



Os licenciandos e a prática docente: consensos e tensões

*Trainees teachers and the teaching
practice: consensus and tensions*

**Odisséa Boaventura de Oliveira^[a], Valdir Heitor
Barzotto^[b], Sílvia Luzia Frateschi Trivelato^[c]**

^[a] Doutora em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: odissea@terra.com.br

^[b] Doutor em Linguística e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP - Brasil, e-mail: barzotto@usp.br

^[c] Doutora em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP - Brasil, e-mail: slfrive@usp.br

Resumo

Trata-se de um estudo sobre a produtividade das tensões entre imagens a respeito do ensino e a captação da prática de sala de aula presentes em textos de estagiários de Licenciatura em Biologia. O material analisado, com a contribuição dos estudos do discurso, em especial Pêcheux, Bakhtin e Ducrot, é composto de textos escritos na disciplina Prática de Ensino de Biologia. Foi possível depreender que a incorporação de elementos

do discurso recebido na Universidade estabeleceram embates com outros advindos de concepções mais antigas defendidas pelos alunos e manifestas no momento de analisar as situações coletadas em sala de aula por meio da observação.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio. Prática de ensino.

Abstract

Study of the productivity of the tensions between images on the education and the caption of practical of classroom found in texts of trainees teachers in Biology. The analyzed material, with the contribution of the studies of the speech, is composed by written texts in Practical disciplines of Biology's education. It was possible to infer that the incorporation of elements of the speech received in the University had established strikes with other speeches from older conceptions defended by the pupils and manifested at the moment to analyze the collected situations in classroom by means of observation.

Keywords: Teacher's training. Trainees. Teaching practice.

Ponto de partida

A escola, campo de estágio dos cursos de licenciatura, tem sido palco de muitos estudos que procuram analisá-la como espaço para a articulação de pesquisas, reflexões, profissionalização docente, enfim um *locus* que possibilita a investigação em múltiplos aspectos formativos. Com isso tem se concebido, em termos de formação continuada, que as pesquisas colaborativas entre professores que atuam no ensino universitário e no ensino fundamental e médio constituem um bom caminho para perscrutar aspectos da cultura escolar, como as práticas e as concepções presentes no cotidiano.

Em relação à formação inicial predominam algumas tendências investigativas como: a do professor reflexivo; a formação pela pesquisa ou por projetos; a epistemológica, em que se procura levantar concepções dos futuros docentes sobre ensino, aprendizagem, etc., visando a

mudanças nessas concepções; a interdisciplinar que busca a integração entre disciplinas específicas e pedagógicas como forma de melhor articulação teoria-prática (OLIVEIRA, 2006).

Bejarano e Carvalho (2003) apontam que alguns estudos destacam que os cursos de licenciatura exercem pouca influência sobre as crenças e valores dos futuros docentes. Os autores apontam que os estudantes de licenciatura chegam à escola com uma carga significativa de imagens sobre o trabalho docente alinhadas ao ensino tradicional enquanto as propostas de formação geralmente caminham em direção às mudanças na forma de ensinar. Afirmam ainda que os licenciandos não apresentam preocupação com o ensino.

No entanto, os autores apontam que das crenças nascem os conflitos. Segundo eles, “crenças influenciam percepções e julgamentos das pessoas. Percepções e julgamentos, por seu lado, afetam comportamentos dos professores em sala de aula” (BEJARANO; CARVALHO, 2003, p. 2). Os conflitos surgem relacionados a vários fatores, por exemplo: à dicotomia teoria-prática, às atividades planejadas e resistências dos alunos, ao currículo, à burocracia, à realidade escolar.

Ainda segundo Bejarano e Carvalho o estudo destes conflitos e a reflexão efetiva sobre eles podem contribuir nessa fase de formação para a busca de respostas e soluções no próprio papel docente e não em fatores externos, como por exemplo, nos alunos, no sistema, nas condições sociais em geral, como frequentemente temos oportunidade de ler em textos de autores que se propõem a refletir sobre o ensino.

No presente artigo não abordaremos exatamente um conflito expresso pelo licenciando, mas um embate entre as imagens que ele tem do ensino e o que observou na sala de aula.

Assim, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o lado produtivo da aparente tensão existente na relação estagiário-professor, que se materializa geralmente nos relatórios de estágio. Para isso, nos valem do *corpus* da pesquisa de doutorado de Oliveira (2006), composto por material escrito pelos licenciandos na disciplina Prática de Ensino de Biologia para analisar o discurso pedagógico apropriado por eles e

manifestado ao observar a prática docente do professor da escola e a própria prática ao ministrar aulas nos momentos de estágio.

Contextualização da pesquisa

A pesquisa de doutorado em questão foi desenvolvida a partir do material escrito pelos alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR, buscando compreender o discurso pedagógico apropriado por esses futuros docentes para se pensar na formação de professores-autores. Para isso, analisaram-se os sentidos ancorados nos textos por eles produzidos na condição de estagiários, articulando com a análise da contribuição da escrita dos gêneros solicitados: relatórios e artigos.

A expressão professor-autor foi utilizada para designar a autoria na prática docente. Seria denominado professor-autor o sujeito que se posicionasse como criador de suas aulas; quando concebesse e pressupusesse a possibilidade de haver criatividade em seu aluno, além de proporcionar um ambiente propício para desenvolvê-la em suas aulas; quando refletisse sobre as implicações da posição que ocupa e à que submete seus alunos na prática docente; e, por fim, que se responsabilizasse pela sua emancipação no interior no discurso pedagógico já instituído.

Almejar a autoria requer conceber a formação docente pelo prisma da linguagem, isto é, preocupar com a linguagem na formação, com a consciência que o professor tem sobre a própria linguagem e com as condições oferecidas para que se possa ter um professor autor. Para isso, tomou-se a Análise de Discurso como referência teórica, mais especificamente os estudos de Pêcheux.

Para a Análise de Discurso a linguagem é considerada espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos, sendo a instituição educativa um local em que as relações interdiscursivas são fundamentais, o estudo dos discursos em movimento nesse ambiente pode remeter às posições que cada um dos atores (professor e aluno) assume ou às quais é submetido. Trata-se de atentar para as condições de

produção dos discursos circulantes no ambiente educativo, ao que vale dizer que o sentido se dá “em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso” (PÊCHEUX, 1997, p. 78).

Assim, a linguagem, nas suas diferentes manifestações, nas suas diferentes naturezas (verbal e não verbal), deve ser pensada não em seus conteúdos, mas como matéria estruturante dos sujeitos. A linguagem, desse modo, assume papel constitutivo, pois implica sempre uma tomada de posição (PÊCHEUX, 1997).

Dentro desse contexto, a disciplina Prática de Ensino teve por objetivos possibilitar ao futuro professor analisar o espaço escolar, bem como seus recursos físicos, humanos e sociais, à luz de teorias educacionais; experienciar a vivência na sala de aula por meio de observação, reflexão e intervenção, para que possibilitasse o planejamento, a elaboração, a execução e a avaliação das atividades educativas no ambiente escolar. O estágio foi realizado por meio de uma fase inicial de diagnóstico da escola, uma de monitoria e outra de docência.

Na fase de diagnóstico recomendou-se que o estagiário organizasse um caderno de registro para coletar dados sobre o bairro onde a escola se situava; os recursos físicos, didático-pedagógicos e humanos da escola; sobre a sala de aula; e, por meio da observação, sobre as aulas de biologia nas três séries do ensino médio.

Na etapa de Monitoria, o estagiário deveria organizar, junto ao professor da escola, atividades de divulgação científica, aulas práticas ou alguma atividade extra-escolar tais como visita a museu, laboratório ou universidade, etc. Além disso, deveria desenvolver obrigatoriamente apoio às aulas de Biologia por meio de produção de material didático, aulas de reforço, organização de laboratório etc. Ao fim, os alunos fizeram um relatório analítico.

Para a etapa de docência os estagiários escolheram uma turma para ministrar em torno de seis aulas. Antes da implementação destas aulas, deveriam delinear um projeto de ensino e outro de investigação da própria prática, os quais seriam discutidos com o professor de Prática de Ensino antes de sua execução. Foi orientado que deveriam ministrar as aulas, utilizando alguma forma de registrá-las (gravador ou filmadora ou

caderno). Ao fim desta etapa, deveriam redigir um artigo que desenvolvesse o projeto de investigação inicial.

A solicitação ao licenciando para investigar a própria prática teve por objetivo o desenvolvimento de um olhar mais aguçado sobre algum aspecto da sala da aula, o que poderia levá-lo, senão a produzir, ao menos enunciar alguma concepção ou saber que lhe fosse mais próximo. Também a escrita dos gêneros relatório analítico e artigo foram escolhidos por acreditar que ambos se adequariam ao pretendido. O primeiro por permitir relatar e analisar em abrangência o universo escolar e o segundo, por possibilitar o aprofundamento teórico e prático.

Os relatórios foram elaborados pelos licenciandos na primeira fase do estágio, quando fizeram o diagnóstico da escola, a partir da exploração do espaço físico escolar, da leitura do projeto pedagógico, dos planos de ensino do professor, da observação e análise de aulas de Biologia, quanto à interação professor-alunos, formas de exploração dos conteúdos, competências docentes, atividades desenvolvidas, objetivos das aulas ministradas, utilização do material didático.

A disciplina procurou recuperar os aspectos teóricos já estudados anteriormente nas disciplinas pedagógicas, enfatizando a perspectiva do questionamento como estratégia de ensino.

Para observar melhor os embates estabelecidos pelo estagiário no movimento pendular entre as concepções que trouxeram para o curso de licenciatura e aquelas a que foram sendo expostos durante a disciplina para a qual desenvolveram seus relatórios e artigos, objeto deste estudo, passaremos à análise de dois trechos extraídos de um relatório escrito por uma dupla de estagiários que observaram aulas de Biologia no ensino médio em uma escola pública. Em nossa análise, buscaremos verificar a mobilização de diferentes enunciadores, agenciados para sustentar posições advindas dos diferentes lugares discursivos por onde os sujeitos imersos em suas práticas de estágio podem mover-se. Estamos, portanto, nos embasando em alguns postulados de Bakhtin (1985) e de Ducrot (1987).

Do consenso ao embate

Considerando que Bejarano e Carvalho (2003) têm razão quando apontam para a pouca influência dos cursos de licenciatura sobre as crenças e valores dos alunos em formação, é importante um esforço para compreendermos quais são os limites deste nível de formação, bem como quais são os indícios de que, embora poucas, as influências podem ser verificáveis.

Para tocarmos no aspecto consensual materializado na escrita dos alunos estagiários, basta um breve levantamento de termos e conceitos utilizados por eles na escrita de seus relatórios de estágio. O resultado deste levantamento parece indicar que os estagiários estão sempre guiados por uma voz, seja de seu professor de metodologia, ou por uma voz coletiva presente em sua formação, a qual trata alguns conceitos e algumas tendências como sendo de valor indubitavelmente positivo. Hoje, gozam deste bom julgamento noções como interação, interdisciplinaridade, construtivismo, complexidade, etc.

O que percebemos durante a leitura do *corpus* é que, ao investir, por exemplo, na ideia de que *interagir* é bom, os estagiários orientados por esta voz de consenso parecem se dispensar do trabalho de apresentar uma definição da noção de *interação*. Quando um estagiário escreve que um dos problemas da aula observada é que *não há interdisciplinaridade*, e em todo seu texto, além de não apresentar uma definição para esta palavra, também não aparece um exemplo do que seria uma aula 'interdisciplinar', seu discurso parece ter sido tomado por uma espécie de valor universal inquestionável.

O que fazem estes estagiários é mobilizar enunciadores que agenciam estas vozes que, por sua vez, criam um efeito de relação direta entre a palavra e o mundo. Assim, parecem consolidar uma crença de que, por um lado, a nomeação ou a descrição de uma prática já é suficiente para fazê-la ser do modo como foi apresentado, e por outro, de que a cada nomeação, apenas um sentido é acionado. Mobiliza-se talvez um único imperativo: é isso o que se deve dizer hoje.

O aspecto consensual manifesta-se também na apresentação de julgamentos negativos. É comum nos textos de estagiários, assim como em diversos textos que os formam, a presença de termos como *tradicional*, *tecnicista*, *conservador*, entre outros, que adquiriram carga semântica negativa e são usados para criticar a prática pedagógica, sem que os autores manifestem preocupação em demonstrar sua compreensão destes termos.

Nesta vertente de formação, que é bastante fomentada na universidade, pouco se procura saber se o professor é bem sucedido em sua prática. Ao contrário, busca-se saber se ele segue ou não uma tendência tida como a mais adequada para aquele momento.

Esta vertente promove a sensação de que grande parte da formação está ocupada pela aquisição, ou repetição, de julgamentos, o que se confunde com senso crítico. Chama a atenção o fato de que a memorização pura e simples foi criticada como uma das práticas que compõem o chamado ensino tradicional. No entanto, a formação do professor nem sempre se deslocou desta prática, o que se deslocou foi o modo com que se chega a decorar. Os textos dos alunos universitários, futuros professores, analisados para este trabalho, passam a impressão de que não é mais necessário passar muitas horas lendo e relendo listas de definições. Os termos a decorar, acompanhado de definições simplificadas, são oferecidos por outras fontes e são repetidas para os estudantes.

Trata-se, portanto, de estar bem informado, pois a repetição destes conceitos é proporcionada hoje por outros meios, tais como placas em frente às escolas, capas de revistas, folhetos de promoção de escolas, propagandas de governo, resenhas de livros, e ainda a própria repetição operada nos textos com que são formados, etc.

Se, por um lado, ao chegar na licenciatura o aluno já traz arraigadas imagens próprias ao que se convencionou chamar de ensino tradicional, vale observar que, por outro lado, arraigam-se sem muitos questionamentos, imagens sobre um ensino considerado valorativamente melhor que aquele que se convencionou chamar de tradicional, de modo que o aluno licenciando é apenas convidado a migrar de tendência em tendência, sem uma efetiva produção.

Apesar disso, ao considerarmos a linguagem como espaço de conflitos em que se estabelecem redes de lugares e tomadas de posições distintas, e a escola com um local de relações interdiscursivas, como já afirmamos, torna-se necessário admitir que o consenso é difícil de ser estabelecido e verificar os momentos em que há deslizamento de sentidos que rompem com a trama textual que poderiam dar uma aparência de harmonia ao discurso.

Para buscar indícios de estabelecimento de embates entre as convicções trazidas para a licenciatura e o que ela está proporcionando aos estagiários, observemos os dois excertos que seguem:

A - O professor é bastante preocupado com que os alunos tenham uma boa educação, mas parece estar um pouco cansado desta atividade, demonstrando às vezes desinteresse pelas próprias aulas, mas em detrimento das suas falhas, consideramos sua prática pedagógica bastante boa.

B - O professor tem uma linguagem bastante científica, mas não deixa de explicar termos que porventura os alunos não conheçam.

De algum modo, pode-se dizer que os estagiários, autores dos relatórios de onde foram extraídos os trechos acima, se posicionam favoravelmente à prática do professor observado. Algumas marcas lingüísticas parecem indicar uma certa cumplicidade entre os estagiários e o professor, havendo a tendência em comentar algumas ações com as quais não concordam, mas fazendo logo em seguida uma tentativa de justificar-lhes as atitudes. Chama-nos a atenção, no entanto, o uso do operador argumentativo *mas*, que nos serve como porta de entrada para um complexo jogo delineado no texto entre criticar e amenizar a crítica.

Os estudos de semântica nos ensinam que

muitas conjunções coordenativas (como *mas*, *pois*, *já que*) e algumas subordinativas (como *embora*) parecem especialmente apropriadas à tarefa de explicitar uma relação entre argumentos e conclusões, ou

seja, a explicitar a inclusão ou exclusão de um possível argumento na classe argumentativa de uma determinada conclusão. Veja-se por exemplo, o emprego de *mas* ilustrado em

Houve muito debate em torno da questão dos bóias-frias, mas nenhuma medida concreta foi efetivada.

O *mas* explicita que a existência de debates sobre a questão dos bóias-frias não deve ser tomada como argumento para a efetivação de medidas concretas. O *mas* serve, assim, para desviar o ouvinte de uma conclusão mais ou menos esperada, alterando deste modo a orientação argumentativa que o locutor imprime à interação verbal de que participa (ILARI; GERALDI, 1987, p. 81-82, grifos do autor).

Tanto A como B começam com argumentos orientando para uma conclusão que é em seguida revertida pelo uso do operador argumentativo *mas*. A diferença entre os dois está no fato de A iniciar por um argumento que indica para uma conclusão positiva a respeito do professor e de B iniciar com um argumento que indica para uma conclusão negativa. Estas duas perspectivas fazem diferença e suas motivações precisam ser consideradas mais detidamente. O que estaria na base destes dois modos de iniciar as considerações sobre o professor e sua prática?

Como o excerto A nos parece exigir uma análise mais complexa que B, vamos nos deter um pouco mais sobre ele, subdividindo a exposição de nossa compreensão.

- a) A inicia com um elogio genérico, que incide sobre algo que extrapola o alcance do trabalho do professor, uma vez que ter uma boa educação é da alçada da família, do governo, da escola, etc, e até do professor, mas não somente do trabalho do professor de biologia. O leitor terá de acionar também sentidos para a expressão *boa educação*, que tanto pode ser aquela “que vem de berço”, como aquela provida pelo Estado.
- b) Portanto, é um elogio que desfoca a preocupação do professor para algo sobre o qual ele tem menos condições de controlar do

que sua própria matéria. Considerado isso, é preciso notar que o 'elogio' já não é tão positivo quanto aparenta.

- c) mesmo sendo um elogio, de saída, ameno, o locutor vai ainda redirecionar as conclusões a que o interlocutor poderia chegar. Sua estratégia será a de usar o marcador de contra-expectativa *mas*. Com o emprego de *mas*, o locutor exige do interlocutor um conjunto de cálculos. Vejamos: inicia por um elogio que não é de todo positivo, insere o operador *mas*, que aponta na direção de reduzir ainda mais a força do elogio. Assim, é preciso que o interlocutor proceda a uma operação de subtração mesmo que tenha passado despercebido que o aparente elogio recai sobre a preocupação com a 'boa educação', que não é inteiramente da alçada do professor. Ou seja, afirma que ele tem preocupação com a 'boa educação', e com o *mas* alerta para o cansaço que o impediria de se deixar levar pela preocupação declarada e entregar-se à tarefa.
- d) depois de empregar o *mas*, chama a atenção o fato de o locutor alinhar três modalizações por meio do emprego de *parece, um pouco e às vezes*, que servem justamente para evitar afirmações categóricas e amenizar o que foi ou o que vai ser dito. Ao lermos esta seqüência de modalizações é imperativo que nos perguntemos sobre quais seriam as contraposições que o locutor estaria procurando, de antemão, evitar e, assim, proteger seu discurso. Há um exagero de modalizações e, como leitores, precisamos desconfiar. A possibilidade de resposta parece estar na escolha de uma palavra com carga semântica bastante negativa: *desinteresse*. E desinteresse pelo quê? *Pelas próprias aulas*.

Pode-se hipotetizar que o locutor do texto sabe que seu julgamento é contundente demais e que conhece as críticas presentes hoje na universidade sobre a disposição da academia para criticar o professor a qualquer preço. Seu texto, então, surge do interior da tensão entre o que avalia e o que sabe que não é aconselhável dizer.

Uma boa paráfrase para oposição que o locutor está fazendo parece ser a seguinte:

O professor é preocupado com boa educação, que não depende só dele, mas tem desinteresse pelas próprias aulas, que depende mais dele do que a coisa nomeada como “educação”.

Trata-se de afirmação, cuja gravidade o locutor parece não poder admitir ou não se sentir à vontade para declarar de modo direto. Essa percepção pode justificar as três modalizações, originárias justamente da tensão entre a necessária crítica, que o estagiário julga que deve ser feita, e as posições defendidas hoje na universidade por aqueles que já não se contentam mais com a repetição pura e simples de mais uma crítica ao trabalho do professor. O embate, então, estabelece-se entre as próprias vozes agenciadas pelo locutor nos diferentes espaços discursivos pelo quais transita.

- e) Depois dessa acusação grave, emerge a necessidade de novamente colocar o professor “para cima”, só que, entre o *mas*, que vai redirecionar a conclusão negativa que o interlocutor pode extrair da crítica, e o elogio propriamente dito – *consideramos sua prática bastante boa* – há nova inserção de carga semântica negativa por meio de “*em detrimento de*” e “*falhas*”. Note-se, no entanto, que o locutor não consegue ir direto ao elogio sem antes reafirmar as *falhas*, que não é a mesma coisa de “pequenos deslizes” ou outra expressão mais amena que ele poderia usar.

Talvez o conjunto de julgamentos negativos presentes em A justifique sua diferença em relação a B quanto a iniciar por um argumento que conduz a uma conclusão positiva, no caso do primeiro, e a uma conclusão negativa no caso do segundo. O primeiro parece estar mais acosado pela tensão e pelo peso do que vai dizer, e por isso procura começar

de modo mais ameno, enquanto o segundo demonstra mais tranquilidade, dado que sua crítica pode mais facilmente ser redirecionada.

Portanto, é no excerto A que encontramos o embate melhor estabelecido, embora não abra mão da possibilidade, e mesmo da necessidade, de exercer a crítica, já que é uma exigência de sua formação universitária. Há indícios de que o estagiário já sabe que a crítica direta pode cair no vazio e, na oscilação, seu autor parece estar procurando um outro caminho para tecer suas considerações ao tomar a prática docente como objeto de estudo.

Pontos de chegada ou caminhos a percorrer

A análise dos textos produzidos por licenciandos, empreendida neste trabalho, permitiu perceber alguns pontos importantes para a formação de professores:

- a) a busca do estabelecimento de um consenso, tanto no que concerne a avaliações positivas, quanto a negativas da escola, pode dificultar a construção do senso crítico necessário para a pesquisa e a compreensão do cotidiano escolar;
- b) a possibilidade de agenciar várias vozes em um texto permite verificar a tensão entre elas, em especial aquelas presentes nas concepções mais antigas dos licenciandos com as que recebe na universidade;
- c) a percepção dessas tensões, neste momento em que o estagiário nem pratica o consenso proposto em sua formação, nem aquele que se constitui na atuação profissional, permite aos leitores de seus textos uma aproximação de elementos da realidade escolar que não apareceriam em outros materiais;
- d) para efeitos de formação deste aluno, construir com ele a prática de releitura e reescrita de seus textos possibilitará mais conhecimento de si mesmo e a busca de aprimoramento de sua formação.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1987.
- OLIVEIRA, O. B. de. **Discurso dos licenciandos em ciências biológicas: um caminho para a reflexão sobre a formação de professor-autor**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAJ, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 13-38.

Recebido: 17/08/2010

Received: 08/17/2010

Aprovado: 10/10/2010

Approved: 10/10/2010