

INVESTIGANDO OS CONVITES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA E BIOLOGIA

Marisa Franzoni

Faculdade de Educação - USP

Resumo

Realizar uma experiência de aprendizagem implica assumir uma nova posição em relação ao conhecimento e em relação ao saber do professor e colegas. Este trabalho discute algumas posturas didáticas que sugerem a inclusão dos futuros professores, de maneira singular, numa experiência de aprendizagem na formação inicial. A partir de alguns conceitos da psicanálise, tentaremos discutir a formação de professores na linha das experiências orientadas e sustentadas pelos docentes ao longo de um curso de Prática de Ensino de Física e Biologia, localizando e identificando alguns elementos que parecem ter unido subjetivamente um grupo de licenciandos às atividades relacionadas ao aprender a ensinar.

Palavras-chave: Experiência; Convites Docentes; Subjetividade.

1. Introdução

O extenso conteúdo presente na literatura sobre como ser professor, muitas vezes utilizado nos programas de formação inicial e contínua de professores, não tem, *grosso modo*, ajudado a modificar a relação dos futuros professores com o saber da profissão. Se por um lado, parte dos licenciandos alega que o curso não está adaptado à realidade das salas de aula, o que é geralmente constatado no momento em que iniciam as atividades de estágio, por outro, não há um investimento pessoal em buscar inovações para as aulas. As descrenças dos futuros professores em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática (Pimenta, 1998) e em relação às atividades específicas ao estágio (Villani e Franzoni, 2000; Pearson *et al.*, 1999) que em muitos casos não se modifica até o final da formação (Freitas, 1998; Abib, 1996), nos coloca frente à novos desafios.

Admitindo que a formação de professores, seja inicial ou contínua, não garante uma prática constituída unicamente de sucessos, dados os imprevistos bem como, as contradições inerentes às atividades humanas em geral, temos tentado avançar nas discussões sobre os elementos que parecem integrar os saberes visados no ensino e os saberes da vivência nos cursos de formação inicial de professores.

Num referencial de competências, por exemplo, '*As 10 novas competências para ensinar*' (Perrenoud, 2000), está sinalizado que em seu horizonte profissional, o futuro professor deverá ser capaz de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar as mais variadas situações das salas de aula. Tomando como ilustração o 'trabalho em equipe', que para esse autor é uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional, o desenvolvimento de um grupo se relaciona com a passagem de uma pseudo-equipe para uma equipe verdadeira, o que somente é possível a partir da mobilização de outros saberes, como, *saber perceber, analisar e auto avaliar*. Cada membro, por sua vez, no trabalho coletivo, assume papéis variados e que são fundamentais para a dinâmica de desenvolvimento do próprio grupo, como por exemplo, *diminuir a tensão, estabelecer normas e facilitar a comunicação*, entre outros (Bonals, 2003).

Quando olhamos para os cursos de formação inicial de professores, no entanto, percebemos que a dinâmica grupal não obedece muitas vezes a teoria grupal (Souto, 1993; Pichón-Rivière, 1998; Bleger, 1998; Kaës, 1997) e, ainda assim, em muitos casos os grupos se tornam eficientes (Franzoni, 1999; Freitas *et al.*, 2000). Fatos como esse nos convidam a incluir o papel dos vínculos subjetivos no processo de construção de saberes e competências (Villani e Cabral, 1997; Villani e Barolli, 1999) ampliando a forma de analisar e interpretar as ocorrências no ensino. Do ponto de vista objetivo, esses saberes e competências não existem, *são construídos a partir do real mas também de tramas conceituais e de pré conceitos teóricos e ideológicos* (Perrenoud, 2000). Esta idéia nos ajuda na elaboração de uma pergunta mais específica: que elementos são capazes de fazer a ligação entre uma experiência de aprendizagem e a construção de saberes sobre o ensino?

Realizar uma experiência de aprendizagem implica assumir uma nova posição em relação ao conhecimento didático-pedagógico, bem como em relação ao conhecimento do professor e colegas. Isso somente é possível quando a maneira de lidar com o conhecimento do outro se transforma em questões pessoais, *em saber* (Freitas *et al.*, 2000; Franzoni, 2002). Essa transformação não acontece sem algum tipo de intervenção: essas intervenções, ou posturas didáticas, estamos chamando de *convites docentes*. Os convites docentes parecem ter o potencial de transformar uma motivação externa numa motivação interna, abrindo espaço para uma experiência de aprendizagem. Somente uma experiência efetiva é capaz de alimentar e sustentar uma mudança desse tipo ou imprimir uma marca. Nas palavras de Bóndia (2002), *experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*.

Os convites docentes, em geral, abordam elementos objetivos e subjetivos da aprendizagem. Do ponto de vista objetivo, eles tentam envolver o licenciando com os conteúdos relacionados à profissão, bem como com as várias metodologias selecionadas pelo docente no sentido de incluí-lo na realização de tarefas, preferencialmente, inovadoras, para eles próprios, bem como para seus alunos do estágio. Do ponto de vista subjetivo, os convites docentes se relacionam com a posição que o licenciando projeta (internamente) o saber do professor; essa forma de projeção se estabelece a partir da sustentação do docente. Enquanto convite, ele não prende, mas vincula, tentando atingir o desejo do futuro professor para uma direção determinada.

Este trabalho tentará discutir o potencial dos convites docentes na promoção de uma experiência de aprendizagem por parte de um grupo de licenciandos inserido num curso de Prática de Ensino de Física e Biologia, ministrado em uma Universidade Federal. Estaremos focando nossa análise nos aspectos objetivo e subjetivo dos convites, nos utilizando do referencial das competências (Perrenoud, 2000) e dos conceitos de *fenômenos* e *objetos transicionais* (Winnicott, 1975). Nossa expectativa é elucidar a ressonância dos convites docentes na realização de uma experiência de aprendizagem dos licenciandos ao longo do desenvolvimento de seus projetos de estágio.

2. Referências Teóricas

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto fruam sua liberdade de criação (pg. 79). A idéia de *brincar*, para (Winnicott, 1975) pressupõe um aprender a lidar com a realidade externa de forma criativa a partir de uma relação primitiva com a mãe. Sendo assim, a participação da mãe na *brincadeira* é fundamental para o bebê, levando em conta sua

identificação inicial total em relação a ela (objeto) e sua gradativa transição marcada pela percepção e aceitação da separação. O final da brincadeira, por assim dizer, é uma aceitação, por parte do bebê, da sua condição de não plenitude e o início de uma relação com a realidade externa. Somente nessa situação, o bebê estará em condições de se relacionar e, conseqüentemente, de criar.

Contribuem para a sustentação da base do brincar, a realidade externa ao indivíduo, sua realidade interna, bem como uma terceira parte que é intermediária, chamada de *área de experimentação*. Nesta terceira área, o indivíduo tem o desafio de manter as realidades externa e interna separadas, ainda que inter-relacionadas. A área de experimentação é marcada por um estado *intermediário entre a inabilidade e a habilidade crescente de um bebê reconhecer e aceitar a realidade*.

O que dá sustentação à teoria do brincar, para Winnicott, é o objeto transicional. O polegar, um bichinho de pelúcia, a pontinha de um cobertor são exemplos de objetos transicionais: eles colocam o bebê na condição de perceber e aceitar diferenças e similaridades entre si e a vida externa. O fato de um objeto transicional não ser o seio (ou a mãe), embora real, é tão importante quanto o fato de representar o seio ou a mãe (pg.19). As oscilações do bebê entre uma fase anterior de ilusão, desmantelada com a adaptação da mãe que gradativamente se afasta, dando sustentação ao processo de desilusão e, conseqüente procura, por parte do bebê de um novo objeto, correspondem à uma etapa de cuidados maternos indispensáveis ao desenvolvimento da criança saudável.

A partir de uma possível analogia entre o desenvolvimento da criatividade infantil e o desenvolvimento intelectual do futuro professor em seu processo de formação, perguntamos: que relações podem ser estabelecidas entre o papel dos cuidados maternos, concebidos como a ilusão e posterior desilusão na etapa da separação e a sustentação docente no processo de desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem?

As intervenções didáticas possíveis de estabelecer um elo entre os projetos e as ações efetivas dos licenciandos no desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino, estamos chamando de convites docentes. *Grosso modo*, eles tentam ajudar os licenciandos a, inicialmente, se localizarem diante da atividade em desenvolvimento para, então, ajudá-los a interpretar a situação e repensar suas ações no ensino.

A ilusão, no desenvolvimento emocional do bebê, bem como, no desenvolvimento da relação com o saber, no caso da formação de professores, é um momento ou uma fase intermediária ou de transição que, com a ajuda da mãe ou do professor, poderá se configurar numa zona de experiência efetiva. Ou seja, não parece possível essa transição sem uma orientação específica. No caso do professor, e de acordo com Pereira (2002) *é quem permite que seu aluno se implique ou se envolva com sua proposta de educação enquanto minimamente desejante, deixando a marca de sua particularidade em cada tarefa executada* (pg. 189).

Nesses termos, é possível pensar o papel do professor na perspectiva de promover uma experiência efetiva de aprendizagem para seus alunos, deslocando-os de uma situação de menor para sempre maior envolvimento. Um aluno nessa condição é um sujeito da experiência; nas situações em que não há uma ruptura com a ilusão inicial, o futuro professor é um sujeito da não experiência (Bondía, 2002).

Retomando a analogia com o desenvolvimento infantil, os convites docentes parecem apresentar algum potencial no processo de ilusão e posterior desilusão na relação com a aprendizagem. Nossa expectativa é encontrar elementos que nos ajudem a construir um conhecimento mais solidificado nessa direção. Para tanto, estaremos discutindo uma experiência na formação inicial de professores de Física e Biologia a partir dessa referência. Na seqüência, tentaremos discutir a relação entre os convites docentes e a possibilidade de uma experiência de aprendizagem por parte de um grupo detalhadamente analisado.

3. Apresentação e discussão dos dados empíricos

a) Apresentação e análise do grupo - classe

Os dados da pesquisa foram extraídos de um curso de formação inicial de professores em Física e Biologia, ministrado em uma Universidade Federal no ano de 2000. A proposta das docentes visava um planejamento coletivo e interdisciplinar para um conjunto de aulas que deveria ser desenvolvido na rede pública, para o ensino fundamental. Futuros professores de Física e de Biologia deveriam elaborar, ministrar e avaliar as aulas no estágio. As discussões nas aulas da Universidade estariam subsidiando e sustentando o processo de problematização e de diagnóstico (Freitas e Villani, 1999; Freitas *et al*, 2000).

A primeira atividade da disciplina foi uma dinâmica em grupo da qual todos os licenciandos participaram. Os dois grupos mistos, formados por físicos e biólogos, debateram profundamente o planejamento de uma professora (Laura) num cenário montado pelas docentes simulando uma sessão de júri. A longo do curso, algumas atividades de natureza lúdica foram propostas.

A temática do estágio surgiu de uma visita, por parte das docentes e licenciandos, à uma fábrica da região (Faber Castell). A tarefa inicial foi que os licenciandos elaborassem o planejamento das aulas do estágio tecendo ligações entre a fábrica e o texto debatido anteriormente. Os tópicos deveriam abarcar conceitos da física e da biologia a partir da visita, que numa segunda vez, aconteceu em conjunto com os alunos do estágio.

O planejamento inicial das aulas contou com grande criatividade dos grupos, que reuniam-se em encontros extra classe com a presença das docentes. Nas aulas da Universidade as experiências foram apresentadas e discutidas em plenária. As primeiras discussões coletivas, mostraram que o grupo classe encontraria algumas dificuldades para o desenvolvimento do projeto. As concepções de ciência e de mundo dos físicos e biólogos pareciam bastante distintas: os físicos tendiam a uma análise da fábrica a partir de uma abordagem tecnológica; os biólogos tendiam a uma discussão de natureza preservacionista, enfim, debates que não levavam de fato o grupo a enfrentar as questões principais do planejamento. As intervenções docentes foram no sentido de, primeiramente, recuperar as diferenças e então destacá-las; o passo seguinte foi perguntar como o grupo poderia aprender a partir de tantas diferenças. A atividade foi complementada com o filme "Ponto de Mutação" e posterior discussão.

O planejamento inicial do curso, bem como o planejamento aula a aula da disciplina foi coletivo, ou seja, realizado pela professora de Prática de Física e Biologia. Ainda assim, muitas vezes o encaminhamento previsto no planejamento não ocorreu de fato nas aulas da Universidade. Um exemplo desta flexibilidade ocorreu logo após as docentes terem

identificado que o grupo classe apresentava lacunas conceituais em relação aos tópicos trabalhados no estágio; foi então encaminhada uma discussão no sentido de ajudá-los:

Nós vamos começar a aula de hoje falando de algumas questões que têm surgido na aula de vocês e outras durante a análise das fitas. Uma coisa que tem aparecido é a formação de conceitos (...) (docente).

A proposta não foi aceita pelo grupo classe que explicitou querer discutir os problemas que estavam presentes nas aulas, como indisciplina e dificuldades em envolver os alunos.

Uma coisa que eu gostaria de discutir é o comportamento dos alunos (...). Eu acho que a gente não está conseguindo prender a atenção dos alunos por muito tempo (...) Eu acho que a gente deveria começar pela avaliação (...) (Falas de diferentes licenciandos).

Após uma nova tentativa das docentes e repetido fracasso, o convite docente foi adaptado à necessidade dos alunos:

Bom, nós fizemos uma proposta através daquilo que a gente achava que vocês estavam sentindo. Nossa proposta era trabalhar a formação de conceitos, a interdisciplinaridade (...). E vocês vieram com outras questões (...) Então eu pergunto: por onde vocês querem começar? Porque eu tô perguntando isso?! O professor propõe algo, os alunos outra coisa e o grupo escolhe por onde ir. (docente). O assunto discutido na seqüência foi avaliação.

Os licenciandos tiveram a oportunidade de discutir com especialistas (um no Ensino de Física e outro em Administração Escolar) algumas questões que estavam aparecendo ao longo do planejamento das aulas do estágio. Foi possível identificar que, apesar de tratar-se de um curso de licenciatura, os licenciandos não conheciam as normas, as regras pelas quais deveriam iniciar as atividades na Escola. Os licenciandos puderam perguntar e dialogar com a especialista e tiveram, ao final da palestra, alguns pontos mais bem esclarecidos.

Os licenciandos participaram de uma oficina teatral, jogos e trocaram experiências com os demais grupos, a partir de análises coletivas das aulas que haviam sido gravadas em áudio e vídeo.

Os elementos de sustentação do convite inicial (fazer uma experiência interdisciplinar) e implícito (aceitar e lidar com os diferentes saberes do campo disciplinar e do âmbito coletivo) foram a própria experiência das docentes na condução e organização das atividades em sala de aula. Elas estavam, de fato, experimentando isso no curso. Em outras palavras, *agir* foi a forma encontrada pelas docentes para conduzir a disciplina.

O grupo classe aceitou a proposta e, apesar de algumas críticas em relação ao curso, estas indicavam que o que estava em jogo nas críticas dos licenciandos era uma angustiante sensação de impotência. Alguns grupos não superaram, ao final da experiência, a frustração com as aulas, com os alunos e com a Escola. Os grupos que investiram mais esforços na tarefa, não deixando-se abalar tanto pela frustração, conseguiram um resultado mais satisfatório. Dois destes se mantiveram bastante próximos das docentes e da pesquisadora que, naquele momento, coletava os dados de pesquisa.

É preciso destacar o papel fundamental dos convites sucessivos no desenvolvimento da experiência por parte do grupo classe. Um único convite não parece ser possível de

sustentar o processo de desenvolvimento e envolvimento dos futuros professores com as atividades propostas. Assim, a cada diagnóstico, as docentes lançavam novo convite para mobilizar, bem como atingir os licenciandos de forma que eles pudessem realizar novas experiências.

O convite docente, como era esperado, não atingiu todos os grupos formados na disciplina. A proposta do curso e o convite inicial abriram possibilidades de um trabalho efetivamente inovador ser desenvolvido por parte dos licenciandos, não somente pela variedade de atividades propostas mas, principalmente, pela orientação e proximidade das docentes.

As formas de administrar as dificuldades, e ainda, suas idéias, quase sempre originais, alimentaram uma ilusão de que os grupos conseguiriam realizar os projetos de forma a envolver os alunos do estágio. No entanto, o modelo de aula da Universidade, representado nas próprias ações docentes, não foi adaptado quando transposto para a Escola. Esta foi a queixa mais significativa por parte dos vários grupos. A implementação de seus projetos, em muitos casos, não aconteceu: alguns enfrentaram dificuldades em estabelecer um diálogo mínimo com os alunos, que se mantiveram distantes durante as aulas. Assim, os grupos buscavam obter das docentes uma saída para os problemas das aulas e da escola:

Sei lá... mas será que não existe um meio de a gente sofrer menos? Eu não quero uma receita pronta, mas ter algo a mais. Por exemplo, algumas experiências construtivistas, falar sobre algumas linhas diferentes. Sei lá, algumas dicas. sabe, a gente pode nadar de peito, de costas, de borboleta ...

A gente nunca entra numa auto-escola e começa engatando uma quinta... A gente começa aprendendo a colocar uma primeira, uma segunda...

(Falas de um mesmo licenciando)

Eu não quero esse tipo de aula que você está querendo (dirigindo-se ao colega). Pode ser importante para você mas não é para mim.

(Licenciando)

O grupo mostrou-se dividido naquele momento: parte esperava de fato um conjunto pronto de saberes sobre como ser professor; outra parte parecia acreditar que o curso tinha como objetivo abrir possibilidades para essa busca.

Acho que nós temos que achar nosso estilo; acho que é isso que nós temos visto aqui.

(Licencianda)

O objetivo da interdisciplinaridade estava muito claro para as docentes que, na condução das discussões coletivas, destacavam o que efetivamente estava por trás das queixas e críticas dos futuros professores. As mudanças que eles almejavam, fruto dos seus projetos iniciais, bem como a frustração de não encontrarem uma receita pronta no curso, contribuíram para um envolvimento descontínuo da turma em geral em relação ao curso.

b) Apresentação e análise do grupo - pesquisa

O grupo mais detalhadamente analisado se constituiu de cinco licenciandos - El, Gui, An, Ed, I - e sua organização teve início ainda sem a presença de I. Seus relatos e, principalmente, o empenho de cada um na manutenção e desenvolvimento do grupo, mostraram que a experiência grupal foi de fato intensa. Para os licenciandos, a experiência

interdisciplinar ocorreu mais dentro do grupo pequeno que do grupo-classe e o 'coletivo' foi a mola que desencadeou o avanço do grupo em relação ao estágio.

Tenho certeza que funcionamos como um grupo unido, sempre estávamos conversando e em especial, argumentos eram colocados e sempre debatidos, nunca descartados ou desperdiçados, como acontece em muitos grupos.

Os objetivos grupais foram rapidamente delineados e adaptados aos interesses dos dois biólogos e três físicos.

Durante as aulas, muitas foram as reuniões de nosso grupo para discutir as aulas dadas e aquelas a serem dadas; tirei muito proveito das reuniões, discussões e aulas que atuamos sempre juntos.

É possível perceber uma certa "superioridade grupal"; o grupo estava acima de qualquer outro objetivo. Esta coesão ajudou os licenciandos (com exceção de I) a assumirem sempre um maior compromisso com as aulas do estágio:

No decorrer das aulas e das reuniões - e foram muitas - que fizemos, a cada momento eu notei que certos pontos eram comuns ao grupo. Tivemos muitas discordâncias e eu acho isso natural, mas o ponto comum que tivemos foi uma "vontade" intrínseca de querer melhorar as aulas e fazer o melhor possível.

O projeto do grupo sofreu algumas alterações quando aplicado às aulas do estágio, apesar de terem sido preservadas as idéias centrais do planejamento inicial. O grupo escolheu trabalhar a história da ciência com seus alunos:

Iniciei a aula falando um pouco da história da ciência (sugestão da professora D. que achei muito interessante e que se adequava ao nosso propósito), mais especificamente sobre a descoberta da fotossíntese. Conteí-lhes primeiramente sobre os experimentos rudimentares e as conclusões absurdas dos cientistas da época, que chegavam apenas observando um determinado fenômeno.

Um momento de frustração para o grupo ocorreu após a primeira aula: havia ficado acordado no planejamento que o grupo utilizaria as respostas dos alunos para, então, introduzir um novo assunto:

Senti uma sensação de desânimo muito grande depois da primeira aula por não ter conseguido captar as conclusões dos alunos e não ter usado suas idéias como deveria ter sido. Na aula seguinte, esse mesmo licenciando colocou que: senti uma melhora relevante, estava mais solto, mais confiante e com isso pudemos explorar as idéias e conceitos dos alunos, que havia sido o problema de minha primeira aula.

O grupo, desde os primeiros instantes, percebeu que I não estava disposto a investir no trabalho (essa queixa aparece claramente na fala de um deles, corroborada pela fala dos demais ao final do curso). No entanto, o grupo não se deixou abalar, tampouco se desmotivar para desenvolver as atividades coletivas, compartilhando uma espécie de pacto a favor da preservação do próprio grupo. Durante a análise de uma das aulas, um dos licenciandos incentivou I, tentando encontrar alguns elementos positivos em sua aula:

No começo a aula dele estava legal, mas depois.... Inclusive (virando-se para ele), você errou no construir o gráfico... você lembra como você fez? Também eu achei que não tinha nada a ver você fazer regra de três, como você fez...(Gui para I)

Interessante que a intervenção de Gui foi muito parecida com a forma utilizada por uma das docentes que, mesmo quando queria destacar um equívoco, sempre se lembrava de levantar um ponto positivo da aula do futuro professor; ela sempre encontrava as duas coisas nas aulas dos licenciandos.

As discussões em plenária, ao final do curso, apontaram para uma espécie de 'solidariedade grupal'. Um outro grupo mostrou grande indignação por não ter conseguido fazer os alunos se comportarem minimamente bem nas aulas. O debate se intensificou com vários outros comentários, como esse colocado por Gui, tentando dar pistas aos colegas:

Posso falar agora? A gente identificou o líder (da bagunça) e isso foi muito bom. Ele saiu de um canto e foi para o outro e aí começou (gerou) a bagunça da sala. Ele queria mesmo sair da aula. Sei lá, esse pode ser um caminho. Foi igualmente mostrado aos demais grupos que a identificação do líder (da bagunça), articulou o grupo na direção de tentar envolver o aluno, convidando-o especialmente para as atividades. Em uma delas, esse aluno seria chamado para o papel principal, como forma de incluí-lo.

O 'sucesso' do trabalho do grupo foi apresentado em plenária, gerando curiosidades por parte dos outros grupos e até, o desabafo de um futuro professor, que juntamente com os colegas do grupo, vinha enfrentando questões mais sérias de indisciplina e desprezo por parte dos alunos. *Vocês estavam no paraíso!*

Para os licenciandos, o trabalho dentro do grupo pequeno superou o trabalho do grupo-classe na disciplina, pois ainda que o primeiro estivesse inserido no segundo, as vezes se mostravam como dois universos diferentes. É possível pensar que a experiência para o grupo analisado, foi, inicialmente, fortemente liderada pelas docentes. No entanto, o grupo encontrou no seu coletivo uma forma de sustentar seu trabalho na disciplina e no estágio. O grupo trabalhou as diferenças aceitando inclusive, um de seus membros que fugia totalmente às regras acordadas. A experiência, inicialmente controlada pelas docentes, foi ao longo do curso liderada pelos futuros professores.

É possível pensar que o grupo foi além da convocação das docentes. A etapa da ilusão pode ser entendida a partir da coesão grupal: o grupo parecia em fusão com o próprio saber do grupo. O cotidiano das salas de aula mostrou seus limites: não era possível controlar a aprendizagem dos alunos do estágio. Os alunos tinham uma dinâmica que não era possível de ser dominada. As reuniões com as docentes e pesquisadora, bem como, as discussões a partir das análises das fitas, muito contribuíram para o grupo se empenhar na interpretação das ocorrências das aulas do estágio.

A falta de ressonância entre os projetos iniciais e sua aplicação nas aulas do estágio, principalmente no que se referia à interdisciplinaridade, promoveu a desilusão e a separação do que estava ligado inicialmente: o grupo ao próprio grupo. O investimento quase pessoal no grupo foi uma escolha subjetiva para lidar com a frustração, provavelmente provocada pelo fracasso do projeto interdisciplinar.

O grupo se fortaleceu ao longo das atividades propostas, superou a heterogeneidade inicial sem, portanto, tornar-se homogêneo. Este parece mais um ponto de ressonância entre os convites docentes e sua aceitação, por parte dos licenciandos, a lembrar que as docentes agiam assim nas aulas da Universidade, enfrentando e lidando com as diferenças e visões de mundo.

O grupo conseguiu certa autonomia ao longo do curso, necessitando cada vez menos das docentes, mas não do próprio grupo. Devemos relevar o papel da pesquisadora no processo de desenvolvimento grupal, dada a sua participação efetiva em todas as etapas e atividades relacionadas às aulas e ao estágio. De certo modo, sua proximidade e participação também fizeram aparecer elementos marcantes que parecem caracterizar os convites: a liberdade de fala e a escuta sensível.

4. Considerações finais: Os convites docentes e a formação inicial de professores

A idéia de convites docentes sugere que o processo de aprender, de fato, não segue uma dinâmica única: ele é cheio de controvérsias. Isso explica a necessidade de sucessivos convites docentes. O convite inicial, somente, não teria sido capaz de dar sustentação ao trabalho do grupo analisado. Neste caso específico, foi possível perceber o contínuo de convites, ora promovendo a ilusão do grupo em relação ao saber e a fantasia de posse, ora desiludindo, ajudando na adaptação do projeto à uma nova situação de sala de aula. A ilusão inicial pode ser identificada a partir do planejamento de aulas bastante ambicioso, e o grupo assumindo o papel de envolver todos os alunos com seu conhecimento.

Os convites parecem promover uma ruptura com uma situação de ilusão sem deixar o licenciando à deriva. Ou seja, ele parece agir no sentido de apontar para uma nova direção, deixando espaços para consecutivas ilusões e desilusões ao longo do processo de aprender. Dessa forma, eles apresentam algum potencial em desencadear a articulação entre uma experiência de aprendizagem e a mobilização de saberes sobre o ensino.

Numa situação de intensa frustração, é interessante que o docente permita a fala, bem como a exposição dos licenciandos, ainda que seus discursos sejam unicamente constituídos de lamentações. O fundamental, no entanto, é que o professor, em seu diagnóstico, busque uma interpretação daquilo que está alimentando as queixas; ou seja, se os futuros professores estão mobilizados na busca pela identificação dos problemas em suas aulas e, então, solucioná-los ou se pretendem permanecer na ilusão de encontrar uma solução rápida vinda do professor. Somente a partir de um diagnóstico quase preciso, o professor poderá lidar com o que está efetivamente em jogo: se os licenciandos estão tentando fugir do problema ou envolvidos com sua solução.

A aceitação de um convite faz-se somente a partir de uma relação de confiança estabelecida entre professor e alunos. Quando um aluno é capaz de acreditar no saber do professor ele parece adaptado em fazer dessa projeção a possibilidade de um projeto criativo. Para tanto, a construção de um ambiente favorável, por parte do professor, é fundamental. Ele deverá ter, por princípio, uma interação com seus alunos baseada na liberdade de fala e na escuta atenta. O saber docente envolvido na flexibilização das ações e administração das diferenças entre idéias, conceitos e visão de mundo, teve ressonância na organização e no desenvolvimento do grupo analisado.

A formação de um professor parece ter início no relacionamento entre professor e alunos. Nessa área comum de relação, ora iludindo ora desiludindo, os convites parecem interagir com o inconsciente dos alunos, ajudando na progressão de uma experiência intelectual. Em nossa concepção, o fim dos projetos de formação inicial é garantir uma oportunidade para a criação. A experiência é o alicerce da mudança na relação com o saber. Uma experiência de aprendizagem se caracteriza pela possibilidade dos alunos relacionar e utilizar distintos saberes. Os convites docentes orientam essa criação.

Referências bibliográficas

- ABIB, M.L.V.S. *A construção de conhecimentos sobre ensino na formação inicial do professor de Física: ..."agora, já temos as perguntas"*. São Paulo, 1996. 300p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BLEGER, J. *Temas de psicologia. Entrevista e grupos*. Martins Fontes, 2ª Ed. São Paulo, 1998.
- BONALS, J. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)* n. 19, jan/fev/mar/abr., 2002.
- FRANZONI, M. Qual a natureza dos saberes que os licenciandos têm sobre ser um bom professor? In: 25º Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu. *Atas da 25º Reunião Anual da ANPED*. CD Rom, Rio de Janeiro, 2002.
- FRANZONI, M. *A evolução de um grupo de estudantes em uma disciplina de Prática de Ensino de Biologia*. Bauru, 129p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1999.
- FREITAS, D.; VILLANI, A.; PIERSON, A.H.C.; Franzoni, M. Conhecimento e Saber em Experiências de Formação de Professores. In: 23º Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. *Atas da 23º Reunião Anual da ANPED* CD-Rom, Rio de Janeiro, 2000.
- FREITAS, D.; VILLANI, A. O Papel da Prática de Ensino na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. *Atas do 7º ENDIPE*, CD-Rom. Rio de Janeiro, 2000. 12 p.
- FREITAS, D.; VILLANI, A. Uma estratégia de ensino na Formação de Professores. *Atas do II ENPEC.*, CD-Rom, Valinhos, SP. 1999; 13 p.
- FREITAS, D. *Mudança Conceitual em sala de aula: uma experiência com formação inicial de professores*. São Paulo, 1998. 270p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- KAËS, R. *O grupo e o sujeito do grupo. Elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1997.
- PEREIRA, M.R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: A psicanálise escuta a educação. *Lopes, L.M.T.(Org) Belo Horizonte, Autêntica, 2002. pp. 151-194*
- PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para ensinar*. Ed. Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre, 2000.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo, Martins Fontes, 6ª Ed. São Paulo, 1998.

PIERSON, A.; FREITAS, D; FRANZONI, M.; VILLANI, A. Integrando as disciplinas Prática de Ensino em Ciências e Prática de Ensino em Física. *Atas 2ºENPEC*. CDRom, Valinhos. 1999, 10 p.

Pimenta, S.G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade de professores. In: *Didática e Interdisciplinaridade. Fazenda, I (Org.)* Campinas, Papirus, 1998. pp. 168-178

SOUTO, M. A. *Hacia una didactica de lo grupal*. 1.ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993. 335p.

VILLANI, A., BAROLLI, E. Patamares Subjetivos de Aprendizagem? 22º *Reunião da ANPED*. Caxambu, 1999. In: *Atas da 22º Reunião Anual da ANPED, CD-Rom*, Rio de Janeiro, 1999.

VILLANI, A.; CABRAL, T.C. B. Mudança Conceitual, Subjetividade e Psicanálise. *Investigações em Ensino de Ciencia*, Porto Alegre, v.2, n.1, 1997, p. 43-61.

VILLANI, A.; FRANZONI, M. A competência dialógica e a formação de um grupo docente. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.5, n.3, 2000, p. 183-203

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro. 1975, Imago Editora. 203 p.