

**DESENVOLVIMENTO DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS NUMA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO DE FÍSICA E BIOLOGIA**  
**(Development of a future teachers' group in a Teaching Practice course of Physics and Biology)**

**Alberto Villani**<sup>1</sup> [avillani@usp.br]

Instituto de Física – USP – São Paulo

**Marisa Franzoni** [franзонim@mpcnet.com.br]

Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Campinas

**Juarez Melgaço Valadares** [jvaladares@uai.com.br]

Doutorado em Educação – USP – São Paulo

### **Resumo**

Este trabalho analisa o desenvolvimento de um grupo de licenciandos numa disciplina de Prática de Ensino de Física e de Biologia, na qual os alunos deviam propor um planejamento coletivo e interdisciplinar para um conjunto de aulas a ser ministrado no ensino fundamental da rede pública. Procuraremos mostrar a evolução do grupo e as contribuições das professoras, interpretando-as a partir dos referenciais de Bion (1970), Kaës (1997) e Winnicott (1975). Concluiremos com algumas considerações sobre a formação inicial de professores.

**Palavras Chave:** Ensino Interdisciplinar; Formação de professores; Projetos; Grupos de Aprendizagem

### **Abstract**

This paper analyzes the development of a future teachers' group in a Teaching Practice course of Physics and Biology. During the course the students should propose a collective and interdisciplinary planning for a set of classes to be taught in basic teaching of a public school. We will try to show the evolution of the group and the teachers' contributions, interpreting them from the point of view of Bion (1970), Kaës (1997) and Winnicott's (1975). We will conclude with some considerations on teachers' initial formation.

**Key words:** Interdisciplinary Teaching, Teacher education; Projects; Learning Groups

### **Introdução**

Sem dúvida alguma, formar professores *capazes de atuar de forma crítica*, a partir de uma percepção da complexidade da prática docente no sistema educacional brasileiro, constitui uma meta muito difícil. O problema torna-se ainda mais complexo quando a meta é acoplar a autonomia com a originalidade nas propostas didáticas. As novas diretrizes curriculares, por exemplo, cobram do professor do Ensino Médio o desenvolvimento de projetos coletivos que estimulem o aluno a perceber, em sua totalidade, as questões colocadas pelo mundo à sua volta. Entretanto, preparar os docentes nesta perspectiva é complexo e, de fato, pouco se tem feito para desenvolver as competências necessárias, sobretudo no Ensino de Ciências, no qual os vínculos com o conhecimento a ser ensinado parecem dificultar em grau maior as propostas de iniciativas originais.

Uma das possibilidades de inovação curricular na formação de professores de ciências tem sido

---

<sup>1</sup> Com auxílio parcial do CNPq

a adoção de uma metodologia por projetos (HERNANDEZ, 1998), inclusive estimulada pelas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Em geral, quando esta diretriz é colocada em prática, os futuros professores, após receberem uma informação mais ou menos detalhada sobre o funcionamento dessa metodologia de ensino, são convidados a prepararem um pequeno projeto a ser realizado durante o Estágio Supervisionado. Além da novidade da metodologia, que os obriga a entrar na sala de aula sem um modelo elaborado sobre um bom desempenho docente, os futuros professores de ciências encontram dificuldade também em garantir o conteúdo científico de seu ensino. Mais do que disso, uma característica do ensino por projetos que o torna mais complexo e que, portanto, deve ser objeto de atenção, é o envolvimento de grupos de aprendizagem, tanto do lado dos licenciandos que realizam os projetos, quanto por parte dos alunos que participam dos mesmos. Entretanto, é experiência comum do futuro professor no Brasil ser convocado para trabalhar em equipe ou colaborar com os colegas para o desenvolvimento de um grupo ou de um coletivo (por ex: VALADARES & VILLANI, 2004 e 2005). Esse aspecto é particularmente ambíguo, pois trabalhar em grupo pode facilitar o alcance de resultados interessantes e originais, ou dificultar a colaboração necessária para realizar um projeto (VALADARES, 2002). De fato, a passagem de um trabalho compartimentado – com funções pouco precisas e relações de autoridade aleatórias – para modalidades de trabalho mais colaborativas – caracterizadas pelo exercício coletivo de elaboração, transformação, análise e avaliação – é somente possível mediante a mobilização de vários saberes (PERRENOUD, 2000). Por exemplo, num grupo é necessário que cada um assuma papéis variados e fundamentais para *diminuir a tensão, estabelecer normas e facilitar a comunicação*, entre outros, de maneira a favorecer o desenvolvimento de sua dinâmica (BONALS, 2003). A diferença fundamental do trabalho individual se situa na possibilidade de enfrentar decisões coletivas tanto sobre os objetivos, as orientações e os projetos quanto sobre os meios de realização e desenvolvimento do trabalho. Tal fato tem incidências sobre o investimento de cada um na realização de todas as etapas do trabalho e sobre o clima das relações entre os membros do grupo. Nesse sentido, as mudanças não são apenas nas estruturas exteriores aos sujeitos e ao grupo, mas atingem também as próprias representações e valores das quais cada um é portador (SOUTO, 1993).

Uma forma particularmente original de trabalho por meio da metodologia de projetos (HERNANDEZ & VENTURA, 1998) tem sido a adoção de uma perspectiva interdisciplinar no ensino do conhecimento científico. Nesta perspectiva, dois pontos específicos parecem se sobressair. De um lado, uma metodologia interdisciplinar, reconhecendo a compartimentação das disciplinas presente nas universidades, promete privilegiar a busca de interconexões disciplinares, possibilitando um conhecimento contextualizado e favorecendo a compreensão e resolução de problemas reais na sua complexidade e contexto social concreto (PIERSON *ET AL.*, 1999). De outro lado, a negociação entre os diferentes saberes disciplinares para a construção coletiva de conhecimentos sobre a realidade, permite *desenvolver competências, como perceber diferenças e singularidades, vislumbrar complementaridades, articular sugestões* (PERRENOUD, 2000). Ou seja, no caso de sucesso, os licenciandos chegam a *experimentar satisfações marcantes*, como iniciar uma aventura ou agir de maneira improvisada, desenhando uma referência motivadora para a futura vida docente. Além do mais, estabelecer uma real colaboração com os colegas, na elaboração de um projeto pedagógico, parece ser um marco para a renovação da vida escolar rotineira. As dificuldades para conduzir um ensino por meio de projetos interdisciplinares, no entanto, não podem ser minimizadas, pois os problemas do trabalho por projetos somam-se com os do planejamento interdisciplinar, no qual é necessário articular conhecimentos disciplinares diferentes (SANTOMÉ, 1998). Por isso, as informações referentes às tentativas de inovação na formação de professores de ciências por projetos interdisciplinares constituem um material valioso para o

aperfeiçoamento de novas experiências.

Este trabalho pretende ser mais uma contribuição nesse sentido: buscamos analisar uma experiência original, desenvolvida numa Universidade Federal no ano de 2000, na qual as disciplinas de Prática de Ensino de Física e Biologia foram ministradas em conjunto, numa perspectiva interdisciplinar. Este projeto de formação inicial de professores visava auxiliar os licenciandos a realizarem seus estágios de forma inovadora mediante o planejamento *coletivo e interdisciplinar* de um conjunto de aulas a ser desenvolvido para o ensino fundamental da rede pública. Nossa análise focalizou a evolução de um grupo de licenciandos e as contribuições das professoras responsáveis pelas disciplinas, interpretando-as a partir dos referenciais de Bion (1970), Kaës (1997) e Winnicott (1975). Os resultados nos auxiliarão a propor algumas considerações mais gerais sobre a formação de professores.

### **A metodologia de pesquisa**

**A Experiência.** As professoras de Prática de Ensino de Física e de Prática de Ensino de Biologia, responsáveis por cada uma das disciplinas, resolveram realizar novamente no primeiro semestre de 2000 uma experiência interdisciplinar proposta no ano anterior: para tanto, reuniram seus alunos (39 no total) e organizaram as aulas em conjunto, privilegiando atividades de discussão em plenária e de planejamento didático em pequenos grupos.

A atividade dos licenciandos, no que se refere ao desenvolvimento do estágio, consistiu em planejar, ministrar e avaliar coletivamente um conjunto de aulas para estudantes da rede pública. As discussões entre licenciandos do mesmo grupo aconteceram em horários especiais: neste caso, as professoras da Universidade subsidiaram o trabalho dos vários grupos tanto sugerindo indicações de novos materiais didáticos para as aulas do estágio, quanto apontando melhores “saídas” para alguns problemas de difícil solução, como por exemplo, a indisciplina dos alunos. Nesses encontros, as professoras buscavam também discutir os impasses interpessoais que dificultavam o trabalho em grupo e ajudar cada um em seu processo de desenvolvimento.

Nas aulas da Universidade, as atividades desenvolvidas pelos grupos de licenciandos foram várias vezes apresentadas em plenário. Nesses casos, as professoras buscavam elementos das aulas que pudessem ser problematizados e pensados de forma coletiva; muitas vezes os próprios colegas de diferentes grupos levantavam questões desafiadoras e usavam da experiência de suas próprias aulas para tentar ajudar os colegas que se encontravam numa situação embaraçosa e conflitante.

**A Coleta de Dados.** Nossos dados foram elaborados a partir do acompanhamento das aulas na Universidade, nas quais toda a classe estava envolvida, e das atividades realizadas por um grupo específico, formado por cinco licenciandos (três físicos e dois biólogos) que se encontravam, inclusive, em horários e locais extra-classe para elaborar o planejamento e o desenvolvimento das aulas. O grupo foi escolhido inicialmente por estar próximo da pesquisadora (uma das autoras deste trabalho) na sala de aula e por se mostrar disponível tanto para dialogar com ela quanto para permitir as gravações das aulas e dos encontros. A pesquisadora acompanhou o grupo e registrou, em áudio e vídeo, todos os encontros e discussões com as professoras, bem como as entrevistas realizadas com cada um deles ao final do semestre. Em vários momentos sua participação foi mais ativa, dando sugestões ou apontando questões que pudessem ajudar os licenciandos durante a tarefa. Também pudemos contar com as informações trazidas pelas professoras em nossas conversas

informais. O trânsito extremamente amigável com elas permitiu nossa aproximação de suas intenções e emoções como docentes.

O conjunto extenso de dados coletados permitiu a reconstrução do processo de desenvolvimento do grupo escolhido ao longo de todo o estágio, bem como a elaboração de uma história inicial da disciplina, destacando as intervenções das professoras e as respostas dos licenciandos. A história inicial foi fundamental para a elaboração, num momento posterior, de uma história mais detalhada e refinada do processo grupal. A partir dela iniciamos a interpretação do conjunto de dados à luz do referencial teórico.

**O Referencial Teórico.** Para Bion, o desenvolvimento de um grupo é marcado pela tensão entre dois pólos: o *grupo de trabalho*, no qual as atividades são reguladas pela cooperação entre os componentes do grupo e pelas dificuldades e exigências objetivas da tarefa e o *grupo de suposições básicas*, caracterizado por uma adesão anônima entre os membros do grupo nos quais diferentes emoções se articulam de forma intensa e vão desempenhar um papel importante na organização grupal. Dependendo do conflito que o grupo vivencia, uma suposição básica pode vir a ser preponderante na sua dinâmica, de forma a cobrir as angústias de seus membros e proporcionar-lhes satisfação. Em particular, o pressuposto de *dependência* sugere que o grupo está reunido para receber de alguém ou de alguma idéia a sua segurança; o de *luta-fuga* é dominado pela fantasia coletiva de atacar e ser atacado por um inimigo; e o pressuposto básico de *acasalamento*, é uma mentalidade de grupo em que os membros esperam que uma idéia ou fato futuro proteja o grupo de suas ansiedades persecutórias.

Kaës, por sua vez, centra sua análise nas relações entre os elementos que caracterizam a dinâmica grupal, procurando perceber os processos de ligação, desvinculação e os novos vínculos que podem (ou não) ser gerados a partir de mudanças nas práticas institucionais. O autor sugere seqüências organizativas na história de um grupo, com crises, transformações e reorganizações, cujo funcionamento institucional é marcado por uma combinação original entre uma dimensão que provém de um exterior social e outra, caracterizada pelos organizadores psíquicos que surgem no processo evolutivo dos grupos, dentre os quais os pressupostos básicos de Bion, citados anteriormente. A presença de um determinado organizador, nesses momentos específicos, marca os intercâmbios, lugares e atribuições de sentido, a atividade representacional e os afetos. Dessa forma, a mudança dos organizadores associa-se à complexidade no trato da tarefa a ser realizada.

Para o autor, existe um *momento originário* de fundação do grupo, quando alguém capta as ansiedades presentes no contexto e as transforma em um projeto portador de promessas especiais, que possui a capacidade de antecipar uma experiência prazerosa (ilusão). Articulado a esse *momento* temos uma *fase inicial de constituição* do grupo, que tem uma função unificadora, apontando as maneiras adequadas de realizar a tarefa e construindo a identificação entre cada um dos membros com o grupo para a realização de seus desejos (*contrato narcísico comum*), bem como os mecanismos de defesa contra os perigos que podem ameaçar a grupalidade em andamento (*pactos denegativos*). Uma segunda fase começa com a emergência de exigências individuais dos sujeitos e de novas tarefas, bem como de compromissos elaborados pelo próprio grupo: é a colocação de *um envelope grupal*, com o enunciado das primeiras regras em comum. Se o grupo conseguir evoluir ulteriormente, alcançará, finalmente, a *fase mitopoética* (próxima do domínio do “*grupo de Trabalho*” de Bion) na qual são colocadas em prática outras relações grupais e estabelecidas certa diferenciação e relações singulares no grupo.

O conceito de *intermediário* é proposto por Kaës como mecanismo de passagem, isto é, como um conector em um momento de ruptura entre os laços que mantêm as relações intersubjetivas e/ou entre dois espaços heterogêneos. Esse intermediário é construído para dar condições ao sujeito de encontrar um lugar no qual sua prática seja reconhecida pelo grupo e pela nova proposta de trabalho. Uma função fundamental do intermediário é também tornar suportável o impacto psíquico das mudanças visadas.

Para Winnicott, a experiência do desmame constitui o protótipo de qualquer mudança subjetiva que envolva uma fase de ilusão sucedida por uma desilusão necessária e capaz de permitir atitudes criativas do sujeito em relação àquilo que é externo a ele. O processo inconsciente que caracteriza essa adaptação à realidade da criança tende a se repetir de maneira análoga todas as vezes que um sujeito se defronta com a passagem de uma situação familiar para uma situação desconhecida, simultaneamente atemorizante e atraente (PARENTE, 2003). Assim, as intervenções docentes que estabelecem um laço entre professor e alunos, envolvendo do lado destes o investimento numa nova experiência e do lado do professor a promessa de uma correspondente sustentação, foram denominadas *convites docentes* (FRANZONI, 2004). Sua característica fundamental é fomentar uma ilusão que possibilite o investimento inicial na tarefa e favoreça uma posterior desilusão que, quando gradativa, poderá permitir a adaptação dos aprendizes à realidade, bem como, a criação de soluções para os impasses. Esta caracterização permite focalizar os momentos mais marcantes do processo educativo, bem como, analisar de maneira mais aprofundada seu desenvolvimento.

Em nosso caso, a experiência didática apontava para uma situação completamente nova para os licenciandos, convidados a terem uma atuação inovadora, em grupo e interdisciplinar. Também para as professoras a experiência apresentava dificuldades e incógnitas, principalmente por suas novidades. Em particular, a impossibilidade de controlar o desejo dos licenciandos e suas opções frente às desilusões estimulava a criatividade das professoras, que tentavam ajustar suas intervenções de maneira a auxiliar o processo de enfrentamento dos desafios por parte dos licenciandos. Por meio de suas intervenções, elas buscavam atingir o desejo dos futuros professores permitindo a aproximação entre suas vivências pessoais e os saberes visados e legitimados pelos conhecimentos didáticos (FREITAS ET AL., 2000).

Neste trabalho, a apresentação da história do grupo será feita por etapas, salientando os momentos de mudança do ponto de vista do desenvolvimento grupal: serão apresentados os eventos significativos referente à classe e as correspondentes ações do grupo analisado; em seguida será elaborada uma interpretação a partir dos referenciais adotados<sup>2</sup>.

## **A história da disciplina e o desenvolvimento de um grupo**

**Os Convites Iniciais.** As professoras responsáveis pela disciplina, que estavam propondo seu projeto interdisciplinar pela segunda vez, procuravam, sobretudo, evitar algumas falhas que tinham comprometido, em parte, o sucesso da disciplina no ano anterior. Nela os licenciandos tiveram que enfrentar as salas de aula "reais", ou seja, com 35 a 40 alunos cada, além da indisciplina e da falta de participação e colaboração por parte de alguns professores da Escola. No entanto, a queixa fundamental dos licenciandos tinha sido a sensação de deriva, principalmente no que diz respeito à articulação das aulas multidisciplinares dos membros de cada grupo. De fato, o estágio tinha

---

<sup>2</sup> A interpretação será escrita em itálico, permitindo que o leitor a diferencie do relato objetivo.

iniciado após a metade do semestre e os licenciandos tiveram que experimentar, em boa parte sem o auxílio das professoras, a dificuldade em negociar seus pontos de vista com os colegas de diferente área do conhecimento. Assim, as professoras iniciaram as aulas da nova experiência colocando aos licenciandos a importância de se envolverem logo com o desenvolvimento dos projetos de estágio: **“será o início do processo para vocês se tornarem o profissional que vocês gostariam de ser futuramente”**. Os licenciandos, que escutaram em silêncio esta convocação, foram então convidados a atuarem na primeira atividade: ler e discutir um artigo (FRACALANZA ET AL, 1986), que relata um planejamento minucioso de uma professora (Laura) e o efeito em seus alunos durante sua aplicação em uma aula. O texto já havia sido trabalhado em outra disciplina por uma das professoras que tinha avaliado seus resultados como bastante satisfatórios, pois os licenciandos tinham participado intensamente no debate; assim, ela sugeriu a utilização do texto nesta nova situação.

A dinâmica da atividade envolveu uma movimentação de todos os licenciandos: a tarefa foi realizada pelos estudantes divididos em três grupos: um primeiro devia localizar os elementos positivos do planejamento e das aulas de Laura, um segundo devia focalizar os elementos pouco produtivos das escolhas de Laura; o terceiro grupo tinha a tarefa de atuar como júri, avaliando a plausibilidade das justificativas e dos argumentos apresentados em plenária pelos dois grupos. O debate, que contou com a participação intensa dos três grupos, foi o primeiro ensaio visando uma colaboração interdisciplinar, pois os grupos eram formados por físicos e biólogos. Os comentários de vários licenciandos foram bastante favoráveis em relação à atividade, tanto pelo clima criado em sala de aula quanto pelos argumentos dela resultantes. Em particular, alguns licenciandos mostraram surpresa diante da dinâmica da atividade, destacando nunca terem tido um início de disciplina tão movimentado.

*As professoras, já seduzidas pela necessidade de modificar a formação de professores de Física e Biologia, fizeram uma **proposta especial** para que os licenciandos participassem de uma experiência inovadora. O **convite inicial** se deu a partir da proposta de desenvolvimento dessa primeira tarefa, um debate sobre um planejamento didático, que promoveu o entusiasmo dos licenciandos pela surpresa e pela variedade de eventos envolvidos, antecipando a possibilidade de uma experiência prazerosa e cativante. Neste momento, nos parece possível afirmar que o **convite inicial** havia sido aceito pelo grupo. O convite, num primeiro momento, assinalou a possibilidade de os futuros professores se enxergarem como profissionais, criando uma zona intermediária entre ser professor (profissional) e não ser professor (licenciando). Nesse caso, a tarefa proposta pelas professoras parecia garantir certa ressonância com a tarefa efetivamente realizada pelos grupos, em função dos investimentos percebidos durante sua realização; nesta condição, os licenciandos puderam vislumbrar a possibilidade de comandar ações diferenciadas e inovadoras, rompendo parcialmente com o modelo de aulas no qual sempre estiveram envolvidos como estudantes. A posição de protagonistas e articuladores das mudanças estava sendo colocada na mesa, ou seja, parecia adequado o momento para virar o jogo; no entanto, eles ainda podiam recuar, recusando a se envolverem nas tarefas de forma criativa e aceitando passivamente as sugestões e demandas das professoras. De qualquer forma, a ilusão parecia estabelecida.*

A segunda atividade proposta foi uma visita, por parte das professoras e licenciandos, a uma fábrica de lápis da região, visando fornecer a possível temática do Estágio. As professoras esclareceram que esta visita, por um lado, ajudaria os licenciandos a se informarem sobre o processo de produção, por outro, deveria servir de ponto de partida para os futuros professores e seus alunos darem início a uma relação que tenderia a se aprofundar ao longo das aulas do estágio.

Esta atividade também contou com a participação interessada dos licenciandos, que acompanharam as várias etapas da visita: para alguns o interesse maior era tentar entender as características do processo de produção da fábrica, para outros a preocupação desde o início era levantar aspectos do conteúdo a serem propostos para seus alunos; outros ainda comentaram que já tentavam imaginar atividades que poderiam ser desenvolvidas com seus alunos. As respostas positivas dos licenciandos pareciam indicar, mais uma vez, que o andamento da disciplina estava sendo por eles aprovado.

*O novo convite explorava o sucesso no debate sobre um planejamento e a novidade a partir de uma visita a uma fábrica para transformar as **práticas oriundas de grupos de formação específicos e tradicionalmente separados (Física e Biologia)**, em outra estrutura de agrupamento, mais solidário e participativo. A partir das novas relações e projetos que poderiam ser estabelecidos na reunião das duas turmas de licenciandos, esperava-se a construção de novos intercâmbios disciplinares e novas representações sobre os processos de ensino e aprendizagem. Sobremaneira, essa nos parece a aposta principal das professoras, e o **convite inicial** tornou-se o **momento originário** de novas relações no grupo. Podemos interpretar que os membros foram capturados pela fantasia fundadora das professoras, que vislumbavam uma disciplina capaz de mudar a relação com o conhecimento disciplinar e com seus respectivos alunos. Segundo Kaës, essa fantasia originária constitui-se um roteiro de múltiplas entradas, que define lugares, posições e funções atreladas a ela. Os licenciandos ajustarão, com maior ou menor harmonia, sua história racional e afetiva a esses convites que lhes foram oferecidos, e dessas trocas poderão surgir novas possibilidades de vivências na construção de projetos coletivos.*

*Para os licenciandos, o convite parecia envolvê-los na **ilusão** de um caminho original e triunfal e, inclusive, razoavelmente fácil; bastaria seguir as orientações das professoras e as aulas seriam um sucesso. O entusiasmo manifestado pelos membros do grupo, tanto na discussão em sala de aula quanto na visita à fábrica, sugere que a maioria dos licenciandos se colocou numa suposição básica de **acasalamento**, sonhando que ao final da disciplina se tornariam professores inovadores e capazes de motivar seus alunos para aprender. As atividades desenvolvidas os transformariam em professores criativos.*

*A história anterior da disciplina permite inferir que, para as professoras, os erros cometidos na experiência anterior **não** poderiam se repetir com essa nova turma de alunos. Isso implicava que elas deveriam sustentar não apenas o fato de proporem **um projeto inovador** (somos todos inovadores é uma difração da promessa que seu projeto carregava), mas também a **distribuição e indicação de lugares** (nas salas de aula de escolas públicas), os deveres e funções de cada licenciando (trabalhar em grupos interdisciplinares): enfim, eles deveriam pensar de forma inovadora dentro de determinados caminhos (**contrato narcísico**). O que de fato contará para o sucesso da experiência será a margem de movimentação e liberdade que cada licenciando sentirá frente a esse novo lugar assinalado, pois poderá acarretar mudanças em suas práticas e transformações na turma como um todo. A permanência do contrato dependerá fundamentalmente do encontro entre o suporte das professoras e a contribuição de cada licenciando a partir da percepção dessa liberdade.*

**A Constituição dos Grupos.** A atividade inicial no planejamento das aulas de cada grupo, formado por quatro ou cinco licenciandos, deveria envolver a articulação dos 'conhecimentos' adquiridos a partir da visita e daqueles oriundos do debate. Os tópicos do planejamento deveriam abarcar conceitos da física e da biologia, elaborados a partir de uma segunda visita à fábrica em conjunto com os alunos do Estágio. As professoras estavam conscientes que a tarefa dos

licenciandos não era simples, como aparece neste comentário da professora de Física:

**PF:** *“Está sendo exigida uma habilidade nossa em cutucarmos nossos alunos para eles tecerem relações entre a visita à fábrica e o texto da professora Laura...”*

Ao contrário do que aconteceu em outras experiências anteriores das professoras (veja, por exemplo, FRANZONI, 1999; VILLANI & FRANZONI, 2000), neste caso boa parte dos licenciandos aceitou prontamente o convite de ingressar rapidamente nas atividades do estágio, vencendo a primeira dificuldade, representada pela distância entre as aulas na Universidade e as tarefas no estágio. Outros problemas, no entanto, apareceram nas aulas seguintes, ou seja, na ocasião dos primeiros relatos sobre o andamento dos projetos e dos encontros com os alunos, apresentados e discutidos em plenária. As concepções de ciência e de mundo dos físicos e biólogos pareciam bastante distintas: os físicos tendiam a uma análise da fábrica a partir de uma abordagem tecnológica; os biólogos tendiam a uma discussão de natureza preservacionista. Além de mostrar uma diferença na visão de mundo, os debates permaneciam teóricos e não levavam de fato o grupo a enfrentar as questões principais do planejamento: *o que fazer com os alunos em sala de aula?* As intervenções docentes deviam enfrentar os dois problemas. De fato, as professoras tentaram, primeiramente, recuperar as diferenças nas colocações dos licenciandos apontando para sua complementariedade; o passo seguinte foi perguntar como o grupo poderia aprender a partir das diferenças e explorá-las em favor da aprendizagem dos alunos. A atividade foi complementada com o filme “Ponto de Mutação” e posterior discussão. A esperança das professoras era ajudar na recuperação do clima de colaboração e envolvimento inicial, procurando minimizar alguns movimentos de desânimo mostrado por alguns estudantes.

Entretanto, parece que o encanto inicial foi rompido, pois as discussões coletivas mostraram para todos que a tarefa de ensinar não seria tão simples e os grupos encontrariam dificuldades para o desenvolvimento de seus projetos interdisciplinares. A intervenção das professoras, como elas comentaram, foi novamente no sentido de valorizar a experiência de diálogo e afastar as tendências da classe em privilegiar o conhecimento disciplinar de cada área; ao invés disso, foi novamente localizada a possibilidade de complementariedade entre os conhecimentos físicos e biológicos, que reverteria numa aprendizagem mais integrada por parte de seus alunos.

*É possível mais uma vez interpretar as intervenções das professoras como continuidade do convite docente inicial: elas operavam integrando boa parte dos grupos à tarefa proposta. Apesar das dificuldades encontradas, os licenciandos, que estavam investindo seus esforços no planejamento, sentiam-se cuidados pelas professoras que levavam em conta suas primeiras angústias e seu medo do fracasso. Os cuidados envolviam não somente a aceitação dos seus pontos de vista, mas, também a fragilidade exposta diante da realização da tarefa, tanto pelas dificuldades pedagógicas quanto conceituais.*

A partir da visita à fábrica com seus alunos, que constituiu o início do estágio docente, se intensificaram os encontros entre licenciandos para o planejamento e desenvolvimento das aulas, bem como os encontros entre professoras e estagiários, em que o planejamento e os eventos mais importantes das aulas eram mais profundamente discutidos. As aulas da Universidade tinham como finalidade subsidiar essa vivência: os futuros professores trocavam comentários sobre as experiências e participavam de análises coletivas das aulas do Estágio que haviam sido gravadas em áudio e vídeo. Os licenciandos participaram também de uma oficina teatral e de vários jogos que deveriam subsidiar a realização das atividades docentes no estágio. No entanto, apesar das intervenções docentes apresentarem naturezas variadas, na intenção de atingir o maior número possível de estudantes, as professoras não deixaram de ser alvo de várias críticas no que se refere ao

encaminhamento da disciplina: para muitos licenciandos estava sendo aberta a possibilidade de um trabalho inovador na Escola; para outros, no entanto, esse trabalho inovador deveria ser desenvolvido a partir de um conjunto de normas e técnicas que as professoras não mostravam em suas aulas.

Por sua vez, as professoras não somente haviam programado coletivamente o planejamento global bem como realizavam conjuntamente as adaptações aula a aula da disciplina; mais do que isso, elas atuavam sem *'reserva de mercado'*, ou seja, procurando orientar os grupos de maneira complementar e mostrar que era possível superar os limites disciplinares. Neste suporte, as professoras estavam explorando as competências de cada uma e, sobretudo, a experiência do ano anterior, na qual pela primeira vez foi introduzido um planejamento interdisciplinar. Ainda assim, várias vezes o encaminhamento das aulas na Universidade não ocorreu da forma prevista no planejamento, ou seja, o suporte necessário aos licenciandos exigia também uma flexibilidade atenta às suas demandas. Assim, era necessária uma contribuição diferenciada para cada grupo para promover efetivamente sua constituição e seu desenvolvimento original.

*A atuação das professoras parece deixar claro que nas sessões iniciais elas procuravam elaborar os elementos de sustentação do convite inicial, insuficiente por si só para manter os alunos motivados para a meta e envolvidos nas tarefas. De fato, eles deveriam formar e desenvolver pequenos grupos que realizariam uma tarefa comum, explorando os conhecimentos, as sugestões e as orientações recebidas durante as aulas da classe. Assim, havia uma convocação explícita (fazer um planejamento interdisciplinar) e um convite implícito (aceitar e lidar com os diferentes saberes do campo disciplinar e do âmbito coletivo). De alguma maneira, parece que as professoras estavam conscientes de que o resultado dependeria do funcionamento dos pequenos grupos, sobre os quais elas tinham um controle bastante limitado. Para elas, a vantagem dessa proposta seria a efetiva antecipação, num contexto em que os licenciandos poderiam contar com vários tipos de ajuda, da situação que eles possivelmente encontrariam no momento do exercício inicial de sua profissão. Sonhando alto, elas vislumbravam que uma experiência de sucesso no Estágio poderia tornar-se uma sugestão para organizar junto com alguns colegas as aulas 'reais' explorando as potencialidades da atividade coletiva. Comentários neste sentido circulavam informalmente entre as professoras durante as primeiras aulas; a condução inicial das aulas e dos encontros com os licenciandos sugere que as professoras exploraram a própria experiência docente na condução e organização das atividades em sala de aula, para mostrar que uma colaboração interdisciplinar era possível e frutífera. Em outras palavras, agir foi a forma encontrada pelas docentes para conduzir o início da disciplina com um grupo inicialmente heterogêneo.*

*Parece evidente que as críticas iniciais de uma parte dos licenciandos indicavam uma angustiante sensação de impotência. Em nossa interpretação, a mudança de expectativa em relação à tarefa era o reflexo da ilusão inicial dos licenciandos de que dar aula seria uma atividade de pouca dificuldade. Isso parece ter provocado o abandono da suposição básica de **acasalamento** (fundamentada na esperança futura) e a introdução do predomínio da suposição de **dependência** em relação às professoras (das quais deveriam vir as informações salvadoras). As críticas às professoras mais se parecem com um desafio histórico de alguns licenciandos em relação ao poder inicial atribuído a elas do que a emergência de uma suposição de **luta e fuga** (com correspondente rejeição da atuação delas).*

*Em resumo, neste início, os grupos não puderam negar-se à entrada nas atividades do Estágio, envolvidos pelo início surpreendente da disciplina. Parece-nos que o clima muito dinâmico e de*

*colaboração, que caracterizou as primeiras atividades, e a segunda visita à fábrica, que promoveu o primeiro contato entre licenciandos e alunos do estágio, foram extremamente favoráveis para despertar nos licenciandos uma vontade de iniciar as aulas e vivenciar uma esperada experiência de sucesso com os alunos. Entretanto, era evidente o descompasso entre as idéias que apareceram no curso - que apontavam para a possibilidade de realização de algo diferente e significativo com os alunos - e as dificuldades reais - internas e externas - que tornavam menos provável a concretização de seus projetos.*

*O ponto fundamental era a duplicidade do desafio para os licenciandos: de um lado a novidade de enfrentar a sala de aula real, de outro, a novidade de programar as aulas em conjunto e, mais ainda, com colegas de outra disciplina. Implicitamente os convites iniciais estavam sendo complementados com um suporte contínuo do trabalho de docência no Estágio, dirigido a cada grupo nos encontros extra-classe. Entretanto, cada grupo tinha uma dinâmica diferente e as professoras deveriam se adaptar a essa dinâmica para poder influenciar efetivamente o desenvolvimento de cada grupo. Assim, somente com intervenções específicas em cada grupo (ou seja, lançando novos convites docentes) as professoras poderiam sustentar este desenvolvimento.*

**As Fases Iniciais do Grupo Analisado.** O grupo que acompanhamos sistematicamente era formado por cinco licenciandos<sup>3</sup> - *Guido, Elias, Anselmo, Eduardo, Ireneo* - e sua organização teve início logo no começo das aulas, ainda sem a presença de *Ireneo*, que foi incorporado ao grupo nas aulas seguintes. Eles foram bastante receptivos em relação às propostas concretas das professoras e logo aceitaram a sugestão de uma delas escolhendo explorar a *história da ciência* para abarcar o tema *Fotossíntese e Energia* para suas aulas. Num encontro sucessivo entre o grupo e as professoras houve uma segunda sugestão para que o grupo focalizasse os alunos e seus conhecimentos, sobretudo suas idéias alternativas. Elas tinham observado que *Guido*, um dos responsáveis pela aula, ao realizar o planejamento de sua aula concentrava suas atenções e seus esforços no conteúdo a ser apresentado, colocando seus alunos num segundo plano. A consequência dessa intervenção foi a percepção, por parte dos licenciandos, de que o projeto de aulas deveria ser complementado com algumas informações sobre o conhecimento inicial que os alunos tinham a respeito do assunto. Apesar da participação e das sugestões das professoras no planejamento do grupo, a realidade trouxe grandes surpresas: o relato de *Guido* focaliza o primeiro impacto com a sala de aula:

***“Contei-lhes primeiramente sobre os experimentos rudimentares e as conclusões absurdas dos cientistas da época, que chegavam apenas observando um determinado fenômeno. Eu procurava dar atenção aos comentários e às respostas das perguntas que surgiam no decorrer da minha conversa com eles. Os alunos pensavam nas coisas mais estranhas possíveis,... isso para eles, porque eu mostrei que muito daquilo que foi comentado, também foi pensado pelos cientistas da época.”***

*O interessante desse relato é perceber o movimento do licenciando entre aceitar as respostas dos alunos, ainda que estranhas, e valorizá-las a partir de uma "teoria" sobre as visões dos cientistas, seguindo a sugestão de uma das professoras. Experimentar a nova proposta das professoras envolvia dois saberes docentes: a utilização de uma estratégia sofisticada e interessante (utilizar a história da ciência) e o aproveitamento das idéias prévias dos alunos. Foi visível nesse momento, o esforço dos licenciandos em utilizarem as orientações das professoras no que se refere à organização e às estratégias que poderiam ser desenvolvidas nas aulas.*

---

<sup>3</sup> Os nomes são fictícios

Nem tudo o que havia sido programado foi realizado. Por exemplo, havia sido acordado no planejamento que o grupo tentaria utilizar as respostas dos alunos para, então, introduzir a perspectiva científica sobre o assunto.

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

*Levando em conta o início das aulas marcado por um diálogo motivador entre os licenciandos e os alunos, foi possível perceber que o grupo não tinha conseguido fazer a ponte entre as idéias dos alunos e o novo conteúdo a ser introduzido. Na versão do licenciando isso pareceu ter sido realizado na segunda aula; entretanto, se confrontarmos seu relato com as anotações da pesquisadora, que tinha observado o desenvolvimento das aulas, percebemos que essa conquista foi muito limitada e frágil. Parece então que a atribuição de grande importância aos conhecimentos prévios dos alunos não correspondia a uma preocupação genuína do grupo neste início das aulas do Estágio. Em nossa opinião, o que efetivamente contava para o grupo era a participação dos alunos, bem como o interesse pelas aulas; a articulação do conteúdo com as idéias prévias dos alunos parecia mais uma exigência suplementar, fruto de um conhecimento ainda não transformado em saber grupal. De qualquer modo, parece evidente que o grupo, neste momento, ainda se via na condição de corresponder às expectativas das professoras e ser por elas reconhecido. Assim, o grupo procurava seguir as orientações das professoras e da pesquisadora e adaptá-las às suas próprias escolhas.*

*As atividades iniciais da disciplina constituíram, para esses licenciandos, a fase de elaboração de um modelo de grupo, delineando um **contrato narcísico** (o planejamento e a vivência de aulas interessantes e envolventes) e um **pacto denegativo** (o recalque de qualquer questionamento sobre a colaboração grupal e sobre a relevância das sugestões das professoras). Os alunos pareciam muito confortáveis em seu novo papel, pois responderam às orientações das professoras administrando a suposição básica de **dependência**, como pode ser inferido pela insistência em utilizar suas sugestões, inclusive de maneira acrítica, ou seja, sem uma incorporação e articulação com suas próprias perspectivas. Sem dúvida, muitas vezes os membros do grupo trabalharam sozinhos, levantando e discutindo uma ou outra proposta, mas parece que a necessidade da aprovação das professoras sempre esteve presente, de modo explícito ou latente. Em nossa análise, nessa fase inicial, formas e representações dependentes e autônomas conviviam lado a lado: assim, as iniciativas do grupo e as sugestões docentes (efetivos convites docentes) funcionaram como **intermediários** para a consolidação do grupo.*

**A Evolução da Classe.** Durante as discussões, as professoras identificaram que, apesar de tratar-se de um curso de licenciatura, os estudantes não conheciam as normas e as regras com as quais deveriam iniciar as atividades na Escola. Assim, providenciaram um encontro entre os licenciandos e dois especialistas (um no Ensino de Física, e outra em Administração Escolar). Algumas questões que estavam aparecendo ao longo do planejamento e da realização das aulas do Estágio puderam ser discutidas com os especialistas e as professoras. Os licenciandos perguntaram livremente e falaram de algumas experiências próprias; isso contribuiu, ao final do encontro, para a clara satisfação de alguns deles, pois puderam ter esclarecidos alguns pontos anteriormente duvidosos.

Entretanto, nem sempre as propostas das professoras foram bem recebidas como no caso acima relatado. Por exemplo, em um dos encontros na classe, as professoras perceberam que os licenciandos apresentavam concepções científicas equivocadas, bem como dificuldades em relação aos temas trabalhados nas aulas do estágio; foi então encaminhada uma discussão no sentido de ajudá-los a enfrentar essa lacuna:

**PB:** *“Nós vamos começar a aula de hoje falando de algumas questões que têm surgido na aula de vocês e outras durante a análise das fitas. Uma coisa que tem aparecido é a formação de conceitos ...”*

A proposta não foi aceita pelos licenciandos que explicitaram querer discutir os problemas que estavam presentes nas aulas do Estágio, como indisciplina e dificuldades em envolver os alunos.

**Aur:** *“Uma coisa que eu gostaria de discutir é o comportamento dos alunos ...”*

**Bel:** *“Eu acho que a gente (em nosso grupo) não está conseguindo prender a atenção dos alunos por muito tempo ...”*

**Car:** *“Eu acho que a gente deveria começar a discussão de hoje pela avaliação ...”*

Após uma nova tentativa das professoras, seguida de nova resistência, a discussão foi adaptada à necessidade dos licenciandos:

**PB:** *“Bom, nós fizemos uma proposta através daquilo que a gente achava que vocês estavam sentindo. Nossa proposta era trabalhar a formação de conceitos, a interdisciplinaridade... e vocês vieram com outras questões... Então eu pergunto: por onde vocês querem começar? Porque eu estou perguntando isso?! O professor propõe algo, os alunos outra coisa e o grupo escolhe por aonde ir.”*

O assunto discutido na seqüência foi avaliação. A discussão conseguiu acalmar um pouco a ansiedade de alguns grupos em relação ao Estágio, mas não resolveu os problemas dos licenciandos que, em vários casos enfrentaram dificuldades em estabelecer um diálogo mínimo com os alunos, pois estes se mantinham distantes durante as aulas. Frente à desilusão, que refletia o insucesso com os alunos, os grupos buscavam obter das docentes uma saída satisfatória. Algumas vezes, no entanto, a interpretação subjetiva das palavras das professoras por parte de alguns licenciandos mostrava, mais uma vez, certa descrença em relação aquilo que estava sendo oferecido por elas, que caminhavam em direção oposta ao discurso do controle e das receitas didáticas:

**Car:** *“Sei lá... mas será que não existe um meio de a gente sofrer menos? Eu não quero uma receita pronta, mas ter algo a mais. Por exemplo, algumas experiências construtivistas, falar sobre algumas linhas diferentes. Sei lá, algumas dicas .... sabe, a gente pode nadar de peito, de costas, de borboleta ...A gente nunca entra numa auto-escola e começa engatando a quinta (marcha)... A gente começa aprendendo a colocar uma primeira, uma segunda...”*

Outros licenciandos não concordavam com esta demanda-queixa...

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

**Ezi:** *“Eu, por exemplo, eu queria aprender a fazer uma lousa... Eu não sei fazer uma lousa”*

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

**Flo: “Acho que nós temos que achar nosso estilo; acho que é isso que nós temos visto aqui.”**

*É possível perceber os vários movimentos de aproximação e distanciamento experimentados pelos licenciandos em relação ao saber das professoras. Neste caso específico, apareceu a característica fundamental das suas intervenções: manter vivo o envolvimento dos licenciandos na tarefa do Estágio, ora promovendo a ilusão deles em relação ao saber e a fantasia de posse, ora desiludindo-os e ajudando-os na adaptação do projeto a uma nova situação de sala de aula. Um efeito da ilusão inicial comum pode ser identificado a partir dos projetos de aula bastante ambiciosos, com cada grupo assumindo o papel de envolver todos os alunos com seu conhecimento. Entretanto, as intervenções sucessivas, ou seja, aquelas que deveriam sustentar o processo de adaptação dos licenciandos funcionaram como convite docente para uma parte da turma, mas deixaram alguns grupos com a sensação de fracasso. O objetivo da interdisciplinaridade estava muito claro para as docentes que, na condução das discussões coletivas, destacavam o que efetivamente estava por trás das queixas e críticas dos futuros professores. As mudanças que eles almejavam, fruto dos seus projetos iniciais, bem como a frustração de não encontrarem uma receita pronta no curso, contribuíram para um envolvimento descontínuo da turma em relação ao curso. As formas das professoras administrarem as dificuldades, e ainda, suas idéias quase sempre originais, alimentaram uma ilusão de que os grupos também conseguiriam realizar os projetos de forma a envolver os alunos do Estágio. No entanto, o modelo de aula da Universidade, representado nas próprias ações docentes, precisava ser adaptado quando transposto para a Escola e realizar isso não era para os licenciandos uma tarefa fácil. Os grupos que investiram mais esforços na tarefa, não se deixando abalar de maneira decisiva pela frustração, e explorando as sugestões das professoras, conseguiram um resultado mais satisfatório. Dessa forma, eles conseguiram desencadear a articulação entre uma experiência de aprendizagem e a mobilização de saberes sobre o ensino, explorada mediante as tentativas de inovar as aulas e buscar novos caminhos para trabalhar com os alunos. Por outro lado, se o grupo desistia, pedindo uma receita pronta ou algo que não implicasse nenhuma ruptura e mudança do saber próprio, o grupo entrava numa rotina, perdendo boa parte de sua motivação inicial. Naturalmente havia também situações de oscilação entre esses extremos.*

*Em nossa interpretação, o ponto fundamental foi o papel da frustração frente à realidade que, geralmente, era bastante distinta da fantasia. Assim, o papel das intervenções sucessivas das professoras, quando bem sucedidas, foi duplo: de um lado, elas ajudaram os futuros professores a enfrentarem o desafio que eles já tinham aceitado e, de outro lado, elas conseguiram auxiliar alguns licenciandos a reverter a escolha de abandonar a busca de um caminho novo. No primeiro caso, as orientações e sugestões foram, sem dúvida, bem aproveitadas, pois os licenciandos já estavam numa posição ativa. No segundo caso, o fundamental ocorreu quando as orientações atingiram algo ligado à produção própria dos aprendizes, o que, inconscientemente, os ajudava a perceber seu potencial em operar de maneira construtiva. Parece-nos que a atuação das professoras de fato se constituiu como **o intermediário** comum para os grupos que continuaram envolvidos na procura de atividades capazes de interessar a maioria de seus alunos.*

*Também é interessante destacar o comentário de Flo: “**acho que nós temos que achar nosso estilo; acho que é isso que nós temos visto aqui**”. Parece-nos possível afirmar que, para ela, os*

*convites já estavam operando. Em geral, as ações docentes das professoras, bem como as atividades apresentadas por elas, sugeriam que uma das prioridades de suas propostas de formação passava pelo desafio de ajudar os licenciandos a “desconstruírem” a idéia de um ensino controlado e previsível, sem, no entanto, abrir mão do rigor do conhecimento científico. Aceitar isso, contudo, implicava perceber a complexidade da ação docente, lidando com a impotência frente a situações imprevistas, sem desistir da meta de promover o encontro dos alunos com o conhecimento científico. Assim, para uma parte da turma, o auxílio oferecido pelas professoras funcionava como filtro em relação ao impacto que as novidades traziam para os licenciandos, que deviam apreender a assumir o risco de ter que investir cada vez mais na construção do próprio estilo de docência sem qualquer indício de que essa busca traria de fato algum reconhecimento. No entanto, a presença de uma parte dos licenciandos que implicitamente não aceitava o compromisso envolvido na orientação das professoras, parece sugerir que a turma encontrava dificuldade de estabelecer **um envelope grupal**, ou seja, de funcionar com uma meta comum e com regras comuns.*

**A Evolução do Grupo de Guido.** Desde os primeiros encontros, o grupo percebeu que um dos colegas (*Ireneo*) não estava disposto a investir no planejamento e desenvolvimento coletivos das aulas (essa queixa apareceu claramente na fala de um deles, corroborada pela fala dos demais ao final da disciplina). No entanto, o grupo não pareceu perder a motivação para desenvolver as atividades coletivas. Buscou trocar idéias e trabalhar a partir das diferenças de seus membros, tentando preservar a proposta inicial e a integridade grupal. É interessante notar que a forma escolhida por *Guido* para incentivar a participação de *Ireneo*, corrigindo uma iniciativa pouco consistente dele, foi semelhante à utilizada por uma das professoras quando queria destacar possíveis equívocos das aulas dos licenciandos: ela sempre recuperava aspectos positivos e os utilizava para tornar mais aceitáveis as correções.

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

Com o passar do tempo, os licenciandos começaram a perceber que não bastava preparar uma aula para atingir os alunos e promover efetivamente alguma participação deles. Isso foi identificado claramente numa das aulas de *Ireneo*, que não conseguiu nem dialogar com os alunos nem envolvê-los nas atividades propostas. No entanto, esse problema foi atribuído ao limitado compromisso do licenciando com o Estágio e, portanto, não abalou a confiança do grupo em suas atividades. A elaboração desse novo saber somente aconteceu em um encontro entre o grupo e uma das professoras, dadas as suas colocações mais pontuais a partir da análise da fita das aulas. Quando a professora percebeu que o grupo analisado estava se tornando satisfeito com as suas aulas e estabilizado numa rotina profícua somente em parte, procurou questionar suas atuações. Logo após o grupo assistir aos trechos de aula selecionados por ela, a intervenção aconteceu a partir da seguinte questão:

**PB:** *“E então, o que você achou da sua aula?”*

A questão foi, inicialmente, respondida de forma bastante evasiva:

**Anselmo:** *“É eu gostei, eu achei legal.”*

Uma nova pergunta foi então formulada pela professora:

**PB: "Você acha que seus alunos gostaram?"**

As questões convidavam o grupo a analisar criticamente suas aulas, bem como as aulas dos colegas, com atenção especial aos alunos. Esta quase *auto-análise* ajudou na constatação de que nem tudo, de fato, havia ocorrido de acordo com o que estava previsto e por eles esperado. Muitos alunos permaneciam desligados das aulas, envolvidos com conversas e questões totalmente distintas do tema ou das atividades propostas pelos licenciandos. Assim os membros do grupo somente deram-se conta da realidade a partir das questões colocadas pela professora que, neste caso, chamava a atenção para outros aspectos da sala de aula que ainda não haviam sido explorados.

Além disso, esse momento permitiu ao grupo comparar suas atividades com as dos outros grupos de licenciandos e vislumbrar planejamentos menos defensivos e mais inclusivos em relação aos alunos que tinham pouca participação nas aulas. Veremos, em seguida, os efeitos dessa mudança.

*Em resumo, nesta fase intermediária do desenvolvimento do grupo apareceram como significativas duas contribuições: de um lado, o papel decisivo da liderança de Guido, que propiciava um bom funcionamento do grupo, inclusive incorporando o modo de agir de uma das professoras; de outro lado, o papel de **corte** e simultaneamente de **amparo** das professoras, que introduziram implicitamente limites para o funcionamento do grupo. A mensagem implícita veiculada por suas intervenções era: **para poder avançar precisava olhar para o que estava realmente ocorrendo na sala de aula com todos os alunos**. A tensão daquele momento, que era resultado da frustração com as aulas e do possível receio de novos fracassos, foi explorada pelas professoras que permitiram que ela fosse vivenciada de forma intensa e, então, superada. As relações no grupo, e deste com a tarefa proposta, aumentavam em complexidade, mantendo-se os **contratos e pactos** entre os membros: a liderança mantinha o ideal comum de realizar bem a tarefa; a hostilidade entre seus membros, sobretudo em relação ao que pouco colaborava, continuava a ser recalcada. Parece que o grupo, compartilhando uma espécie de pacto a favor da sua própria preservação, tentava evitar um desgaste que teria aumentado a angústia devida às dificuldades da tarefa.*

**O Envelope Grupal.** Um evento, que mostrou a grande importância das intervenções docentes e seus efeitos de mediação na passagem entre diferentes níveis de atuação do grupo, aconteceu na ocasião de uma discussão em plenária na qual o tema era o controle da disciplina escolar. Um dos grupos estava mostrando grande indignação por não ter conseguido fazer os alunos se comportarem minimamente bem nas aulas, de maneira a permitir o desenvolvimento do planejamento docente. O debate se intensificou quando vários outros depoimentos foram levantados. Em particular, esta colocação do Guido tentando dar pistas aos colegas, foi o ponto de partida para uma reflexão interessante:

**Guido: "Posso falar agora? A gente identificou o líder (da bagunça) e isso foi muito bom. Num determinado momento, ele saiu de um canto e foi para o outro e aí começou a bagunça da sala. Ele queria mesmo sair da aula. Sei lá, esse (a identificação do líder) pode ser um caminho."**

Diante da situação de que havia um aluno, que além de não querer participar das aulas exercia

forte influência sobre os colegas para que também não participassem, várias idéias foram colocadas em discussão para enfrentar o problema e lidar com o impasse. A primeira delas, foi a de que o aluno em questão "queria aparecer" e, sendo assim, melhor seria desprezá-lo totalmente. Outros licenciandos pareciam concordar com essa interpretação e sugeriram medidas semelhantes; alguns outros se mantiveram calados, mas curiosos quanto ao desenvolvimento da discussão. Pelas colocações feitas posteriormente, parece que eles tinham uma dificuldade genérica em aceitar a proposta vinda do colega, porém não tinham argumentos específicos para contrastá-la ou para propor alternativas.

A intervenção docente foi no sentido de fazer os licenciandos perceberem melhor a complexa situação do aluno em questão e pensar uma forma diferente de lidar com ele nas aulas do estágio. As professoras salientaram que a reação do aluno, ao longo das aulas, não era outra senão a de quem se sente desprezado; mantê-lo nesta posição, em suas visões, não contribuiria para qualquer mudança do aluno, bem como para a melhoria das aulas do Estágio. Em seguida, pediram para pensar mais no caso.

*Também nesse caso, é possível perceber o investimento das professoras no sentido de marcar suas opções por uma formação que explorasse o improviso e realizasse escolhas baseadas no momento. O caso analisado era efetivamente complexo e não existia uma solução a-priori. A discussão poderia tornar-se sem fim e confirmar a sensação de incerteza de uma parte dos licenciandos. Entretanto seria uma experiência envolvendo uma discussão verdadeira e não artificialmente produzida. Esta possibilidade para as professoras compensava o risco e tinha certo efeito de confirmar que elas se orientavam na direção oposta aos modelos frequentemente adotados, nos quais o planejamento deveria garantir o controle da classe.*

A partir da intervenção docente, a discussão, de fato, atingiu outro nível de participação, graça aos desdobramentos que ela provocou. O grupo do Guido começou a recuperar algumas experiências referentes ao aluno em questão e que forneciam pistas para "explicar" sua posição: foi relatado que ele era repetente de pelo menos dois anos, que não fazia qualquer sucesso perante as garotas da sala de aula e, ainda, que já era totalmente excluído por um dos seus professores. Outros licenciandos, com suas considerações, reforçaram a possibilidade de que algo totalmente diferente deveria ser experimentado. Foi nesse momento que Guido mostrou aos demais grupos a escolha feita pelo seu grupo: a identificação do líder (da bagunça) foi o ponto de partida na direção de tentar envolver o aluno, chamando-o especialmente para as atividades, sendo que em uma delas, que envolvia a coleta seletiva do lixo, esse aluno teria o papel principal. Essa foi a forma encontrada para convidá-lo a participar.

O 'sucesso' do trabalho do grupo, ao ser apresentado em plenária, gerou curiosidades por parte dos outros grupos e, até, o desabafo de um futuro professor:

***Gla: "Vocês estavam no paraíso... bem diferente de nós..."***

Este licenciando, juntamente com os colegas do grupo, vinha enfrentando questões mais sérias de indisciplina e desprezo por parte dos alunos. Seu grupo, em particular, não conseguiu se articular e estabelecer uma dinâmica grupal que apontasse para atividades originais; não obteve, no decorrer das aulas, nenhuma atenção dos alunos.

O papel da intervenção de uma das professoras nesse episódio chamou nossa atenção por duas

razões: de um lado, ela interpretou o pensamento implícito de uma parte dos alunos e, por outro lado, permitiu uma reflexão bastante intensa dos membros do grupo para justificar suas escolhas. Ou seja, no início, permitiu que uma parte dos licenciandos não se sentisse a deriva; em seguida, foi o ponto de partida para um avanço na compreensão dos problemas da sala de aula com adolescentes.

Assim, os licenciandos que não estavam plenamente satisfeitos com o fato de manter o aluno esquecido na sala de aula, contudo, não tinham conseguido articular uma análise crítica das visões dos colegas, ou seja, elaborar uma nova idéia que pudesse "concorrer" com as idéias dos outros. Faltava, para eles, aquele saber oriundo da prática docente e da experiência com adolescentes, que permite interpretar de maneira mais segura indícios aparentemente ambíguos. Nessas condições, esses licenciandos tinham dificuldade de expor-se perante aos colegas e professoras. Os argumentos da professora constituíram como estacas para que o pensamento dos licenciandos adquirisse maior articulação e eles conseguissem participar do debate defendendo sua visão e um novo modo de agir. Sem dúvida a discussão constituiu um momento de envolvimento de toda a classe na busca genuína de uma resposta ao problema apresentado.

Por sua vez, os membros do grupo analisado conseguiram entender melhor a fundamentação psicológica da escolha por eles realizada de maneira intuitiva e confirmar a qualidade do procedimento grupal que tinha regulado todo o processo, desde a identificação do aluno até a elaboração de um tratamento adequado, numa tentativa de romper com determinadas características da denominada escola tradicional. Os dados permitem perceber com clareza que o grupo assumiu o compromisso de identificar os problemas (**há um aluno que não participa e, além do mais, chama alguns colegas para também não participarem**), propor idéias (**temos que ficar perto dele e tentar entender o que ele quer**) e enfrentar os desafios (**poderíamos colocar o aluno na posição de liderar a atividade da coleta seletiva do lixo**).

Esse momento constituiu a passagem do grupo para outra fase, na qual já podia desenvolver com segurança algumas iniciativas autônomas, ou seja, sem a necessidade do aval das professoras, como, por exemplo, escolher o conteúdo trabalhado e as experiências realizadas em classe. O grupo já atuava como um grupo com responsabilidade pelos efeitos de suas ações. Os processos de subjetivação, decorrentes dessa fase, estavam promovendo a mobilidade de papéis e lugares no grupo, inclusive a rotatividade do líder.

**O Momento Mitopoético.** *Com a intenção de envolver ainda mais os alunos com as aulas, o grupo realizou um trabalho de pesquisa a partir de recortes de jornais selecionados pelos grupos de alunos; o sucesso da proposta incentivou o grupo a ousar mais, desenvolvendo um experimento sobre fotossíntese, mesmo que isso implicasse recuperar o uso do laboratório, raramente explorado pelos professores da escola. Numa outra iniciativa original, os físicos do grupo prepararam uma discussão sobre diferentes formas de energia a partir da apresentação de um aparelho de Van der Graaf (que quebrou a rotina da sala de aula) e os biólogos realizaram uma atividade sobre reciclagem a partir da coleta do lixo da Escola. Esta atividade foi o ponto de partida de uma tentativa de recuperar alguns conhecimentos sobre a fábrica de lápis, conforme as palestras assistidas pelos licenciandos e seus alunos durante a visita. De fato, a última atividade com os alunos, desenvolvida pelos licenciandos em conjunto, foi discutir a organização da exploração da coleta do lixo elaborada pelos técnicos da fábrica, de forma a recuperar uma parte da energia envolvida.*

*Além disso, os membros do grupo começaram a fazer intervenções nas aulas dos colegas, com ou sem o convite ou a participação das professoras, tendo em vista um trabalho mais eficiente com os alunos. Seus esforços eram direcionados tanto para complementar as idéias explícitas dos colegas e/ou clariar propostas ainda pouco elaboradas dos colegas, quanto para socializar iniciativas que os outros grupos estavam tentando elaborar nas suas aulas e nos encontros extra-classe; dessa forma o grupo explorava as informações que recebia sobre o andamento dos diferentes trabalhos didáticos, por ser considerado quase como uma referência neste campo. O grupo parecia em condições de se auto-convidar, o que nos sugere que o grupo se tornou operativo tendo atingido a fase de planejamento articulado das atividades futuras (PICHÓN-RIVIÈRE, 1998; BLEGER, 1998).*

*As entrevistas finais revelaram que o grupo tinha atingido também a consciência de seu funcionamento e das suas conquistas.*

***Elias: “Tenho certeza que funcionamos como um grupo unido; sempre estávamos conversando e, em especial, argumentos eram colocados e sempre debatidos, nunca descartados ou desperdiçados, como acontece em muitos grupos... Durante as aulas, muitas foram as reuniões de nosso grupo para discutir as aulas dadas e aquelas a serem dadas; tirei muito proveito das reuniões, discussões e aulas em que atuamos sempre juntos.”***

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

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

A cada novo desafio o grupo alcançava maior autonomia; os saberes das professoras, bem como da pesquisadora, já ocupavam um lugar de menor destaque para os seus membros. O bom entrosamento com os colegas lhes permitia fazer sempre novas sugestões; por outro lado, o grupo já necessitava muito menos das sugestões das professoras, pois do próprio grupo surgiam os sinais que de fato pareciam orientá-los em suas aulas. Significativas são, a esse respeito, as intervenções nas aulas dos colegas, “com ou sem o convite ou participação das professoras ou da pesquisadora” visando um trabalho mais eficiente com os alunos.

*Sem dúvida, o desenvolvimento do subgrupo analisado superou, em qualidade e organização, a do grupo-classe na disciplina, pois, ainda que seus membros fossem inseridos nos dois, subgrupo e grupo operavam com dinâmicas diferentes: a preocupação do primeiro era fortemente voltada para a colaboração a fim de envolver os alunos, ao passo que no grupo-classe muitas vezes as discussões tornavam-se teóricas e se afastavam da resolução de problemas objetivos. Entretanto, nos parece que na parte final do curso, tanto na sala de aula na Universidade, quanto nas próprias aulas, a atuação do grupo analisado obedeceu ao mesmo princípio e foi igualmente regulada pela busca de soluções referentes ao sucesso com os alunos. O grupo encontrou no seu coletivo uma forma de sustentar seu trabalho na disciplina e no Estágio; trabalhou as diferenças aceitando até o final que um de seus membros não se envolvesse de acordo com as regras acordadas. A*

*experiência, inicialmente controlada pelas professoras, foi ao longo do curso liderada pelo grupo.*

*É possível pensar que o grupo foi, ao final, além da convocação das professoras. Os momentos de ilusão (ilusão no saber das professoras, no saber próprio, no saber do próprio grupo) propiciados, parcialmente, pelas professoras, foram sempre desmantelados por alguma desilusão (as dificuldades iniciais de um projeto interdisciplinar, a impossibilidade de controlar a sala de aula, tentando dominar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos). Estas rupturas no processo de aprendizagem, provocadas pelas intervenções das professoras, contribuíram para o grupo se empenhar na interpretação das ocorrências e, conseqüentemente, nas mudanças nas aulas do estágio.*

*O grupo superou a heterogeneidade inicial sem tornar-se homogêneo. Ou seja, foi deixado espaço pelo grupo para cada membro se expressar e, principalmente, agir de acordo com seus impulsos, quando se fez necessário, bem como com sua criatividade, sobretudo na parte final do estágio. Este parece mais um ponto de ressonância entre os convites docentes e sua aceitação, por parte dos licenciandos: as professoras agiam assim nas aulas da Universidade, enfrentando e lidando com as diferentes visões de mundo, mas deixando espaços para a criação a partir delas.*

*Podemos dizer que o grupo funcionou bem como **intermediário** para o projeto e seus membros, ao articular os diversos sujeitos e as práticas escolares: cada um apresentava suas opiniões e sugestões para as aulas sem receio de se defrontar com o diferente.*

### **Algumas considerações finais**

Nossa análise, a partir do referencial adotado, permitiu mapear tanto o desenvolvimento do grupo e suas interações com a tarefa proposta quanto a contribuição das professoras em propor e sustentar seus convites. Nestes comentários finais, procuraremos seguir duas linhas; na primeira, focaremos a atuação das professoras e dos licenciandos, de forma a obter possíveis identificações cruzadas e fazer um balanço, apontando os intermediários e os espaços transicionais por eles elaborados durante a experiência. Na segunda, procuraremos abrir a discussão para considerações mais gerais a partir dos eventos analisados.

A) O projeto inicial das professoras, a ser desenvolvido com a nova turma, foi elaborado a partir do “fracasso de uma experiência anterior” (principalmente as dificuldades e resistências vividas pelos licenciandos). Parece-nos que, para realizar este projeto, as professoras tiveram que identificar e superar as próprias angústias e experimentar a possibilidade de *brincar* com as estratégias que davam sustentação ao projeto interdisciplinar: deveriam imaginar outras interações que controlassem a deriva dos licenciandos ocorrida na experiência anterior sem prejudicar a criatividade deles. A articulação das primeiras atividades visava orientar os licenciandos para que desde cedo concentrassem seus esforços no desenvolvimento do Estágio. *É no brincar e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação* (WINNICOTT, 1975, p.79). A desilusão parece ter alimentado o convite das professoras para que seus alunos se envolvessem de uma *nova forma* com as questões do ensino e aprendizagem. Ou seja, o projeto era carregado de novas esperanças e marcado pelo imperativo de que essa turma **não** poderia repetir os erros anteriores, pelo menos no que se referia aos seus investimentos nas atividades do Estágio. Dessa maneira, a experiência do “fracasso” anterior parece ter ajudado as professoras a resolverem

um impasse, ou seja, que não é possível deixar os futuros professores à deriva quando a experiência envolve muitas novidades. Isso tinha implicações no laço estabelecido pelas professoras com seus licenciandos, pois elas deviam sustentar a atuação deles não apenas na proposta geral de um projeto inovador (*romper com o ensino tradicional* era a promessa que o projeto das professoras carregava), mas também uma distribuição de deveres e funções de cada licenciando (principalmente *atuar num grupo interdisciplinar*). O **contrato narcísico** tinha duas implicações: do lado das professoras, a instauração de mecanismos que evitassem os problemas do ano anterior (principalmente *a sensação de impotência durante o planejamento e realização do Estágio*), e simultaneamente, deixassem espaço para os licenciandos poderem *brincar* no exercício da docência (principalmente *escolhendo e articulando as estratégias docentes de forma ressonante com suas próprias histórias de aprendizagem*); do lado dos licenciandos era necessário pensar a estratégia global dentro de uma perspectiva interdisciplinar, porém adaptando as atividades às características de cada sala de aula (principalmente *flexibilizando a ação didática aos eventos imprevisíveis*).

Do lado das professoras a orientação deu-se pela utilização de convites positivos (visitas, sugestões, discussões), sempre abertos para as incertezas. Ou seja, a orientação docente não visava colocar regras ou caminhos corretos a serem trilhados pelos licenciandos, o que favoreceu de fato a realização de uma experiência de aprendizagem, ao menos para o subgrupo analisado. Dessa forma, elas tentaram criar um berço psíquico (holding) para os licenciandos, que *eram alunos* de uma disciplina, deviam atuar *como professores* durante o estágio e desconheciam *como trabalhar com projetos*. Ou seja, elas procuraram preparar um ambiente bastante acolhedor, abrindo maiores possibilidades para os licenciandos já entrarem na tarefa como quem busca algo novo e ajudando-os na solução de seus problemas. Por exemplo, quando as professoras lançaram mão da proposta da visita à fábrica, antes mesmo de conhecerem os licenciandos, bem como estes conhecerem seus alunos, nos parece que com essa aposta as professoras já estavam orientando os licenciandos e, simultaneamente, criando um espaço potencial de experimentação comum (WINNICOTT, 1999). Neste espaço era possível sofrer, recuar, avançar, mas antes de tudo, sentir a liberdade prazerosa da aprendizagem. Foi evidente o investimento delas na direção de promover uma experiência marcante para os licenciandos, vislumbrando colocá-los numa situação inédita, onde fosse possível sentir prazer também para ensinar. Analogamente, o empenho das professoras em proporcionar a visita dos licenciandos e respectivos alunos à fábrica, bem como, os inúmeros contatos com a Escola na qual se desenvolveu o estágio, nos pareceu ter criado um contexto apropriado para que a realização de uma experiência no campo do aprender a ensinar se efetivasse de fato.

Do lado dos licenciandos, seguir a orientação enfrentando as novidades implicava uma margem de movimentação e liberdade de cada um, inclusive frente ao novo lugar assinalado no grupo. Implicava também um conflito, pois os licenciandos eram oriundos de grupos de formação compartimentados (mesmo que já tivessem conhecimento teórico do construtivismo e de práticas diferenciadas) e eram convidados a romper com as fórmulas tradicionais de ensino. Esse conflito, que foi negado no início, quando os licenciandos acreditaram poder se tornar inovadores sem esforços e sofrimentos, re-apareceu ao longo do curso como uma perda das referências antigas ao atuar no grupo (ou sub-grupo) e como desconforto em relação às transformações que a turma como um todo estava experimentando (que negavam a organização protetora à qual estavam acostumado nas disciplinas anteriores). Ou seja, a introdução de mudanças em suas práticas, com a correspondente permanência do contrato (ser inovador de forma orientada) dependia de maneira crucial da contribuição de cada licenciando. Em nosso caso, o grupo analisado conseguiu seguir a orientação das professoras e, simultaneamente, encontrar a liberdade de iniciativas criativas. Outros grupos, porém, ficaram bloqueados na espera de auxílios definitivos.

As professoras escolheram atuar nessa passagem com uma metodologia inovadora: o trabalho com projetos coletivos. Segundo Kaës, para que uma iniciativa desse tipo se realize, não basta que algo seja comum a várias pessoas, é necessário que um processo de identificação crie laços entre eles. Na primeira situação conflitiva, provavelmente os licenciandos tiveram medo de não se afinar (devido às diferentes visões de mundo), precisamente no momento em que todos os investimentos estavam voltados para o projeto (discussão sobre a fábrica e construção do Estágio). Em nossa interpretação, as professoras enfrentaram a situação e tranqüilizaram os licenciandos utilizando suas próprias vivências anteriores (reparadoras), capazes de conter as angústias na fase inicial do grupo, permitindo a afinação entre seus membros. Esse fato implicava, para cada licenciando, o paradoxo inicial de ser e não ser daquele grupo. Ou seja, o projeto em comum começava a ser compartilhado, criando alianças e organizando novas relações nos grupos e na sala de aula. Porém, aquilo que era comum não era compartilhado da mesma forma: é como se cada licenciando “pegasse” uma parte do projeto, o que implicava investimentos, representações, defesas e progressos diferenciados. O grupo analisado mostrou bem esse percurso: uma vez incorporada uma representação em comum do projeto a ser desenvolvido, o vínculo introduziu exigências e obrigou seus sujeitos a realizarem certas funções, como sustentar os limites, a unidade e permanência do grupo, manter as representações partilhadas, proteger os ideais, apesar de manterem entre eles um membro “mais complicado”. Possivelmente, esse esforço sustentou as alianças no grupo: além do projeto comum, os membros aceitaram estar juntos, com sua lógica do *não um sem o outro*, mesmo com diferenças entre cada um deles. Segundo Winnicott, este espaço comum é construído *‘na medida em que a experiência de ilusão é possível de ser criada e o grupo torna-se o lugar prévio à simbolização e à diferenciação’*.. Quando conseguiram perceber que o que estava sendo proposto pelas professoras poderia representar para eles uma experiência efetiva, deixaram-se envolver na ilusão de que ao final do curso já seriam bons professores. No entanto, o convite inicial foi sustentado com novas estratégias que não permitiam que o grupo migrasse para nenhum dos pólos opostos: o da plenitude e o do fracasso.

Os processos de diferenciação surgiram posteriormente, permitindo que os licenciandos fossem capazes de pensar tanto sobre o grupo quanto sobre sua atuação em sala de aula. Assim, o fato de que um membro não participava foi provisoriamente resolvido apelando à ilusão de ser um bom grupo, de sucesso; na atividade docente conseguiram pensar sobre a importância de levar em conta a história de vida dos alunos no trato à indisciplina. Mesmo que ela tenha sido resolvida somente em parte, eles foram capazes de pensar sobre os problemas disciplinares do aluno, e se sentirem implicados nesse movimento.

A indisciplina dos alunos constituiu um tema peculiar: no início, funcionou como desorganizador do trabalho em sala de aula, pois no momento em que as professoras queriam avançar na discussão do planejamento do Estágio, os licenciandos queriam discutir a indisciplina. Eles atacaram as professoras, o que implicava, na visão deles, questionar a cena fundadora do grupo: *vocês não se preocupam com nós* (licenciandos) *porque querem avançar no seu projeto* (de professoras). Elas sustentaram esse desafio, abrindo a discussão, mas numa outra perspectiva: de integrar o compromisso do planejamento do projeto com a promoção da disciplina dos alunos. Tal fato não significava desqualificar a indisciplina, mas mostrar que os futuros professores poderiam se implicar com essa questão como igualmente pertencente ao planejamento das aulas do Estágio.

Se analisarmos as respostas dos licenciandos aos convites das professoras, notamos que o desenvolvimento dos vários grupos que participaram da experiência variou bastante. O grupo que acompanhamos conseguiu evoluir de maneira significativa, tornando-se praticamente autônomo,

outros grupos experimentaram dificuldades em sua organização e demoraram mais tempo para conseguir tomar conta de sua atividade; houve um grupo que não conseguiu sair do impasse. Os dados e informações que temos nos permitem fazer hipóteses somente sobre o sucesso do grupo analisado. Parece-nos que de alguma forma as professoras conseguiram perceber a demanda dos membros do grupo e alimentar seu desejo propondo sempre novas e ousadas estratégias. Esses vínculos subjetivos que se estabeleceram entre o grupo, professoras e tarefa, parecem ter colocado em marcha a possibilidade de perceber que há uma forma diferente de aprender algo: é possível correr riscos, sofrer, deixar-se envolver sem ficar a deriva.

Sem dúvida o convite inicial funcionou praticamente para todos os licenciandos, entretanto o processo de constituição dos vários grupos não foi igualmente bem sucedido. A passagem de uma suposição básica de *acasalamento* para uma de *dependência*, no caso do nosso grupo, estruturou o pacto denegativo de não questionar as sugestões das professoras; confiar nelas passou quase a ser sinônimo de investir na elaboração de suas orientações. Um exemplo disso é a sugestão pela história da ciência: Guido não fazia idéia do que isso significava, tampouco da maneira como a idéia poderia ser trabalhada com os alunos. Teve que investir esforços e correr riscos, assim como seus colegas. Inicialmente a orientação das professoras funcionava para eles como um paradigma, que devia ser explorado e não questionado. Dessa forma o grupo avançava enfrentando a tarefa. Essa mesma disposição de aceitar as observações das professoras teve um papel fundamental no abandono da relação acomodada com seus alunos: a colocação de um *envelope grupal* iniciou com a decisão de não se satisfazer com a participação de somente uma parte dos alunos nas atividades didáticas. O grupo precisava dar conta da classe toda: os membros deviam explorar todos os recursos disponíveis e toda sua criatividade. O grupo tornava-se um *grupo de trabalho* controlando sua suposição básica de *dependência*. De fato, ao enfrentar o caso do aluno provocador, o grupo fez uma opção sem precisar do auxílio das professoras: estava experimentando sua criatividade. A aprovação delas quanto à inovação praticamente constituiu um momento mitopoético, pois foi interpretada pelo grupo como uma autorização para conduzir com responsabilidade a atividade didática, transformando a orientação delas em assessoria. A atuação sucessiva, tanto com seus alunos quanto com os colegas, confirmou esta nova disposição do grupo. Assim, a característica peculiar do grupo analisado foi que os *convites docentes* constituíram efetivas contribuições para o aprofundamento da experiência individual e também *intermediários* eficientes do desenvolvimento grupal.

B) A evolução do grupo, desde o convite inicial formulado pelas professoras, que apontava para um curso pitoresco, até a autonomia final, com a assessoria das mesmas auxiliando no enfrentamento das salas de aulas, mostra a possibilidade de uma **formação de professores** comprometida com a construção de saberes docentes. Ela foi o resultado de um *encontro* entre a *estratégia de integração progressiva* das professoras e a *dinâmica grupal* dos licenciandos. As iniciativas das professoras ora criavam espaço de intimidade com os licenciandos, para atrair seus investimentos e tornar seus projetos mais flexíveis, ora provocavam rupturas, para que vivenciassem os limites da realidade. Dessa forma, elas tornavam *visível* o que estava *invisível* (a importância da participação e aprendizagem dos alunos), e transformavam o *não familiar* em *familiar* (as relações entre o projeto, os conteúdos e as concepções dos alunos). Um dos objetivos desta operação era de permitir o reconhecimento do outro e de suas práticas por meio de diferentes valores e posturas. Por sua vez, os membros do grupo analisado se envolveram em seu compromisso grupal, passando de uma fase de incerteza relativa aos papéis de cada um quanto à novidade introduzida, até uma organização mais autônoma e segura.

Assim, uma primeira consideração sobre a formação de professores refere-se às características

da experiência proposta pelos formadores de professores. Quando os docentes pretendem propor situações e experiências novas, parece indispensável que haja um conjunto de *convites docentes* articulados de forma a admitir a realização de uma experiência de aprendizagem, tanto do ponto de vista de quem ensina como de quem aprende (FRANZONI, 2004). Em outras palavras, os convites docentes para atuarem de forma criativa devem servir simultaneamente para os licenciandos iniciarem ou avançarem num projeto e os docentes avançarem no conhecimento dos licenciandos e no contexto da experiência proposta. Em nosso caso, quando as professoras fizeram o convite para um grupo utilizar a história da ciência e explorar as concepções dos alunos, puderam perceber que a história da ciência era um instrumento de ensino bastante apropriado para aquele grupo, ao passo que a exploração das concepções dos alunos constituía um ponto cego na perspectiva dos membros do mesmo grupo. Por isso, nos encontros seguintes continuaram a focalizar a aprendizagem dos alunos com *novos convites*, auxiliando efetivamente o avanço do grupo. De fato, os licenciandos perceberam que eles não tinham o controle da classe e, ainda, que isso sequer seria possível. Pelo contrário, quando as professoras convidaram toda a classe para discutir falhas conceituais, a resposta dos licenciandos foi negativa. Isso representava certamente uma informação sobre a relação dos licenciandos com o conhecimento científico e com o ensino. Não temos informações se essas relações foram retomadas nos encontros com os grupos específicos, porém sabemos que houve impasses na atuação de alguns grupos em suas salas de aula. *Será que estes impasses estavam relacionados com as dificuldades no domínio do conhecimento em jogo?* Isso nos sugere uma reflexão sobre as estratégias didáticas do formador de professores em relação aos licenciandos que não entram em ressonância com a proposta docente do formador. *O que fazer frente aos licenciandos que preferem explorar a dependência de forma histórica, queixando-se da limitação das sugestões recebidas?* Na experiência que analisamos os convites das professoras não foram suficientes para vencer a angústia de todos, provocada pela novidade e dificuldade da tarefa. Nossa impressão é que quando a proposta docente envolve mudanças radicais em relação às experiências passadas dos licenciandos, possibilidades alternativas, *de natureza híbrida*, deveriam ser sugeridas, mesmo que elas se afastem do propósito inicial. Por exemplo, no nosso caso poderia ser sugerido aos licenciandos, com dificuldades para realizar o planejamento num grupo interdisciplinar, que tentassem planejar de forma inovadora por disciplinas ou até individualmente. Evidentemente essa sugestão deveria ser feita como modo de enfrentar uma dificuldade específica e não como uma possibilidade para a turma escolher. Não temos informações se algo semelhante foi tentado com o grupo que apresentou maior dificuldade no planejamento, nem se isso iria ao encontro de sua solução.

Outro ponto importante, referente à formação de professores, é a questão da indisciplina, que parece apontar para um paradoxo, capaz de paralisar os licenciandos na concretização do Estágio. Pela experiência que temos na formação inicial e continuada de professores, encontramos situações nas quais a discussão sobre a indisciplina levou a uma situação em que nenhuma decisão podia ser tomada, com recuo dos formandos e, eventualmente, um ataque contra os responsáveis pela formação. Por exemplo, num grupo de professores num curso de atualização, aconteceu que após várias discussões, quando se estava quase concretizando um acordo sobre uma intervenção inovadora, alguém mencionou: *e os alunos o que vão fazer?* Aí todos recuaram, e a discussão voltou à estaca inicial. No nosso caso a discussão sobre a indisciplina poderia levar a uma *uniformidade em sala de aula*, isto é, o sintoma *ser compartilhado por todos*, numa identificação histórica com o impasse estabelecido. Neste caso, a repetição da queixa podia adquirir um aspecto estereotipado, fixo, e gerar mecanismos de fugas do projeto, com resistências à inovação. Felizmente isso não aconteceu, sobretudo pela presença das professoras que, em conjunto com o líder do grupo analisado, conseguiram transformar o paradoxo em conflito, ao se implicarem com o

problema: uma decisão foi tomada e uma possibilidade de caminho foi encontrada, ainda que outros não se sentissem totalmente à vontade com a escolha ou até recusassem a opção.

Uma terceira consideração, mais geral, sobre as implicações de nosso trabalho para a formação de professores refere-se ao próprio *convite*: *quando é possível para um docente convidar?* Avançando um pouco na teoria de Winnicott, é possível afirmar que um professor estaria em condições de convidar seus alunos para uma nova experiência a partir do momento em que conseguir transformar suas próprias experiências anteriores num objeto transicional. Ou seja, nos parece possível afirmar que o professor precisa *brincar* com a idéia subjacente à estratégia ou às tentativas centrais que sustentam seu projeto, para poder estar em condições de enfrentar os desafios imprevisíveis que as inovações curriculares apresentam. Uma segunda condição é que os alunos percebam a possibilidade de uma experiência marcante e prazerosa (LARROSA, 1999) mesmo que isso constitua inicialmente uma ilusão. Neste caso, a sustentação do processo dá-se mediante desilusões dentro de limites aceitáveis para o professor e para os alunos. Ou seja, a consequência de um convite docente é a articulação entre ensino e aprendizagem. Em nosso caso as professoras tentaram ajudar os licenciandos, inicialmente, a se localizarem diante da atividade em desenvolvimento para, então, facilitar seus modos de interpretar as situações a partir da reflexão e da reorganização de suas ações no ensino. Entretanto, nesse momento, não se mostraram intrusivas, pois traziam alívio ao recuperarem os aspectos positivos. Finalmente, procuraram ajudá-los na mobilização necessária para realizá-las de forma modificada, acalmando-os e sustentando a mudança toda vez que esta poderia se mostrar frustrante e dolorosa. Quer dizer, o rompimento com o discurso da previsão, controle e mesmice estava operando sem, contudo, os licenciandos perderem o chão.

Tudo isso parece resumir-se em *três pontos* essenciais para a atuação de formadores de professores. O professor pode *favorecer* o sucesso de suas estratégias de formação operando como *modelo positivo*; em nosso caso as professoras enfrentavam os diferentes problemas sempre procurando uma solução, isto é, suas intervenções procuravam construir alianças em torno da importância da busca do conhecimento e da ação. Também parece importante que o formador de professores opere *em ressonância* com as necessidades em que os licenciandos se encontram: as professoras dedicaram grande parte de seus esforços para sustentar os grupos nos momentos de desilusão e evitar as possíveis rupturas dos licenciandos no compromisso com a docência. Por último, um imperativo para o formador é *deixar espaços* para as iniciativas originais de seus alunos sem, com isso, permitir a deriva dos outros. Em nosso caso, o grupo analisado conseguiu deslocar-se de uma situação inicial dependente e construir sua autonomia com novas perspectivas de atuação, sem que as professoras abandonassem a orientação das atividades da classe.

Finalmente, uma característica da dinâmica específica do grupo analisado foi ir além da convocação das professoras, construindo ao longo do caminho *intermediários* que não dependeram da iniciativa delas. Isso nos chama atenção para uma meta *'impossível'* do ensino (VILLANI, 1999) e, principalmente, da formação de professores: conduzir o aluno para que ele não precise mais de condução. Nosso exemplo mostra claramente que essa meta é o encontro incontrolável da orientação docente com a liberdade discente. Essa meta era perseguida pelas professoras com todos os grupos; foi alcançada por alguns grupos, principalmente o grupo analisado, mas não por todos, pois para alguns grupos o encaixe entre as sugestões das professoras e as perspectivas dos licenciandos não se desenvolveu, apesar de ambos inicialmente sonharem com isso. Esse encontro aconteceu em nosso grupo, pois seus membros se empenharam de maneira original na interpretação das ocorrências e, conseqüentemente, nas mudanças nas aulas do Estágio: foi deixado espaço para

cada um se expressar e agir de acordo com seus impulsos e, principalmente, introduzir o reconhecimento de outros valores e pontos de vista, pensados e incorporados com criatividade e percebidos como enriquecedores.

## Referências

- BION, W.R. *Experiências com Grupos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1970. 186p.
- BLEGER, J. *Temas de psicologia. Entrevista e grupos*. Martins Fontes, 2ª Ed. São Paulo, 1998. 137p.
- BONALS, J. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre, Artmed, 2003. 180p.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's*, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A. DO; GOUVEIA, M.S.F. *O ensino de Ciências no primeiro grau*, São Paulo: Atual Editora, 1986. 124p.
- FRANZONI, M. *A evolução de um grupo de estudantes em uma disciplina de Prática de Ensino de Biologia*. Bauru. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1999. 129p.
- FRANZONI, M. *Os pontos de ressonância entre os convites docentes e a construção de saberes na formação inicial de professores*. São Paulo, 153p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004
- FREITAS, D.; VILLANI, A.; PIERSON, A.H.C.; FRANZONI, M. Conhecimento e Saber em Experiências de Formação de Professores. *Atas da 23ª Reunião Anual da ANPED CD-Rom*, Rio de Janeiro, 2000. 13p
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Fernando Hernández - Barcelona-Espanha. Porto Alegre. Rio Grande do Sul: ArtMed, 1998. 152p.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 200p.
- KAËS, R. *O grupo e o sujeito do grupo. Elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1997. 333p.
- LARROSA, J.B. Notas sobre a experiência e saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)* n.19, jan/fev/mar/abr, 2002. p. 20-28
- PARENTE, S.M.B.A. *Pelos Caminhos da Ilusão e do Conhecimento*. Uma fundamentação Teórica na Clínica da Aprendizagem a partir de D.W.Winnicott, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 115p.
- PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para ensinar*. Ed. Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre, 2000. 192p.
- PICHON-RIVIÈRE, E *O processo grupal*. São Paulo, Martins Fontes, 6ª Ed. São Paulo, 1998. 239p.
- PIERSON, A.; FREITAS, D; FRANZONI, M.; VILLANI, A. Integrando as disciplinas Prática de Ensino em Ciências e Prática de Ensino em Física. *Atas 2ª ENPEC. CD-Rom*, Valinhos. 1999. 10p.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Tradução: Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275p
- SOUTO, M. A. *Hacia una didáctica de lo grupal*. 1.ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993. 335p.
- VALADARES, J. M: *As formas e a construção da subjetividade num grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos*. São Paulo. Dissertação (Mestrado IFUSP-

- FEUSP-IQUSP). Universidade de São Paulo, 2002. 183 p
- VALADARES, J. M. & VILLANI, A.: Grupo, Trabalho coletivo e Currículo. In: *Atas do VI Colóquio Sobre Questões Curriculares / II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. CD-Rom. Rio de Janeiro, 2004. 12 p
- VALADARES, J. M. & VILLANI, A.: Professores e alunos em um programa interdisciplinar: uma interação possível? *Actas do VII Congresso Internacional sobre investigación em La Didáctica de Las Ciencias*. Enseñanza de Las Ciencias. Granada, Espanha, 2005.
- VILLANI, A. Psicanálise e Educação: Tarefas Intrigantes? *Estilo da Clínica*, São Paulo, v.4, n.6, 1999. p.126-137
- VILLANI, A.; FRANZONI, M. A competência dialógica e a formação de um grupo docente. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.5, n.3, 2000. p. 183-203.
- WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro. Imago Editora, 1975. 203 p.
- WINNICOTT, D.W. *Tudo começa em casa*. São Paulo. Martins Fontes, 1999. 282 p.

Recebido em: 19.12.06

Aceito em: 20.05.08