
PRÁTICA DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM FORMAÇÃO?¹

*Odisséa Boaventura de Oliveira**
*Silvia L. F. Trivelato***

RESUMO

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado em que se analisaram relatórios e artigos produzidos pelos licenciandos quando cursaram a disciplina Prática de Ensino de Biologia e realizaram estágio nas escolas de Ensino Médio. Teve por objetivo compreender as manifestações relacionadas à prática do professor de Biologia observado e à própria prática no momento de docência, ou seja, aquilo que foi mais significativo para esses licenciandos. A análise mostrou alguns sentidos produzidos sobre a prática do professor como a necessidade de: interação, mudança, influência construtivista, produtividade, controle. Relacionando tais aspectos à tipologia discursiva abordada por Orlandi (1987), identificou-se a apropriação de um discurso pedagógico do tipo polêmico pelos licenciandos. Acredita-se que entender e discutir essas apropriações nos cursos de formação de professores possa ser um caminho para se formar um profissional que tenha a preocupação em refletir sobre seu papel na elaboração do conhecimento pelo aluno.

Palavras-chave: discurso pedagógico; prática docente; formação de professores.

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado em que se analisam relatórios e artigos produzidos pelos licenciandos quando cursaram a disciplina Prática de Ensino de Biologia e realizaram estágio nas escolas de Ensino Médio. Este estágio foi composto de três etapas, uma de observação e diagnóstico, uma de monitoria e outra de docência.

Os relatórios foram elaborados na primeira fase do estágio, quando os estagiários fizeram o diagnóstico da escola. Já os artigos foram produzidos na etapa de docência, em que foi solicitado que os estagiários elaborassem um projeto de investigação da própria prática. Ao final desta etapa deveriam desenvolver um artigo que descrevesse o projeto de investigação. Dos relatórios e artigos produzidos na disciplina Prática de Ensino, no segundo semestre de 2003, escolhemos 8 de cada gênero escritos pelos mesmos licenciandos, o que totaliza cerca de 40 % dos textos.

O objetivo foi estudar esses textos buscando compreender as manifestações relacionadas à prática do professor de Biologia observado e à própria prática no momento de docência, ou seja, aquilo que foi mais significativo para esses licenciandos. Tal estudo possibilita fazer remissões ao discurso difundido nas disciplinas pedagógicas, refletir sobre representações, imagens e concepções comumente cristalizadas a respeito do processo de ensino e de aprendizagem. Para a análise, tomamos a tipologia discursiva de Orlandi (1987).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Procuramos reconhecer nos textos escritos os sentidos atribuídos ao ato de ensinar e aprender, como indicativos da filiação dos sujeitos a determinado tipo de discurso pedagógico. Orlandi

¹Trabalho apresentado no XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2006.

*Professora da Universidade Federal do Paraná.

**Professora da Universidade de São Paulo (Orientadora).

(1987), nossa referência neste trabalho, aponta que a atividade de dizer é tipificante, pois todo falante estabelece uma configuração em seu discurso, sendo esta definida na interação dos interlocutores. Assim, a autora traça uma tipologia discursiva baseada na relação entre a linguagem e o contexto, ou seja, a situação da interlocução, a circunstância de comunicação, a interação dos participantes, os diferentes sentidos produzidos, etc. Deriva, portanto, do modo como os interlocutores se consideram (interação), da troca de papéis entre locutor e ouvinte (reversibilidade) e da relação dos interlocutores com o objeto de discurso (paráfrase-polissemia). Distingue, assim, três tipos de discursos: lúdico, polêmico e autoritário.

Resumidamente, o lúdico é aquele que tende à expansão da polissemia, que é a multiplicidade de sentidos sustentada pelo deslocamento em relação aos dizeres sedimentados, na medida em que os interlocutores ocupam posições simétricas. Há, portanto, constante troca de papéis entre locutor e ouvinte, no movimento de se exporem à presença do objeto de que falam. Seu exemplo mais evidente é o *nonsense*. Já o discurso autoritário tende à paráfrase como restrição dos sentidos, visto que marcado pela assimetria e pela ausência de reversibilidade. O locutor sequer precisa ouvir o seu interlocutor, podendo manter a palavra e fixar o ouvinte neste lugar, estando ambos distanciados do objeto, oculto no dizer. Seu exemplo mais evidente é a ordem militar. Por fim, o discurso polêmico configura-se no entremeio dos dois anteriores, como uma prática de resistência e afrontamentos, como manifestação concreta da relação tensa entre paráfrase e polissemia. Há a disputa pela tomada da palavra e pelo direcionamento do objeto, cada um procurando indicar a perspectiva a partir da qual encará-lo. Formalmente, o diálogo é um exemplo possível, mas é preciso considerar os sentidos produzidos pelos interlocutores, a reversibilidade presente e as posições, mais ou menos simétricas, ocupadas.

Não há um caráter categórico nesta tipologia, mas um jogo de dominância entre estas práticas discursivas. Orlandi toma o discurso pedagógico como sendo predominantemente autoritário, na medida em que aparece como discurso do poder, podendo falar nele uma voz segura e auto-suficiente, abafando o outro, o interlocutor. Ensinar, nesse sentido vai além do informar, explicar, influenciar, uma vez que ultrapassa as três leis do discurso, a saber: a informatividade (para se informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se aponta), o interesse (não se pode falar a outro senão o que lhe possa interessar) e a utilidade (só se fala porque há uma utilidade ao fazê-lo). O discurso pedagógico, como exercício de poder, pode inculcar no lugar de informar e se auto-justificar em vez de despertar interesse, gerando a sua própria necessidade.

O discurso pedagógico se pretende científico em pelo menos dois aspectos. Um deles é o uso recorrente da metalinguagem que remete à via científica do saber, sua objetividade e sua institucionalização, em contraposição ao saber comum. O conhecimento da metalinguagem, ou seja, dos procedimentos e das vias de acesso ao fato é considerado mais importante do que o fato em si. Não se trata de explicar fatos, eles ficam subsumidos, mas de mostrar as perspectivas de como podem ser vistos e ditos. Em síntese, fixam-se definições rígidas e excluem-se os fatos.

O outro aspecto desta pretensão científica do discurso pedagógico é perceptível na apropriação que o professor faz do discurso do cientista. O professor torna-se o possuidor deste conhecimento sem explicitar sua voz de mediador. Assim, dizer e saber se equivalem. A imagem social do professor é a de quem possui o saber e está na escola para ensinar, fazendo com que sua fala informe e seja investida de interesse e utilidade.

Orlandi caracteriza o discurso pedagógico como a ilusão do referente, através de mediações que rompem o percurso do dizer e se transformam em fins. É o que acontece, por exemplo,

com o material didático que passa de instrumento a objeto, anulando sua condição de mediador, em vez de utilizá-lo para atingir determinados objetivos, como classificar, exemplificar, diferenciar etc. Ocorre uma automatização deste processo, privilegiando-se o saber preencher espaços, ordenar, seqüenciar, em detrimento da reflexão.

No entanto, Orlandi vê formas de interferir no caráter autoritário do discurso pedagógico. Uma delas é questionar seus implícitos, seu caráter informativo, sua unidade e atingir seus efeitos de sentido. Como algumas informações aparecem como dadas, predeterminadas, não há espaço para trabalhar os implícitos, esclarecendo a inscrição do discurso ao contexto mais amplo.

Neste trabalho, assumimos que o discurso pedagógico pode ser tipicamente autoritário em determinadas circunstâncias, como quando seus atores estão excluídos das decisões do trabalho pedagógico, ou melhor, estão incorporados nelas de tal forma que as reproduzem sem questionamentos.

Passamos a seguir à análise dos textos dos licenciandos (estagiários), apontando os sentidos produzidos e indicando relações destes com a tipologia discursiva (discursos lúdico, polêmico e autoritário), caracterizada acima. As palavras sublinhadas justificam nossa classificação do fragmento de texto em relação aos sentidos postos em circulação.

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Optamos por fazer dois recortes: um relativo aos relatórios das aulas observadas pelos estagiários e outro relativo aos artigos escritos para descrever as aulas ministradas pelos próprios estagiários. Em ambos, os sujeitos estão identificados por sílabas ao invés de nomes completos. Tendo havido relatórios elaborados em duplas, estes se encontram representados por duas sílabas.

Recorte 1

Sentidos produzidos pelos licenciandos ao observarem a prática de outro professor

a) Sentido de interação professor-aluno

“Durante toda a correção o professor faz questionamentos aos alunos, os quais ajudam na resolução da questão. As perguntas não dão a resposta e sim induzem ao raciocínio. Este é um ponto positivo do professor, pois ele faz com que os alunos pensem sobre a matéria e não simplesmente aceitem o que ele está dizendo” (Si).

“O professor sempre perguntava para o aluno algo para que ele chegasse à conclusão da resolução de sua dúvida” (Ra/Lê).

“As aulas foram baseadas em questionários e na resolução e entrega desses não havendo praticamente uma troca de informações entre os alunos e o professor” (Pe/ Ju).

“A professora não argumenta com eles utilizando suas respostas. Ela buscava a resposta correta, ignorando respostas erradas. Quando a resposta demorava a aparecer, ela citava a primeira sílaba da palavra. A indução da resposta correta é freqüentemente utilizada e não permite o raciocínio, sendo que o espaço aberto ao aluno é restrito a ‘chutes’” (Ro).

“É impossível caracterizar a relação de diálogo entre professor e aluno, como descrito por De Longhi, pois não existem intervenções do docente” (Ar).

Nas falas dos licenciandos, é valorizada a participação do aluno como interlocutor na sala de aula, sendo vistas como negativas as situações em que ela não ocorreu. No caso, esta ausência foi predominante. A participação está expressa nos textos por meio de termos que oferecem sentidos de

“troca”, “argumentação”, “diálogo”, “questionamento”, “interação”, enfim, sentido de espaço para a voz do aluno. No entanto, são perceptíveis alguns deslocamentos no entendimento dessa interação, podendo tanto manifestar “liberdade de expressão” (aluno ter espaço para participar e emitir opiniões, ocorrer troca de informações entre professor e alunos), quanto “indução” por parte do professor (fazer questionamentos, perguntar, argumentar, incentivar participação) ou ainda de “intervenção” (diálogo entre professor e aluno).

Vale destacar que interação professor-alunos foi um dos aspectos sugeridos para que os licenciandos observassem nas aulas por eles assistidas e, também, foi um dos quesitos enfatizados nos textos lidos na disciplina. Na fala de Ar, essa intertextualidade fica evidenciada pela relação estabelecida entre o observado e o referencial teórico adotado.

Há três fragmentos (Si, Ro e Ra/Le) que se destacam por apontar para o tipo de pergunta feita pelo professor. Segundo a visão dos licenciandos, deve ela deve possibilitar o raciocínio do aluno. Para Si, este fato faz com que o aluno *pense sobre a matéria e não simplesmente aceite o que o professor diz*, o que remete à idéia de elaboração do conhecimento. Também Ra/Le caminham nessa direção, uma vez que o professor guia o aluno com perguntas. Já para Ro, é importante que o professor não induza o aluno à resposta correta, mas que trabalhe com os erros.

Como já dito, Ar recorre a um texto lido na disciplina Prática de Ensino (DE LONGHI, 2000) para expressar a importância da interação professor-aluno. Os licenciandos Ar e Ra/Le manifestam certo apego ao discurso em que o professor guia o aluno para que ele chegue a um resultado esperado, o que é perceptível na idéia de que o estudante solucione a própria dúvida ou que descubra o conhecimento.

Trazendo essas falas para o que aponta Orlandi sobre o discurso pedagógico, é possível inferir que há um discurso direcionado a fim de que a prática docente não esteja centralizada na figura do professor, remetendo à possibilidade de um discurso polêmico. Assim, eles não compactuam com o discurso pedagógico autoritário. Também não poderiam defender o lúdico como tendência, já que na relação pedagógica o professor assume a figura de mediador: direciona para algum objetivo, pergunta. Seria impossível total reversibilidade de papéis entre locutor e ouvinte.

b) Sentido de interação entre aluno e material didático

“A apostila foi utilizada demasiadamente, podendo ter sido substituída por recursos que chamassem uma maior atenção ou interesse dos alunos, permitindo maior participação e envolvimento” (Th).

“As aulas práticas ou com jogos são um bom modo de elaborar conhecimento, pois o aluno terá que, observando o material, formular o conteúdo juntamente com os colegas e o professor” (Pe/Ju).

“O conteúdo, por se restringir basicamente a apresentação de gráficos, poderia ser melhor trabalhado se não fosse ministrada uma aula expositiva e sim se fizesse uma aula mais dinâmica, como trabalhos em grupo com cada grupo de alunos interpretando um gráfico e depois expondo as suas conclusões aos colegas. Isto levaria os alunos a levantarem hipóteses e seria iniciada uma discussão, o que faria os alunos se interessarem mais pelo conteúdo além de proporcionar uma melhor aprendizagem” (Si).

Os fragmentos acima apontam para a valorização do contato do aluno com o material didático para gerar interesse, participação, aprendizagem e a interação dos alunos que, assim, poderiam discutir suas idéias e expô-las ao grupo. Como decorrência desse tipo de interação, os estagiários destacam a importância da opinião do aluno sobre o conteúdo, sendo visto como alguém que ajuda

a construí-lo, perceptível nas expressões: “*levantarem hipóteses*”, “*formular o conteúdo*”, “*elaborar conhecimento*”, “*expondo as suas conclusões*”. Aqui, também, destaca-se o deslizamento do sentido de interação compreendido como “liberdade de expressão” (aluno formulando o conteúdo junto com outros alunos e o professor, interpretando gráfico e expondo suas conclusões) e como “indução” (os próprios recursos permitiriam a participação do aluno ou este seria estimulado a usar alguns recursos).

Novamente aparece a filiação a um discurso não autoritário, pois de certa forma esses estagiários estão questionando o distanciamento dos interlocutores em relação ao objeto que, no caso, seria o conteúdo. Também é reforçada a idéia de reversibilidade entre locutor e ouvinte, com professor e alunos assumindo estas posições na sala de aula.

c) Sentido de presença/ausência construtivista

“A proposta pedagógica da escola é muito interessante e é baseada na teoria do Construtivismo, na qual o professor assume o papel de mediador tentando facilitar a interação aluno-conteúdo. Porém, nas aulas observadas a única professora que tenta assumir esse papel de mediadora foi a professora R” (Ju/Pe).

“O professor havia nos dito para fazermos uma espécie de monitoria. Também nos explicou que a ideologia da escola visa o construtivismo e que, no atendimento aos alunos não deveríamos dar respostas, mas questionar as idéias prévias do aluno, guiando-o à idéia correta.(...) A escola é boa, só que alguns professores não sabem cativar os alunos” (Ra /Lê).

“A maioria das aulas segue o modelo tradicional, apesar do projeto pedagógico da escola prezar pelo construtivismo.(...) A metodologia de ensino da escola deveria ser revista, não no papel, mas na prática da sala de aula” (Ar).

Primeiramente, percebe-se que o construtivismo foi referido como teoria (Ju/Pe), ideologia (Ra/Lê) e como modelo (Ar). Também se observam, aqui, deslizamentos de sentidos sobre a concepção de um professor construtivista. Enfocando um aspecto mais profissional, ele é visto como tendo uma função mediadora (facilitar a interação aluno-conhecimento, questionar idéias do aluno e guiá-lo para o correto) ou por um lado mais afetivo, sua função é cativar, o que traz a idéia de que um professor, ao assumir o papel construtivista, irá agradar aos alunos. Portanto, mediação e motivação por parte do docente ficaram identificadas à escola construtivista no texto destes licenciandos.

As tendências pedagógicas e suas características não estão bem esclarecidas no texto do estagiário Ar, pois apesar de fazer referência ao modelo tradicional, ele não explicita o que seria este modelo de ensino. Pelas colocações feitas, parece estar relacionando-o com a preocupação do professor em transmitir conteúdo, em uma compreensão provavelmente construída a partir de críticas ouvidas ou leituras superficiais da escola tradicional. Este aspecto mereceria maior atenção nas disciplinas pedagógicas, pois geralmente tem havido, no discurso dos licenciandos, um enaltecimento do construtivismo em detrimento do ensino dito tradicional, sem que exista a manifestação de um conhecimento aprofundado destas tendências.

O licenciando Ar tenta explicar a prática do professor, baseando-se em teorias estudadas ainda que não estejam tão explícitas nem devidamente nomeadas, como pode ser observado no fragmento abaixo:

A metodologia empregada pela professora no desenvolvimento de suas aulas consiste em transcrever o seu livro didático no quadro negro para os alunos copiarem e depois resolver os exercícios da

apostila. Em nenhum momento a professora explicou o assunto. Poderíamos dizer que ela desenvolve uma prática bastante tecnicista, onde cairia bem a frase: ‘sozinho você aprende’. Ela age como um transferidor de conteúdo, onde os alunos devem aprender sozinhos pelos textos e livros didáticos através da resolução de questionários (Ar).

Nesse momento, Ar classificou como tecnicista a prática da professora, em outros vista como tradicional. Em um deles, faz uso de um discurso bastante difundido na universidade: *As pesquisas não chegam à sala de aula, ou se chegam são insuficientes para formar uma massa crítica para mudança ou ruptura do modelo de ensino tradicional.*

Nos fragmentos apresentados, percebe-se uma tendência dos licenciandos (Ju/Pe e Ar) em julgar positivamente o construtivismo, ressaltando a mediação do professor como fundamental nesta prática (Ju/Pe e Ra/Le). Também se delineia certa crítica pela incoerência entre o discurso presente no projeto pedagógico da escola e o da sala de aula. O fato de apontar o docente realizando o papel mediador entre o conhecimento e o aluno denota uma preocupação com que ele não seja o detentor do conhecimento. Ra/Le destacam a necessidade de se questionarem os conhecimentos prévios do aluno, aproximando o discurso pedagógico do tipo polêmico.

d) Sentido de improdutividade

“Sem dar absolutamente nenhuma explicação do que escreveu a professora apaga o quadro e recomeça a escrever. Ela enche mais um quadro, não explica nada e a aula acaba” (Ar).

“A professora inicia a aula mandando os alunos fazerem uma leitura silenciosa da apostila e posteriormente resolver os exercícios referentes a essa parte. Como sempre alguns fazem e alguns conversam” (Ar).

“Os professores não conseguiam, na maioria, nem sequer passar o conteúdo” (Ju e Pe).

A indisciplina causa no professor muita falta de vontade em fazer e envolver o aluno (Ra/Le).

Ocorre muito pouco ensino e menos ainda aprendizagem. Os alunos não possuem progresso intelectual nem crescimento pessoal (Ar).

A improdutividade foi percebida pelos licenciandos tanto em relação aos docentes (não explicam, falta-lhes vontade, não transmitem o conteúdo), quanto aos estudantes (são indisciplinados, não lêem, não resolvem os exercícios). Eles “denunciam” a ausência de uma atuação docente favorecedora da aprendizagem.

O estagiário Ar descreve duas formas de condução de aula. No primeiro fragmento, professor e alunos exercem apenas a tarefa de copiar; no segundo, as atividades demandadas envolvem somente os alunos (leitura silenciosa e resolução de exercícios). Ambas denotam a ausência de uma atuação mais efetiva dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O segundo manifesta uma visão impositiva na ação da professora: ela “mandou” os alunos fazerem. No entanto, em seguida, demonstra o não cumprimento da ordem recebida. Talvez se esteja aqui querendo reforçar o que foi observado na sala de aula: a perda da autoridade do professor perante os alunos. Aliás, o comportamento dos estudantes foi um dos aspectos que mais chamaram a atenção dos estagiários.

Há nessas falas o implícito de circularidade, ou seja, uma reação do aluno perante as aulas monótonas e a do docente insistindo na permanência de suas estratégias. Assim, a improdutividade reina, pois um espera a mudança de atitude do outro. Os licenciandos mostram certo estranhamento frente a essa imobilidade. Como disseram Ju/Pe, *os professores não conseguiam nem sequer passar*

o conteúdo. Afinal, em seu imaginário, o professor está na escola para ensinar e, se não acontece elaboração de conhecimento, deve haver pelo menos a sua transmissão.

Se por um lado, essas considerações se filiam a um discurso do tipo autoritário, perceptível principalmente no fato de que o professor deveria explicar a matéria, os alunos deveriam obedecer à ordem dada pelo professor e o conteúdo deveria ter sido transmitido. Por outro lado, não é somente isso que os estagiários julgam importante na prática docente. Eles esperam que se ofereça ao aluno um papel atuante nesse discurso, como já apontado, em especial, no sentido de interação professor-aluno. Assim, pode-se entender que a prática do locutor é improdutiva justamente por descartar seu interlocutor.

e) Sentido de necessidade de mudança

“A falta de tempo dos professores, infelizmente é uma realidade. Muitos deles não têm tempo para participarem de eventos e cursos de atualização, nem situação econômica ideal para tornarem-se assinantes de revistas ou jornais que possam lhe oferecer informações relevantes e atualizadas.(...) Também, programas de atualização criados pela Secretaria de Educação do Estado, seriam uma opção para que nossos professores tivessem acesso à atualização, trazendo, posteriormente para sala de aula novas e boas metodologias de ensino, mais interessantes para o aluno e para o professor” (Th).

“Muitos professores deveriam ser submetidos a reciclagens e treinamento para que voltem a ser capazes de estimular seus alunos e efetivamente educá-los. Os professores também precisam ser estimulados, o reajuste salarial certamente surtiria um bom efeito” (Ar).

“É fundamental para que mude amplamente o sistema educacional, de forma a permitir mais tempo aos professores planejarem suas aulas de forma desejável e sugira e incentive a aplicação de métodos alternativos de educação” (Br).

A idéia de mudança referida pelos estagiários está relacionada não somente à prática docente, mas também ao sistema educacional de maneira mais ampla, que deveria proporcionar tempo, salário e cursos aos professores. A necessidade de atualização sugerida está direcionada para a questão metodológica. Apenas Th refere-se à importância da leitura de jornais e revistas como fonte de informação atual. Isto mostra que o conteúdo não é percebido como o principal problema, mas sua forma de veiculação na sala de aula. Este fato poderia estar apontando que os licenciandos julgam que os conteúdos estão aprioristicamente definidos, não havendo necessidade de revisão, mas não é esse o caso, pois em outros momentos do relatório há manifestação sobre tal preocupação.

Quanto à forma, os estagiários Th e Br sugerem respectivamente “novas e boas metodologias de ensino” e “métodos alternativos”, o que indica romper com o que se tem feito até o momento. Já o estagiário Ar faz um retorno ao passado, sugerindo que os professores “voltem a ser capazes de estimular os alunos e educá-los”, ou seja, há um saudosismo que pretende resgatar o que já foi a figura do professor em outros tempos, acreditando que uma melhoria salarial poderia resgatar o estímulo à docência.

Na expectativa expressa por este estagiário, que os professores *voltem a ser capazes de estimular seus alunos e efetivamente educá-los*, também está implícita a consideração de que um dia eles possuíram esta capacidade, provavelmente após sua graduação. Daí a proposição de reciclagens e treinamento. Esta posição remete ao discurso da universidade como detentora do saber, idéia reforçada em outro momento dessa análise sobre o sentido de presença/ausência construti-

vista, quando o mesmo licenciando diz que a escola não muda porque as pesquisas não chegam até ela.

Há diferenças também nos termos empregados para que ocorra mudança na prática do professor. Enquanto Th se refere à atualização, o que traz a idéia de modernização, Ar fala em reciclagem o que implica na noção cíclica de oscilação entre dois momentos ou situações. Ele também cita a palavra treinamento, o que envia à concepção de adestrar, acostumar, habituar. Outra distinção nos textos destes estagiários, é que Th propõe a oferta de “opção” de acesso à atualização, Br comenta que seria fundamental “sugerir e incentivar” a aplicação de métodos alternativos, já Ar julga que os professores deveriam ser “submetidos” à reciclagem e treinamento.

Predomina nessas falas a desvalorização da profissão e a necessidade de seu resgate, de modo que todas as sugestões estão relacionadas à melhoria das condições de trabalho (mais tempo e salário) e da auto-estima docente (estimular-se, interessar-se, desejar). De certa forma, esses estagiários estariam denunciando uma posição de contrariedade ao automatismo no processo ensino-aprendizagem, como diz Orlandi (1987), e propondo um envolvimento do professor para que possa planejar diferentemente suas aulas.

Recorte 2

Sentidos produzidos pelos licenciandos ao analisarem a própria prática

a) Sentido de interação

“Percebe-se que esta postura (aluno ser agente frente ao conteúdo) quando assumida pelo professor, tem uma boa receptividade por parte dos alunos como pode ser observado na realização deste trabalho. Os alunos passam a demonstrar maior interesse, agindo a postura do professor como um fator de motivação dos alunos” (Si).

“Utilizando-se das respostas dos alunos, foi elaborado um diálogo com a classe, desmistificando idéias errôneas” (Ra/Lê).

“Essas informações foram passadas através de questionamentos sobre o que os alunos já conheciam sobre os animais, estes conhecimentos eram então, reafirmados ou corrigidos” (Th).

Assumir a postura docente interativa, prezando a manifestação dos alunos foi a forma adotada por esses licenciandos para ministrarem suas aulas. Com isso, observaram motivação e a possibilidade de desconstruir conceitos errados. No entanto, é possível verificar nesses fragmentos duas posições diferenciadas em relação à interação professor-aluno. Enquanto os estagiários Si e Ra/Lê concebem um posicionamento mais ativo do aluno frente ao conhecimento, no sentido da elaboração, Th centra-se mais na ação do professor em informar o que é correto, quando valoriza: “*a maioria das informações transmitidas*”; e “*foi realizada aula expositiva dialogada (...) permitiu a participação efetiva dos alunos, seja através de algumas dúvidas que foram levantadas*”.

A licencianda Si diz: “*A explicação foi baseada em respostas dadas pelos alunos*”. Ra/Lê escrevem: “*O objetivo era que naturalmente e pessoalmente os estudantes formassem dúvidas sobre o conhecimento científico, sobre a realidade abstrata da paleontologia e sobre a origem do homem, pondo em cheque [xeque] o que se diz e o que deve ser discutido. Será que existe uma verdade científica?*”. Esses fragmentos denotam a valorização do conhecimento do aluno como ponto de partida, diferentemente da posição de Th que toma o esquema pergunta-resposta sem deixar espaço para outras possibilidades que não a correta. Assim, vemos os estagiários Ra/Lê e Si mais abertos a uma prática polissêmica que Th.

b) Sentido de controle

“Um fator que afeta sobremaneira o rendimento do jogo, e conseqüentemente sua eficiência, é a postura que o professor deve tomar durante a sua execução. (...) gera muita competição (...) se o professor não se preocupar em manter um certo controle da turma, o resultado final pode acabar por ser afetado, no sentido que poucos alunos conseguirão acompanhar o desenvolvimento do conteúdo” (Ra/Fa).

“A leitura silenciosa pode ser alcançada quando professor coordena e vigia os alunos, que em geral não desejam praticar a leitura” (Ra / LÊ).

“O limite de tempo foi imposto aos alunos para “assustar” e obrigá-los a lerem logo” (Ar).

“Ao bater o sinal todos os alunos levantaram e o professor lhes chamou a atenção, eles retomaram seus assentos”. (Ra / LÊ)

Os estagiários, ao ministrarem aulas para os alunos do ensino médio, assumiram uma postura de imposição para controlar o comportamento e conseguir a atuação dos estudantes nas tarefas solicitadas. As demais deveriam esperar que o professor terminasse a aula, pois não era o som do sinal que definia esse término.

Se por um lado tal atitude tem conotações autoritárias, por outro demonstra a incorporação de autoridade perante aos alunos, sugerindo que naquele espaço todos têm que participar e se envolver nas tarefas, começando pelo professor, que deve cobrar a atuação dos alunos. Assim, este posicionamento também não deixa de remeter à posição dos interlocutores no discurso polêmico, em que ocorre disputa e afrontamentos entre eles.

c) Sentido de não comodismo

“O autor deste projeto percebeu que os professores geralmente se habituam a uma ‘fórmula’ para dar suas aulas, no que diz respeito ao tipo de aula e tipos de recursos didáticos utilizados. Por exemplo: um professor que se utiliza de vídeos para ilustrar aulas de determinado assunto, tende a se utilizar do mesmo recurso visual ao abordar outros temas; e uma professora que apóia sua aula expositiva sobre desenhos no quadro, tenderá a manter tal atitude” (Br).

“Muitos professores, principalmente na rede pública de ensino, alegam que a escola não fornece recursos necessários à uma boa prática, no entanto, a grande maioria dos animais utilizados no decorrer das aulas foram obtidos no próprio laboratório do Colégio” (Th).

É possível identificar nesses fragmentos a manifestação de uma concepção cristalizada e rotineira da prática docente e que busca contrastar com o que os estagiários desenvolveram em suas aulas, ou seja, eles procuraram diversificar os recursos didáticos, sem a necessidade de muito esforço. Aliás, vontade e interesse em ensinar, na visão de Th, influenciam diretamente a aprendizagem, pois se o docente preparar melhor suas aulas, o aluno perceberá este interesse e também se tornará interessado.

Há duas evocações da figura docente por estes dois estagiários, “os professores” ou “muitos professores” e “o professor”. Nos momentos em que querem apontar falhas, tendem a usar o plural e a coletivizá-las. Th escreve: *muitos professores não demonstram vontade e interesse em ensinar*. Em seu texto há várias referências a um professor genérico que deve assumir tal responsabilidade, inclusive ela implicitamente compara a sua prática à desse professor. Finaliza seu artigo com o seguinte parágrafo:

Concluo também, que o envolvimento do professor com sua prática e reflexão diária sobre ela são aspectos de suma importância para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. O interesse em metodologias diversificadas juntamente com a utilização de recursos variados e a apresentação deste em sala de aula para conferir sua real eficiência no aprendizado é essencial para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e sua influência positiva no aprendizado destes alunos.

Já Br não aponta possibilidades de mudanças. Em sua visão, o professor se habitua à determinada metodologia e tende a mantê-la, inclusive não se importando com qual seja o conteúdo. Parece que, no fragmento citado, este licenciando está apontando que deveria haver uma co-relação entre o conteúdo e a melhor forma de veiculá-lo, por exemplo: *tipo de aula e tipos de recursos didáticos utilizados. Ou se utiliza de vídeos para ilustrar aulas de determinado assunto, tende a se utilizar do mesmo recurso visual ao abordar outros temas.*

A ênfase dada por esses estagiários à busca de alternativas metodológicas pelo docente indica uma tentativa de sair do automatismo no ensino, envolvendo preocupação com a aprendizagem do aluno, para além de um discurso autoritário.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Foram citadas como negativas nos relatórios: a falta de interação dos alunos seja com o professor, com o conteúdo ou com o material didático; a improdutividade das aulas; a reduzida motivação na sala de aula. Estes problemas, de certa forma, teriam sido superados nas aulas ministradas pelos licenciandos, a partir da utilização de variados recursos e estratégias didáticas.

Portanto, mudar o espaço de ensino e de aprendizagem, para esses licenciandos, está mais relacionado a mudar a metodologia e a adotar novos procedimentos do que questionar posições epistemológicas, políticas, ideológicas. No entanto, apesar da concepção de mudança manifestada ser um pouco restrita e direcionada para o individual, a imagem da profissão está relacionada a uma formação discursiva de compromisso e responsabilidade, demonstrando ausência de filiação a um discurso difundido de desvalorização e descrédito da profissão professor.

Diante dos sentidos destacados nos textos dos licenciandos, é possível enumerar algumas marcas apropriadas em seus discursos:

1 – Variação de estímulos: ocorreu valorização do “como” ensinar, o que indica perceber o professor como alguém que propõe, sugere, experimenta e o aluno como alguém que responde positivamente ou não ao que foi proposto;

2 – Diálogo como instrumento: a prática docente foi destacada, principalmente quanto à interação professor-aluno, sendo apontada como negativa a sua ausência ou a sua restrição a perguntas que não exigiam reflexão;

3 – Mudança é para o outro: é possível inferir que a imagem que o estagiário tem do professor observado é de alguém que está acomodado à rotina da sala de aula, pois não há exploração de recursos diferenciados, restringindo sua prática quase que exclusivamente à correção de exercícios. Já a imagem que o estagiário tem dele mesmo, como futuro professor, é de alguém que está atualizado, que interage com os alunos, que controla a situação;

4 – Discurso pedagógico polêmico: os licenciandos atribuíram manifestaram grande importância à participação dos alunos, seja por meio de troca de opiniões, seja através de sua atividade frente ao material didático. Mostraram certa simetria entre as posições docentes e discentes, afirmando que

os docentes que deveriam conduzir a aula de tal forma que os alunos tivessem espaço para se expor. Não supõem, portanto, um predomínio da locução do professor como ocorreria no discurso autoritário, nem do aluno, como ocorreria no discurso lúdico. Valorizaram as vozes em diálogo.

Acreditamos que entender as apropriações quanto ao papel do professor na elaboração de conhecimento pelo aluno, ou seja, sua posição no discurso pedagógico, pode ser um caminho a ser explorado e discutido nos cursos de licenciatura. Nossa análise mostrou que ocorreu apropriação do discurso polêmico, na denominação de Orlandi (1987), o que denota a valorização do diálogo na interlocução didática. Julgamos importante oferecer condições para que o futuro profissional tenha a preocupação em refletir acerca dos aspectos relacionados ao seu próprio discurso.

Em nosso caso, observamos que, ao analisar a prática de outro professor, o licenciando destaca “a falta” de interação de variação de recursos, já quando analisa a própria prática implicitamente aponta tê-la superado. Assim, apesar da valorização da interação na prática pedagógica, percebemos no imaginário a marca discursiva “mudança é para o outro”, implicando a idéia do fazer melhor. A nosso ver, esta imagem dificulta a atitude de reflexão e pode cristalizar uma prática julgada perfeita, também a ser objeto de reflexão no processo de formação docente.

Para finalizar, destacamos que as discussões propostas podem levar o professor a desenvolver uma preocupação referente à posição de seu aluno frente a ele e ao conhecimento. Com isso, seu discurso e conseqüentemente suas ações poderão se articular em torno da busca de mais sentidos para si e para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LONGHI, A.L. El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18, (2), 201-216, jun. 2000.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ABSTRACT

The present text is part of a doctoral research that analyzed reports and papers produced by student teachers who attended the discipline Teaching Practice on Biology during their training stage in High Schools. The aim was to understand the manifestations related to the practice of the Biology teacher observed and to the student teachers' own practices, so as to grasp what they identify as their most meaningful experiences. Data analysis has elicited meaning production regarding teaching practice: interaction, change, constructivism, productivity, control. By connecting such aspects to the discursive trends formulated by Orlandi (1987), the appropriation of a polemic discourse was identified. Its basic assumption is that eliciting and discussing these appropriations by student teachers can be a means to an important end: to encourage systematic reflection on teaching as knowledge elaboration.

Keywords: *pedagogic discourse, teaching practice, teachers' education.*