar mais e mais e assim passei a me dedicar mais nas aulas"

2. OS SABERES PRÁTICOS DOS PROFESSORES

Conforme já foi dito, o objetivo principal nesta disciplina foi o de favorecer que estes licenciandos superassem suas concepções didático-metodológicas prévias situadas no contexto do paradigma tradicional, já caracterizado e iniciar um processo de questionamento do modelo de professor que possuíam e das suas concepções sobre ensino e de aprendizagem que, no início do semestre, eram "*muito ortodoxas*". Destaco aqui, mais uma vez, que estes alunos estavam no semestre final de seus cursos.

Estes alunos viam o professor como dono da verdade e os alunos "*deveriam obedecer*". Este desenvolvia os conteúdos programáticos de maneira transmissiva, "*chegar em sala de aula, explicar os conteúdos e ir embora*", sendo assim um "*mero repassador de conhecimentos*" distantes da realidade e sobrecarregados de nomes científicos, como disseram duas alunas:

"Quando começou o estágio, eu não pensava em como ia dar as minhas aulas, e acho que isto se devia ao fato de que, mesmo sem me dar conta, já pensava em dar as aulas da mesma forma que meus professores um dia me deram, ou seja, aula expositiva"

"Quando começou o semestre, eu me julgava apta a entrar em sala de aula sem sequer me preparar"

Estas afirmações reforçam a necessidade de repensar, seriamente, a natureza dos currículos dos cursos de licenciatura. O que pretendi nesta disciplina foi, justamente, transformar o estágio num processo de aprendizagem, onde a reflexão e a crítica pudessem ser conjugadas com a organização de mecanismos de rompimento com a reprodução continuada do paradigma tradicional nas escolas (Roldão, 2001), continuidade muito incentivada pelo sistema de ensino e, portanto, um obstáculo a mais a ser superado, tanto por estagiários que já encontram as receitas prontas na escola e as verdades estabelecidas como também por professores, principalmente em início de carreira, que pensam uma escola diferente da atual.

A avaliação desta proposta foi, por isto, orientada para a identificação e caracterização dos saberes que eles construíram neste período, fundamentada na concepção de que é no período do estágio supervisionado que os saberes profissionais dos professores, ou o seu conhecimento profissional, começam efetivamente a ser construídos. Utilizo, na análise dos dados, a caracterização do saber prático dos professores proposta por Tardif (2002), para entender que tipo de aprendizagem foi favorecida neste período.

Para este autor, os saberes profissionais são conhecimentos construídos na ação e são conhecimentos de trabalho e no trabalho. Desta forma, são "um conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (*op. cit.*, p. 255) e englobam tanto conhecimentos conceituais como também competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes (o saber, o saber-fazer e o saber-ser).

Para Tardif, quatro são as suas características: temporalidade; pluralidade e heterogeneidade; personalização e contextualização e, finalmente, seu caráter humano, ou seja, o fato de carregarem as marcas do ser humano pois são utilizadas por seres humanos para seres humanos.

A temporalidade do conhecimento profissional dos professores se refere ao seu aspecto dinâmico pois se modifica ao longo do tempo para garantir a sobrevivência profissional do professor (necessidade de demonstrar sua capacidade profissional), tanto a partir de suas experiências profissionais, geralmente por tentativa e erro, como também por exigências de adaptação ao sistema. Muito raramente, este conhecimento se modifica a partir de processos de formação continuada.

Já sua pluralidade e heterogeneidade provém da diversidade de fontes que os originam (a vida, a escola, conhecimentos disciplinares e pedagógicos, currículos escolares, tradições, crenças, cultura, etc.) e a necessidade de constituir um repertório de conhecimentos para dar conta de um cotidiano profissional bastante heterogêneo, principalmente considerando o tipo de competências exigidas do professor (como emocionais, sociais, cognitivas, etc).

Por isto, não existe uma preocupação com a coerência, pois este conhecimento deve dar conta de diferentes objetivos e situações que não exigem a mobilização dos mesmos tipos de conhecimentos, aptidões e competências.

Os saberes profissionais dos professores são também personalizados e situados, por terem relação com as experiências de vida de cada um, com sua cultura e com as demandas de uma situação de trabalho específica, sendo difícil dissociá-los "das pessoas, da sua experiência e situações de trabalho" (*op. cit.*, p. 265).

Finalmente, expressam também a natureza, ao mesmo tempo, individual e coletiva, da ação docente, mesclando relações individuais com as de grupos de alunos e de professores, o que envolve também fatores éticos e emocionais.

Neste sentido, são saberes carregados de subjetividade e de mecanismos de valoração das ações e intenções da prática docente, provocando no professor "o desenvolvimento de um conhecimento de si, um conhecimento de suas próprias emoções, de seus valores e das conseqüências dessas emoções e valores na sua maneira de ensinar" (*op. cit.*, p. 268).

Para Tardif, devido à sua natureza, os saberes profissionais não devem ser confundidos com os saberes acadêmicos, constituindo-se a prática profissional "um verdadeiro muro contra o qual vem se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente" (*ibidem*, p. 257). A percepção deste autor é reforçada por investigações realizadas sobre a origem do conhecimento profissional dos professores. Estes relatos indicam que os próprios professores consideram a experiência como a fonte principal de seus saberes profissionais e sua construção ocorreu de forma independente de seus estudos universitários (Campanario, 1998, p. 131).

Esta realidade também é conhecida em nosso meio e em nossa prática pedagógica. Por isto, estou procurando alternativas para que o estágio supervisionado não seja apenas um rito de passagem obrigatório para estes alunos, mas sim, uma oportunidade real de aprendizagem que favoreça a construção de saberes profissionais que permitam aos futuros professores se envolverem nas mudanças que a escola necessita incorporar.

De acordo com os resultados a serem apresentados em seguida, a proposta curricular avaliada neste trabalho se mostrou com potencial para iniciar estes processos de mudanças conceituais e a constituição de saberes profissionais mais condizentes com as necessidades atuais da sociedade.

3. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Durante a disciplina de Prática de Ensino I do Curso de Ciências Biológicas da UFPel, onde estavam matriculados 25 alunos, foram coletados dados de diferentes fontes: um questionário sobre suas concepções didático-metodológicas iniciais (ensino, aprendizagem, currículo, metodologia e avaliação); relatórios de estágio com uma avaliação de cada aula e do estágio como um todo; e um questionário semi-estruturado sobre suas experiências docentes.

As análises que se apresentam neste trabalho se fundamentam nos seus relatórios de estágio e nas respostas ao questionário de avaliação. As unidades de significado se relacionaram com a natureza dos desenvolvimentos pessoal e profissional ocorridos durante o estágio. Na análise destes dados, procurou-se identificar quais foram e qual foi a natureza dos saberes docentes que começaram a ser construídos por estes alunos a partir de suas experiências em sala de aula. Tomou-se como referência de análise, a caracterização destes saberes, já descrita, feita por Tardif (2002)

Com relação ao desenvolvimento pessoal, foram considerados aspectos que afetam os sentimentos, principalmente de confiança em si, seus medos e incertezas, o processo de gradativa passagem de aluno a professor, além da construção de mecanismos de superação dos problemas relacionados com a prática docente.

Já no que se refere ao desenvolvimento profissional, as unidades de significado referiram-se, principalmente, com a imagem que tinham do professor e de sua prática e a que construíram ao longo do semestre, além do gerenciamento da sala de aula e de questões metodológicas e de avaliação.

Neste contexto, emergiram três categorias para a organização destes dados e, em cada uma delas, enfoques que orientaram a análise dos dados:

A) SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS, onde se destacam os obstáculos pessoais, os do sistema de ensino e o modo de superação destes obstáculos;

B) IMAGEM DE PROFESSOR, a necessidade da formação continuada, as relações com os alunos e a características desejáveis em um professor;

C) CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO relacionadas a aspectos metodológicos desejáveis em uma prática docente, a um enfoque curricular mais adequado e à diversidade da sala de aula.

Estes dados foram submetidos à uma análise de conteúdos (Moraes, 1994). Optou-se por incluir, nos textos descritivos, as falas textuais dos alunos em itálico, conforme se apresenta na seqüência deste trabalho.

4. OS ALUNOS AVALIAM

As avaliações que estes estagiários fizeram indicam um processo de muitas aprendizagens e de mudanças de concepções, relacionadas tanto com a imagem do professor como também com relação à sua postura frente aos alunos. Referiram-se também a aspectos do conhecimento profissional, agora entendidos e percebidos a partir de uma nova ótica, fruto da experiência e da reflexão fundamentada sobre ela, conforme se apresenta a seguir.

4.1 Superando os obstáculos

Como resultado de uma atividade nunca antes realizada, aliado às imagens e concepções prévias associadas à sala de aula e à prática docente, os licenciandos relataram uma série de situações, medos e inseguranças, principalmente, na fase inicial dos estágios. Estes estão relacionados com suas emoções e com seus sentimentos, mas também com os obstáculos que a escola (ou o sistema de ensino) coloca, para preservar seus princípios paradigmáticos (Roldão, 2001, p. 130) e enquadrar os estagiários, desde logo, na estrutura da instituição. A maioria deles, contudo, encontrou formas de superar estes obstáculos e descobriu em si qualidades e habilidades que não supunham ter.

4.1.1 Superação da própria incapacidade

Um dos obstáculos iniciais mais referidos foi o medo e a insegurança com a nova situação, isto é, "*passar de aluno a professor*", tanto o medo de não conseguir ensinar algo de bom como também o de não saber lidar com a turma.

Referiram-se também a situações mais pessoais, como o medo de falar em público, a dificuldade em vencer suas inibições ou o receio de aceitar responsabilidades. Relataram muitas dúvidas, mas também "*desânimo com o desinteresse dos alunos*" e frustração com "*o insucesso de atividades planejadas*". Mas, sobretudo, se perceberam capazes, como relatam duas alunas:

"A minha maior surpresa foi em relação a mim mesma, pois jamais havia me imaginado frente a 35 alunos, ministrando uma aula. Pensava não possuir o mínimo jeito para isso e tinha sérias dúvidas se iria me fazer entender pelos alunos, o que felizmente aconteceu quando no final do estágio a turma me pediu para que eu continuasse até o final do ano".

e

"Esta experiência serviu também para mostrar que eu não me conheço tão bem quanto eu pensava e que sou capaz de surpreender a mim mesma. Eu me senti tão bem no ambiente de sala de aula que, muitas vezes, foi uma terapia estar com os alunos".

4.1.2 Obstáculos do sistema escolar

Os licenciandos, nos contatos que mantiveram com as coordenações pedagógicas e também a partir da leitura dos documentos das escolas (regimentos internos, planos político-pedagógicos, etc.) perceberam "*o quanto é significativo fazer um reconhecimento prévio das normas da escola*" pois, confrontando estas informações com as suas observações e com a sua

prática como estagiários, detectaram que a *"realidade da escola é bem diferente da dos planos político-pedagógicos adotados e da repassada pela coordenação da escola nas conversas prévias ao estágio"*. Há, segundo os alunos, uma grande distância entre o escrito e o real, ou seja, a forma como o ensino se desenvolve no cotidiano da escola, principalmente *"no que tange à questão do processo de avaliação dos alunos"*.

Desta forma, concluíram que *"o plano trata de uma utopia ou então, que quase nenhum esforço é realizado na tentativa de alcançar tais ideais"* e que conhecer os limites que a escola coloca nos seus documentos oficiais pode ser um reforço e um apoio para perseguir a utopia descrita nestes documentos.

4.1.3 Os mecanismos para a resolução dos problemas

De acordo com seus relatos, os alunos começaram a construir, durante o estágio, processos de resolução dos problemas com os quais se defrontaram, tantomna sala de aula como também no plano pessoal. A capacidade de refletir sobre e resolver os problemas de uma forma mais qualificada, é uma das habilidades profissionais mais importantes no ofício de ser professor.

Dentre estes, estão os de *"saber observar, saber escutar, se fazer escutado"*, a socialização e, principalmente, a discussão das dificuldades com os colegas. Assim, dizem, *"muitas vezes achei que seria a única a passar dificuldades [...] vi que alguns colegas também sentiam medo, insegurança quanto ao estágio e isso me fez ter coragem para enfrentar o que foi surgindo no dia a dia"*.

Também manifestaram a necessidade de vencer, por si próprios, certas barreiras que apresentavam individualmente, não deixando que *"o medo do novo e a insegurança nos façam desistir daquilo que queremos"*.

Como disse uma aluna: *"aprendi a acreditar em mim, na minha capacidade... percebi que meus medos eram meus e que ninguém poderia enfrentá-los por mim"*.

4.2 IMAGEM DE PROFESSOR

Comparadas com as imagens de professor no início do estágio, foram percebidas mudanças significativas em suas concepções, dentre as quais se destacam a humanização da figura do professor e a necessidade de uma permanente disposição para aprender, além da maior abrangência de suas atribuições.

O professor deve ser, agora, um educador que favorece as relações humanas na sala de aula, o que se explicita a seguir.

4.2.1 Como aprendiz permanente

Um dos aspectos mais importantes que estes licenciandos identificaram foi a da necessidade de os professores assumirem um processo de aprendizagem continuada como requisito importante para o sucesso em seu trabalho, fundamentados na concepção de que não existe conhecimento pronto e acabado e *"o professor deve estar sempre preparado para novos conhecimentos"*, e que este conhecimento está em constante evolução. O professor deve, como disse uma aluna, *"estar sempre pronto a aprender a aprender"*.

A postura de permanente aprendiz também se refere à questões metodológicas e à necessidade de inovar, pois *"ser professor não requer apenas um diploma de licenciatura, mas sim uma constante vontade de mudar concepções arcaicas por uma nova concepção de ensino onde alunos e professor aprendem juntos"*.

Este professor também não deve mais *"aceitar os fatos como eles sempre vem sendo apresentados"*, assumindo a responsabilidade pela sua prática docente e, a partir das

experiências de cada dia, promover *"um auto-questionamento constante e transformador das suas atitudes como educador"*.

Por isso, *"não existem alunos e professores feitos"*, nem conhecimentos necessários (ou currículos prévios) nem metodologias definidas fora da sala de aula.

Como disse uma aluna:

"acredito que a prática docente se constrói a cada aula ministrada, pois desta maneira o educador vai atingindo experiência e sendo crítico sobre suas metodologias e procedimentos adotados, tendo em vista que o conhecimento não é algo imutável e definitivo".

4.2.2 Relação com os alunos

Em suas concepções iniciais, estes alunos entendiam o professor como um ente superior e distante dos alunos. Agora, perceberam a necessidade de estabelecer *"um vínculo totalmente diferente com cada aluno"*, conversar com eles, *"ouvir suas reivindicações e opiniões"*, usar a mesma linguagem deles e tentar romper barreiras dentro da sala de aula, sempre estimulando o aprendizado. Assim, uma aluna diz que agora tem provas *"de que o professor é um facilitador, que deve motivar os alunos a participar, criticar e expor suas opiniões"*.

O professor também precisa promover a autonomização dos alunos, dando oportunidade para que eles possam chegar às suas próprias conclusões, não deixando, porém de *"transmitir, por meio de um diálogo franco, uma visão crítica do mundo no qual estamos inseridos"*.

Desta forma, também nas relações com os alunos, o professor deve saber conviver, respeitando e compreendendo suas atitudes e comportamentos, além de controlar impulsos e *"frear emoções"*.

Neste sentido, o professor não é dono da sala de aula pois *"pode estar errado e o aluno com a razão. Ao contrário do que vi e presenciei durante toda a minha vida acadêmica"*.

Finalmente, é na prática, ou seja, *"nas situações em sala de aula, é que realmente aprendemos trocando experiências com nossos alunos"*, pois conversar *"é a melhor maneira de educar"* e isto se traduz em uma imagem diferente de professor.

4.2.3 Características de um professor

Das suas falas, emerge a imagem de um professor "humano" e amigo, capaz de ser um educador, e não somente transmissor de conteúdos. Dentre suas principais características estão a paciência, a flexibilidade, a capacidade para o diálogo e para a mediação e com humildade para *"reconhecer e consertar seus erros e de revisar conceitos"*, pois *"os professores erram e precisam reconhecer o consertar estes erros e nem sempre a razão lhes pertence"*.

Neste sentido, o professor deve ser também espontâneo e coerente, inovador, criativo e crítico, observador do cotidiano e formador de opinião, com capacidade para resolver problemas e de *"modificar o sistema de ensino"*, sendo *"uma pessoa que tem a sua realidade e que precisa entender que não sabe tudo e que seus alunos também têm a sua própria realidade e seus interesses e isto precisa ser respeitado"*.

Finalmente, também cabe ao professor fazer com que o aluno tenha prazer de ir para a aula, estimulando-os e tentando *"fugir da monotonia das aulas e inovar. Inovar não exige muitos recursos físicos mas criatividade. Inovar é permitir que o aluno possa opinar e ter escolhas em sala de aula. É tornar a sala de aula um ambiente agradável"*.

4.3 Construindo Concepções sobre Ensino

Coerente com as manifestações relatadas até aqui, suas concepções sobre ensino vão muito além da simples transmissão de conteúdos. Os estagiários passaram a se preocupar com a motivação e a aprendizagem dos alunos, percebendo que a falta de interesse e motivação dos alunos não é culpa exclusiva deles. Construíram modelos de ensino com estratégias diversificadas e com a participação dos alunos, conforme se descreve a seguir.

4.3.1 Aspectos metodológicos

Conforme estes alunos perceberam durante sua prática, a sala de aula pode ser diferente daquela que eles viveram, e muitos problemas, seja de indisciplina ou de aprendizagem, podem ser minorados a partir da utilização de "*novos métodos de ensino*", onde "*o aluno possa trabalhar e interagir com o desconhecido... aprender visualizando, pesquisando, pensando e não só ouvindo*", e expor os seus pensamentos.

Também consideraram importante a relativização da primazia dos conteúdos em detrimento de outros aspectos da educação. Assim, disse uma aluna: "*Consegui, parcialmente, me desvencilhar da velha idéia de que a matéria a ser dada é o mais importante. Agora passei a valorizar mais o que o aluno deve extrair do conteúdo para a sua vida*". Classificou esta sua constatação como uma flexibilização do ensino.

Em suas aulas, os professores devem também promover "*o desenvolvimento do senso crítico, da curiosidade, de habilidades como ler, redigir, interpretar dados*", além de tornar "*o conteúdo mais interessante e fácil de ser compreendido*", despertando nos alunos uma nova relação com as experiências vividas e com uma autonomização crescente, pois "*ensinar é fornecer o início do caminho, permitindo que o outro siga o seu caminho*".

Mas estas novas metodologias também exigem planejamento, conforme os estagiários constataram. Diz uma aluna: "*Nunca pensei que atrás de uma aula bem dada, devesse haver toda uma programação baseada num bom plano de aula*". Ou seja, é necessário que o professor também se organize para que uma aula seja boa.

Alguns alunos também ousaram modificar os instrumentos de avaliação prescritos pela escola, apesar dos controles exercidos por seus professores titulares. Talvez por isso, ainda não assumiram uma avaliação formativa e processual mas, como diz uma aluna

"Percebi que realizar provas e pedir conceitos e teorias não é uma forma válida de avaliação. É muito mais importante desenvolver a criatividade, o interesse e a organização da turma mediante trabalhos e discussões que, assim, possam ser avaliados".

4.3.2 Enfoque no cotidiano

Como os alunos deste grupo foram licenciandos de Ciências Biológicas, um dos aspectos que mais chamou a atenção foi a possibilidade de adequarem os conteúdos e de enfatizarem aqueles aspectos que julgassem mais importantes. Até este momento, suas experiências, também na universidade, foram unicamente com conteúdos e currículos organizados segundo a lógica disciplinar e apresentados como verdades e serem aceitas sem questionamentos ou reflexões.

A partir das discussões em sala de aula, perceberam que têm um papel de destaque na formulação dos conteúdos da sala de aula e perceberam, em suas práticas, a necessidade de contextualizar os currículos, neste caso de Ciências de 5^a a 8^a Séries e de considerar a realidade e os interesses dos alunos.

Por isto, para eles, "*o ensino pode ter um enfoque do cotidiano dos alunos (realidade e interesse dos meus alunos)*", sendo que "*[...] o processo de ensino e aprendizagem é muito mais do que só transmitir conteúdos dos livros e sim buscar entender a realidade dos alunos*".

Resumindo:

"O processo de ensino-aprendizagem não deve ser encarado como uma transmissão de conhecimentos onde muitas vezes aquilo que está sendo transmitido não contribuirá em nada, ou muito pouco, para a vida do aluno. Deve-se ter a sensibilidade de captar o que o aluno quer e precisa saber ... tentar adaptar os conteúdos à realidade vivida pelo aluno."

4.3.3 Respeito à diversidade

Um outro enfoque que se destacou em suas manifestações foi a necessidade de respeito e consideração à diversidade da sala de aula, tanto no que diz respeito às individualidades dos alunos, como também ao grupo, isto é, às diferentes turmas de um professor, e este foi um avanço importante para a constituição de um novo paradigma para a sala de aula.

Para estes alunos, o respeito e a consideração se concretizam oportunizando e valorizando as suas manifestações e concepções prévias, *"precisamos ter a sensibilidade para entender cada aluno e cada manifestação por parte deles"*, como também respeitar seus ritmos de aprendizagem.

Como os alunos *"formam grupos heterogêneos"*, cada *"turma é um ambiente único"*. Por isso, o professor deve *"conhecer a realidade da turma"*, pois *"uma turma nunca vai ser igual à outra"* e organizar as atividades de acordo com esta realidade, ou seja, *"avaliar quais são os métodos mais adequados para aquela turma"*, pois *"o ensino deve ser flexível para que haja aprendizagem"*.

Por fim, *"na qualidade de futuros educadores devemos sempre lembrar que estamos lidando com seres humanos e estes possuem sentimentos, dúvidas, incertezas parecidas com as nossas"*. Os professores devem, por isto, entender que os alunos *"têm problemas, dificuldades e sonhos"* e que estes devem também estar presentes na sala de aula.

5. O QUE ESTES ALUNOS APRENDERAM, ENTÃO?

A análise da avaliação dos estagiários sobre suas experiências revelou que passaram a enxergar o professor e a sala de aula com outros olhos, percebendo a complexidade que envolver o "ser professor".

Estes novos olhares permitiram que percebessem um elenco significativo de possibilidades para uma prática docente criativa, desafiadora e renovadora que, sabem eles agora, exige um permanente espírito de aprendizes e de desafio às situações e aos contextos dados como definitivos e imutáveis.

Neste sentido, acredito que a proposta curricular desenvolvida atingiu os seus objetivos, uma vez que as concepções da maioria destes alunos sofreram grandes mudanças.

Embora não se tenham formado professores-pesquisadores, desejo que o professor "diferente" que podem ser e as metodologias diversificadas que experimentaram sejam uma alavanca para a continuidade de seu desenvolvimento profissional.

Analisando a natureza de suas manifestações, constata-se a superação praticamente unânime do modelo tradicional por um modelo construtivista simples (Krüger, 2000), que, embora ainda incipiente, representa uma etapa evolutiva importante para a constituição de um professor-pesquisador.

Assim, estabeleceram como foco a relação interativa entre o professor e o aluno, abandonando a primazia e os processos centrados no professor, característica anterior de seus modelos didáticos.

Também entenderam a necessidade do respeito mútuo entre professor a aluno e o uso de desequilíbrios cognitivos, das idéias prévias dos alunos, da motivação e do afeto como facilitadoras das aprendizagens.

Finalmente, perceberam possibilidades concretas de serem criativos e autônomos em sua sala de aula, incorporando as avaliações e as contribuições dos alunos no conhecimento construído em suas salas de aula.

Tomando como referência as características do saber profissional dos professores, (Tardif, 2002), verificou-se que os dois aspectos, tanto o desenvolvimento pessoal, ou a percepção de suas capacidades profissionais e a capacidade de resolução de problemas práticos, como também o desenvolvimento profissional, principalmente a construção de rotinas de trabalho mais qualificadas, foram aspectos do conhecimento profissional construídos por estes alunos neste período.

Entendo que este é apenas um início. Desejo também que esta trajetória seja facilitada na medida em que se criarem ambientes mais favoráveis para estas práticas nas nossas escolas de ensino básico, além de mecanismos de formação continuada, principalmente por parte da universidade, tanto para os professores que recebem os estagiários nas escolas como também para os recém formados, uma vez que os obstáculos presentes na prática profissional dos professores muitas vezes reduzem estas experiências a letra morta e promovem o retorno às práticas que, de acordo com os conhecimentos atuais sobre ensino e aprendizagem, não são as mais adequadas para uma formação qualificada dos cidadão das sociedades atuais.

REFERÊNCIAS

CAMPANARIO, J. M. Quienes Son, que Piensan y que Saben los Futuros Maestros y Profesores de Ciencias: una revisión de estudios recientes. *in Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33:121-140, 1998.

GARCIA J. E. e PORLÁN, R. Ensino de Ciências e Prática Docente: uma Teoria do Conhecimento Profissional. Lajeado: **Cadernos Pedagógicos-UNIVATES** 3: 7-42, Univates, 2000.

JIMÉNEZ, V. M. Concepciones y Prácticas de Aula de Profesores de Ciencias en Formación Inicial de Primaria y Secundária. **Enseñanza de las Ciencias** 14(3): 289-302, 1996.

KRÜGER, V. **Evolução do Conhecimento Profissional de Professores de Ciências e Matemática: uma Proposta de Educação Continuada**. Porto Alegre: PUC-RS. Tese Doutoral inédita, 2000.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: Possibilidades e Limites *in* ENGERS, M E. **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PORLÁN, R. e RIVERO, Ana **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada, 1998.

ROLDÃO, M. do C. A Mudança anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola? *in* ALARCÃO, I. (org). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**: 115-134. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, J. e ALARCÃO, I. Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio *in* ALARCÃO, Isabel (org). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**: 97-114. Porto Alegre: ARTMED, 2001.