

4 Entendendo o que vi

Quando iniciei esta pesquisa desejava entender melhor como os meus professores-aprendizes viam o plano de aula, bem como sua construção, função e utilização enquanto ferramenta pedagógica.

Para tal, passei a observar com mais atenção minha prática pedagógica e a questionar e repensar meu papel enquanto professora-formadora e responsável pelo Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa. No início, registrava algumas colocações e questionamentos de meus professores-aprendizes sem nenhum interesse investigativo. Usava essas anotações apenas como base para a preparação de minhas aulas. No meio do primeiro bimestre de trabalho com o grupo é que percebi a relevância que todo esse material tinha para desenvolver uma pesquisa. Essa tomada de consciência surgiu graças ao questionamento levantado por uma professora-aprendiz sobre todo o processo de planejamento. Uma simples pergunta: mas não teria sido mais fácil se você tivesse fornecido um modelo de plano de aula? mudou todo o curso de meu trabalho com o grupo e transformou-se em tema para essa dissertação.

A partir daí todo o material que tinha se transformou em base para um trabalho para entender. Eu, enquanto professora-formadora, tentava entender como os professores-aprendizes viam o plano de aula e estes, cientes de minha proposta de trabalho, eram chamados a se envolver e buscavam, por meio deste envolvimento, entender melhor o que planejavam. Pude levantar quatro questões básicas, apresentadas no capítulo 1 e retomadas aqui de forma resumida, que passaram a ser minhas intenções para a pesquisa:

- a) verificar se os professores-aprendizes acreditavam no plano de aula como uma ferramenta pedagógica norteadora do processo ensino-aprendizagem;
- b) identificar possíveis crenças que os professores-aprendizes já tinham sobre o plano de aula;

- c) identificar se essas crenças já faziam parte de seu repertório/sistema de crenças ou se elas estavam se desenvolvendo com o contato com o Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e;
- d) motivar os professores-aprendizes à pesquisa e à teorização sobre o plano de aula.

Diante de tudo isso, destino este capítulo à apresentação e à análise de dados obtidos e registrados por meio de duas APPE realizadas com meus professores-aprendizes durante o curso de Estágio Curricular Supervisionado.

4.1 Algumas considerações preliminares

Como apresentado na sessão 3.4 deste trabalho, eu, enquanto professora-formadora e diante de tantos questionamentos e dúvidas surgidos ao longo do processo de construção dos planos de aula, me propus a oferecer aos professores-aprendizes uma variedade significativa de APPE, pois as considerava úteis para criar oportunidades para aprofundar nossos entendimentos sobre o plano de aula.

Seria impossível, entretanto, analisar todos os dados e entendimentos surgidos do trabalho realizado durante todo o curso e com essas cinco APPE, especialmente porque o Estágio Curricular Supervisionado acabou por se caracterizar uma DIPE. Como entendo toda a construção do plano de aula como um processo, resolvi escolher apenas duas das atividades propostas ao longo do curso: a APPE 1, uma discussão realizada no primeiro dia de aula e a APPE 5, um relatório escrito pelos professores-aprendizes no fim do curso. (Para maiores detalhes sobre as APPE, refira às seções 3.4.1 e 3.4.4, respectivamente e aos Anexos 1 e 6).

Ao me ater à análise dos dados gerados por essas duas APPE, acredito ter registrado dois momentos importantes do processo de construção dos planos de aula: um primeiro momento no qual os professores-aprendizes se baseavam nos sistemas de crenças de alunos-mestres anterior à nosso trabalho e, um segundo momento que representaria o sistema de crenças potencialmente reestruturado após tudo o que foi discutido, feito e observado ao longo de todo o período de Estágio Curricular Supervisionado.

4.2 O que é ser professor? Visão e crenças dos professores-aprendizes sobre o professor de língua inglesa do novo século.

A definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula. (Demo, 2005: 11)

Nesta seção concentro-me na análise dos dados gerados pela APPE 1 realizada no primeiro dia de aula com minha turma de Estágio Curricular Supervisionado. Vale à pena recordar que tais dados foram fruto de uma discussão sobre as características do professor de língua inglesa no novo século e foram registradas em transparências que se encontram na íntegra no Anexo 1. Visando facilitar a leitura e a análise das transparências produzidas por meus professores-aprendizes, decidi classificá-las de T1 a T5 (nas quais T significa transparência) e procurei apresentar as características ou grupos de características levantadas pelo grupo em subitens, tornando mais claro ao meu leitor como a análise foi construída.

4.2.1 O professor precisa ser *high tech*

Diante do tema proposto por eles para a discussão, me chamou a atenção o fato de que somente um grupo de professores-aprendizes tenha mencionado que o professor precise ser *high tech* (T5).

Com os avanços tecnológicos e com a velocidade que as informações chegam às nossas casas, fica cada vez mais difícil manipular, digerir e transformar tudo isso em conhecimento. O professor, inevitavelmente, esbarrará com essa nova situação, seja no curso de formação de professores ou no exercício de sua profissão. Demo justifica a necessidade de uma nova postura frente a essa realidade.

O professor precisa afeiçoar-se com a *instrumentação eletrônica*, por duas razões mais relevantes (Setzer, 2001):

- a) É habilidade natural do mundo atual trabalhar a informação e o saber disponíveis pela via eletrônica, por ser mais eficiente e atraente; a maioria das aulas sucumbe já nesta empreitada.

- b) Mais decisivo ainda será saber trabalhar marcas reconstrutivas da informática, para superar a tendência meramente instrucionalista, e nisto muitas vezes imbecilizante; a informática, de si, não forma, mas pode colaborar em processos formativos, desde que busque ultrapassar simples “treinamentos (Papert, 1994)” (2004: 84)

Seguindo a linha de raciocínio de Demo, ser *high tech* está além de dominar as novas mídias, mas fazer destes instrumentos, ferramentas para que os alunos possam construir conhecimento através da utilização das mesmas. Ainda segundo o mesmo autor: “Difícilmente o professor será o que é. Em geral, hoje: alguém que dá aula, transmite conhecimentos, instrui e ensina” (Demo, 2005: 11). O professor, a cada dia, e cada vez que se apropria de novas ferramentas de trabalho, começa a se afastar desse paradigma da transmissão. Torna-se mais reflexivo e favorece um ambiente de reflexão e construção de conhecimentos em sua sala de aula.

Quando observo que grande parte de meus professores-aprendizes nem sequer mencionou ou pensou na possibilidade de acesso e utilização de tecnologias *high tech* para o planejamento de aulas, me questiono sobre meu papel enquanto formadora e procuro entender as possíveis causas que levam meus professores-aprendizes a pensar desta forma.

A primeira questão que levanto, acredito estar diretamente relacionada com os contatos que estes professores-aprendizes estabeleceram com outros professores ao longo de sua escolarização. Se considerarmos que o *boom* da tecnologia, do acesso a essas mídias mais modernas é algo realmente muito recente, muitos de seus professores não as utilizaram em suas aulas porque realmente não precisaram utilizá-las, o contexto era outro. Os professores-aprendizes, seguindo o modelo que tiveram de escolarização, podem ter desenvolvido a crença de que não há a necessidade de se introduzir o uso dessas novas ferramentas nas suas aulas com seus futuros alunos. Verifica-se aqui a cultura do modelo. Os professores-aprendizes, como ainda não estabeleceram um contato muito extenso com o magistério e com a realidade de sala de aula, se apropriam de modelos mais antigos de preparação e elaboração de aulas e os utilizam em sua prática. Como não tiveram contato com as mídias digitais acreditam que isso não é necessário para promover aulas mais criativas para seus alunos. Como acredito que “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências (Dewey, 1938, cf. Barcelos, 2006: 19), penso

que os professores-aprendizes se apropriam de sua experiência anterior estabelecida com seus professores para basear a sua prática futura.

É preciso, neste caso, se utilizar dessas crenças e levar o professores-aprendizes a um processo de reflexão, “buscar compreender porque se faz como se faz” (Barcelos, 2006: 23). Esses tipos de crenças que o professor-aprendiz traz para os cursos de Letras se não identificadas, entendidas ou modificadas, com certeza, afetarão a sua prática. O professor se utiliza de um arcabouço de crenças que construiu ao longo de sua vida juntamente com sua experiência e a utiliza para refletir sobre sua prática.

Uma outra possibilidade de interpretação para esse dado me causa mais receio. Quando os professores-aprendizes chegam ao Estágio Curricular Supervisionado, eles estão no 4º período, ou seja, cursaram mais de cinquenta por cento das disciplinas teóricas. Se, simplesmente não tocaram na questão da utilização de novas tecnologias e mídias na sala de aula universitária, isso pode significar que eles não estão sendo apresentados a elas durante o seu curso de formação inicial. Isto parece caracterizar um problema. Em minha opinião, é durante a formação que os professores-formadores deveriam estar promovendo essas oportunidades para que os professores-aprendizes se inserissem nesse contexto, uma vez que não se tem mais como escapar dele.

A terceira interpretação possível, e que também se caracteriza num *puzzle* a pesquisar, é se os professores-aprendizes estão sendo apresentados a essas novas formas de ensino e aprendizagem durante a sua graduação, nas aulas de diversos professores, mas, devido aos seus sistemas de crenças já estabelecidos, oferecem resistência à utilização das mesmas. Ou seja, suas crenças os levam a acreditar que as aulas que seus professores lhes ofereceram são o modelo que eles precisam para sua futura prática. Neste caso, resta aos professores-formadores identificar se esta é a questão e promover encontros com essas mídias o mais rápido possível através da simples exposição a elas ou por meio de discussões e comparações do contexto de ensino de alguns anos atrás e agora. Não me aterei a esta questão aqui, por não estar no escopo de minha pesquisa.

A utilização de novas mídias em sala de aula pode ser uma maneira de oferecer um ensino mais reflexivo, que exija do professor o planejamento de aulas visando um melhor entendimento de como o conhecimento se constrói, abandonando aquelas crenças mais tradicionais de que só se aprende decorando

fórmulas, teorias, definições. Quando o professor sabe utilizar a tecnologia como ferramenta para a criticidade, esta se torna uma aliada na formação de alunos que construirão conhecimentos com mãos próprias e de maneira mais crítica, aprendendo a selecionar informações que sejam mais relevantes para si próprios.

A pesquisa e a inclusão desta nos primeiros anos de escolarização é um ponto que também poderia ser discutido juntamente com a utilização das novas mídias. Um exemplo é a utilização da internet e de seu conteúdo para pesquisas escolares. Parece-me que o termo pesquisa é entendido como cópia, ou seja, quando se pede uma pesquisa para nossos alunos, até mesmo universitários, percebo, enquanto professora-formadora, que muitos simplesmente copiam o que está na página da internet para o editor de texto, formatam e entregam esse texto para o professor. Pesquisa não é isso. É necessário discutir com os professores-aprendizes como utilizar as informações veiculadas neste ambiente em prol da construção de conhecimentos e entendimentos sobre o assunto a ser pesquisado. Se o professor-aprendiz não entende isso, e realiza esse tipo de pesquisa a nível universitário, não terá condições de trabalhar a utilização da internet de forma eficaz e significativa com seus alunos.

4.2.2 O bom professor precisa ter domínio da matéria, criatividade, autoridade (respeito, limites e confiança) e cultivar o respeito professor vs. aluno.

Começo a analisar a questão de se ter a necessidade de dominar a matéria e os conteúdos, questões abordadas na T5. Essa questão se caracteriza em uma crença muito freqüente no discurso de muitos professores. Em um estudo recente, Silva (2000: 52-53) identificou algumas crenças do que seja um bom professor. Para a classificação destas, utilizou-se um quadro proposto por Brown (1994) sobre as características do bom professor. Elas foram agrupadas em: conhecimento técnico (ter domínio do inglês), habilidades pedagógicas (planejar aulas), habilidades interpessoais (criar bom ambiente em sala de aula) e características pessoais (buscar crescimento profissional). Esse estudo, apesar de ser bem recente, também menciona por parte dos professores, a necessidade de se dominar o conteúdo e a matéria que se ensina. Sobrepõe-se aqui a crença de que o

professor detém o conhecimento e deve transmiti-lo ao aprendiz. Essa crença é compatível com uma concepção de linguagem estruturalista na qual a língua é vista como um sistema lingüístico e aprender esta língua é aprender um conjunto de estruturas e vocabulário e o professor desempenha um papel centralizador: detém o conhecimento e o transmite aos aprendizes.

A construção de conhecimento subentende a troca entre pares mais e menos experientes. É essa concepção que vai fazer a diferença quanto ao papel dos conteúdos que se domina. Se o professor entende que dominar conteúdos é o que o diferencia de seus alunos, estes são recipientes vazios, que precisam ser preenchidos com esses conhecimentos. Se o professor se entende como detentor de conhecimentos, mas vê o seu aluno como alguém que interage com seu meio e traz para a sala de aula um conjunto de crenças e conhecimentos sobre um determinado assunto que o professor deseja ensinar, ele passa a ser um mediador, pois promoverá atividades que levarão à troca desses conhecimentos: um mais sistematizado (professor) e o outro a nível de senso comum (aluno). Esses alunos terão a oportunidade, ao serem expostos às diversas visões, de aprimorarem o que já sabem, de construir novos entendimentos acerca de determinado assunto.

Dentre outros autores que tratam deste assunto, para Demo, a questão dos conteúdos que os professores-aprendizes devem dominar é afetada por dois problemas:

Não é mais viável dominar conteúdos extensamente; ninguém consegue saber a matemática toda, ou qualquer disciplina; inevitavelmente conhecer é conhecer por parte, de modo aproximado e seletivo; ii) quando se imagina dominar conteúdos, já estão velhos, diante da velocidade cada vez maior de inovação. (Demo, 2004: 84)

Um outro ponto importante é como os professores-aprendizes adquirem conhecimentos. Eles precisam entender que sua formação não acaba quando eles deixam a IES, o curso de formação inicial. Há uma necessidade de estarem sempre estudando, ou inseridos em cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização ou pós-graduação, ou estudando por conta própria.

...em um primeiro momento, o professor pode desejar desenvolver essa atividade reflexiva *sozinho* antes de articular discussões ou interlocuções com o *outro* que pode ser um colega mais experiente, um colaborador, um supervisor, um pesquisador de sua área, etc. Esse segundo momento de reflexão, diga-se de passagem, é extremamente importante, pois permite consolidar idéias refletidas e

avançar na profissão a partir de encaminhamentos construídos em parcerias. (Freitas, 2005: 53)

Não é suficiente dominar a matéria e os conteúdos, é preciso se apropriar de novas ferramentas e maneiras de tratar esses conhecimentos, de entender a melhor forma de leva-los para a sala de aula, de trabalhá-los com seus alunos. Achar que dominar os conteúdos constantes em uma gramática da língua inglesa é suficiente para das aulas é acreditar que o ensino é transmissão pura e simples.

Como é visível nesta fala a crença de que o professor precisa dominar conteúdos, levanto uma outra questão que pode levar esses professores-aprendizes a remodelarem essa crença. O futuro professor precisa se ver motivado a mudar seu “habitus” (cf. Bourdieu 1991:16, Blatyta, 2005: 64) entendido aqui como “conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras”. Os professores precisam se desvincular das pressões da escola e da própria rotinização de suas atividades. Uma vez que o professor entende o que faz e o que se passa na sua sala de aula, ele está utilizando seu senso de plausibilidade (cf. Prabhu, 1990: 172), ou seja, a intuição necessária que lança mão em algumas situações para obter alguns resultados e “um conjunto coerente de idéias, pressupostos, crenças, ideário” (Almeida Filho, 1993: 19) que o ajudarão a explicar porque ensina de uma determinada maneira. O ensino deixa de ser puramente mecânico, e passa a ser ato refletido, pensado, baseado em suas crenças e teorizações. Quanto mais se pensa sobre como se ensina, mais o habitus didático do professor se transforma e modifica. É nisso que os cursos de formação inicial de professores poderiam focar mais.

Isto posto, de nada adiantará saber muitos conteúdos e estudar sempre, se não conseguir elaborar um plano de aula coerente, no que diz respeito à relação conteúdo-série-realidade dos alunos, que seja motivador de discussões e que leve seus alunos a produzir conhecimento que lhes será útil ainda que na constituição de seu próprio ser, enquanto crítico e atuante na comunidade em que vive.

O mais importante na formação inicial, a meu ver, é mostrar aos professores-aprendizes que eles precisam reconstruir a cada dia a sua habilidade profissional (cf. Demo, 2004: 84), conjugando a pesquisa com a necessidade de

aperfeiçoamento e atualização, tornando-se mais críticos e constantemente revisando seus conceitos.

Essa crença mais tradicional de que basta saber gramática para ser um bom professor de inglês precisa ser posta de lado. O que se precisa é um ensino mais reflexivo, voltado para a formação integral dos alunos, agregando o domínio de novas ferramentas, como as mídias digitais, e fazer delas um ponto de convergência para um ensino mais holístico. Não estamos aliando os conteúdos de língua inglesa com o “traquejo com a nova mídia” somente “para se encaixar nos modismos da hora, ou para se aproveitar da atração que exerce sobre crianças e adolescentes, mas principalmente para abrir novas oportunidades de aprendizagem, em particular virtuais” (Demo, 2004: 85). É necessário acompanhar a evolução dos tempos e inserir-se na “sociedade do conhecimento”, definida por Rivero & Gallo (2004: 9):

Que significa isso? Nada mais nada menos que o conhecimento é, hoje, a principal “moeda de troca”, o principal “bem” que um indivíduo, uma instituição ou uma comunidade podem possuir.

Ao continuar lendo a T5, alegro-me em ver que o mesmo grupo também prevê a utilização da criatividade para o ensino desses conteúdos (essa característica também foi apontada nas T1 e T2).

Ao levantar essa característica, parece-me que ao mesmo tempo em que acreditam que saber conteúdos e dominar a matéria seja importante para caracterizar um bom professor, estes mesmos professores-aprendizes apontam que a criatividade é essencial para que esse tipo de ensino ocorra. Pergunto-me: será que a crença no ensino estruturalista não está sendo questionada aqui?

Ao adicionar o elemento criatividade, os professores-aprendizes poderiam estar simplesmente se opondo às aulas chatas, que só visavam à utilização de modelos, regras e estruturação. O fator criatividade pode estar intimamente relacionado com essa vontade de oferecer atividades que tenham mais relevância para seus alunos num dado contexto, visto que o aluno traz para a sala de aula um conjunto de conhecimentos previamente elaborados nos seus contatos com o mundo no geral. Segundo Rivero & Gallo (2004: 11), o conhecimento “é múltiplo, variado, não estanque e, sobretudo, se sua transmissão já não fica restrita à instituição escolar, mas se estende e se dilui pelas malhas da rede social...”

Outra característica importante mencionada nessas transparências diz respeito à questão da autoridade (respeito, limites e confiança) destacada na T1. Alegrou-me perceber que esta não é entendida como uma ferramenta de controle dos alunos, diretamente relacionada à disciplina, ou àquela crença mais tradicional de que o professor precisa se colocar numa posição de autoridade porque é ele que detém os conteúdos, o conhecimento, usar ameaças, coação por meio de nota, para conseguir dar aula. Os termos utilizados por este grupo de aprendizes ‘respeito, limites e confiança’ apontam para uma postura mais aberta a discussões e negociações, do que a limites impostos sobre o que se pode ou não fazer em sala de aula. Apesar de utilizarem o termo limite, acredito que este possa ser substituído por uma visão de estabelecimento de regras por todo o grupo que venha a melhorar a qualidade do relacionamento em sala de aula, ou seja, que venha a promover melhor qualidade de vida no contexto da sala de aula. O termo ‘respeito’ subentende, a meu ver, o respeito mútuo construído com base na definição de regras de conduta do que professores e aprendizes acreditam ser ou não possível acontecer em sala de aula, criando um ambiente de confiança mútua entre os participantes da ação pedagógica. Essas regras podem ser discutidas logo no início do período letivo e podem ser repensadas a cada vez que uma delas é quebrada, podendo ser substituída por outra ou ser redefinida. Ao levantar essa característica, vejo que os grupos entendem o papel do professor enquanto criador de vínculos com seus alunos, dando liberdade para que eles participem de seu processo de aprendizagem, opinem no planejamento de aulas e na seleção de materiais que lhes são ofertados.

4.2.3 O bom profissional precisa ser pesquisador e buscar aperfeiçoamento

A pesquisa, como mencionada em seção anterior desta dissertação é de extrema importância para a boa formação profissional de futuros professores e precisa ser desenvolvida, a meu ver, desde o início da graduação. Ela pode se caracterizar numa ferramenta auxiliar do ofício de ser professor, levando a mudanças significativas na conduta desse profissional em seu ambiente de trabalho e facilitando também sua inserção no mundo digital.

De acordo com Demo (2004: 84): “Professor é, necessariamente, *pesquisador*, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, como princípio educativo”.

A aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos – professor e aluno – aprendem, se sabem pensar e aprendem a aprender. A rigor não existe mais profissional do ensino, porque este tipo de atitude unidirecional é o que mais atrapalha a aprendizagem. Existe apenas profissional da aprendizagem, que é o professor (Demo, 2004: 80).

É importante que os professores-aprendizes se vejam como “profissionais pesquisadores”, ou seja, profissionais “capazes de pesquisar sempre que necessário para renovar sua profissão” (Demo, 2004: 80-81). A colocação que este grupo faz aponta para a necessidade de estar sempre em busca de algo novo. É a luta contra a estagnação e uma visão do professor como um ser que pesquisa, estuda e vai além do que ensina aos seus alunos. A pesquisa, se bem compreendida tanto pelo professor-formador como pelos professores-aprendizes, pode melhorar a reflexão sobre a construção do conhecimento e sobre se colocar em posição de constante aprendizado, aprimora também o modo como o professor se vê frente a seus alunos e ao que pretende ensinar.

Como expressa Freitas (2005: 51):

...aceitar a necessidade de conscientização constitui o passo inicial para que esse profissional reflita sobre o próprio ensino. Refletir sobre o próprio ensino, por sua vez, é a condição que leva o professor de LE a assumir um *status profissional*, deixando de ser visto como um mero *operário* a desempenhar seu ofício, seguindo caminhos ou direções que lhe são indicados ou repetindo fórmulas que lhe são prescritas por *especialistas* que estariam legitimamente autorizados a assim proceder, pois deles seria o *saber* resultante do *pensar*.

Alinhada a esta necessidade de buscar aperfeiçoamento (T3), estão duas outras características também mencionadas por meus professores-aprendizes: estar atualizado (T2) e ser um bom profissional (revendo seus conceitos) e críticos (T1).

Ao analisar todas essas características, vejo como os professores-aprendizes se colocam frente à crença mais tradicional de que a formação profissional acaba quando se terminam curso de formação de inicial. É interessante ver que esses professores-aprendizes ainda tão pouco envolvidos com a prática de sala de aula,

mas quase saindo do curso de formação de professores se percebem tão incompletos, percebem que ainda têm muito a aprender.

Talvez essas falas sejam fruto dos questionamentos levantados ao longo de toda a sua formação inicial, por outros docentes. Isso é um ponto muito favorável no que diz respeito à pesquisa.

Como citado anteriormente, o professor que aceita ser pesquisador tem mais chances de se manter atualizado, pois estuda mais para entender o que se passa em seu contexto de atuação. Mas, isso implica entender o conhecimento de outra forma: “se o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece. Nada envelhece mais rápido que o conhecimento inovador” (Demo, 2004: 84). Se os professores-aprendizes não buscarem atualização e aperfeiçoamento quando terminarem seu curso de formação inicial, seus conhecimentos se tornarão defasados. Ou seja, não basta dotar os professores aprendizes com o conhecimento dos conteúdos que utilizarão em suas aulas futuras, pois o domínio desses conteúdos de nada valerá se os professores-aprendizes não souberem “saber pensar” e “aprender a aprender” (cf. Demo, 2004: 84).

Como compartilho com Demo (2005:18), a idéia de que “A pesquisa é um dos caminhos mais profícuos para se chegar ao “aprender a aprender”” acredito que ela possa ser muito útil aos professores no futuro exercício de sua prática pois, “introduz a face metodológica e teórica da produção do conhecimento” (cf. Demo 2000) e “constitui-se expediente formativo por excelência porque cultiva a autonomia e o saber pensar crítico e criativo” (Demo, 2005: 18). É com a pesquisa que se aprende a questionar, constatar, verificar e aprender.

Uma outra maneira de se entender a pesquisa em sala de aula é seguir o viés da PE: buscar “entendimentos mais profundos (ação para entender) ao invés da resolução precipitada de problemas (ação para a mudança) e criar oportunidades para os praticantes exploratórios se ‘apaixonarem’ pelas questões, pela prática de pesquisa” (Miller et al, 2008: 146). Vislumbrando a PE como uma maneira de entender e pesquisar o contexto da sala de aula, o professor deixa de ser aquele que fornece todo o conhecimento para seu aluno e passa a ser aquele que o guia para entendimentos, compartilha seu saber e aprende com seus alunos. O professor que consegue abandonar a crença de que pesquisa é para pesquisador, planeja melhor suas aulas, objetivando minimizar ou entender situações. Ao se

envolver com seu próprio contexto de sala de aula, o professor se torna mais crítico, consegue rever seus conceitos sobre o que considera útil ou não para seu aluno e, conseqüentemente, faz com que seus alunos fiquem mais críticos porque abre espaço para que estes falem o que pensam, exponham suas idéias.

Ao apontar a necessidade de ser pesquisador, de buscar aperfeiçoamento, de se tornar mais crítico e atualizado, meus professores-aprendizes estavam reconstruindo, reformulando crenças mais antigas sobre o processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo que se viam como professores-aprendizes, já se entendiam como professores desejosos de mudar a forma como ensinariam a seus alunos. São professores-aprendizes no entre-lugar entre o aprender a fazer e o fazer.

4.2.4 Interação entre professor e aluno e estar presente

Acredito que essas duas características, apresentadas por um grupo de professores-aprendizes, estão diretamente relacionadas ao que comentei anteriormente sobre respeito e autoridade.

O professor que tenta criar vínculos com seus alunos, oferecendo-lhes a oportunidade para opinarem no planejamento das aulas, na escolha de atividades e materiais está criando um ambiente de confiança, de respeito mútuo e se colocando numa posição presente (T1), pois o aluno passa a vê-lo como uma pessoa que também está aprendendo junto com ele.

Ao analisar essas questões, percebo mais uma vez que os professores-aprendizes percebem aquela crença mais antiga de que o professor precisa manter certa distância de seus aprendizes, pois ele detém o conhecimento. Essas questões refutam essa crença e apontam para uma postura que privilegia o diálogo entre os atores do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento.

Ao evitar o uso de ameaças e preferir uma conversa franca e aberta, o professor mostra aos seus alunos que respeito é uma via de mão dupla: você só é tratado com respeito se você também trata os outros com respeito. Essas conversas se caracterizam na interação entre professor e aluno que pode determinar muito do comportamento de um grupo. Quando o professor se vê interagindo com seus

alunos, ele passa a entender melhor a dinâmica de sala de aula. A interação também é responsável por favorecer, na minha opinião, o desenvolvimento de mais duas características que constituirão o professor e que tratarei a seguir.

4.2.5 Conhecer a realidade do aluno e da classe como um todo e utilizar uma metodologia de acordo com os alunos

Uma vez que o professor faz uso da interação como ponto de partida para pensar e planejar suas aulas, ele passa a conhecer melhor seus alunos, pois nesse processo, tanto o professor como o aluno acabam trazendo para a sala de aula suas próprias questões de vida, suas incertezas, seus questionamentos. Nesses contatos, o professor começa a perceber as necessidades de seus alunos e assim utiliza uma metodologia, ou seja, uma maneira de ensinar que seja mais adequada para apresentar conteúdos e situações em sala de aula. Tudor (2001:14) afirma que os aprendizes “são seres humanos complexos que trazem para a sala de aula sua própria personalidade individual como ela se configura em um dado momento, e isto influencia como eles irão interagir com o que nós fazemos enquanto professores” (cf. Allwright & Hanks, 2009: 1). Ao me alinhar com Tudor entendo e defendo que a interação entre esses atores do processo de ensino-aprendizagem pode beneficiar a construção de conhecimentos.

Me alegro ao analisar essas duas características levantadas pelo grupo 4 pois percebo que os professores-aprendizes já conseguem vislumbrar que mesmo inseridos em um grupo, cada aluno é um ser individual e precisa ser também tratado como tal. O planejamento de aulas, a meu ver, precisa prever atividades que beneficiem o grupo no todo mas que também visem com o desenvolvimento de habilidades e capacidades mais individuais que serão utilizadas para solucionar problemas do seu dia-a-dia. “O professor, tanto quanto seus alunos, para aprender mais, para aprender sempre, precisa ver em suas ações uma transcendência, precisa sentir que o que faz é importante para além do que se constrói em sala de aula” (Blatyta, 2005: 79).

Como também mencionam Allwright e Hanks “Os aprendizes em uma classe podem ter muita coisa em comum, mas nós agora sabemos o suficiente sobre aprendizagem para entender o quão idiossincrático isto pode ser, e

usualmente é. Cada aula é uma aula diferente para cada aprendiz” (2009: 5). Entender que se precisa atender as necessidades do grupo e respeitar as diferenças individuais não são tarefas fáceis principalmente para professores-aprendizes, que ainda têm tão pouca experiência com a sala de aula. Mas perceber que os professores-aprendizes já compreendem a necessidade de interagir com o grupo para perceber suas necessidades é, certamente, um ponto positivo do trabalho que vinha desenvolvendo na formação inicial de futuros docentes.

Sempre que discutíamos sobre metodologia (T4), preocupava-me em saber como os professores-aprendizes entendiam o sentido deste termo: se era algo fechado, imutável, como um manual de regras e condutas, ou se o entendiam como procedimentos, técnicas ou maneiras de enfrentar certos problemas adotados por cada professor, frente às mais diversas situações. Uma vez que discutíamos sobre encontrar/utilizar uma metodologia que servisse a todos os alunos, também me preocupava se não estaríamos falando de ‘padronização’, de “tratar todos os aprendizes da mesma forma” de maneira a não permitir “tratamento diferenciado significativo (Allwright & Hanks, 2009: 8). A turma precisa, em termos de escolha metodológica, ser vista como um “grupo de indivíduos únicos em um ambiente essencialmente social” (Allwright & Hanks, 2009: 10).

O discurso desse grupo de alunos mostra, claramente, a preocupação em abandonar a crença de que a padronização pode ser responsável pela eficácia da aprendizagem, pode garantir a construção de conhecimentos. É importante ver, como os professores-aprendizes, pouco a pouco, se distanciam dessa crença e passam a ver o grupo como um conjunto de indivíduos diferentes, constituídos de forma diferente e proveniente dos contextos mais variados possíveis. A padronização significaria igualar todos, ignorar as diferenças, os conhecimentos já construídos que cada indivíduo traz para a sala de aula. Buscar metodologia que esteja em consonância com o grupo, respeitando o máximo possível suas diferenças individuais, pode levar a trocas mais significativas.

4.2.6 Preparar material didático com cuidado, passar para a classe de forma elucidativa e ser didático

É importante perceber aqui, nestas três características, a crença de que o professor ensina e o aluno aprende de que o professor passa o conteúdo para a classe (T3). Como discutido várias vezes neste trabalho, o professor-aprendiz precisa pensar seu ofício e seu contexto de atuação como um espaço para trocas que levarão o aluno à construção de seus próprios entendimentos e do conhecimento, propriamente dito.

Conhecimento é fundamentalmente dinâmica desconstrutiva/ reconstrutiva, que existe como dinâmica, processo, não como procedimento coisificado, digitado e, aí, passível de cópia. O que se “repassa” em sala de aula não é propriamente conhecimento, mas sua sucata congelada em gestos reprodutivos decaídos, já destituídos completamente da energia rebelde. Conhecimento precisa ser “feito”, não apenas escutado e reproduzido. O aluno comparece, não para receber algo já pensado e pronto (no fundo, mal pensado e roto) por parte do professor, mas para participar da engrenagem indomável do conhecimento, construindo aí sua cidadania apta a intervir em seu destino e no da sociedade (Demo, 2004: 27).

Se os professores-aprendizes continuarem se baseando nessa crença para preparar suas aulas, de nada valerão características como a interação e as discussões sobre limites e confiança. Nossos alunos não são recipientes vazios que chegam à escola sem conhecimento algum e que esperam passivamente pelo que temos a oferecer. O aluno tem experiências para compartilhar, trocar e precisamos deixar que eles as exponham. É por meio da interação professor-alunos, tratada nas seções 4.2.4 e 4.2.5, que se consegue identificar o que os aprendizes conhecem ou sabem sobre um determinado assunto e utilizar esse conhecimento prévio como base para o que desejamos construir.

Outra característica destacada pelos professores-aprendizes como importante na constituição de um bom profissional é ser didático (T1, T2 e T5). Ao discutir com eles sobre esta questão percebi que eles tinham a crença de que para ser didático um professor deveria privilegiar uma determinada postura à outra, ou um tipo de planejamento a outro. Para a maioria deles, ser didático é levar o conhecimento todo arrumado para a sala de aula para ‘passá-lo’ para o aluno. As aulas deveriam ser fartas em atividades simplesmente para manter os

alunos ocupados, mantendo a turma sob controle, sem bagunça. Os professores-aprendizes disseram que se chegassem em uma sala e vissem os alunos alvoroçados, andando de um lado para o outro, isso caracterizaria que o professor não tem didática nenhuma.

Ter didática não significa selecionar, preparar ou utilizar atividades que proporcionassem aos alunos um contato maior com o conteúdo que estava sendo apresentado, ou atividades que levavam os alunos a correlacionarem o que vêm em sala de aula com o que já sabem de sua experiência de vida.

Preparar material didático com cuidado (T3) significava para esses professores-aprendizes preparar atividades que não gerassem mais tumulto na sala de aula e que mantivessem os alunos sentados, trabalhando. Essa fala, na minha opinião, é preocupante. Acredito que também se aprende no que muitos consideram ‘tumulto’, andar de um lado para o outro para realizar uma atividade é normal. O que é necessário, e o que sempre conversava com os professores-aprendizes, era a necessidade de objetivos claros sobre a atividade que se estava preparando, selecionando ou simplesmente realizando com os alunos.

4.2.7 Estabelecer critérios de avaliação e buscar uma avaliação constante e abrangente, visando antes a aprendizagem mas que a reprovação

Essas duas características estão diretamente relacionadas à questão da avaliação. Avaliação é um tema controverso, mas acredito que um professor que tenha recebido formação crítica e reflexiva e que conheça bem seus alunos será capaz de estabelecer critérios de avaliação (T4) que sejam coerentes com seu trabalho em sala de aula. Para tal é necessário entender a avaliação como uma ferramenta que promoverá ação sobre o objeto avaliado. Explicando melhor, a avaliação deve focar tanto o processo de construção do conhecimento como as ferramentas utilizadas pelo profissional para análise e avaliação de seu objeto. Quando os alunos tiram notas baixas em testes ou provas, precisamos entender que esta avaliação é somente do aluno, inclui também repensar nosso trabalho com esses alunos. Será que nosso trabalho privilegiava todos os alunos? Será que estávamos avaliando realmente o que queríamos avaliar? Será que nossos alunos

entendiam o que estávamos avaliando? O que fazer após uma avaliação negativa? É preciso buscar respostas para melhorar a nossa prática de maneira a atender porque os alunos tiraram nota baixa. Foi descaso da parte deles com a matéria? Essas são questões que também devem preocupar os professores-aprendizes quando se discute avaliação.

Quando os professores-aprendizes mencionam que é necessário uma avaliação que não vise a reprovação (T3), percebo a crença de que a avaliação só serve para reprovar, ameaçar alunos, manter o controle e a autoridade sobre os mesmos. Tal crença precisa ser reavaliada, re-estruturada. A avaliação hoje é vista como *feedback* para o trabalho que o professor está desenvolvendo. É por meio da avaliação que podemos repensar o nosso planejar. Ao analisar criticamente a avaliação que fazemos com nossos alunos podemos identificar partes de nossas aulas que precisam ser aprimoradas, ou alunos que precisam de acompanhamento mais individualizado. Enfim, a avaliação pode ser entendida como uma forma de rever como o trabalho está sendo encaminhado, se os alunos estão acompanhando ou não, e como eles se sentem nesse processo, ou seja, se são capazes de construir conhecimento através do que estamos apresentando a eles. Segundo Demo:

a avaliação, é expediente crucial pra o compromisso de cuidar da aprendizagem, seja no sentido de diagnóstico permanente, seja no da retomada sistemática do direito d aprender; para garantir que o aluno aprenda, saber de sua condição de aprendizagem é fatal, não com expedientes aéreos e distantes, mas com presença diagnóstica e prognostica constante, de tal sorte a tirar sempre a limpo se o aluno está ou não aprendendo (2004: 20).

É necessário rever como conceituamos avaliação e entendê-la como uma ferramenta que ajude o professor a diagnosticar o que precisa ser mudado em suas aulas para que os alunos tirem maior proveito do que queremos oferecer. É interessante sempre utilizar as questões propostas anteriormente como base para essa avaliação. Como Demo afirma:

não se trata nem de progressão automática (porque é fraude e extermina, ao final, a auto-estima do aluno), nem de cultivo do fracasso escolar, mas de garantir o direito de aprender do aluno (Demo, 2004: 20).

4.2.8 Estrutura psicológica

É interessante perceber que alguns professores-aprendizes tenham levantado a questão do preparo psicológico (T3) para lidar com as situações cotidianas no magistério. Isso aponta para o abismo que existe entre a formação inicial de professores e a realidade da sala de aula. A crença de que as disciplinas Didática, Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado deveriam dar conta de preparar os professores-aprendizes para lidar com certas situações quando adentrarem suas salas de aula precisa ser realmente reavaliada. Tardif expressa essa visão quando afirma que:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (2002: 23).

Diante deste quadro, acredito ser realmente preocupante para os professores-aprendizes se verem interagindo numa sala de aula, cercado de alunos e de seus problemas. Não quero dizer aqui que os professores têm que resolver os problemas de seus alunos, até porque não recebemos formação para tal, mas é óbvio que estes problemas afetarão negativamente o desempenho e a participação destes alunos nas aulas. Quando os professores-aprendizes falam de um preparo psicológico, acredito que eles se refiram a ferramentas que poderão utilizar para entender que há problemas de seus alunos que realmente afetarão a aprendizagem, mas que também é necessário se afastar o máximo para não acabarmos acumulando funções e atribuições que não nos competem.

Por isso defendo que os cursos de formação de professores precisam oferecer uma formação mais holística para esse profissional que em breve atuará na sala de aula. É necessário oferecer aos professores-aprendizes preparo que os leve a entender outras questões como a agressividade dos alunos, recusa em estudar algumas disciplinas, enfim, questões que estão além do domínio de turma, mas que precisam ser discutidas de alguma forma.

Para que esses professores-aprendizes desenvolvam essa estrutura psicológica melhor, é necessário entender os cursos de formação inicial mais voltados para a prática, para atividades em campo. Não que acredite que estas também dêem conta de prover total confiança no que os professores-aprendizes irão fazer em suas turmas, mas farão com que se exponham mais a uma gama variada de situações. O contato com a sala de aula leva à construção de experiência que dará aos professores-aprendizes certa segurança para que eles saibam como agir quando certas situações surgirem. Concordo com Tardif (2002: 21) quando diz que: “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”. Não falo de receitas prontas, pois isso não funciona no magistério, cada turma é uma turma e as situações serão sempre diferentes. Não tem como ensaiar uma resposta ou uma atitude.

4.2.9 Alguns entendimentos sobre essa primeira análise

Ao analisar o que os professores-aprendizes expressaram sobre o que é ser professor, pretendia aprofundar meus entendimentos sobre as crenças que possuíam sobre as características dos professores do futuro e do passado e de que forma eles compreendem a necessidade de uma mudança de paradigma. Os alunos contemporâneos estão mais expostos a vários tipos de informação e precisam de alguém que lhes ofereça ferramentas para que aprendam a lidar com estas de forma a transformá-las em conhecimento útil para seu dia a dia. É por isso que defendo um ensino interdisciplinar, aqui entendido não como a “acumulação de superficialidades mas precisamente o contrário” (Demo, 2004: 85).

Nossos alunos precisam de professores que ofereçam atividades que os levem a criticidade, que forneçam subsídios para a produção de conhecimentos próprios.

O professor deveria lutar contra a tendência de buscar receitas prontas, que são como máscaras que se veste e que não configuram nenhuma mudança estrutural, interior. A integração de conhecimentos novos com os antigos pode gerar novas

configurações que mexem com a visão, com a perspectiva da pessoa, gerando uma modificação no próprio modo de pensar (Blatya, 2005: 78).

A cultura do modelo, as crenças em que o professor passa conteúdos e que os alunos aprendem, que o professor precisa dominar todo o conteúdo de língua inglesa para ser um bom professor e de que avaliações servem para reprovar necessitam de re-significação. Professores precisam ser mais exploratórios, mais receptivos aos conhecimentos que seus alunos trazem para a sala de aula e estar preparados para usá-los como base, pontapé inicial, para o conhecimento que se quer construir. A análise desses dados vem a confirmar que muitos professores-aprendizes ainda pensam como nossos professores do passado, uns mais outros menos, mas nos oferece indícios de que há muito o que se mudar nos nossos cursos de formação inicial de professores.

A análise dessas características me fez entender o quanto é importante propor uma atividade desse tipo (APPE), de discussão e de exposição do que pensam meus professores-aprendizes sobre o ofício do professor.

Trabalhar com crenças, identificá-las, analisá-las e tentar entendê-las é muito profícuo, pois nos oferece indícios de como os professores-aprendizes vêem o ensino, o processo ensino-aprendizagem e como eles se vêem enquanto professores em formação.

4.3 É fácil. É difícil. Por quê?

A análise que faço a seguir utiliza dados obtidos por meio da APPE 5 (descrita na seção 3.4.4 deste trabalho). Essa APPE foi realizada no fim do semestre letivo, individualmente e em casa e apresenta a forma de avaliação final por ser uma exigência da IES. Os professores-aprendizes escreveram um texto descritivo ou argumentativo, respondendo algumas perguntas que focavam basicamente o processo de construção do plano de aula bem como seus entendimentos sobre o mesmo (ver Anexo 6).

Para esta análise utilizo trechos escritos de meus professores-aprendizes e identifico cada excerto, numerando-os. Como mencionado na seção 3.1.2, apenas 14 participantes autorizaram a publicação de seus trabalhos. Neste momento, vale à pena explicar que alguns deles autorizaram a utilização de seus nomes reais e

outros somente as iniciais de seus nomes completos. Portanto, é comum encontrar, ao longo desta análise, exemplos dos dois casos.

Para facilitar o entendimento desta parte da análise, divido-a em três partes. Na primeira (seção 4.3.1), trato de algumas questões de cunho afetivo, ou seja, como os professores-aprendizes se sentiam logo no início do processo de construção de planos de aula. Num segundo momento (seção 4.3.2), abordo questões voltadas para a construção dos planos, analiso como os professores-aprendizes entenderam a avaliação que realizei de seus planos de aula (seção 4.3.2.1) bem como as sessões de acompanhamento que ofereci na tentativa de minimizar as tensões criadas por minhas propostas de trabalho e auxiliá-los na busca por entendimentos mais sólidos sobre planejamento (seção 4.3.2.2). Na terceira parte (seção 4.4), tento comparar como as crenças iniciais dos participantes se modificaram durante a realização do trabalho. Apresento, entretanto, os próprios entendimentos aos quais os professores-aprendizes chegaram.

4.3.1 Plano de aula: um bicho de “sete cabeças”

Antes de analisar como os professores-aprendizes entendiam o plano de aula, me parece importante fazer alguns comentários sobre como eles se ‘sentiam’ ao planejar aulas e como eu, enquanto professora-formadora, entendia o envolvimento deles a partir de questões afetivas.

Acredito que o vínculo afetivo que os professores-aprendizes estabelecem com o objeto a ser estudado (cf. *Receptivity to content*, Allwright & Bailey, 1991) faz com que eles ajam e reajam de diferentes maneiras às propostas de trabalho apresentadas por mim durante todo o semestre letivo. Quando penso assim, entendo porque, muitas vezes, alguns participantes foram hostis ou mostraram resistência em desenvolver tarefas ou atividades que planejava para nossas aulas de Estágio Curricular Supervisionado.

Quando propunha a meus professores-aprendizes discussões dessa natureza, pretendia três coisas: levá-los a considerar e a entender a importância do envolvimento deles no processo de construção dos planos de aula e a pensar se preparavam aulas somente para cumprir uma exigência da disciplina Estágio

Curricular Supervisionado ou se realmente estavam interessados em entender como se configura o ato de planejar.

Os excertos apresentados abaixo evidenciam como alguns professores-aprendizes se sentiam diante da proposta de construção do plano de aula que estava propondo ao grupo. Vale à pena mencionar que todos os grifos feitos nestes excertos são de minha responsabilidade e têm o propósito de focar a análise de aspectos diretamente relacionados à afetividade.

Excerto 1

“Bem, como começar a falar dessa experiência traumática pela qual passei nesse semestre?” (Camila)

Excerto 2

“Como todas as coisas que são feitas pela 1ª vez, dá medo, receio assim foi o plano de aula...” (Sirléia)

Excerto 3

“Foi um processo desgastante...” (Douglas Motta)

Excerto 4

“Começar a elaborar o plano “às cegas”, tornou o processo um pouco traumático.” (K.C.N.P.)

Excerto 5

“No início não sabíamos nem como se montava um plano de aula (início, meio e fim), somando todas essas informações extras que rondam a elaboração da aula, o trabalho de preparação tornou-se realmente difícil, chato e complicado”. (André)

Os excertos citados acima evidenciam como o processo de construção que estava propondo deixava os professores-aprendizes inseguros, perdidos. Afinal de contas, estavam se preparando para a produção de um documento que seria utilizado por eles durante todo o período de Estágio Curricular Supervisionado, tanto no período de Laboratório de Práticas como no estágio em campo, e isso os

assustava, principalmente porque os deixei muito à vontade para seguir o ‘modelo’ que quisessem, desde que incluíssem em seus planos de aula o mínimo que acordamos ser importante: objetivos, estratégias, definição clara do assunto que se tentava trabalhar com os alunos, etc. Desejava que meus alunos se distanciassem da cultura do modelo e que procurassem elaborar um plano da maneira que achassem mais coerente.

Percebo, entretanto, a partir dos dados coletados, que por não estar oferecendo aos professores-aprendizes um modelo de plano de aula e uma vez que não corrigia o que estavam produzindo, apontando o que estava ‘certo’ ou ‘errado’, ou atribuindo nota, aumentava neles a tensão. Antes de me concentrar nesta questão, é importante explicar como estava tratando os planos de aula produzidos pelos professores-aprendizes.

Quando os professores-aprendizes produziram a primeira versão de seus planos de aula, eu não atribuí nota à eles, apesar de se caracterizarem em uma avaliação bimestral (ver seção 3.4.2). Como muitos aspectos de seus planos de aula não se encaixavam no que acreditava ser um plano de aula, preferi fazer diversas anotações e os devolvi, pedindo que fossem repensados e re-escritos. Recordo-me que nesse momento os professores-aprendizes se sentiram muito inseguros e irritados, pois desejavam que eu dissesse se o que haviam planejado estava ‘certo’ ou ‘errado’ e quanto haviam recebido de nota pelo trabalho que tinham desenvolvido. Não conseguiram entender, por mais que explicasse que se fosse atribuir nota, muitos professores-aprendizes não alcançariam a média desejada. Estava optando por desenvolver um trabalho para entender o que se relacionava ao plano de aula.

Propus, a princípio, uma discussão do que consideravam ‘certo’ ou ‘errado’, pois acreditava que, o plano, apesar de se configurar num documento formal nem sempre funciona na prática da forma que planejamos. O que tentava explicar, e dessa forma reduzir a tensão deles, é que era difícil prever se o plano daria ‘certo’ ou ‘errado’ como eles queriam que dissesse. Seria mais fácil analisar todo o trabalho em termos de plausibilidade (cf. Prabhu, 1990: 172.) e ‘avaliar’ a coerência interna dos planos de aula produzidos por eles, mesmo sabendo que, quando postos em prática, diversos outros fatores influenciariam a maneira de utilizá-los. Ficaria a critério dos professores-aprendizes segui-los a risca, adaptá-

los ou abandoná-los completamente de modo a dar conta de outras questões surgidas durante a aula, propriamente dita.

Assim, passamos à análise dos planos de aula, pensando as atividades propostas como plausíveis ou coerentes em relação ao que se queria apresentar aos alunos. Trabalhando assim, fugíamos da visão experimental de que a aula funciona como um teste do plano. Analisar o plano segundo a proposta de plausibilidade fazia com que os professores-aprendizes entendessem que estávamos planejando para entender (*planning for understanding*, c.f. Allwright) e não para controlar, o que pode ou não ocorrer em sala de aula.

Por outro lado, ao utilizar essas duas visões, estava reduzindo as tensões que eu, admito, enquanto professora-formadora, havia criado neles, por dois motivos: primeiro porque não corrigia o trabalho deles de maneira convencional, dizendo o que estava ‘certo’ ou ‘errado’ e atribuindo nota e segundo, porque estava propondo um trabalho de construção e reconstrução ao qual não estavam acostumados.

Vale à pena explicar que minha proposta de trabalho se caracterizou na re-escritura de planos e isso constituiria um ir e vir de trabalhos que parecia interminável. Acredito que seja por isso que muitos professores-aprendizes descrevem nos excertos 1-5 que o processo foi traumático, desgastante, chato, complicado e difícil.

Voltando aos excertos 4 e 5 (p.119), é possível perceber que discutir sobre ‘planejar’, preparar definições sobre o termo e ler um texto sobre o plano de aula não foram suficientes para ajudar na construção do plano de aula, que até então parecia ser algo extremamente complexo para eles. Há por trás do depoimento da aprendiz do excerto 4, a crença de que havia a necessidade de se apresentar um modelo formal, escrito, de um plano de aula para que os professores-aprendizes se sentissem mais confiantes e à vontade com o trabalho. Por mais que tivesse recomendado e incentivado o uso da internet para a pesquisa de planos de aula e termos discutido sobre os elementos que compõem tal documento, parece-me que a professora-aprendiz se sentiu sem chão ao realizar o trabalho. O mesmo se reflete no depoimento de Danka no excerto 6:

Excerto 6

“A única parte fácil encontrada foi a pesquisa na internet para saber o que deveria conter o tal plano de aula, todo o restante, montar o objetivo, separar a aula em três momentos, ter criatividade para iniciar a aula, entre outros, é muito difícil”. (Danka)

O que está descrito no excerto 7, leva-me a entender um aspecto importante da formação profissional deste grupo de professores-aprendizes. Apesar de todo o grupo ter cursado Prática de Ensino, as dificuldades continuavam. O estudo minucioso e a elaboração de planos de aula na disciplina não haviam sido suficientes para construir conhecimento seguro sobre este instrumento. Me perguntava porque desejavam um modelo se já haviam produzido planos nas aulas de Prática de Ensino.

Excerto 7

“Quando iniciamos o primeiro plano de aula não tínhamos nem noção do que era isso, mal sabia eu o ‘bicho de sete cabeças’ que é fazer plano de aula.” (Danka)

Estes dois últimos excertos ajudam a perceber o processo de descoberta da complexidade de elaborar um plano e do próprio ato de planejar uma aula. O desespero que demonstravam, sempre me levava a questionar minha proposta de trabalho.

O excerto 8, abaixo, sugere a necessidade de familiarizar os professores-aprendizes com o gênero plano de aula, como ele pode ser escrito, organizado. No entanto, faz parte do aprendizado, entender que um plano elaborado antes da aula está intrinsecamente relacionado ao seu ‘funcionamento’ em sala de aula.

Excerto 8

“A princípio tudo parecia muito fácil e claro: era só pesquisar nos livros de didática o modelo do plano de aula e só substituir os itens.” (Camila)

Um aspecto central que passo a entender é que faltava aos professores-aprendizes ousadia e coragem para preparar o seu próprio ‘modelo’ de plano de aula, já que era isso o que eles sentiam falta. Por outro lado, apesar de me colocar como orientadora para a construção do plano de aula, de abrir uma agenda para discussões tanto na sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado como nas sessões de acompanhamento, percebia que os meus professores-aprendizes me viam como uma avaliadora. Eles não conseguiam entender que o objetivo inicial do trabalho era uma avaliação, mas depois que percebi as dificuldades que ainda apresentavam na elaboração de planos, resolvi propor um trabalho de construção e reconstrução de tudo o que sabiam sobre o plano de aula.

A crença de que qualquer trabalho tem de ser avaliado e quantificado, ou simplesmente classificado em ‘certo’ ou ‘errado’ fazia com que os professores-aprendizes realmente não mostrassem o que sabiam sobre o plano de aula. Com certeza, sabiam muito mais do que estavam mostrando em seus planos de aula. Como estava, desde o início do semestre, propondo um trabalho diferente, entendo que meus professores-aprendizes se sentissem inseguros quanto ao que apresentar para mim enquanto professora-formadora, por isso talvez essa necessidade tão forte de ter um modelo de plano de aula, um modelo meu de como desejava que eles fizesse o plano de aula.]

No excerto 9, a professora-aprendiz fala de seu medo em elaborar o plano de seu jeito e ser avaliada negativamente.

Excerto 9

“Mas o que me preocupava era não conseguir fazer da forma que a professora desejava, ou seja, tinha “medo” de fazer do meu jeito e não ser o correto. Conclusão, o planejamento, não ficou um plano de aula, tinha somente informações da aula e objetivo”. (S.S.A)

Este excerto também me leva a entender que os professores-aprendizes parecem considerar o plano de aula como um documento para ser apresentado a algum supervisor ou coordenador e não como um guia pessoa para o que vai acontecer em sala de aula com seus alunos. O que Camila diz sobre elaborar um plano de aula no excerto 8: “o processo era fácil pois bastava substituir os itens”, como se estivesse preenchendo um formulário, leva a crer que o plano de aula não

contemplava questões como o conhecimento da turma, a adequação da disciplina ou assunto à realidade dos alunos, questões que subjazem a construção/elaboração de um plano de aula.

Esta APPE me ajudou a entender melhor a visão dos professores-aprendizes sobre o processo: ao mesmo tempo em que estava propondo a desconstrução e a reflexão de crenças enraizadas que os professores-aprendizes tinham sobre o plano de aula, eles se mostravam inseguros, com medo e perdidos. Acredito que todas essas reações sejam normais diante do processo que estava propondo. Talvez eu tenha sido uma das poucas professoras em suas vidas escolares a propor algo que demandasse tanto tempo, tanta dedicação e tanta reflexão.

Meu objetivo principal, tanto no processo como nesta APPE, foi identificar de que forma o sistema de crenças de meus professores-aprendizes influenciava suas escolhas ou, em que medida, impedia a tomada de decisões quanto a elaboração de planos que saiam da mesmice do ensino de regras, levando mais em conta a realidade e os conhecimentos que seus alunos trazem para a sala de aula.

4.3.2 Plano de aula: a falta que um modelo faz

Neste momento de minha análise, convém retomar algumas questões relacionadas à necessidade que os professores-aprendizes tinham de um modelo de plano de aula.

Depois que a primeira versão do plano de aula foi lida, comentada e devolvida aos professores-aprendizes, agendei as sessões de acompanhamento (ver seção 3.3.2) que tinham como objetivo auxiliar este processo, ou seja, caracterizar-se num momento para a discussão e entendimentos sobre o que pensávamos sobre o plano de aula.

Como os professores-aprendizes estavam vivenciando um momento de extrema tensão porque eu, enquanto professora-formadora, não tinha corrigido os planos de aula e sim tecido comentários e oferecido sugestões, criou-se a expectativa de que as sessões de acompanhamento serviriam para isso; para criar ou oferecer um modelo do plano de aula. O que não aconteceu, pois não era minha intenção fazê-lo. O que realmente desejava era apresentar ferramentas para que os professores-aprendizes pudessem entender melhor o que era o plano de aula e

construir o seu próprio modelo. Desejava que eles se desvinculassem da crença de que uma boa aula, ou seja, uma aula que cause nos alunos algum tipo de reação ou de busca por entendimentos, dependia exclusivamente de um modelo.

Esse desejo por um modelo, essa crença de que o formato é a solução de todos os problemas relacionados à construção dos planos de aula, era tão latente que mesmo não tendo oferecido um modelo aos professores-aprendizes, parecia que o tinha feito durante as sessões de acompanhamento, só pelo simples fato de ter sugerido algumas alterações ou ter discutido algumas questões sobre o plano. O excerto 10 deixa claro que o que eu fazia nas sessões de acompanhamento estava sendo interpretado como se estivesse oferecendo um modelo:

Excerto 10

“Como todas as coisas que são feitas pela 1ª vez, dá medo, receio assim foi o plano de aula, mas depois que fizemos sozinhos e com a ajuda do professor-orientador conseguimos fazê-lo novamente, aí já ficou mais fácil, pois já tínhamos uma trilha, um caminho, uma maneira de fazer, então os dois planos subseqüentes a essa aula foi só seguir o modelo”.
(Sirléia)

Quando idealizei as sessões de acompanhamento, desejava oferecer aos professores-aprendizes um momento a mais para discussões, para tentarmos, juntos, entender em que base o plano de aula original foi construído e que crenças permeavam essa construção. Minha intenção era levar os professores-aprendizes a refletir sobre suas escolhas metodológicas, desconstruir o que fosse necessário para construir um plano de aula mais coerente, mais plausível.

É interessante observar, partindo do excerto 10, como a crença de que tudo fica mais fácil quando se apresenta um modelo se revela no depoimento de Sirléia. Quando ela começa a falar de “uma trilha, um caminho, uma maneira de fazer” pensei que estava entendendo todo o processo enquanto construção conjunta entre pares menos e mais experientes, ou seja, os professores-aprendizes e a professora-formadora. Mas, na verdade, o que ela esperava construir nas sessões de acompanhamento era o modelo, e a ausência deste parecia deixar tudo mais complicado. Observe os excertos abaixo:

Excerto 11

“Para mim a elaboração do plano de aula esbarrou numa primeira dificuldade que foi conhecer o formato, os itens de um Plano de Aula, o seu aspecto formal”. (K.C.N.P.)

Excerto 12

“Já na Faculdade a dificuldade foi bem diferente, foi a de construir o plano sem partir de modelos ou formatos pré-estabelecidos”. (K.C.N.P.)

Vale à pena lembrar que o foco no processo de construção do plano de aula não foi algo pensado e planejado por mim com antecedência. Ele foi construído dia após dia no contato com os professores-aprendizes, suas crenças, seus medos e nas tensões diárias e com a finalidade de levá-los a entender o que realmente significava planejar, bem como reavaliar o que eu pensava sobre o ato de planejar. O processo era pensado para ajudar os professores-aprendizes a entender como, porque e quando planejar e, no meu caso, oferecia-me subsídio para entender como os professores-aprendizes entendiam essa construção.

O planejamento desse processo de construção do plano de aula não era neutro, embasava-se no meu sistema de crenças sobre o plano de aula, sobre como entendo a linguagem e o ensino desta, sobre o ato de planejar e em minha experiência enquanto professora-formadora no Estágio Curricular Supervisionado e em outros contextos. Portanto, todas as minhas decisões metodológicas se baseavam principalmente na minha experiência de sala de aula e nos meus conhecimentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado.

Quando percebi que meus professores-aprendizes se sentiam pressionados a planejar, procurava tomar decisões que visassem, a meu ver, facilitar seu trabalho e reduzir as tensões. Por exemplo, quando pensei o processo de construção do plano de aula em duplas estava tentando resolver um problema que tinha: o de tempo. Teria apenas 60 horas em sala de aula para trabalhar com 26 professores-aprendizes. Por outro lado, sempre acreditei que o trabalho em duplas ou em pequenos grupos é benéfico durante o Estágio Curricular Supervisionado. Como pensava minhas aulas como um espaço reflexivo, desejava que os professores-aprendizes tivessem mais um momento de enfrentamento, questionamento e discussão. Isto seria fácil de acontecer se estivessem organizados dessa forma, já

que pessoas são diferentes e pensam diferente. Meu objetivo era fazer com que esses encontros entre os professores-aprendizes envolvidos no processo de construção de um determinado plano de aula proporcionassem mais debates e discussões e que essas fossem mais interessantes e benéficas. Como cita Blatyta:

Mudanças implicam reflexão constante e contínua, e esta implica uma visão crítica que se constrói a partir do desequilíbrio provocado pelo confronto com outras alternativas, pela análise das contradições e pelo conflito provocado por visões diferentes (Blatyta, 2005: 78).

O excerto 13 leva-me a perceber que a metodologia que planejei e pensei ser benéfica, muitas vezes atrapalhou. Foi difícil para alguns professores-aprendizes trabalhar em duplas, tendo que chegar a uma decisão.

Excerto 13

“Não foi fácil elaborar o primeiro plano de aula, mesmo sendo em dupla, duas cabeças pensam melhor que uma, mas discordam também, e nesse caso tínhamos que chegar a uma conclusão, pois nossa aula seria em dupla”. (Elaine)

Outros professores-aprendizes não conseguiram entender a construção do plano de aula, como um momento gerador de discussões e posterior mudança, por mais que tentasse deixar isso claro apresentando meus objetivos e razões para estar propondo todo esse trabalho.

Excerto 14

“O plano de aula em dupla foi um sacrifício”. (Fernanda)

Excerto 15

“...encontrei alguns atritos porque tínhamos idéias diferentes do que poderia ser um plano de aula”. (S.S.A)

Uma outra questão importante a ser tratada aqui é como os professores-aprendizes lidavam com o diferente, com as idéias distintas. Pela análise do que fala a professora-aprendiz no excerto 15 entendo porque meu trabalho de desconstrução se caracterizava em algo tão difícil. Estávamos também

desconstruindo a noção de enfrentar e aceitar o diferente. O que estava propondo nada mais era que algo diferente que talvez nenhum outro professor tivesse pedido anteriormente. Por isso causava estranhamento e conflito.

Para outros professores-aprendizes, trabalhar em equipe foi mais fácil:

Excerto 16

“No meu caso confesso que trabalhar em dupla tornou a tarefa mais agradável...” (Douglas Motta)

Excerto 17

“A elaboração do plano de aula em dupla foi legal porque compartilhamos idéias e pensamentos diferentes, com isto um ajudou o outro”. (Sirléia)

Sirléia entendeu que por mais diferente que as idéias fossem, essa diversidade ajudou a formulação do plano de aula de sua dupla.

Outra crença que se manifestou nos depoimentos de alguns de meus professores-aprendizes é que o modelo é capaz de assegurar a perfeição, ou seja, é a garantia de que tudo o que está previsto nele será realizado naquela aula. O que se verifica nos excertos abaixo:

Excerto 18

“O plano de aula sempre foi um mistério até antes de estudá-lo na faculdade, acreditávamos que tínhamos um modelo pronto e que nossas aulas seriam excelentes”. (André)

Excerto 19

“...chego à conclusão de que o plano de aula pode ser considerado a “alma de uma aula perfeita”... (Roberto)

Ao analisar estes dois excertos chego à conclusão de que a cultura do modelo e a crença de que ele é a salvação para todos os problemas da sala de aula está muito enraizada no discurso desses professores-aprendizes.

Outro ponto importante a ser analisado é o que os professores-aprendizes entendiam por “aula perfeita”. Ao serem perguntados sobre o assunto muitos assumiam que o plano, uma vez elaborado, deveria ser seguido na íntegra. Muitos professores-aprendizes acreditavam que tudo o que se planeja tem que ser trabalhado em sala de aula, naquela aula e não em qualquer outra. Um outro problema identificado durante as sessões de acompanhamento é que os planos da maioria dos professores-aprendizes não levava em consideração que fatores alheios a sua vontade pudessem comprometer o que se tinham planejado para uma determinada aula. O plano parecia não comportar mudanças, adequações, tomadas de decisão em tempo real, nem sequer deixar para a aula seguinte uma atividade que fora planejada para esta aula.

Desconstruir essas crenças se caracterizou num trabalho árduo tanto para mim, que tentava levar os professores-aprendizes a entender a função e a utilização do plano de aula, enquanto ferramenta para os futuros docentes que precisavam, neste momento, entender o plano de aula de uma maneira totalmente diferente daquela antes concebida.

Como pode ser visto no excerto 20, para alguns professores-aprendizes a construção dos planos de aula significou a desconstrução de tudo o que já sabiam sobre o mesmo. A proposta de construção dos planos de aula causou um certo estranhamento.

Excerto 20

“Preparar um plano de aula não é muito fácil, pois somos tendenciosos a copiar tudo aquilo que foi passado para nós durante todo esse tempo”. (Valdeir)

Enquanto professora-formadora, desejava que os professores-aprendizes percebessem que não estavam simplesmente elaborando planos de aula por conta de uma exigência da disciplina Estágio Curricular Supervisionado e sim construindo planos. A diferença entre esses dois termos recai na maneira como olhamos, estudamos e entendemos o objeto. A meu modo de ver, construir significa criar a partir de nossos entendimentos sobre algo. Esses entendimentos se caracterizam no resultado de nossos estudos, discussões ou contatos com o objeto que pretendemos construir. A construção do plano de aula subentende

construir a partir do que se quer apresentar aos nossos alunos, do que realmente julgamos ser importante para eles ou a partir do que eles apontam como interessante ou relevante para suprir seus anseios e necessidades. Construir é mais difícil que elaborar, pois é necessário pensar em tudo o que permeia o trabalho e o ambiente de sala de aula. Planejar baseado pura e simplesmente em um modelo não é construir um plano de aula e sim elaborá-lo. A construção implica um maior entendimento dos conhecimentos que se quer compartilhar. É se livrar de velhos paradigmas e reconstruir sua ação pautada na prática e no conhecimento que se tem de seus alunos e de seu ambiente escolar.

Entendo, através desta análise, que muitos professores-aprendizes não tinham percebido que estávamos pensando e repensando sobre planejamento, que estávamos construindo e não elaborando um plano de aula. Elaborar era o que eles pretendiam fazer: pegar um modelo e alterar itens, como se estivessem preenchendo um formulário. Com o passar do tempo e com o envolvimento de todos nesse processo, acredito que o medo tenha sido superado e que a sensação de angústia tenha dado lugar a uma sensação de envolvimento profundo no trabalho.

Conforme o trabalho crescia, podia perceber que os entendimentos de meus professores-aprendizes sobre o plano de aula também se modificavam. Os excertos 21 e 22 deixam claro que depois do trabalho realizado com o plano de aula estas questões ficaram mais claras: que o plano pode ser visto como um guia do que o professor-aprendiz imaginou ou pensou realizar em aula, mas que o professor também precisa estar pronto para sentir o que acontece em sala de aula e agir em relação ao que planejou, ou seja, aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem que surgem no momento em que está dando sua aula.

Excerto 21

“Ao colocarmos o que planejamos em prática, notamos que nada é perfeito. Imprevistos podem surgir e é importante termos sempre uma “carta na manga” para esses casos”. (Camila)

Excerto 22

“...o professor atualmente não deve estar totalmente preso ou preocupado em seguir restritamente seu plano de aula. Mas sim estar

preparado para as surpresas que o cotidiano da sala de aula lhe propõe”.
(Douglas Motta)

Outra dificuldade também apresentada pelos professores-aprendizes focou a escolha de conteúdos e materiais que seriam trabalhados com os alunos. O Estágio Curricular Supervisionado acontece em dois contextos totalmente diferentes: o Laboratório de Práticas e o trabalho de campo, propriamente dito. O primeiro é um espaço um tanto quanto artificial, ou seja, os professores-aprendizes apresentam conteúdos que os demais alunos da turma já dominam. Não há muito desafio, muita participação e situações reais que possam levar os professores-aprendizes regentes a tomarem decisões, como por exemplo, mudar o curso do plano de aula porque uma atividade não estaria dando certo, parar a aula por conta de um imprevisto, para chamar a atenção de alunos que porventura estivessem importunando, ou seja, numa sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado poucos são os acontecimentos que venham realmente testar os conhecimentos dos professores-aprendizes quanto a manejo de turma e tomada de decisões. As aulas apresentadas neste contexto nem sempre apresentarão *feedback* variado, que se caracterizará em atividade que leve os professores-aprendizes a refletir sobre suas ações ou tomadas de decisão.

O Laboratório de Práticas se inicia efetivamente no segundo mês de aula. O primeiro mês é dedicado a discussões de textos e a atividades que ajudarão os professores-aprendizes a pensarem os planos de aula e a entenderem melhor dinâmica da sala de aula. Acredito que esta seja a parte mais difícil do Estágio Curricular Supervisionado devido ao contexto no qual se insere. Os excertos abaixo ilustram a dificuldade que os professores-aprendizes tinham em preparar suas aulas para esse momento.

Excerto 23

“A apresentação do plano de aula para a turma de Estágio Supervisionado não foi fácil, pois ao mesmo tempo em que tínhamos que considerar a turma como alunos do Ensino Fundamental (9º ano), também sabíamos que muitos dali tinham o conhecimento maior que o nosso”.
(Elaine)

Ou seja, os professores-aprendizes pensavam seus planos de aula para uma determinada série escolar, mas na verdade, não aplicavam esses conteúdos nesta realidade. A artificialidade do momento Laboratório de Práticas residia aqui: apresentar aulas preparadas visando um aluno com um perfil e aplicá-la em um grupo que já sabia e dominava aquele conteúdo.

Excerto 24

“Quando preparei o plano de aula, achei que o material atendia de uma forma plena, durante a apresentação, as observações dos colegas de sala e do professor levaram-me a refletir, pois acharam o material muito técnico...”(Valdeir)

Valdeir, por exemplo, que nunca tivera contato antes com a sala de aula enquanto professor (era de uma área de atuação totalmente diferente), preparou uma aula extremamente técnica. As discussões pós apresentação lideradas por mim juntamente com os outros professores-aprendizes que assistiram sua aula, foram de muita importância pra que ele percebesse a inadequação de certas atividades de sua aula.

Excerto 25

“...em alguns momentos a apresentação de exercícios não condiziam em completo com o conteúdo aplicado”. (Arnaldo)

Arnaldo, ao aplicar sua aula para a turma juntamente com sua colega de dupla, percebeu depois dos comentários realizados que muitas atividades que tinha pensado não condiziam com a série e conteúdo escolhidas.

O segundo momento do Estágio Curricular Supervisionado ocorre no contexto de sala de aula de ensino fundamental e médio. Os professores-aprendizes escolhem as unidades escolares nas quais vão estagiar, fazem a observação das aulas e combinam com os professores-regentes dessas turmas o dia de sua aula prática.

Como esse momento se inicializa no segundo bimestre de aula, supõe-se que os professores-aprendizes já estejam familiarizados com o plano de aula e com a idéia de terem de preparar e dar uma aula. Muitos de meus professores-

aprendizes não tinham o interesse no magistério e se assustavam com a idéia de terem de apresentar aulas.

Quanto à preparação de aulas para este segundo momento, os professores-aprendizes combinavam o tema e conteúdo com o professor da turma na qual fariam o estágio e preparavam a aula. Os professores-aprendizes não eram obrigados a me apresentar esse plano de aula antes da aula. Muitos professores-aprendizes o faziam, pois desejavam algum tipo de orientação quanto à seleção de atividades ou a coerência conteúdo-atividade, enfim, se sentiam mais seguros em fazer isso. Normalmente eu os atendia em novas sessões de acompanhamento.

Os planos dessas aulas eram apresentados juntamente com o relatório final de Estágio Curricular Supervisionado e a avaliação do professor-regente da turma observada. Como os professores-aprendizes não teceram comentários sobre esse momento na APPE 5, entendo que o processo de construção do plano de aula que desenvolvemos durante a DIPE tenha sido benéfico a este tipo de trabalho, ou seja, acredito que os professores-aprendizes tenham se sentido mais seguros para construir esses planos sozinhos. Fato que poderá ser investigado em trabalho posterior, já que os professores-aprendizes se sentem no 'entre lugar' entre a universidade e a escola.

Alguns de meus professores-aprendizes já eram professores ou tinham feito o curso de formação para o magistério (antigo Normal). O processo de construção de planos de aula que propus também ajudou a desmistificar e a re-estruturar o que foi aprendido durante este curso em relação ao plano de aula. É interessante poder ver que a visão sobre o plano de aula mudou. A aula já não é mais "feita para cumprir as exigências do plano de aula", não é mais o teste do plano.

Excerto 26

“Na minha experiência em plano de aula no curso de Magistério no antigo 2º grau, o formato era muito restrito e a aula era feita para atender as exigências do plano e não ao contrário. Já na faculdade a dificuldade foi bem diferente, foi a de construir o plano sem partir de modelos ou formatos pré-estabelecidos”. (K.C.N.P.)

Os excertos 27, 28 e 29 abaixo também sugerem novos entendimentos sobre o plano de aula e sobre as aulas. Os professores-aprendizes começaram a

demonstrar que as aulas que propomos oferecer aos nossos alunos hoje não podem ser as mesmas de 20 anos atrás. Precisamos pensar nos alunos e no que eles trazem para a sala de aula enquanto conhecimento já construído. Estes excertos ecoam conceitos trabalhados durante o desenvolvimento desta DIPE, tais como: “múltiplas inteligências”, a “observação” dos alunos, “dinamicidade” e variedade de atividades.

Excerto 27

“A idéia que tínhamos daquela aula tradicional na qual o professor vai á frente do quadro e só passa a teoria daquela forma que ninguém entende, está mais que ultrapassada”. (Camila)

Neste excerto, observo a crítica que Camila faz ao tipo de aula que muitos professores-aprendizes, no início do processo de construção de planos de aula, se sentiam tendenciosos a copiar.

Excerto 28

“Por isso cabe ao professor conhecer cada um de seus alunos, saber suas limitações, conhecer suas inteligências, mas para isso o professor deve ser bastante dinâmico em sua didática, tendo como objetivo alcançar as múltiplas inteligências dos alunos”. (Fernanda)

Fernanda opta por tratar da necessidade de conhecer um pouco mais cada um de seus alunos, suas potencialidades e limitações, propõe uma didática que interpretaria como metodologia, mais voltada para atender a diversidade de habilidades e interesses dos alunos.

Excerto 29

“O plano de aula é uma proposta de organização fundamental para os professores, e ao planejar deve se preocupar em criar situações interessantes para sua aula de acordo com a turma, observá-los primeiro, saber o que a turma gosta, pois dessa forma torna-se mais simples saber como e o que planejar”. (S.S.A.)

Assim como Fernanda, a professora-aprendiz acima também se preocupa em saber o que os alunos já trazem para a sala de aula e acredita que, sabendo um pouco mais sobre eles, possa elaborar aulas de forma mais dinâmica.

Ao terminar a análise desta seção, alegro-me ao ver que o processo de construção do plano de aula que propus promoveu alguns entendimentos mais profundos sobre a dinâmica de sala de aula e, principalmente, sobre a necessidade de um modelo formal estipulado por mim ou decidido no grupo para o plano de aula.

Confesso que durante todo o processo às vezes me sentia ‘tentada’, diante de tantas pressões e tensões geradas a partir de minhas propostas, a oferecer um modelo de plano que servisse como base para a elaboração dos demais. Mas sempre me perguntava se o modelo faria com que os professores-aprendizes construíssem os seus próprios a partir dele ou se o utilizariam como um formulário pronto.

Diante desta análise parcial de meu trabalho, chego à conclusão que se o tivesse feito talvez não tivéssemos chegado a entendimentos tão valiosos sobre o plano de aula e sobre questões circundantes ao plano. Quando analiso os excertos e/ou os depoimentos completos de meus professores-aprendizes, vejo que nossas dúvidas e incertezas se configuram em entendimentos e que nossas crenças sobre planejar, sobre ensino-aprendizagem, manejo e ‘controle’ de classe estão mais atualizadas e modificadas. É interessante ver como o sistema de crenças, tanto de meus professores-aprendizes como o meu, se modificou diante das exigências do processo.

4.3.2.1 Como os professores-aprendizes viram a avaliação que realizei em seus planos de aula?

Logo que os três planos de aula foram entregues pelas duplas de professores-aprendizes, passei imediatamente à leitura e à ‘avaliação’ dos mesmos. De início, identifiquei algumas questões que poderiam ser discutidas quanto à elaboração dos objetivos gerais e específicos. Percebi que muitos professores-aprendizes não sabiam distinguir os dois tipos de objetivos e conseqüentemente, isso afetava o planejamento da aula. Como muitos

professores-aprendizes ainda não tinham tido contato com o magistério e com a dinâmica da sala de aula, alguns planos apresentavam um número muito grande de objetivos que se fossemos realmente pensar em atingi-los levaríamos um tempo muito maior que 50 minutos. Os professores-aprendizes pensavam apresentar muito conteúdo em uma única aula, por exemplo, o passado simples nas formas positiva, negativa e interrogativa em uma única aula.

Percebi que seria o momento ideal para tratarmos de objetivos, tanto os mais gerais que seriam utilizados para dividir o trabalho anual, semestral ou bimestral em unidades ou objetivos mais específicos voltados para as aulas.

Um outro problema que encontrei ao ler os planos de aula de meus professores-aprendizes foi a constatação de que eles reproduziam em seus planos as aulas que tinham recebido de seus professores: extremamente tradicionais, totalmente desvinculadas do contexto de seus alunos, apresentando exercícios que não exigiam conhecimento de mundo ou esforço para a sua realização, bastava seguir modelos. Quando utilizavam textos, estes serviam como pretexto para o ensino da gramática. Pouco se fazia em termos de interpretação e entendimento do texto, propriamente dito.

Mesmo depois de algumas discussões sobre essas questões em sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado, meus professores-aprendizes pareciam não conseguir se afastar dessas crenças e desses modelos mais tradicionais de aula. Na tentativa de auxiliá-los a entender melhor o ato de planejar, comecei a fazer anotações e levantar questões em seus planos de aula.

Com base nessas questões classifiquei-as em categorias e propus discussões para as aulas seguintes. Todo o processo era concomitante, ou seja, os professores-aprendizes recebiam seus planos de aula comentados, começavam a reestruturá-los, discutíamos vários problemas em sala de aula e compareciam as sessões de acompanhamento.

Quando perguntados, na APPE 5, sobre a forma como eu ‘avaliei’ seus planos de aula, muitos professores-aprendizes se mostraram assustados com a abordagem que utilizei em seus trabalhos. A meu ver, esta reação está diretamente relacionada à maneira como eles entendiam o ato de planejar e às suas crenças sobre ensinar. As mesmas reações também demonstraram o choque que estava acontecendo entre os vários sistemas de crenças: o de meus professores-

aprendizes e o meu, sobre como avaliar, principalmente, sobre aquela crença mais tradicional que avaliar está diretamente ligado à quantificar.

Os excertos 30 e 31 apresentam dois pontos de vista bem diferentes em relação à avaliação que realizei dos planos de aula.

Excerto 30

“O choque ao pegar aquele plano que preparamos com tanto carinho, cheio de anotações e críticas foi grande, muito grande! É de se chegar ao ponto de perguntarmos-nos se estávamos realmente seguindo a profissão certa”. (Camila)

Excerto 31

“A maneira como a professora avaliou foi interessante, sempre nos dando dicas e opiniões, mas antes de tudo deixou que fizéssemos sozinhos para que nós descobríssemos onde que seria fácil ou difícil em elaborar o plano de aula.” (Sirléia)

Camila apresenta uma reação bem tensa e carregada de emoção negativa em relação aos meus comentários. Essa aprendiz lecionava como estagiária em uma escola bilíngüe da região e ficou chocada quando recebeu o seu trabalho comentado. Acredito que minha avaliação realmente mexeu com seu sistema de crenças sobre o ato de planejar e de avaliar. Quando veio conversar comigo depois da aula, dizendo que estava pensando em desistir do curso, percebi que se sentia extremamente desconfortável com o que havia escrito em seu plano de aula. Sua postura me fez repensar como havia avaliado meus professores-aprendizes. Cheguei a pensar que tivesse sido muito exigente com eles naquela fase ainda tão inicial de nosso processo e recordo-me de ter proposto algumas atividades mais ‘leves’, ou seja, que exigissem menos dos futuros professores nas aulas seguintes, na tentativa de minimizar as tensões que havia gerado. Uma dessas atividades foram as sessões de acompanhamento.

Sirléia, no excerto 31, apresenta uma visão mais positiva da avaliação que propus, considerou-a interessante. Acredito que sua opinião se apoiava no fato de que eu, enquanto professora-formadora, não classificava o que eles haviam feito em ‘certo’ ou ‘errado’, mas propunha questionamentos sobre o que seria melhor

ou mais coerente incluir ou excluir do plano. Seu depoimento também aponta para entendimentos de como o processo de construção do plano de aula estava sendo conduzido: sempre deixava que os professores-aprendizes desenvolvessem seus planos sozinhos.

Alguns professores-aprendizes teceram críticas mais severas quanto à forma como avaliei. Isto foi muito importante para mim, pois pude reavaliar se não estava exigindo mais do que os professores-aprendizes poderiam oferecer naquele momento, no nível que ainda se encontravam, inexperientes, ainda tão distantes da prática.

Excerto 32

“Quanto a avaliação da professora, a primeira vista me pareceu estranha, pois o nosso trabalho voltou cheio de anotações e observações.”
(Douglas Motta)

Excerto 33

“Portanto a re-leitura desta primeira fase do processo foi bem recebida por mim e pela minha parceira, facilitando o pensar para a elaboração das outras duas aulas que deveríamos desta vez colocarmos no papel.” (Douglas Motta)

Ao mesmo tempo em que Douglas interpretou a avaliação que fiz como estranha, admite que a releitura da primeira fase do processo foi importante para dar continuidade à elaboração dos demais planos de aula. Esses dois depoimentos do mesmo professor-aprendiz demonstram que alguns entendimentos estavam surgindo de todo o processo que estava propondo para a turma. De certa forma, conseguia ver meus professores-aprendizes mais envolvidos e empenhados em construir planos de aula mais coerentes. Estavam se preocupando em ler e entender minhas avaliações, comentários e sugestões e a partir destes construir planos que dessem conta de promover espaço para que seus alunos pudessem construir conhecimentos mais sólidos.

Alguns professores-aprendizes, nos excertos 34 a 36, se aproveitaram de minha avaliação para se avaliarem:

Excerto 34

“Após a avaliação do professor, veio também o desespero e a certeza de que de fato não sabíamos fazer um Plano de Aula, não sabíamos identificar se o problema estava no tema, nos objetivos, nos recursos, ou metodologias, uma confusão geral.” (T.R.C.)

Excerto 35

“Após a avaliação do professor, pude perceber em meu plano de aula que ainda havia muito para lapidar, e aquilo que eu considerava um “verdadeiro diamante”, na verdade, ainda era uma “pedra de carvão”, e que, só com o tempo e muito trabalho ele se tornaria um “diamante bruto”, e que só com a prática em novas elaborações e a busca de novos conceitos, ele poderá se transformar em um verdadeiro “diamante didático”. (Roberto)

Excerto 36

“A avaliação do professor foi entendida de maneira crítica construtiva e educadora, pois só conseguimos consertar nossos erros quando eles são identificados e corrigidos”. (Elaine)

Analisando estes excertos, posso perceber os professores-aprendizes constatarem o quanto ainda precisavam trabalhar para chegar a um “verdadeiro diamante didático” ao qual Roberto se refere. O que tínhamos, segundo a metáfora utilizada por este professor-aprendiz, era uma “pedra de carvão”. Tínhamos um enorme caminho pela frente em termos de construções, desconstruções, discussões, incertezas, entendimentos e questionamentos. Os professores-aprendizes estavam se conscientizando de que a insegurança e o medo faziam parte do processo, alguns conceitos e crenças precisavam ser melhor entendidas e redefinidas.

Alguns professores-aprendizes ainda precisavam reconceitualizar suas noções de ‘erro’ e ‘acerto’. Apesar de todo o trabalho de conscientização sobre o plano de aula, sua elaboração e função, muitos professores-aprendizes ainda entendiam minha avaliação como algo que apontaria ‘erros’ para uma futura correção. Pelo depoimento de Elaine (excerto 36) vejo o quanto ainda é resistente a crença de que é o professor que aponta os erros para que sejam corrigidos por seus alunos.

Quando sugeria ou questionava a utilização de uma atividade nos planos de meus professores-aprendizes não dizia que isso era um erro ou acerto. Sugeria apenas complementações, melhor redistribuição ou seqüenciamento das atividades ao longo da aula. Às vezes apenas questionava a utilização de uma dada atividade ou proposta metodológica não para que eles a mudassem ou achassem que suas escolhas não eram condizentes. Desejava entender suas escolhas e desejava que eles percebessem porque faziam determinadas escolhas. Na verdade queria que eles entendessem que cada escolha tem uma razão, estava sempre baseada em uma crença ou em um sistema de crenças.

A avaliação precisava ser entendida como uma construção conjunta entre a professora-formadora e os professores-aprendizes. Quando eu avalio o plano, faço isso baseado em meu sistema de crenças e em minha experiência enquanto professora e enquanto construtora de planos de aula. Minha avaliação se baseia em concepções que julgo serem as mais apropriadas ou não para uma dada situação. Os professores-aprendizes também possuem suas crenças em relação ao ato de planejar que, na maioria das vezes, devido a pouca ou nenhuma experiência profissional que o aprendiz tenha com o magistério, foram construídas tendo como base sua experiência enquanto alunos ao longo de seu processo de escolarização. É no encontro desses variados sistemas de crenças que a avaliação se constitui uma ferramenta que pode gerar entendimentos mais sólidos sobre o plano de aula, sobre o que precisa ser considerado ou desconsiderado ao elaborar uma aula, sobre o que é plausível ou não.

Os excertos 37 e 38 também apresentam entendimentos sobre a avaliação que realizei em seus planos de aula.

Excerto 37

“As críticas e apontamentos foram relevantes e fundamentais, pois não tenho experiência como profissional da educação e esse retorno é uma orientação necessária, e foram deitas em forma de sugestões e idéias para melhorar e aperfeiçoar o trabalho”. (K.C.N.P.)

Excerto 38

“A avaliação do professor foi muito importante, através desta foi possível reavaliar certos pontos que precisamos melhorar para passar uma boa forma de ensinar”. (Valdeir)

Nestes últimos excertos, os professores-aprendizes viram a avaliação como uma oportunidade para re-avaliarem o que tinham elaborado, ‘corrigir’ o que eles consideravam que estava ‘errado’ e levantar questões sobre a própria formação profissional. Valdeir entendeu a avaliação como uma orientação para que sua futura prática em sala de aula se configure com mais facilidade, já que não era da área do magistério..

O processo de avaliação e a forma como o realizei foi, de certa forma, traumático para alguns professores-aprendizes, mas acredito que não poderia ter sido realizado de outra maneira. Quando me propus a trabalhar com as noções de planejamento, não poderia simplesmente pedir que os professores-aprendizes produzissem planos de aula, lê-los e corrigi-los, impondo minhas visões pessoais, minhas crenças sobre planejar. A meu ver, precisava fazer com que os participantes entendessem a construção dos planos de aula como um processo que incluía repensar, crítica e reflexivamente, tudo o que se escrevia nos planos e que acontecia durante a apresentação dessas aulas tanto no Laboratório de Práticas como em campo. O ir e vir de planos de aula, ou seja, a re-escritura, as sessões de acompanhamento, as apresentações de aula no Laboratório de Práticas e a abertura de espaço para que todos os envolvidos no planejamento opinassem e vissem o processo fluir foi de extrema importância. Não podia aceitar planos de aula que não davam conta do que realmente são aulas mais eficazes para nossos futuros alunos, aulas com potencial para a reflexão, a exploratoriedade, a discussão e a construção conjunta de conhecimentos tanto sobre os conteúdos que se quer apresentar como a vinculação destes a real necessidade dos alunos. Assim sendo, procurei não criticar ou dar sugestões num vácuo, embasei-as e propus momentos para pensarmos juntos o que fazer, o que planejar, para colocar à disposição deles, minha experiência de quase 20 anos no magistério.

4.3.2.2 Sessões de acompanhamento: uma forma de ajudar e tornar os professores-aprendizes mais confortáveis com o que estavam fazendo

Uma vez que, a partir de minha observação e auto-reflexão, percebi que meus professores-aprendizes precisavam de minha ajuda para entender como construir um plano de aula, resolvi planejar sessões de acompanhamento, apresentadas na seção 3.3.2. Estas sessões se caracterizariam em encontros semanais para conversar com as duplas com um pouco mais de tempo, explicar e discutir todas as observações feitas por mim em seus trabalhos. Minha proposta era acompanhar mais de perto o que os professores-aprendizes estavam fazendo, pois acredito que de nada adiantaria avaliar e comentar as aulas planejadas e não propor um trabalho para aprimorá-las, principalmente porque a maioria dos professores-aprendizes não sabia nem por onde começar. Resolvi então ajudá-los, trabalhando junto com eles.

Deixo claro que as sessões de acompanhamento resultaram de uma decisão metodológica muito nova para mim. Em nenhum outro momento de minha prática pedagógica precisei utilizar uma ferramenta como esta. Por isso também estava insegura quanto à estrutura e funcionamento da mesma. Naquele momento não sabia se essas sessões estavam realmente auxiliando ou contribuindo para aumentar a tensão em relação ao trabalho que estava propondo. Quando sugeri que meus professores-aprendizes avaliassem o papel das sessões de acompanhamento no processo de construção do plano de aula, confesso que fiquei ansiosa para ler os seus entendimentos sobre as mesmas e sobre a maneira como conduzi um trabalho que também era diferente para mim.

Abaixo analiso alguns excertos que demonstraram como os professores-aprendizes entenderam as sessões de acompanhamento. Muitos avaliaram esses encontros como algo de muita importância, um momento que ofereceu a oportunidade de aparar algumas arestas, de re-avaliação e de re-planejamento, ou seja, de repensar e adequar todo o seu plano de aula as novas tendências e às observações que fiz.

Excerto 39

“As sessões de acompanhamento ou planejamento com o professor-orientador do estágio foi fundamental, pois tivemos muitas dúvidas, porque são detalhes que temos que descrever como o objetivo geral e específico, materiais/recursos, metodologia, prática e produção, na hora que estamos fazendo o plano de aula acabamos esquecendo de alguns e isto o orientador nos ajudou, nos acrescentou algo mais, nos deu dicas e opiniões, depois desta ajuda toda ficou mais fácil, porém deu muito trabalho para re-estruturar o plano de aula, muitos detalhes”. (Sirléia)

Apesar de acreditar que as seções de acompanhamento foram úteis para o melhor entendimento do processo de construção de planos de aula, Sirléia admite que a re-estruturação do primeiro plano ainda foi bastante difícil.

Excerto 40

“Na realidade, ensinar em sala de aula e ser assistido por um supervisor é algo novo para mim, o acompanhamento assistido faz com que todas as dúvidas sejam sanadas e os erros e dúvidas são corrigidos de acordo com o andamento do plano”. (Valdeir)

Valdeir também avaliou positivamente o trabalho que desenvolvemos conjuntamente. Também compreendeu a construção dos planos de aula se caracterizou num processo onde cada coisa acontecia no seu tempo como fruto da reflexão e entendimento.

Após ler os excertos 39 e 40, alegro-me ao ver que a ferramenta que utilizei ajudou a reduzir as tensões e o medo, melhorou a qualidade de vida na nossa sala de Estágio Curricular Supervisionado e serviu de ‘porto seguro’ para aqueles professores-aprendizes que ainda estavam perdidos, como mencionam os professores-aprendizes nos excertos 41 e 42.

Excerto 41

“A coisa começou a melhorar quando a professora resolveu nos ajudar, marcando individualmente com as duplas para auxiliar a todos, com isso consegui por fim montar meu plano de aula”. (Danka)

Excerto 42

“O melhor foi o acompanhamento individual, pois com alguns minutos ela pode transformar o que estava complicado em uma coisa simples. Para formular novamente o plano de aula ficou mais fácil e claro”. (S. S. A.)

É interessante ressaltar que quando comecei a orientar nas sessões de acompanhamento, meus professores-aprendizes passaram a me ver não como uma professora-formadora e avaliadora, mas como uma parceira na produção de seus planos de aula, um par mais experiente que tinha algo a oferecer.

Marcela deixa isso bem claro no excerto abaixo:

Excerto 43

“A professora orientadora ouviu nossas idéias acrescentou alguns itens em nosso plano e nos deu algumas sugestões. Esse processo de orientação é de uma importância essencial, pois vimos que faltavam alguns tópicos a serem ensinados como também nos auxiliou na melhora da qualidade do conteúdo a ser passado”. (Marcela)

Com base nos excertos 39-43, apresentados anteriormente, posso dizer que as sessões de acompanhamento foram peça fundamental para a re-estruturação dos planos de aula, as dicas, sugestões e discussões surgidas nesses encontros serviram para direcionar melhor o processo de re-escritura dos planos.

Excerto 44

“O processo de reestruturação do plano de aula foi mais simples, pois os “erros” foram apontados e as melhores formas de correção foram mostradas e desta forma o plano de aula foi feito da melhor maneira possível”. (Elaine)

Apesar de Elaine ainda se apoiar muito nos conceitos de ‘erro’ e ‘correção de erros’, sua fala mostra como as sessões de acompanhamento foram benéficas para a conclusão de seu trabalho.

Lendo o excerto 45, é possível dizer que as sessões de acompanhamento se caracterizaram em encontros responsáveis por fazer com que os professores-

aprendizes pensassem suas aulas como momentos que permitiriam maior reflexão para os seus alunos, tornando-os cidadãos mais críticos e atuando no seu próprio processo de aprendizagem.

Excerto 45

“As sessões de acompanhamento/planejamento junto à orientadora, não serviram apenas para preparar aulas com conteúdo didático de fácil assimilação para os alunos, estas sessões serviram para mostrar particularidades do plano de aula pouco vistas pelos professores tradicionalistas, pois, o conteúdo de um plano de aula é capaz de mostrar ao aluno não apenas o conhecimento didático (matéria dada), mas também, serve para levar conhecimentos variados aos alunos, dando a eles, a possibilidade de pensarem por si só, logo, transformando-os em pessoas com opinião própria”. (Roberto)

Roberto, ao explicar o que foram as sessões de acompanhamento para ele, demonstra ter compreendido a complexidade do processo de construção de planos de aula bem como a complexidade de sua própria constituição. No plano não constam apenas as atividades e os conteúdos a serem trabalhados. Por trás de uma elaboração como essas estão conhecimentos variados do professor que entram em contato com os do aluno no momento da aula. É importante perceber que a concepção que Roberto tem do plano de aula já contempla a possibilidade de formação crítica de seus alunos e não somente a aprendizagem de conteúdos de língua inglesa.

Para muitos professores-aprendizes, as sessões de acompanhamento também permitiram um nova visão do plano de aula e facilitaram a elaboração dos planos subsequentes, como apresentado nos excertos 46 a 48.

Excerto 46

“Só após as sessões de acompanhamento todas as dúvidas foram retiradas e bastante esclarecedoras a ponto de enxergarmos que um bom plano de aula independe de bons recursos, mas uma boa aula depende de um bom plano de aula”. (T. R. C.)

Acredito que ao dizer que ‘uma boa aula depende de um bom plano de aula’, a professora-aprendiz estava se referindo a seu plano que contempla aspectos que estão além do ensino conteudista que levam em consideração os conteúdos, mas também o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula e utiliza como base para novas aprendizagens, uma aula com espaços reservados pra discussão e trocas.

Excerto 47

“As sessões de acompanhamento facilitaram ainda mais a nossa vida, pois fomos orientados de maneira particular para preparar a aula baseado na matéria que nós escolhemos. Depois da reestruturação do primeiro plano de aula, os outros planos seguintes ficaram ainda mais fáceis de serem feitos, pois agora temos noção do que é montar uma aula produtiva”. (Camila)

Camila se refere a ‘uma aula produtiva’, ou seja, uma aula que possa gerar entendimentos a partir da reflexão, da troca entre os atores do processo, não a uma aula onde só o professor fala, como mencionado várias vezes por muitos professores-aprendizes.

Excerto 48

“As sessões com a professora de Estágio foram esclarecedoras e enriquecedoras, porque foi mostrado o caminho a ser seguido para o planejamento e execução das aulas (estágio)”. (Elaine)

Elaine sintetiza a função das sessões de acompanhamento. Elas foram responsáveis por auxiliar no planejamento das aulas subseqüentes, principalmente no momento de estágio em sala de aula regular. O que Elaine relata é importante na medida em que entende as sessões de acompanhamento não como algo pensado para resolver uma questão que tínhamos na sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado, mas algo que orientou para além da sala de aula, extensivo ao seu planejamento de estágio com sua turma real: o objetivo principal das sessões de acompanhamento.

As sessões de acompanhamento, como explicadas anteriormente, foram pensadas para auxiliar os professores-aprendizes no entendimento de questões que já tinham sido levantadas e discutidas em sala de aula mas que, de certa forma, não tinham sido totalmente apropriadas por eles, ou porque não estavam atentos a elas ou porque possuíam crenças tão enraizadas sobre como ensinar que não conseguiam ver nada de diferente a não ser o que já sabiam.

Além de ajudar os professores-aprendizes a entender o que estavam fazendo, essas sessões também se caracterizaram num modo de avaliar tanto os professores-aprendizes como a mim mesma e meu trabalho enquanto professora-formadora. No primeiro caso, após as sessões de acompanhamento, os professores-aprendizes deveriam re-escrever seus planos e apresentá-los como aula para o grupo no Laboratório de Práticas de Estágio Supervisionado. Após a apresentação, os participantes eram submetidos a outros tipos de avaliação: uma auto-avaliação, na qual falavam de sua *performance* na aplicação da aula planejada, uma avaliação realizada pela turma de Estágio Curricular Supervisionada e a minha avaliação. Todas tinham como objetivo dar sugestões, dicas e tecer comentários que, de alguma forma, poderiam favorecer o entendimento de questões sobre o planejamento e também sobre a avaliação que, de alguma forma, poderiam favorecer o entendimento de questões sobre o planejamento e também sobre a avaliação.

No segundo caso, as sessões de acompanhamento se caracterizaram no *feedback* que eu necessitava de como foram os encontros, ou seja, uma avaliação de meu próprio trabalho. Quando comecei a atender os alunos de forma mais individualizada percebia como eram as reações deles ao meu trabalho. Embora tenha despendido mais tempo na IES onde trabalho oferecendo acompanhamento, acredito que este período tenha sido de grande valia tanto para mim, enquanto professora-formadora, como para meus professores-aprendizes. Foram momentos de trocas intensas e interessantes, de muita aprendizagem, e muitas das aulas apresentadas posteriormente serviram de base para minhas próprias aulas enquanto professora do ensino fundamental.

4.4 Entendimentos sobre o plano de aula

A proposta desta seção é apresentar como os próprios professores-aprendizes chegaram a entendimentos sobre o processo de construção dos planos de aula e sobre o plano de aula, propriamente dito. Analiso aqui como suas crenças e entendimentos se modificaram desde o primeiro dia de aula até a reta final de meu trabalho.

Para tal, utilizo excertos de meus professores-aprendizes, a partir da APPE 5, comparando com aspectos relevantes da APPE 1, juntamente com minha visão pessoal desses entendimentos e resultados.

Como visto anteriormente, ao longo de minha análise, muitos professores-aprendizes acharam o processo de construção de planos de aula muito traumático. Talvez pela forma como organizei todo o trabalho. Confesso que ler e reler planos de aula não foi muito agradável e organizar as sessões de acompanhamento me tomou um tempo enorme, mas foi um projeto que abracei e, hoje, depois de toda essa análise acredito ter gerado muitos entendimentos. Se foi “chato”, “desgastante”, “traumático”, como muitos professores-aprendizes apontaram, foi a única maneira que encontrei para levá-los a uma reconstrução reflexiva e crítica do plano de aula. Se tivesse dado a eles todas as respostas e um modelo, como desejavam, talvez o processo não teria tido tanta validade.

O mais importante é que os professores-aprendizes conseguem fazer, ao fim de todo esse processo, uma avaliação positiva de tudo o que aconteceu. Observe o excerto abaixo:

Excerto 49

“Em vista com o que ocorreu, o plano de aula muitas das vezes é considerado complicado ou até mesmo “chato” por boa parte dos professores, e isso acontece porque muitos vivem segundo um modelo ou uma forma certa para planejar, e hoje essa forma não traz nenhum resultado positivo para os alunos”. (S. S. A.)

A professora-aprendiz atribui à cultura do modelo a culpa por não se planejar bem, por achar o plano algo chato e complicado. Segundo ela, essa forma não traria benefícios para o aluno.

Fico feliz em ler que, de alguma forma, os professores-aprendizes entenderam que não é preciso ter um modelo formal ditado como ‘certo’ por alguém para se planejar, para se construir um plano de aula. Essa ferramenta é pessoal, cada professor deve elaborá-la da maneira que convier, respeitando os recursos disponíveis em sua escola, as necessidades de seus alunos e o conhecimento que estes já trazem para a sala de aula sobre o assunto que vai apresentar. Uma vez que o professor entende que seguir um modelo não basta, ele começa a observar sua turma, seus alunos, a comunidade na qual esta inserido, trabalhando, começa a planejar em função de suas observações e de forma a beneficiar tanto a si mesmo, como a seus alunos.

Excerto 50

“O plano de aula é uma proposta de organização fundamental para os professores e ao planejar deve se preocupar em criar situações interessantes para sua sala de aula de acordo com a turma, observá-los primeiro, saber o que a turma gosta, pois dessa forma torna-se mais simples saber como e o que se planejar”. (S.S.A.)

A mesma aprendiz que critica a utilização de um modelo de plano de aula demonstra entendimentos muito mais sólidos sobre o plano de aula, seu conteúdo, seus objetivos, respeitando os interesses dos alunos. É interessante ver como sua conceituação sobre o plano de aula muda ao longo de todo o processo de constituição.

O excerto 51 apresentado a seguir foca em outro ponto muito importante discutido durante o Estágio Curricular Supervisionado, principalmente quando traçamos um paralelo entre práticas antigas e práticas mais modernas para a sala de aula.

Excerto 51

“Enfim, o plano de aula para nós, continua e será sempre uma bússola, mas ele não é soberano em si, nem padronizado é preciso definir

uma visão moderna de educação, da prática de ensino, o professor deve rever seus conceitos sobre o seu aluno, sobre seu papel na sala de aula e na sociedade. “É preciso deixar claro que o avanço tecnológico não classifica o plano de aula como obsoleto e seu uso, contudo uma arma a ser utilizada dentro da elaboração da aula.” (André)

O que André fala sobre os avanços tecnológicos, ou seja, a utilização de novas mídias em sala de aula, é muito importante. Planejar está além de tudo isso. Mesmo que a educação esteja se embrenhando pelos rumos da alta tecnologia, o planejamento continua a existir, é claro, incorporando todas essas novidades ao que se pretende fazer em sala de aula e dependendo dos recursos que se tinha disponíveis na unidade escolar onde se trabalha. Tão importante quanto tudo isso, é que o André expressa e reforça sua crença de que o professor precisa estar sempre revendo seus conceitos sobre o processo de ensino-aprendizagem, a educação moderna, a sua prática na sala de aula, os seus alunos e sobre o papel que desempenha tanto dentro como fora de sala de aula, enquanto cidadão crítico e formador de outros cidadãos que se utilizarão dessa formação crítica e reflexiva para atuarem na sociedade onde vivem.

É interessante também perceber na fala de André que o modelo não é mais necessário. Para o professor-aprendiz, o plano de aula não é padronizado. O processo de construção de planos de aula, de alguma forma, ajustou os professores-aprendizes a modificarem as crenças que tinham logo no início do desenvolvimento desta DIPE. No início o modelo era fundamental. Quase todas as falas dos professores-aprendizes reforçavam essa necessidade de seguir um modelo padrão, um documento formal.

O excerto 52 mostra como o ato de planejar, se pensado de maneira consciente, pode beneficiar a todos os envolvidos no processo de aprendizagem: professores e alunos - de uma forma prazerosa.

Excerto 52

“Agora sim, sabe-se que um plano de aula, não é somente uma estratégia para dar aulas, mas sim um meio mais seguro de conseguir que os alunos possam entender a matéria, se identificar e sentir prazer com que está aprendendo.” (Fernanda)

Quando Fernanda fala de um “meio mais seguro”, posso interpretar essa fala de três maneiras: seguro para o professor porque norteia seu trabalho, dá rumo, uma certa segurança. O professor teria a impressão de saber onde sua aula começa e onde termina, é claro que entendendo que muitas coisas podem interferir neste processo. O plano prevê o que será apresentado, como essa apresentação acontecerá e em que base. A segunda interpretação possível para a o termo empregado por Fernanda reside no fato que, uma vez se sentindo mais seguro em relação ao que se quer ensinar, reduzem-se as tensões em sala de aula. A última interpretação que acho possível e que, se penso o plano como elaborado tendo como base o conhecimento de turma, de suas necessidades, é mais fácil prender a atenção e gerar mais participação dos alunos para o que se pretende ensinar. É o plano que deixa brechas para o diálogo com o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula, para que eles possam ver no que aprendem uma conexão com sua vida fora dela.

Elaine, no excerto 53, também acredita que o plano não é algo fixo, imutável.

Excerto 53

“Quando elaboramos um plano de aula não podemos prever a reação da turma diante do assunto, uma vez que não temos prática nesta área e mesmo tendo prática creio que isso não é possível, e tudo o que planejamos fazer colocando no plano, diante da turma pode ficar diferente”. (Elaine)

A professora-aprendiz vê o plano de aula como uma ferramenta que se articula com o que acontece em sala de aula, com as situações, com os posicionamentos de seus alunos e aponta algo muito importante em relação à prática: o plano não determina o que vai acontecer em sala de aula porque é a reação da turma e do professor frente a isso que determina o quanto do plano será usado naquele dia ou será deixado de lado para um momento posterior. Considero essa tomada de consciência extremamente importante. No início de nossos encontros, o plano perfeito era aquele realizável completamente na aula planejada. Os professores-aprendizes não aceitavam a possibilidade de alteração no plano, ou

seja, a sua flexibilidade. Essa crença foi remodelada gradualmente e agora posso observar na fala dos professores-aprendizes que suas visões sobre o plano se alteraram.

Como menciona Douglas Motta no excerto 54, o professor precisa estar sempre atento aos obstáculos que surgirão durante a aula.

Excerto 54

“Hoje noto que o plano de aula funciona mais como um guia para o professor seguir sua caminhada, mas sempre atento aos obstáculos que eventualmente se apresentam para ele.” (Douglas Motta)

Para Douglas, o professor precisa estar sempre pronto para uma tomada de decisão, qualquer que seja, mudar um item do plano de aula, excluir ou incluir uma atividade, ou seja, fazer de tudo para que o processo de aprendizagem e de construção de significados continue, ou seja, o plano é vivo, pode ser modificado e alterado a fim de promover entendimentos mais substanciais.

Fico feliz em ler os relatórios de meus professores-aprendizes e perceber que algumas de suas crenças mudaram significativamente, especialmente aquela que atribui ao plano de aula o poder de assegurar que tudo o se planeja dará certo, funcionará na ordem exata em que foi planejado. Como discutimos várias vezes em sala de aula, o plano de aula não é uma “receitinha de bolo”. É necessário prever brechas no plano que possam absorver possíveis imprevistos que, com certeza, ocorrerão no momento em que estamos construindo conhecimentos com nossos alunos. A sala de aula é um ambiente vivo, imprevisível. A única coisa que sabemos é que precisamos estar lá com uma proposta de trabalho, mas nunca temos certeza se essa proposta atenderá a todas as expectativas, tanto do professor quanto dos alunos. O plano de aula é um guia do que pretendemos fazer, do que pensamos que nossos alunos precisam aprender. Não podemos prever nele tudo o que ocorre em sala, definir todo o conhecimento que nosso aluno já construiu sobre o assunto que vamos trabalhar, ou prever, com exatidão, que questionamentos nossos alunos levantarão quando estivermos trabalhando um determinado conteúdo.

No excerto 55, Camila definiu o plano de aula não como receita pronta, acabada, que todos seguirão.

Excerto 55

“Após todo esse processo de descoberta hoje vejo um plano de aula não apenas uma receitinha de bolo que sempre vai dar certo, mas uma fórmula particular que vai me servir de apoio para produzir uma boa aula.”
(Camila)

A professora-aprendiz define o plano de aula como uma fórmula particular que entendo como uma maneira própria que todo professor tem para planejar, seu estilo que servirá de base para a preparação de aulas.

Por outro lado, é interessante ver que o trabalho que desenvolvi de construção do plano de aula reforçou algumas crenças que alguns de meus professores-aprendizes já possuíam sobre o ato de planejar e o plano de aula, propriamente dito. A aprendiz Elaine, no excerto 56 deixa isso bem claro:

Excerto 56

“Após a construção e reconstrução do plano de aula, foi confirmada a minha teoria anterior de que o plano de aula não é um “manual de instruções” mas sim um rumo, um planejamento que pode ser mudado conforme a receptividade ou desenvolvimento da turma.” (Elaine)

Portanto, ainda tenho receio de definições que colocam o plano de aula como responsável por 100% de sucesso de uma aula, pois acredito e tentei apresentar a meus professores-aprendizes que muitos fatores podem impedir que um plano funcione da maneira que foi planejado: fatores internos, intimamente relacionados à forma como planejamos e fatores externos, que não podemos controlar. O que Roberto diz no excerto 57, ainda precisa ser discutido e explorado. A crença de que o plano é “que dá vida ao conhecimento” necessita ser repensada. Acredito que o que acontece em sala de aula, na interação professor-aprendiz, que produz entendimentos e conhecimento.

Excerto 57

“...o plano de aula pode ser considerado a “alma de uma aula perfeita”, aquilo que dá vida ao conhecimento que está sendo apresentado aos alunos (...)” (Roberto)

Como entendo o plano de aula como uma ferramenta que precisa ser retomada e repensada a cada final de aula, é fácil analisar, partindo do plano, o que tivemos tempo de realizar e o que ficou para trás e tentar dar continuidade ou não ao plano na aula seguinte. O plano precisa ser entendido como algo que pode ter seqüência, não é necessário abandonar aquelas atividades que não foram trabalhadas, a não ser que elas não tenham mais funcionalidade. Por outro lado, precisamos entender que às vezes não utilizamos tudo o que foi planejado porque nossos alunos conseguiram construir conhecimento a partir do que trabalhamos com eles. Muitas vezes subestimamos a capacidade de entendimento de nossos alunos e preparamos muitas atividades, quando na verdade uma ou duas seriam mais que necessárias para fornecer material prático para nossos aprendizes. A crença de que a repetição fixa o conhecimento nem sempre se aplica na maioria de nossas salas de aula. Se o aluno não conseguir ver funcionalidade em um determinado assunto proposto por seu professor, de nada adiantarão tantas atividades.

Sirléia, no excerto 58, parece entender bem essa necessidade de se repensar sempre o plano de aula.

Excerto 58

“O plano de aula nada mais é que um preparo para nossa aula (...). O plano de aula nos dá uma direção, pode ser que não cheguemos até o final, mas ele foi traçado, foi seguido e se não deu tempo não se preocupe, próxima aula continue pois o mais importante é se preparar para que nem professores nem alunos fiquem perdidos”. (Sirléia)

A professora-aprendiz, no excerto 59, também deixa claro que, de certa forma, o trabalho de construção de planos de aula serviu para re-conceituar e reconfigurar nossas crenças mais tradicionais sobre o plano de aula, vê-lo como uma ferramenta menos rígida e mais auxiliadora de nosso trabalho com nossos alunos.

Excerto 59

“O plano de aula é um esquema como o próprio nome já diz, é um plano de ação para a execução de um trabalho que objetiva os melhores resultados. É mais difícil dar uma boa aula sem seguir alguns passos, sem material apropriado e sem um plano de avaliação dos objetivos. No entanto, ainda acredito que na prática, o plano de aula seja mais mental. Concordo que seja válido, útil, mas não precisa estar formalizado num papel. O planejamento e o preparo são fundamentais, não o documento.”
(K.C.N.P.)

É gratificante perceber como o trabalho de conscientização sobre planejamento rendeu frutos, que algumas crenças que impediam o estabelecimento de novos conceitos foram ultrapassadas e que foi possível gerar entendimentos sólidos para a questão. Mais importante que tudo isso é ler, nos depoimentos de futuros professores, que o plano de aula perdeu sua caracterização de documento, rabiscado num pedaço de papel, e perceber que o planejamento e o preparo para a aula estão acima de qualquer documento escrito, formalizado. Não importa a maneira como planejamos aulas, desde que elas permitam agregar conhecimentos de nossos alunos sobre um determinado assunto e que o plano de aula possa abarcar qualquer situação que venha a ocorrer em sala de aula, transformando-a em uma possibilidade de desenvolvimento e construção de conhecimento.

Quando penso no trabalho desenvolvido com meus professores-aprendizes, entendo-o como uma maneira de tê-los proporcionado momentos de reflexão e é por isso que me alinho com o que Alves fala sobre a formação profissional de um educador: “Não sei como preparar um educador. Talvez porque isso não seja nem necessário, nem possível. É necessário acordá-lo” (2000: 37).