

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REPENSANDO A "DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO" E O "ESTÁGIO SUPERVISONADO" NA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DO MAGISTÉRIO.

HEIDE STRUZIATTO MIRANDA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de Concentração: METODOLOGIA DO ENSINO à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas. *ottavio*

1992

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

80. 92. 08429

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por HEIDE STRUZIATTO MIRANDA e aprovada pela comissão julgadora em Abril de 1992.

23/04/92
Heide Struziatto Miranda

Comissão Julgadora:

Heide Struziatto Miranda
[Signature]
[Signature]

Campinas, 23 de abril de 1992.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Luiz Carlos de Freitas, pela orientação e apoio.

Aos Professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em especial às Profas. Ana Luiza Smolka, Gilberta Jannuzi, Maria Angela Miorin e Terezinha Aparecida Q.R. do Nascimento.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida.

À Direção e Professores da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau que acolheram a pesquisa.

Às minhas alunas, em especial à turma do 3º Magistério de 1989.

A todos os amigos que, com seu apoio, contribuíram para a finalização desta Dissertação, em especial a Lila Cristina Vanzella.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio constante.

Ao Gustavo, companheiro e amigo.

Í N D I C E

Resumo	I
1. Introdução	1
1.1. Buscando a origem da Escola Normal	1
1.2. A "Didática e Prática de Ensino" e o "Estágio Supervisionado" nos Guias Curriculares	8
1.3. Referencial teórico e problemática	12
2. Metodologia	31
2.1. Caracterização da população pesquisada	31
2.2. A construção metodológica e a elaboração da coleta de dados	34
2.3. A análise dos dados	56
3. Relato das ações pedagógicas desenvolvidas em "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado"	58
3.1. As aulas de Didática: um momento de es- tudo, discussão e trabalho	58
3.2. Supervisão de estágio: um momento de apoio	81
3.3. Apreendendo a realidade pela observação	98
3.4. Apreendendo uma forma de trabalho pela regência	130
4. Percepções da prática	156
4.1. A representação da professora respon- sável pelas disciplinas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado"	156
4.2. A representação das professoras que re- ceberam as estagiárias	162
4.3. A representação das alunas	177
5. Conclusões	198
6. Referências bibliográficas	202
7. Bibliografia	204

BESUMO

Este estudo pretende apresentar uma experiência com as disciplinas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado", nas quais houve a preocupação de resgatar elementos da prática pedagógica do professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau e, a partir desses elementos, construir nosso caminho.

Os elementos retirados da prática pedagógica foram resgatados através do estágio de observação das nossas alunas, que ao voltarem para a sala de aula (aulas de Didática), discutiam e reorganizavam esses elementos na tentativa de avançar e superar as falhas observadas.

Essas constatações da necessidade de avanço no trabalho cotidiano na sala de 1ª a 4ª séries do 1º grau sugerem mudanças no conteúdo e formas de se trabalhar.

A disciplina "Didática e Prática de Ensino" sugere alternativas para a organização de propostas de trabalho a serem desenvolvidas no estágio de regência.

O contato com o trabalho do professor nos levou à busca de fundamentação (quer nas aulas de "Didática e Prática de Ensino", quer na "Supervisão de Estágio") o que nos indicou caminhos de mudanças que foram concretizados.

A experiência aqui relatada foi construída a partir da unidade prática-teoria-prática e não pretende ser um modelo a ser seguido, mas tem por objetivo dar uma contribuição a todos aqueles que

estão interessados na formação do professor primário.

O estudo não se fecha em recomendações, mas mostra a necessidade e a possibilidade de mudanças na habilitação específica de Magistério.

Março de 1992.

1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho esboça uma proposta para examinar a condução das disciplinas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado", na habilitação específica do Magistério do 2º grau, em busca de possíveis alternativas para a prática pedagógica.

A pesquisa foi realizada dentro de uma escola pública onde trabalhamos como professora das disciplinas de "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado" desde 1986, no período noturno.

Nossa trajetória no interior da escola, de 1986 até 1990, foi marcada pela conquista de espaços, pelo traçar de novos caminhos e por confrontos dentro de uma instituição acostumada a uma estrutura rígida que não admitia mudanças.

Nesse processo, a proposta de trabalho também se modificou em virtude do nosso amadurecimento como professora e da reformulação na grade curricular da habilitação Magistério 2º Grau, ocorrida em 1987 no Estado de São Paulo.

Nossa proposta, portanto, nem sempre foi a mesma ao longo do trabalho. O próprio conteúdo de Didática foi reformulado em relação aos anos 1986, 1987 e 1988.

É essa experiência que nos propomos examinar.

1.1 - Buscando a origem da Escola Normal

A Escola Normal surge na França, como produto da revolução

francesa, com a proposta de formar professores para as primeiras letras, ensinando aquilo que seria "normal" para a criança aprender.

No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada em 1835 em Niterói, sendo considerada a "pioneira na América Latina, de caráter público". Ela foi extinta em 1849 (cf. Romanelli, 1984, p.163). A segunda foi a de Minas Gerais, passando por várias fases: decreto de criação (1835), instalação (1840), supressão (1852), 2º decreto de criação (1859) e 2ª instalação em 1860 (cf. Fusari e Cortese, 1989, p.73).

É importante ressaltar que a Escola Normal não foi a primeira tentativa destinada a formar professores no Brasil; havia, sim, a formação assistemática de professores para o primário, época compreendida entre a chegada da família real e o fim do Império.

As Escolas Normais, embora tenham surgido, no Brasil, relativamente cedo, atravessaram momentos de ruptura e de fracasso, o que levou a um atraso na sua evolução. Essas escolas atendiam a uma necessidade imediata: a falta de professores de primeiras letras.

" A primeira metade do século XIX é marcada por grandes deficiências no sistema escolar brasileiro. As escolas de nível primário são em número reduzido, há dificuldade para encontrar profissionais aptos para o magistério, os cursos têm conteúdo e metodologia limitados, há falta de apoio, o que desestimula o aprimoramento dos professores, que na verdade constituem um contingente de pequena monta" (Romanelli,

1984, p.73).

Essas escolas, que formavam os professores de primeiras letras, nos termos da lei, não eram vistas nem como escola de formação profissional, nem como escola secundária de formação. Foram criadas com apenas dois anos de curso, na maioria das vezes exigindo, ainda, que seus alunos fossem maiores de 16 anos e que passassem por um exame, o qual comprovasse o conhecimento de leitura e escrita. Esses critérios foram utilizados até o fim do Império.

Não possuíam assim, as Escolas Normais, um corpo docente preparado para formar professores e, também, não tinham uma proposta pedagógica que assumisse as necessidades da época. Estas vão surgindo com a evolução do modo de produção capitalista.

Não existia um plano de orientação, tanto das escolas primárias quanto secundárias, em relação aos conteúdos e métodos a serem trabalhados pelos professores com os alunos.

A Escola Normal passou por reformas em 1875, 1880 e 1887, todas marcadas pelo conservadorismo. Essas reformas ampliaram o corpo docente e o elenco de disciplinas. Quase nada realizaram na prática de ensino, mantendo apenas uma disciplina de caráter pedagógico durante todo esse tempo.

Segundo Ribeiro, a instalação dessas escolas trouxe uma melhora tímida para a necessidade da época, pois esses cursos apresen-

tavam curta duração:

" Por apresentarem problemas quanto a programação (detalhavam desnecessariamente alguns aspectos e tratavam superficialmente de outros), por serem noturnos, e, portanto terem poucas aulas práticas, pela não garantia de profissionalização e pelo mau preparo dos professores" (Ribeiro, 1962, p.58).

Até mesmo no início da República, as Escolas Normais tinham diretrizes estabelecidas pelos Estados, pois ainda vigorava o Ato Adicional de 1834 que delegava às províncias o direito de legislar sobre a educação pública primária e secundária. Isso era desvantajoso, na medida em que as províncias dispunham de poucos recursos.

Como se sabe, é durante a República que a Escola Normal obtém mais avanços.

" As escolas normais experimentam um desenvolvimento mais acelerado durante o período Republicano. Em 1949, eram elas, ao todo 540, espalhadas por todo o território" (Romanelli, 1984, p. 163).

Durante o Estado Novo, período em que a Educação teve como titular Gustavo Capanema, coube ao Governo Federal (Ministério da Educação e Saúde) centralizar, em códigos nacionais, a escola primária e o Ensino Normal.

" Com este objetivo, primeiro fez realizar a

I Conferência Nacional de Educação, em 1941, no Rio de Janeiro, que contou com um extraordinário estudo de Lourenço Filho sobre essas duas categorias de ensino em todo o território Nacional. O objetivo de Capanema, neste particular, ficaria apenas nas tentativas, enquanto membro executivo do governo. A descentralização seria interrompida, momentaneamente, tão somente após a redemocratização do país, em 1946, com as leis orgânicas do Ensino primário (Decreto lei 8529, de 2 de janeiro) e do Ensino Normal (Decreto lei 8530, de 2 de janeiro)" (Barbieri, 1973, p.34).

A lei orgânica fez com que o governo brasileiro organizasse, de forma centralizada e única, a educação no país. Isso foi consequência das pressões da população que reclamava mais escolaridade, devido à crescente industrialização que gerava a necessidade de preparação com instrução mínima.

O Decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que a instituiu, oficializou, como finalidade do ensino normal, o seguinte:

- 1- prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
- 2- habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- 3- desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Essa mesma lei divide o Curso Normal em dois níveis: primeiro

e segundo ciclos.

O primeiro ciclo tinha como objetivo a formação de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos, que funcionaria em "escolas normais regionais", onde predominavam as matérias de formação geral e tinham função terminal; o de segundo ciclo tinha como objetivo a formação de professor primário, com a duração de três anos, que funcionava em "escolas normais", onde oferecia-se maior número de disciplinas voltadas à educação. Essa educação era destinada às elites que formavam professores e podiam continuar os estudos.

A reforma Capanema se estende até 1961, quando da aprovação da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

Pela Reforma Capanema foram criados os Institutos de Educação que, além de abranger os cursos citados acima, teriam a função de preparar especialistas para a educação primária e pré-primária, além de pessoal técnico para as funções de administração, orientação e inspeção do então curso primário.

O objetivo maior da Escola Normal no Brasil foi a preparação para o ensino primário; entretanto, o que acontecia de fato era a preparação das alunas para desempenharem-se como "boas mães e donas de casa" (Novaes, 1986, p.21). Isso colaborou para que a Escola Normal se tornasse quase inteiramente do sexo feminino.

A falta de professores qualificados, somada à falta de verbas e à não existência de várias reformas, fizeram com que a Escola Normal não fosse um curso de boa qualidade.

Duas grandes leis alteraram o ensino normal brasileiro. A lei 4.024 de 2 de dezembro de 1961 determinava, aos Estados e Distrito Federal, a responsabilidade de organizar o Ensino Normal de tal forma que se respeitassem as diferenças regionais, e continuou mantendo os dois níveis de ensino normal (1º e 2º ciclos), em atendimento às dificuldades dos Estados, principalmente do nordeste.

Depois, a lei 5.692/71 transformou a Escola Normal em habilitação específica do magistério, ou seja, o curso passou a ser encarado como profissionalizante de 2º grau, contribuindo muito para a queda de sua qualidade. Soma-se a isso, a falta de profissionais devidamente capacitados para lecionar as matérias específicas que passariam a ser exigidas no curso.

O então Curso de Magistério, a nível de 2º grau, passa a oferecer, de acordo com a Deliberação C.E.E. 21/76, três habilitações específicas: Pré-escola, Ensino de 1ª a 4ª séries e Ensino de 3ª a 4ª séries do 1º grau, todas desenvolvidas na 4ª série do curso. Ainda de acordo com o Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, somente a partir da 2ª. série do curso é que são introduzidos conteúdos de formação especial, com disciplinas voltadas à profissionalização.

Essa estrutura piora ainda mais a organização da habilitação, trazendo a fragmentação ao curso e maior diversidade aos currículos das três habilitações específicas citadas acima. Dos quatro anos da habilitação magistério, apenas o 2º e 3º ano são

destinados ao curso propriamente dito, haja visto que o 1º ano (do 2º grau) básico e o 4º ano são destinados ao aprofundamento em uma das 3 habilitações específicas.

Outras deficiências aconteciam como: inexistência de interdisciplinaridade e a ausência de supervisão de estágio e prática pedagógica (estágio), o qual acontecia sem relação com as demais disciplinas do currículo, sendo que ninguém se responsabilizava por discuti-lo e revê-lo.

A falta de corpo docente especializado, o esvaziamento dos alunos da habilitação específica do Magistério e a falta de espaço físico e material na maioria das escolas que ofereciam a habilitação específica do Magistério, fez com que as escolas oferecessem apenas uma opção para o aprofundamento no 4º ano, na maioria das vezes, a Especialização em Pré-escola. A decisão é justificada alegando-se que a Especialização em Pré-escola propicia um campo maior para o profissional, pois as outras duas opções restringem sua atuação às primeiras 4 séries do 1º grau.

A partir de 1988 houve algumas mudanças. A Deliberação C.E.E. 30/87 (aprovada em 16/12/87) observa no Artigo 8º a inclusão das metodologias específicas.

1.2 - A "Didática e Prática de Ensino" e o "Estágio Supervisionado" nos Guias Curriculares

Para melhor esclarecermos os objetivos das disciplinas de "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado",

devemos recorrer, em um primeiro momento, aos "Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes" (habilitação específica do 2º grau para o Magistério) elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os objetivos da disciplina de Didática para 2ª e 3ª séries do Magistério, na edição de 1979, indicam:

"Cabe à Didática proporcionar condições ao futuro professor para:

- a) compreender os princípios teóricos que fundamentam a prática de ensino;*
- b) caracterizar o currículo de ensino de 1º grau;*
- c) caracterizar a metodologia do planejamento curricular;*
- d) reconhecer o valor instrumental das matérias de ensino de 1º grau;*
- e) conhecer e vivenciar os problemas de organização e controle de uma classe escolar;*
- f) conhecer e vivenciar os problemas da relação escola-comunidade;*
- g) avaliar o desempenho docente, o dos alunos, o currículo, e os materiais de ensino."*

Quanto ao conteúdo, podemos citar alguns itens que foram propostos:

- 1 - Organização de uma Classe Escolar*
 - 1.1 - Recreio*
 - 1.2 - O governo da classe.*
- 2 - Relação Escola-Comunidade*
 - 2.1 - Observação das reuniões de pais e mestres*
- 3 - Planejamento do Currículo*
 - 3.1 - A formulação de objetivos*
 - 3.2 - A seleção e organização de técnicas*
- 4 - Normas didáticas gerais*
 - 4.1 - O uso de materiais didáticos*
 - 4.2 - O sistema de avaliação: recuperação e promoção*
- 5 - Direção da Aprendizagem em Estudos Sociais*
 - 5.1 - Análise dos objetivos gerais da matéria*

- 6 - *Idem para Língua Portuguesa*
- 7 - *Idem para Ciências*
- 8 - *Os Sistemas de Educação Renovada*
 - 8.1 - *Sistemas ou métodos que promovem a integração das atividades.*

Mais recentemente, com as modificações introduzidas pela Deliberação 30/87 e Indicação 15/87, tem-se fixado os seguintes objetivos para a disciplina.

Dentro da Deliberação CEE N: 30/87 e Indicação CEE N: 15/87 são discutidas as matérias dos mínimos profissionalizantes. A Didática aparece como um campo a ser abordado:

"Didática - esta matéria deve ter como objetivo integrar os fundamentos gerais, comuns às proposições metodológicas tanto no ensino pré-escolar, como de 1º grau, levando a uma prática educativa coerente com seus princípios teóricos."

E ainda no artigo 7º:

"A Didática, como matéria articuladora da Metodologia e Prática de Ensino, da pré-escola e do 1º grau, fundamentará o ato docente em seu triplice aspecto de planejamento, execução e avaliação."

Quanto aos objetivos do Estágio Supervisionado, os Guias Curriculares de 1979 indicavam:

"O desenvolvimento da programação do Estágio deverá proporcionar condições ao futuro professor para:

- *Adquirir uma visão global da escola de 1º grau,*

inclusive da pré-escola;

- Ser capaz de caracterizar a comunidade onde a escola está inserida e a clientela com que irá trabalhar;

- Verificar que a escola deve estar integrada com as outras instituições da comunidade, especialmente com a família;

- Reconhecer que a ação educativa deve ser planejada integradamente;

- Ser capaz de elaborar uma programação de currículo e de atividades curriculares de uma classe;

- Observar alunos de vários níveis de desenvolvimento físico, psico-pedagógico e social, caracterizando esta diferenciação como uma variável a ser considerada no processo ensino-aprendizagem;

- Dominar as técnicas de ensino, adequando-as à natureza do conteúdo e às características da clientela;

- Vivenciar o trabalho em grupo:

- Perceber que cada componente curricular da Formação Especial da Habilitação explora um aspecto do processo educativo, sendo, portanto, todos eles importantes na formação do futuro professor;

- Conscientizar-se do papel do professor no processo educativo e da função da escola na comunidade."

Na Deliberação CEE N: 30/87 pouco se comenta sobre a realização do Estágio Supervisionado, como podemos observar no artigo 9º:

"Artigo 9º: - Além das horas mencionadas no artigo 3º, o currículo incluirá o mínimo de 300 horas de Estágio Supervisionado, distribuídas em consonância com os planos do estabelecimento.

1º - O Estágio Supervisionado compreenderá a observação, participação e docência em escolas.

2º: - A carga horária do Estágio Supervisionado a ser realizado na pré-escola deverá ser, no máximo, de 1/3 do total do estágio, no todo considerado.

3º: - A escola deverá comprovar os meios pelos quais assegurará a realização do Estágio Supervisionado.

4º: - Os órgãos de supervisão do sistema são encarregados de, efetivamente, orientar e acompanhar as atividades de coordenação do Estágio Supervisionado no âmbito de sua jurisdição".

A deliberação CEE N: 15/87 (aprovada em 16/12/87) diz, no que se refere ao estágio, que:

"Evitou-se tratar na Deliberação da forma como se realiza esse Estágio Supervisionado, visto entendermos já haver um consenso a esse respeito que deve abranger a participação, observação e a regência".

No âmbito oficial, essas são as expectativas com relação às disciplinas de "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado".

1.3. - Referencial teórico e problemática

A escola, desde sua existência como instituição, sempre teve por função básica transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. O quê transmitir e como fazê-lo transforma-se de acordo com as necessidades e avanços da sociedade.

Essas necessidades fazem surgir novas teorias, propondo novos entendimentos sobre a prática pedagógica, as quais recebem influências das relações sociais e políticas de um dado momento histórico.

A consolidação do capitalismo, por exemplo, obrigou a escola a mudar seus objetivos de acordo com as necessidades desse novo regime. Essa nova sociedade (capitalista) necessitava, então, de uma nova prática escolar e o seu objetivo com relação à formação do homem passa a assumir as necessidades desse novo regime.

"Esta mudança de enfoque alterou a prática diária da escola do ponto de vista da relação professor-aluno, dos meios e procedimentos utilizados, do conteúdo ensinado e gerou a produção de teorias pedagógicas direcionadas para a 'arte de ensinar'" (Damis, 1988, p. 19).

Esta definição "a arte de ensinar", utilizada por Comênio, prescreve uma série de regras de como ensinar tudo a todos, resultando na elaboração de sua "Didática Magna", marco a partir do qual a Didática passa a ser objeto de discussão e "se populariza na literatura pedagógica" (Oliveira, 1980).

Esse clássico de Comênio vem contribuir com as necessidades do novo sistema, pois seria o método segundo o qual os professores ensinariam menos e os estudantes aprenderiam mais, colocando, dessa forma, a necessidade de economia de tempo no campo educacional e, ainda, pondo como finalidade da educação a formação de homens obedientes.

Na proposta de Comênio, o método tem como objetivo abrir "apetite de estudo" nos alunos, incentivando o trabalho de aprender e dessa maneira estimular a continuação dos estudos. Segundo Damis, (1988, p.20), é a partir desse momento que "a produção e a aquisição de conhecimentos sobre a Didática, sobre a arte de ensinar, passa a ser necessária para a formação do professor".

Com o capitalismo tornou-se necessário dar um pouco mais de instrução aos cidadãos, pois necessitava-se a partir daí de mão

de obra mais qualificada. Essa instrução visava desenvolver, também na criança, interesses individuais, objetivos imprescindíveis ao novo sistema.

De acordo com os interesses da nova classe emergente (burguesia), a escola se coloca como "direito de todos".

Saviani enfatiza que a partir dessa fase,

" A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos" (1984, p.10).

A Didática nessa perspectiva, é vista como um conjunto de regras nas quais é enfatizada a transmissão de conteúdos. O professor é o dono do conhecimento, é aquele que sabe e aquele que explica, e esse é o centro do processo de aprendizagem; o aluno simplesmente ouve. A disciplina é extremamente valorizada, garantindo o silêncio e a ordem. Os métodos e procedimentos são privilegiados e encarados como princípios universais e lógicos. A avaliação se restringe aos conhecimentos memorizados. Coloca a escola separada do contexto da sociedade, negando assim qualquer relação social, política ou econômica. Desvincula teoria e prática.

Veiga (1989, p.44) afirma que essa corrente teve (aqui no Brasil) muita influência nas disciplinas pedagógicas da Escola Normal, matérias estas que correspondem à disciplina de Didática no curso de formação de professores de segundo grau. A incorporação da disciplina de Didática no currículo da Escola Normal, ainda segundo Veiga (1989, p.29), ocorreu em 1934, quase um século depois de sua criação.

Ao menos no plano das idéias pedagógicas, essa forma de conceber o ensino passa a ser criticada, pois já não atendia às necessidades e à dinâmica do próprio sistema. Nem todos tinham acesso à educação e, ainda, os que tinham nem sempre eram bem sucedidos.

No final do século passado, avolumam-se críticas ao que convencionou-se chamar de escola "tradicional".

O movimento que faz oposição à escola tradicional tem sido denominado de escola nova (cf. a este respeito Saviani, 1984).

Essa proposta vê a educação como um processo dinâmico: o aluno passa a ser o centro da aprendizagem e não mais o professor, que agora é visto como estimulador. O ensino é orientado pela psicologia, que enfatiza o "aprender a aprender" e são valorizadas as aptidões individuais. A avaliação formal tradicional e a memorização do saber sistematizados dão lugar à auto-avaliação e à observação do comportamento do aluno pelo professor.

A Didática sofreu influência dessa nova teoria educacional, apesar de continuar a ser vista como neutra. Mesmo na escola nova

ênfatiza-se a técnica, o método usado no processo ensino-aprendizagem, por exemplo o estudo dirigido, as fichas didáticas e os centros de interesse.

A Didática na escola nova deu mais ênfase ao processo de ensino do que aos conteúdos a serem transmitidos e, com isso, tornou-se alvo de críticas.

Analisando essa questão, Saviani escreve:

"Provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites" (Saviani, 1984, p.14).

As propostas da escola nova influenciaram de uma forma ou de outra a escola tradicional, mas não conseguiram resolver seus problemas. Muito pelo contrário, o escolanovismo retirou a ênfase nos conteúdos que eram "garantidos" na escola tradicional.

No bojo das transformações sociais e econômicas da década de 70, uma nova proposta educacional é articulada com profundas implicações para a Didática. A valorização dos métodos, que tem início na escola nova, passa a ser ainda maior: configura-se a pedagogia tecnicista.

Essa proposta baseia-se na racionalização, na eficiência. Tudo deveria ser planejado para melhorar a qualidade do ensino. Dessa

maneira, burocratizou-se e fragmentou-se a escola.

" Para a Pedagogia Tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, por tanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da escola" (Saviani, 1984, p.17).

A Didática, na pedagogia tecnicista, continua voltada para os métodos, técnicas, recursos e procedimentos; estes é que controlam as atividades do professor e do aluno. A Didática, dentro dessa teoria, continua, também, a não fazer a relação entre escola e sociedade a não ser com uma visão funcionalista.

A prática pedagógica é sustentada pela tecnologia educacional que dá produtividade e eficiência ao processo de ensino.

Essas três propostas pedagógicas que abordamos rapidamente até aqui colocam os procedimentos técnico-pedagógicos como agentes da solução dos problemas que são encontrados na escola. Elas descuidam da questão da ideologia no ensino e se colocam como neutras em relação aos problemas que a sociedade enfrenta. Daí sua denominação de a-críticas. É claro que essas teorias têm elementos ideológicos vinculados aos interesses da classe dominante.

A Didática, dentro dessas correntes, se organizou de maneira pretensamente neutra e com caráter técnico. As contradições e os

problemas sociais, que são evidentes na prática pedagógica, não foram examinados à luz de uma teoria social crítica.

A partir das teorias críticas da educação, (por exemplo: Bourdieu, Althusser, Baudelot, Saviani, Snyders e outros) a Didática traçou novos rumos.

Na ânsia de desmistificar o caráter neutro da Didática, esta se lança numa perspectiva de denúncia. Em virtude disso, ela passa a ter um conteúdo de cunho sociológico, político e filosófico. Dessa maneira, a Didática toma um caminho oposto ao anterior; dá ênfase à dimensão política e diminui sua preocupação com a prática pedagógica, com o cotidiano da sala de aula. Ela segue o caminho das chamadas teorias crítico-reprodutivistas.

Saviani (1984) afirma que essas teorias são válidas na medida em que denunciaram o caráter ideológico do ensino, mas por outro lado, não propuseram soluções para a prática pedagógica.

As teorias crítico-reprodutivistas chamaram nossa atenção para um aspecto muito importante: a função da escola na sociedade capitalista.

" Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí, seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva" (Saviani, 1984, p.34).

Na tentativa de ultrapassar as teorias crítico-reprodutivistas, os educadores começam a pensar a educação (e a Didática) em seus vários aspectos transformadores, inclusive as próprias contradições da escola.

A escola passa a ser vista como uma instituição contraditória e que pode contribuir para a transformação da realidade social numa perspectiva crítica.

Nessa perspectiva, uma das formas de luta é organizar a escola de modo a garantir que os filhos dos trabalhadores tenham o acesso e a permanência na mesma, recebendo um ensino não apenas gratuito, mas de boa qualidade. Garantir o acesso e a permanência dos filhos da classe operária dentro da escola e transmitir criticamente conteúdos que tenham relação com a prática social dos alunos é uma das formas de contribuir para a transformação da sociedade.

A Didática, como acabamos de sintetizar, é uma disciplina que se caracterizou, durante muito tempo, como instrumental e pretensamente neutra. O seu conteúdo passou por mudanças, dados os acontecimentos sociais.

Na realidade, é lamentável constatar que, além do sopro renovador das teorias críticas que afetou a área da Didática, não se tem visto desenvolvimentos que tenham contribuído efetivamente para uma nova organização da disciplina e para uma nova dimensão de seus conteúdos na Escola Normal, no sentido de voltá-los para a prática pedagógica das escolas.

Os conteúdos transmitidos dentro das disciplinas de Didática foram, em sua maior parte, organizados e discutidos a partir de uma visão de escola estática, justificando os problemas educacionais à luz de concepções pedagógicas desvinculadas da sociedade.

Na tentativa de aplicar essa Didática (aprendida nos cursos de formação de professores) na prática pedagógica, surgem confrontos, pois entre a teoria estudada e a realidade vivenciada encontram-se inúmeras contradições. Estas desmascaram a Didática Teórica, na medida em que comprovam que as técnicas e procedimentos não são instrumentos aplicáveis a qualquer realidade e que, acima de tudo, privilegiam uma pequena clientela, deixando a maioria à margem do conhecimento, negando a esta a apropriação do saber que lhe seria de direito.

Martins (1985), em seu trabalho "Sobre a Didática na atual organização da escola", observa que essa contradição vivenciada pelo professor dá origem ao que ela chama de "teoria pedagógica alternativa". Esta surge através da Didática Prática¹, uma vez que a Didática Teórica se distancia, e muito, da realidade

¹ Para Martins (1985, pág. 16) chama-se Didática Teórica aquela desenvolvida nos programas da disciplina e que se explica segundo pressupostos científicos que visam a ação educativa, mas distanciados desta. São pressupostos abstratos que se acumulam sobre o processo de ensino, na busca de torná-lo mais eficiente. Chama-se Didática Prática aquela vivenciada pelos professores nas escolas de 1º grau e que se explica pelos determinantes do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação às exigências sociais. Esta não tem compromisso de comprovar os elementos teóricos estudados em livros ou experimentados em laboratórios, mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas.

concreta da escola. Nessa tentativa que o professor faz de adequar o conteúdo a ser transmitido à realidade dos alunos surge o germe da teoria pedagógica alternativa.

Para confirmar a diferença existente entre a Didática Teórica, transmitida nos cursos de formação de professores e a realidade na qual o professor vai atuar, a autora afirma que na formação teórica do futuro professor é enfatizada a autonomia e competência em controlar e organizar o produto do seu trabalho, e que na verdade, quando este chega à escola só lhe é dado o direito de executar o que já havia sido planejado pela coordenação pedagógica dessa escola.

Dessa maneira, furtam do professor o direito de pensar e refletir sobre a realidade na qual irá atuar para que então possa elaborar sua proposta de trabalho, agindo de acordo com o que foi observado e em sintonia com as necessidades reais ali estampadas².

Podemos concluir que, se a Didática Teórica não tem contribuído para a efetiva prática do professor, tendo este que criar outras estratégias para equacionar os problemas que emergem do cotidiano, é porque essa Didática deve tomar uma nova direção. Direção esta que atenda a maioria, a grande população marginalizada dentro da escola.

² Este trabalho que realizamos, de certa forma, é uma tentativa de registrar os esforços de uma professora tentando criar, na prática, formas alternativas de trabalho.

Esse novo rumo, essa nova prática pedagógica a ser construída, não deve limitar-se à procura de novas técnicas, pois dessa maneira podemos terminar em um novo tecnicismo.

No dizer de Candau:

" A preocupação com a eficiência não deve ser entendida como a utilização de meios e técnicas sofisticadas. Pelo contrário: trata-se de partir das condições reais em que se desenvolve o ensino em nossas escolas e buscar formas de intervenção simples e viáveis. Ao mesmo tempo, esta busca deve ir acompanhada da luta pela melhoria das condições de trabalho do profissional de educação" (1988, p.-17).

Devemos construir a Didática levando em conta as necessidades encontradas no interior da escola, à luz dos problemas intra- e extra-escolares, apoiados em uma teoria social crítica da sociedade.

A questão que este trabalho se coloca é a seguinte: Como tratar a Didática nos cursos de formação de professores em nível de 2º grau? Que conteúdo/forma privilegiar no ensino da Didática? Qual a relação que esta pode ter com a prática pedagógica?

No meu entender, a Didática tem um papel muito importante como conscientizadora do papel político do ato de ensinar. Deve desmistificar a neutralidade da educação, discutir a prática pedagógica, o cotidiano da escola, as dificuldades encontradas. É importante, também, que a Didática não se limite a meras descrições e levantamentos de situações problemas, mas que dê subsídios

capazes de fornecer ao aluno da H.E.M. elementos para sua futura prática.

Dessa maneira, a Didática estará ocupando seu espaço, na medida em que discutir a relação escola e sociedade, teoria e prática, e mostrar a íntima relação entre política e educação, sem perder de vista a prática do aluno.

" A Didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. A Didática comprometida procura compreender e analisar a realidade social onde esta inserida a escola" (Veiga, 1989, p.75).

Na medida em que a Didática der suporte ao aluno de sorte que ele saiba selecionar e privilegiar conteúdos a serem transmitidos aos seus alunos e consiga organizar formas de trabalho com aqueles, levando em conta a realidade e as necessidades locais detectadas, estaremos dando competência e autonomia para o seu futuro como docente.

Partindo dessa proposta, é preciso que a Didática dê condições ao futuro professor (alunas do Magistério, no nosso caso) de pensar, decidir e agir em sua prática pedagógica. Urge que ele saiba dispor de questões levantadas da prática social de seus alunos. É imprescindível que a seleção dos conteúdos a serem transmitidos pelo professor venha a atender os interesses da

maioria da população.

Quando se parte em busca de uma nova relação conteúdo/forma para a Didática, tendo como objetivo atender as reais necessidades do cotidiano da sala de aula, é preciso pensar em uma prática pedagógica adequada aos anseios dos que freqüentam a escola pública. Particularmente, é necessário que se leve em conta a indispensável relação teoria-prática.

A dicotomia entre teoria e prática é uma necessidade colocada pelas relações sociais do capitalismo. A escola faz parte dos mecanismos usados para reproduzir as relações capitalistas. Separa os que vão pensar e os que vão agir em posições diferentes. Essa separação pode ser mais bem compreendida, a partir da análise do papel da escola como um dos aparelhos ideológicos destinados à reprodução das condições inerentes ao modo de produção capitalista: a apropriação privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho. O capitalismo aliena o trabalhador em relação aos meios de produção.

" Antes o trabalho era uma manifestação da personalidade do homem, uma atividade especificamente humana -essa era a sua essência; agora, como o homem é produto de valor, essa exteriorização de suas forças essenciais transformou-se em atividade para um ganho." (Santos, 1982, p. 35).

A própria sobrevivência do sistema supõe que, além da reprodução das condições de exploração na estrutura econômica (infraestrutura) da sociedade, seja garantida a hegemonia ideológica da

classe dominante. Nesse sentido, a escola desempenha um papel de grande importância, tendo ocupado o lugar que antes pertencia à igreja, principal sustentáculo ideológico do sistema feudal.

Há uma dicotomia entre o discurso, a teoria proclamada pela escola, e a efetiva ação, a prática escolar. Essa separação (que não existe apenas na escola) tornou-se ainda mais gritante no Brasil pós-64, de acordo com a escolha da burguesia nacional por um projeto capitalista dependente.

Na área de educação, os conhecidos acordos MEC-USAID assinalam interferências estranhas de acordo com as exigências da nova tutela. Nesse contexto, ocorreu a Reforma de 1º e 2º graus (Lei 5692/71).

" No que se refere à Lei que introduziu a Reforma de 1º e 2º graus, o elemento fundamental que se quer aqui destacar é a profissionalização do ensino de 2º grau como manifestação de um processo de reorganização do ensino, com vistas ao aperfeiçoamento das funções de discriminação social via escolaridade." (Warde, 1983, p.77).

Essa reforma tinha como função não explícita, segundo Warde, a contenção da crescente demanda do ensino universitário visto como uma oportunidade de ascensão social. Uma prova disso é o parecer 45/72 (dessa lei) que dá ênfase à terminalidade profissional como aspecto do 2º grau. Posteriormente, o parecer 76/75 veio afirmar os objetivos da lei 5692/71, exigindo alterações nos meios para atingí-los (como uma forma de contornar as dificuldades geradas

pela lei) e diluiu a profissionalização, dando ênfase à continuidade dos estudos à nível superior.³

" De um lado, continua-se a proclamar a vigência do objetivo de profissionalizar o ensino de 2º grau; entretanto, o Parecer que passa a operacionalizar esse objetivo dilui a profissionalização na educação geral. De outro lado, o Parecer 45/72, orientado pelo objetivo legal de profissionalizar o 2º grau, propõe um ensino onde estão articuladas atividade intelectual e atividade manual (cabeça e mãos). Ent etanto, essa articulação é rejeitada por diversos fatores reais. O Parecer 76/75 proclama a unidade entre o fazer e o pensar, no entanto, propõe uma separação entre o pensar (na escola) e o fazer (na empresa)" (Warde, 1983, p.37).

Essas divergências encontradas nos dois Pareceres exemplificam bem a oposição existente entre teoria e prática (essa é uma condição para a existência da escola capitalista) a qual é reproduzida dentro do aparelho escolar, apesar deste constituir-se de uma "roupagem" que tenta negar seu caráter reprodutor e seletivo.

Dessa maneira, podemos concluir que a organização e estrutura do sistema educacional se contrapõe à unidade teoria e prática ou seja, separa o trabalho manual do intelectual, na medida em que favorece a perpetuação da sociedade de classes.

Acredito ser a unidade teoria-prática indispensável para se

³ Para o aprofundamento do estudo a respeito da Lei 5692/71 e dos pareceres citados acima, recomenda-se a leitura do livro "Educação e estrutura social" de Mirian Jorge Warde (Ed. Moraes, 1983) e "Política e Educação no Brasil" de Dermeval Saviani (Ed. Cortez, 1987).

pensar a formação do educador. É uma questão fundamental quando se tem como objetivo formar um professor que saiba planejar, executar e avaliar o seu trabalho. É a partir dessa visão de totalidade, desmascarando o que há por trás da dicotomia entre teoria e prática, que vamos contribuir para melhorar o futuro professor.

"Acreditamos que esta alternativa traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma "praxis" criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica" (Candau e Lelis, 1988, p.68).

A Didática contribui para a unidade teoria-prática quando busca privilegiar, no seu conteúdo, a discussão da prática concreta à luz da teoria educacional.

O conteúdo da Didática, ao buscar elementos na prática pedagógica, reorganiza-a buscando a inovação, a criatividade, articulando forma e conteúdo numa dimensão político-social. Neste particular, as relações que se possam estabelecer entre as disciplinas "Didática" e "Estágio Supervisionado", nos limites da escola capitalista, podem contribuir para reduzir a grande dicotomia entre teoria e prática, na formação do professor na Escola Normal.

Diante disso, é nossa preocupação dentro da sala de aula, como professora, a construção de um conteúdo de Didática que venha

atender às necessidades da prática pedagógica do futuro professor. Prática esta que seja iluminada não apenas pela teoria, mas que leve em consideração as necessidades reais encontradas no seu cotidiano. A partir disso, deve ser capaz de organizar conteúdos e formas de trabalho que venham contribuir para a formação de um homem, que tenha consciência crítica dos problemas e necessidades de sua comunidade.

Acredito que essa experiência, com as disciplinas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado" na habilitação específica do Magistério do 2º grau, deverá ser positiva, à medida em que propõe construir seu conteúdo/forma a partir da vivência na prática pedagógica (através do estágio de observação); à medida em que sugere resgatar problemas evidenciados nessa prática para, posteriormente, serem discutidos nas aulas de Didática. A partir dessa discussão é que serão elaboradas propostas de trabalho, procurando garantir a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento, valendo-nos das experiências adquiridas com os professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Com esse conhecimento procuraremos partir para a ação, ousando, criando e experimentando (através do estágio de Participação e Regência).

O trabalho é coletivo porque envolve professores de 1ª a 4ª séries e seus alunos, alunas de 3º ano do magistério e a professora de Didática.

Nossa pesquisa não se limita apenas a fazer a crítica da

prática pedagógica do professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau, freqüente em tantos trabalhos e que pouco acrescentam para a melhoria do dia-a-dia do professor. Na verdade, poucos conhecem esse fazer pedagógico, e não são todos os que têm coragem de enfrentar esse cotidiano tão difícil e mal remunerado. Tentaremos avançar a partir das experiências desses professores.

Entendemos a importância de pesquisar, de criar novos rumos, mas antes de tudo é preciso conhecer a complexidade, a dificuldade do trabalho escolar, no qual nenhum respaldo é dado ao professor. A grande maioria dos professores ainda sonha com a construção de uma escola pública séria e comprometida com os anseios populares.

O objetivo dessa pesquisa é relatar uma experiência que vem amadurecendo através de minha prática como professora de "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado".

A experiência de ser, ao mesmo tempo, professora da escola pública e pesquisadora é muito rica, já que nos coloca a necessidade de estarmos em íntimo contato com as inovações da área, articulando os desafios do cotidiano escolar com coragem, determinação e compromisso.

Essa trajetória de construção do fazer pedagógico dentro da escola pública mostra a grandiosidade do trabalho coletivo e da troca de experiências e aprendizado entre alunos e professores. Acreditamos que o otimismo, a socialização, a humildade em aprender motivará novas formas de trabalho originadas numa

prática coletiva, na qual os esforços e dedicação sejam medidos pelo compromisso com a reconstrução da escola pública e também com os filhos dos trabalhadores que clamam ansiosos por uma sociedade justa, igualitária, em que escola seja verdadeiramente garantida em quantidade e qualidade.

2 - METODOLOGIA

2.1 - Caracterização da população pesquisada

A escola em que se realiza a pesquisa, onde trabalhamos, é pública e situada no Bairro Industrial, em Campinas. O curso é noturno e recebe alunos do próprio bairro, bem como de outros próximos, sendo estes das camadas médias e de baixa renda da população.

O funcionamento da escola se dá em três períodos:

- **matutino**: possui turmas de magistério, colégio (inciso III)¹, dez salas de 1ª a 4ª séries (incluindo uma "sala especial"), e duas salas de pré-primário;
- **vespertino**: tem duas salas de pré-escola e 1º grau completo, sendo onze salas de 1ª a 4ª séries, com uma "sala especial".
- **noturno**: tem 1º grau (5ª a 8ª séries), colegial (inciso III), técnico em contabilidade e magistério.

Quem são e o que fazem nossos alunos?

Nossos alunos pertencem, em sua grande maioria, às classes menos favorecidas. Na quase totalidade, são trabalhadores e estudantes, com a difícil tarefa de conciliar trabalho e escola, totalizando mais de 14 horas de atividades diárias.

¹ O inciso III do artigo 7º da deliberação C.E.E. 29/82 é o segundo grau não profissionalizante, podendo ter alguma habilitação.

São jovens que procuram a habilitação Magistério no período noturno, como uma das poucas alternativas para se profissionalizarem e terem um diploma, com a esperança de melhorar as suas condições de vida.

Temos observado grande evasão escolar, uma vez que em 1989 iniciamos o curso com 44 alunos e encerramos o ano letivo com 32 (12 desistências).

Dos 32 alunos restantes, a quase totalidade pertence ao sexo feminino (96,8 %), confirmando a condição essencialmente feminina da profissão de professor.

Em relação à idade, predominam as alunas na faixa de 17 a 19 anos (56 %), enquanto que as demais se dividem em : 28 % entre 20 e 22 anos; 13 % entre 23 e 25 anos; e 3 % acima de 25 anos. Pode-se constatar, em relação ao estado civil, que os solteiros são maioria, com 81 %.

A Tabela 1 da página seguinte mostra as ocupações exercidas pelos alunos. A ocupação mais freqüente é a de professora em escola particular, seguida pela de secretária, auxiliar de escritório e escriturária.

A Tabela 2 da próxima página mostra o nível salarial dos alunos da escola. Esses salários baixos correspondem, em média, a 8 horas de trabalho por dia e, em alguns casos, trabalhando aos sábados. Nos depoimentos em sala de aula, os alunos declaram que são responsáveis pelo seu suporte financeiro, não podendo contar com a família.

Ocupações	%
Professora de escola infantil (particular)	25
Secretária	19
Auxiliar de escritório	13
Escriturária	10
Não trabalha	6
Professora substituta eventual (estado)	3
Agente de educação - FUMBEC	3
Monitora de pré-escola - PRODECARD	3
Proprietária de escola infantil	3
Vendedora	3
Auxiliar de informática	3
Auxiliar de crédito	3
Auxiliar de Saúde Pública	3
Controladora de "zona azul"	3

IABELA_1. Ocupações exercidas pelos alunos da escola pesquisada.

Salário	%
até 1 salário mínimo	41
1 a 2 salários mínimos	28
2 a 3 salários mínimos	6
acima de 3 salários mínimos	16
não trabalham	9

IABELA_2. Nível salarial dos alunos da escola pesquisada.

Além da dificuldade financeira, outro problema consiste em se conseguir a autorização do patrão ou chefe do serviço para a ausência uma vez por semana durante um período (manhã ou tarde) para realizar o estágio.

Como podemos constatar, o curso de habilitação específica do

Magistério é feito com muita luta e esforço por parte dos alunos.

Questionadas sobre a opção profissional, obtivemos as respostas mostradas na Tabela 3.

Razão apresentada	%
- "por gostar de crianças."	52
- "porque gosto"	9
- "escolhi porque estava no ramo."	6
- "desde criança queria ser professora."	6
- "é uma profissão interessante"	3
- "acho a profissão importante para o futuro do país."	3
- "pelas matérias de Humanas."	3
- "porque o magistério é um diploma a mais"	3
- "quero fazer Pedagogia e depois abrir uma escolinha."	3
- "por acaso."	3
- "porque queria me sentir útil."	3
- "por ser uma profissão bonita."	3
- não respondeu	3

TABELA_3. Motivos que levaram a população pesquisada a optar pela Escola Normal.

Esses dados dão algumas indicações sobre as características da população que frequenta a habilitação magistério na escola em que trabalhamos.

2.2 -- A construção metodológica e a elaboração da coleta de dados

Como já indicamos, este trabalho pretende relatar e analisar uma experiência que se desenvolveu e amadureceu desde 1986 na habilitação específica do Magistério no 2º grau com as disci-

plinas: "Didática e Prática de Ensino", e "Estágio Supervisionado", procurando experimentar formas alternativas de organizar seu conteúdo/forma.

Nosso estudo pretendia contribuir da seguinte forma:

1 - a partir da análise da prática pedagógica do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau, repensar o Estágio e a Didática, bem como a importância desses componentes na formação do professor; e

2 - dar subsídios para a formação do futuro professor, quer na parte metodológica, quer nas discussões e elaborações de conteúdos a serem desenvolvidos.

Essas proposições implicaram tomar decisões sobre a nossa prática pedagógica. E algumas questões surgem: Como iniciar? Como contribuir na formação do professor? Que conteúdos/forma privilegiar?.

Fomos criando estratégias de trabalho. Foi trabalhando, tentando, insistindo, acreditando no aluno, na criança, que fomos crescendo, amadurecendo até concretizarmos uma forma de trabalho.

Como era o nosso trabalho até 1988?

De 1986 até 1988, a Didática era a única disciplina que tinha a preocupação de discutir a prática pedagógica. Não contávamos com as áreas de conhecimento específicas (Matemática, Língua

Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais).

Dadas essas condições, em um curso de formação de professores no qual não havia espaço para instrumentalizar os alunos com conteúdos mínimos das áreas específicas, nós, professora da disciplina de Didática, passamos a incorporar essa preocupação e necessidade, trazendo esses assuntos para a sala de aula. Tínhamos pouco tempo para dar conta da discussão e conhecimento das áreas específicas, mas tínhamos de fazê-lo para garantir as mínimas condições de trabalho para o futuro professor.

Esse trabalho com as áreas de conhecimento tinha, como respaldo teórico, o uso da coleção "Projeto Magistério", que consiste em quatro livros das áreas de conhecimentos específicos: "O ensino de Matemática no primeiro grau" (Miguel e Miorim, 1987); "O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau" (Silva, Moysés, Fiad e Geraldi, 1987); "O ensino de Estudos Sociais no primeiro grau" (Leme, Höfling, Zamboni e Balzan, 1987); e "O ensino de Ciências no primeiro grau" (Fracalanza, Amaral e Gouveia, 1987).

Nas aulas de Didática, discutíamos a realidade que eles estavam vivenciando através do Estágio na própria escola. As leituras e discussões dos livros do "Projeto Magistério" auxiliavam na medida em que sugeriam caminhos. Acreditávamos na troca de experiências e para tanto, convidávamos professores de 1ª a 4ª série do 1º grau, que tivessem uma concepção de educação e ensino

mais "progressista"² e comprometida com as classes menos favorecidas, para que fossem até a escola, a fim de relatar experiências, contar suas dificuldades e seus avanços.

No Estágio, as alunas organizavam propostas de trabalho que eram desenvolvidas em sala de aula de maneira esporádica, ou seja, quando o professor o permitia.

Os Estágios tinham muitas falhas. Entre elas, podemos apontar que as alunas não sabiam quando iam assumir regência ou ter de fazer estágio de observação. Isso dependia de uma série de fatores. Por exemplo, quando o professor faltava, o Estágio dependia da autorização do professor substituto ou, se o professor devia comparecer a alguma reunião, a estagiária dava aula de regência. Poderia acontecer, ainda, que o professor já tivesse dado todo o conteúdo do bimestre.

Por outro lado, as alunas também não articulavam bem os conteúdos, de uma maneira integrada. Insistiam em desenvolver atividades de matemática por um tempo e, depois, mudavam a área de conhecimento.

A Direção da escola, nessa época, também não favorecia um

² Entendemos aqui por progressista aquele professor que acredita que é preciso fazer do ensino uma atividade integradora da vida e da realidade das crianças, buscando nelas a vontade e o prazer de aprender para entender o mundo. Um trabalho conjunto, onde a criança vai elaborando os conhecimentos de forma crítica e criativa. Como diz Libâneo (1989, pág.32), progressista designa "as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio políticas da educação."

estágio mais dinâmico, mais aberto e participativo. Inúmeros confrontos com a escola ocorreram.

Nosso trabalho de 1986 até 1988 (quando entra uma nova Diretora) foi alvo de várias críticas. Não admitiam que o estagiário trabalhasse conteúdos; achavam que a função do estagiário era a de auxiliar o professor corrigindo cadernos, rodando desenhos no mimeógrafo, tomando leituras, etc.

Nós insistíamos em trabalhar com os conteúdos das metodologias, discutir novas formas de trabalhá-los, usar a biblioteca, o laboratório, enfim, todo o espaço da escola.

Tudo isso gerou um confronto dentro da escola, evidenciando diferentes concepções de ensino.

Que dados coletamos até 1988?

Até esse ano, fomos coletando dados das aulas de Didática de maneira exploratória. Trabalhávamos com as áreas de conhecimentos específicos como necessidade de assegurar conteúdos aos alunos no estágio e na futura prática profissional. Os dados eram registrados, basicamente, em forma de relatórios da atividade pedagógica, desenvolvida nas disciplinas de Estágio e Didática.

Outro material dizia respeito a uma entrevista inicial, feita com as alunas, a respeito do seu conceito de Didática, logo que iniciávamos o curso.

Os trabalhos desenvolvidos pelas alunas no Estágio também eram coletados, sendo entregues a cada final de bimestre sob a

forma de relatórios de observação e/ou participação e regência.

Fazíamos, ainda, uma avaliação escrita do curso de Didática que representava mais um elemento para a análise, pois aquela era confrontada com as respostas dadas à entrevista inicial, já citada, evidenciando a elaboração de novas idéias, de novas perspectivas.

No início de 1989, procuramos organizar o material já coletado para podermos levantar algumas áreas preliminares de trabalho e, assim, proceder a uma coleta de dados mais dirigida.

Como resultado, organizamos o material obtido da seguinte forma:

1) Relatórios de estágios de observação de sala de aula de 1ª a 4ª série do 1º grau durante 1987 e 1988.

2) Produção dos alunos, no Estágio, com relatórios sobre atividades feitas com crianças no estágio trabalhando com diferentes áreas de conhecimento, além de literatura infantil e de desenho, no período de 1987 e 1988.

3) Relatório do Docente das aulas de Didática de 1987.

4) Avaliação da disciplina pelos alunos em 1987 e 1988.

Esse material foi extremamente importante e foi usado como base para organizar e sistematizar a coleta de dados, do ano de 1989.

Como passa a ser nosso trabalho em 1989?

Com o novo parecer do CFE 30/87, a disciplina "Didática e

Prática de Ensino" ganha uma nova perspectiva dentro da habilitação. Isso porque as áreas de conhecimento específico (Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Estudos Sociais) são incorporadas na nova grade curricular com espaço próprio.

A Didática, que só ocorria no 3º ano do magistério, também passa a acontecer no 2º ano do curso. Entretanto, nosso trabalho se limita apenas ao 3º ano do magistério.

Com a nova grade, qual o "novo" papel da Didática? Segundo a Deliberação CEE 30/87 (artigo 7º), a Didática seria:

"matéria articuladora da metodologia e da Prática de Ensino, da pré-escola e do 1º grau, fundamentará o ato docente em seu triplice aspecto de planejamento, execução e avaliação."

A nova Deliberação não deixa claro como esse trabalho deve ser feito, que prática pedagógica privilegiar e que professor se quer formar.

A nossa proposta, entretanto, vai ser a de discutir a prática pedagógica, organizar-se estratégias de trabalho e vivenciá-las na prática levando em conta uma metodologia interdisciplinar, trabalhando com a realidade e com a prática social dos alunos, investindo na formação crítica e criativa do futuro professor.

Sempre consideramos fundamental mostrar a escola pública com suas dificuldades e impasses, a partir de uma análise da escola na sociedade de classes, e o seu papel como aparelho ideológico

do Estado. Para nós isso era imprescindível.

Fundamental, para nós, era também mostrar a escola como um espaço de integração. Um local para compartilhar e multiplicar conhecimentos.

Sabíamos do valor de se discutir o insucesso escolar e a relação com a sociedade em que vivemos, onde prevalecem a exploração e a opressão.

A nossa experiência tem apontado para a grandiosidade dessas discussões que vão alertando consciências, despertando para uma nova opção.

Seria possível solucionar-se o problema da má formação do professor, apenas desenvolvendo-lhe o espírito crítico e questionador?

Na prática temos constatado que apenas isso não basta. E os conteúdos? Como trabalhar com 35, 40 crianças em uma sala de aula? O que fazer? O que trabalhar? Como?

É preciso munir o professor de instrumentos para que ele possa desenvolver seu trabalho no dia-a-dia da sala de aula. Como fazê-lo?

Partindo dessas indagações, nossa proposta passa a se concretizar.

As aulas de Didática seriam o momento de discussão da prática pedagógica e de busca de subsídios para esta. Apontamos, assim,

para uma proposta metodológica interdisciplinar³, discutindo relatos de experiências e novas propostas de trabalho; buscando conhecimentos nas disciplinas das metodologias específicas; e integrando-as com a teoria pedagógica. Esta última, por sua vez, sustentada por uma teoria educacional que assume um projeto histórico essencialmente diferente do presente, uma vez que pretende formar um professor que se assuma como um ser social e seja capaz de influenciar os rumos do seu país.

Em relação ao Estágio, este foi organizado, como de costume, em três etapas: **observação, participação, e regência.**

A primeira fase de observação procurava relatar principalmente: conteúdo, metodologia e relação professor-aluno.

Partindo da reflexão dessa prática, observamos, por exemplo, que na quase totalidade, os professores pouco variavam suas aulas; que o trabalho era feito todo com livros didáticos em que os temas propostos eram superficiais e a aprendizagem feita através da cópia, repetição e exercícios dirigidos. O professor raramente tentava buscar informações da vida da criança ou questionar o assunto abordado. O silêncio continuava sendo visto como necessário para a "boa disciplina" e aprendizagem.

Evidenciando tal situação e, ao mesmo tempo, encerrando o

³ Entendendo por interdisciplinar um trabalho que "aborde os conteúdos através de uma metodologia abrangente, utilizando e valorizando os recursos do meio" (Feil e Lutz, 1985, pág. 13). Para Freitas (1988) interdisciplinaridade é equivalente a integração, interpenetração do método e conteúdo na reflexão conjunta sobre determinado objeto de estudo.

estágio de observação, passava-se para as próximas fases do Estágio (participação e regência).

Parece que havíamos encontrado uma saída para nossos estágios: viabilizar uma nova prática e tentar superar um trabalho que estava tão limitado.

A partir de cada estagiária ou de cada grupo delas (de uma determinada sala), passamos a organizar conteúdos e temas a serem trabalhados naquela série, nas várias áreas de conhecimento, buscando centros de interesse e tentando organizar a proposta de trabalho de forma interdisciplinar.

Num primeiro momento, acreditávamos que estava assegurado o domínio dos conteúdos das áreas específicas de conhecimento e que, portanto, nosso papel inicial seria a discussão das áreas de conhecimento dentro de uma proposta metodológica interdisciplinar. Para isso eram necessários, além de uma primeira discussão, a leitura e a reflexão de textos que se encaminhassem nessas perspectivas.

Optamos pelo livro "Conteúdos integrados - proposta metodológica" de Iselda T. S. Feil e Armgard Lutz (Ed. Vozes, 1985) por ser a única, do nosso conhecimento, que centrava a discussão na interdisciplinaridade, discutindo os conteúdos de 1ª a 4ª séries do 1º grau.

Passamos a usar a sala de aula de 2ª feira, (eram 3 aulas de Didática por semana distribuídas em 2 dias), para a discussão que poderíamos chamar de teórica. A classe era organizada em forma de

círculo e a cada 2ª feira (dia no qual dispúnhamos de apenas uma hora de aula), uma equipe era responsável pelo debate. Toda a classe deveria ler o texto previamente combinado e participar da discussão. Como dificilmente as alunas traziam os textos lidos, era preciso fazer a leitura em classe e depois discutir.

Foi difícil para que os alunos pudessem obter o livro ou sua fotocópia, dadas as condições econômicas dos mesmos. Enquanto não tinham o livro, algumas aulas foram expositivas e, em outras ocasiões, cada um lia um trecho do texto e o discutíamos.

Nas aulas de quarta-feira (aulas duplas), trabalhávamos com a construção de "proposta de trabalho", na qual alunos em grupo de estágio, ou em grupo da mesma série, ou ainda individualmente, iam elaborar, planejar uma proposta de trabalho usando a metodologia interdisciplinar. Os alunos, antes de pensar no que propor, discutiam a prática pedagógica da professora da classe onde faziam estágio, viam que conteúdos estavam sendo desenvolvidos e depois iniciavam a proposta de trabalho.

Com o passar do tempo e em virtude da necessidade levantada pela prática pedagógica dos alunos no Estágio, as aulas passaram a ficar mais diversificadas.

Os conteúdos foram organizados dependendo da série a ser trabalhada. Se os manuais didáticos não eram satisfatórios para desenvolver os conteúdos, procuramos então outra forma: a pesquisa. As estagiárias passavam a estudar e pesquisar na biblioteca da escola ou em outras, para ir ao Estágio.

Desenvolver um determinado assunto passa agora a ser: estudá-lo, pesquisá-lo em enciclopédias, revistas, jornais, diferentes livros, e depois organizá-los em forma de texto.

Dessa forma, a estagiária estava conhecendo o conteúdo a ser trabalhado. Só a partir do tema previamente estudado e elaborado, é que íamos para a sala de aula para desenvolver a proposta e, com isso, concretizar o estágio e registrá-lo em forma de relatórios.

Sentimos que as alunas tinham dificuldades em relatar as experiências do estágio, sendo necessário um material que pudesse subsidiar essas dificuldades.

O que fizemos então? Começamos a ler e discutir relatórios do Projeto de Incentivo à Leitura (Smolka, 1984).

Por que a opção por esse material? For acreditar na forma de trabalhar desses professores, que conhecemos através da leitura de seus relatórios; porque mostravam uma prática alternativa e por ser, também, um material que mostrava o como fazer, os impasses, as dificuldades que o professor enfrentava para a viabilização da prática, os erros, os acertos.

Com o passar do tempo, nossas aulas se diversificaram mais ainda. Aquelas aulas de quarta-feira, para elaboração de propostas de trabalho, já não precisavam de ajuda constante da professora e, então, usávamos apenas uma aula para esse tipo de trabalho. Na outra, nos organizávamos novamente em um grande grupo, em que as alunas relatavam o Estágio, o quê e como estavam fazendo,

e as dificuldades encontradas.

Muitas aulas que tinham sido planejadas como leitura e discussão de um determinado texto não aconteciam porque, naquele momento, as alunas precisavam falar do Estágio, de algumas coisas que elas não sabiam como proceder ou, ainda, de algumas dúvidas.

Em virtude disso, as aulas de Didática passaram a ser planejadas junto com as nossas alunas. Assim, elas mesmas decidiam o que era mais importante para elas naquela circunstância.

As propostas de trabalho organizadas pelas alunas mostravam a necessidade do planejamento, não como normas rígidas a serem seguidas, mas como organização de trabalho. Um planejamento "com vida" e não algo a ser cumprido burocraticamente.

O trabalho avançou muito e demonstrou a importância da relação: prática-teoria-prática.

Procurávamos discutir dúvidas e temas que surgiam em virtude da prática pedagógica (estágio) na sala de aula, fornecendo subsídios através de leituras que pudessem esclarecê-las.

O Estágio sempre constituiu algo difícil dentro da escola. Nunca houve consenso sobre o que e como deveria ser o mesmo.

As professoras são obrigadas a receber estagiárias, pois o próprio estabelecimento só permite estágio dentro do mesmo. Por outro lado, nem todas as professoras estão abertas às estagiárias, por inúmeros motivos.

As alunas também não encontram facilidades para o exercício do estágio; os seus patrões nem sempre são compreensivos para a

dispensa de uma manhã ou tarde por semana, a fim de que elas possam cumpri-lo.

Sempre levamos um grande tempo para organizar as estagiárias por sala, pois umas queriam a 1ª série do Ciclo Básico, outras a 3ª ou 4ª séries, e dificilmente podíamos atender a todas as preferências. A grande maioria das estagiárias fazia opção pelo Ciclo Básico, mas não tínhamos salas suficientes para distribuí-las.

Depois de fazer a designação das estagiárias, enfrentávamos os protestos de professores que se sentiam prejudicados em seu trabalho devido ao número de alunas indicadas para a sua sala.

Na fase do estágio de observação, além de organizarmos as alunas nas salas de aula, ficávamos esclarecendo as suas dúvidas em relação ao que elas estavam vivenciando.

As alunas resistiram muito para passar do estágio de observação para a participação e regência.

As primeiras semanas foram difíceis pois algumas estagiárias não traziam a proposta de trabalho. Quando isso acontecia, nós as ajudávamos a elaborar o início desta.

Em relação aos professores também houve muita resistência; cada um tinha uma opinião sobre como nossas alunas deveriam proceder em relação aos conteúdos a serem trabalhados e, também, quanto à duração do estágio de regência.

A duração diária desses estágios de participação e regência variava muito para cada professor. Não acreditávamos ser correto

impor ao professor que deixasse a classe, em período integral, com as estagiárias, ao menos uma vez por semana, apesar desse ser o ideal.

Tivemos muitas oportunidades de trabalhar junto com as estagiárias quando estas estavam praticando regência. Não podíamos ficar o tempo todo em uma só classe; íamos passando de sala em sala, ficando um pouco em cada uma, construindo e desenvolvendo atividades com as estagiárias e as crianças.

Sempre que uma classe (na qual havia uma estagiária em regência) ia para a biblioteca ou para o laboratório ou para uma atividade fora da sala de aula, nos fazíamos presentes. Podíamos, assim, ajudar o trabalho da estagiária, auxiliando-a a organizar seus trabalhos extra-classe, com os quais os alunos não estavam acostumados.

Muitos professores não permitiam, com frequência, o estágio de regência, sendo preciso aceitar a sua decisão. A estagiária continuava na sala fazendo apenas observação.

Também observávamos os desencontros das alunas no estágio. Às vezes a estagiária chegava à escola para continuar desenvolvendo a proposta de trabalho na sala de estágio, mas era obrigada a cobrir a ausência de algum professor. Isso prejudicava o andamento do estágio e gerava pânico nas alunas que iam para outras séries sem ter tempo para organizar sua aula.

A coleta de dados a partir de 1989.

A partir da vivência e experiência até 1988, pudemos iniciar a coleta de dados da nossa pesquisa em seis áreas assim propostas:

1) Relatórios das atividades das aulas de Didática

Tiveram por objetivo relatar o processo, resgatando o conteúdo e a forma de conduzir a aula. A professora de Didática (no caso a pesquisadora) é quem fazia o registro das aulas procurando indicar:

- como se desenvolveu;
- que conteúdos foram privilegiados;
- quais as condições da sala; e
- qual a forma de transmitir os conteúdos.

2) Relatórios das atividades de Supervisão de Estágio

Descreveram o que foi feito durante esse tempo em que permanecemos na escola orientando as estagiárias. O relatório foi feito pela Supervisora do Estágio (no caso a pesquisadora).

O estágio acontecia na própria escola, nas salas de 1ª a 4ª séries duas vezes por semana. Um dia no período da manhã, outro dia no vespertino, dando opção para as alunas e, também, diminuindo, dessa forma, o grande número de estagiárias por sala.

Foram registradas informações sobre:

- a) como funcionava a orientação;
- b) quais as condições que a escola oferecia;

c) quais os limites do estágio.

3) Relatórios dos estágios de observação

Feitos pelas alunas na sala de aula onde realizavam o estágio, procuravam descrever: conteúdo, metodologia e relações professor-aluno.

O estágio de observação era feito na primeira fase do Estágio, para entrosamento da estagiária com o professor da sala e com as crianças.

As alunas iam para a classe para fazer uma descrição do dia-a-dia da sala de aula, dando destaque aos três pontos antes citados. Orientávamos as alunas para que ficassem na sala de aula e registrassem tudo o que acontecia naquele período.

Não tínhamos a intenção, durante esse período, de fazermos nenhuma intervenção.

Todos esses dados foram organizados em forma de relatórios pelas alunas, e entregues à Supervisora do Estágio.

Muitas vezes, as alunas não faziam apenas estágio de observação em virtude de o professor da sala pedir algum tipo de ajuda, como: rodar trabalhos no mimeógrafo, levar a criança até a sala do dentista, ajudar na correção das lições, etc. O professor da sala poderia ter outra concepção de estágio e, então, ficava difícil para a estagiária não aceitar.

Os relatórios de observação serviram de parâmetros para a etapa posterior do Estágio.

Foram discutidos os conteúdos dados, como eram apresentados, e qual a relação das crianças com os professores. A partir da reflexão do estágio de observação, pensou-se a maneira de viabilizar nossa contribuição no Estágio.

Geralmente, durante o recreio das crianças, as estagiárias e a Supervisora de Estágio se encontravam para trocar as experiências vividas naquelas horas.

4) Relatórios das atividades de regência e participação

A fase seguinte ao estágio de observação foi a regência e participação, na qual as alunas desenvolveram trabalhos com a classe.

Esse tipo de estágio fez com que o aluno tivesse uma proposta de trabalho a ser concretizada, a qual era elaborada pela estagiária ou pelo grupo de estagiárias de uma sala.

O trabalho a ser desenvolvido era anteriormente analisado pela Supervisora de Estágio, quem contribuía com pequenas sugestões.

Essa proposta consistia em discutir conteúdos da série onde estava sendo feito o Estágio, à luz da metodologia interdisciplinar, resgatando os conhecimentos que as crianças já traziam de casa, incentivando o espírito crítico e criador.

As alunas dificilmente faziam seu estágio sozinhas. Geralmente eram formadas duplas de estagiárias na sala, em virtude das poucas salas de 1ª a 4ª série disponíveis e, também, por não ser inteiramente aceitos estágios em outras salas. Também era fato

que as alunas se sentiam mais seguras compartilhando a experiencia com mais uma colega na sala.

Como ja foi mencionado, nem todas as professoras autorizavam a permanencia das estagiarias durante o periodo todo.

As estagiarias faziam um acordo com a professora da sala, organizando o melhor horario para as regencias. Umam preferiam que as alunas trabalhassem com as crianqas ate antes de bater o sinal para o recreio, outras preferiam que dessem regencia so apos o recreio e, outras ainda, deixavam-nas trabalhar o periodo todo.

Se o professor da sala nao permitia que a estagiaria desse regencia o periodo todo, ela continuava na sala contribuindo com o professor ou fazendo observacao da sua aula.

Muitas vezes, durante a regencia, a aluna pedia auxilio a Supervisora de Estagio por varios motivos: problemas disciplinares, pequenas mudancas na proposta de trabalho em virtude das proprias necessidades das crianqas, auxilio para a organizacao de trabalhos ou pesquisa em equipe ou com as crianqas, etc. Todas essas atividades das alunas eram descritas em forma de relatorios que eram entregues a Supervisora de Estagio.

Algumas vezes esses relatorios eram devolvidos as alunas, para desenvolver melhor um ou outro ponto que tivesse ficado sem esclarecimento.

5) Entrevistas gravadas com as alunas

As entrevistas aconteceram em dois momentos.

Optamos por fazê-las com gravador, uma vez que o relacionamento com o professor pesquisador mostrava-se sem problemas.

As alunas ficavam entusiasmadas com as entrevistas. Queriam que fornecêssemos as perguntas com antecedência, a fim de que tivessem tempo para pensar nas respostas. Dissemos que não era preciso conhecer as questões anteriormente. Queríamos conversar sobre o que estávamos vivendo.

Essas entrevistas foram feitas após os estágios ou após as aulas de Didática, à noite; algumas, ainda, foram realizadas aos sábados, quando eram feitas reposições de aulas devido à greve dos professores.

A Direção da escola cedeu uma salinha para que a entrevista pudesse transcorrer tranquilamente.

Quase todas as alunas, logo que terminavam a entrevista, queriam ouvir a gravação.

Algumas alunas perguntavam se não podiam fazer a entrevista em dupla, e também se preocupavam em perguntar se ela era informal.

Por ocasião da segunda entrevista, algumas alunas se recusaram a fazê-la, em virtude de terem sido reprovadas em várias disciplinas como: Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, e algumas também em Didática.

Questões que foram escolhidas como norteadoras na primeira entrevista com as alunas:

- O que você vê de positivo no estágio?
- Quais as falhas que você observa?
- Qual a relação das nossas aulas de Didática com o estágio?
- O estágio tem contribuído para a sua formação como futura profissional?

- Você mudou de sala de estágio? Por quê?

Questões que foram consideradas norteadoras na segunda entrevista com as alunas:

- Qual deve ser o papel da estagiária?
- Você observa alguma diferença do estágio do ano passado e deste ano?
- Você observa alguma diferença das aulas de Didática do ano passado e deste ano?
- Como você avalia as aulas de Didática em relação a: conteúdo, metodologia e relação professor-aluno?
- Como você vê o processo: planejamento, execução e avaliação?
- Como você avalia o estágio de regência em relação ao: conteúdo, metodologia e relação professor-aluno?

6) Entrevista com os professores que receberam as estagiárias

Essas entrevistas também aconteceram em dois momentos e foram feitas pela professora pesquisadora.

Não usamos gravador para que não houvesse bloqueio por parte dos professores. Usamos apenas o registro escrito.

Procuramos os professores em cujas classes as alunas estavam

fazendo ou já tinham feito estágio.

Os professores ficavam preocupados no início.

Marcamos um determinado dia para que pudéssemos iniciar a entrevista individual, mas ninguém compareceu.

Em virtude dessa experiência, fomos conversando com os professores de acordo com sua disponibilidade de tempo, sem marcar nada anteriormente.

Alguns professores perguntavam por que não fazíamos essa conversa em grupo; outros ficavam preocupados em falar bem, e outros elogiavam esse tipo de encontro, destacando a importância do entrosamento do professor, estagiário e Supervisora de Estágio.

Fazíamos as entrevistas na nossa sala de estágio. As mesmas foram feitas em três semanas, sendo que na primeira vez contamos com a colaboração de treze professores.

A segunda entrevista foi feita com gravador por acharmos que a relação entre os professores e a Supervisora de Estágio seria mais informal.

Procuramos novamente os professores em cujas classes as alunas estavam fazendo estágio. Quatro professores não fizeram a entrevista por diversos motivos.

Questões disparadoras das entrevistas com os professores:

(primeira entrevista)

- Como você entende o papel da estagiária?

- Quais as contribuições que você obtém com o estagiário?
- Você acha importante o estágio para a formação do futuro professor? Por quê?
- Quais as observações que você faria das suas estagiárias?
- Levante algumas sugestões para o Estágio.
- Como você vê a relação Didática e Estágio?

(Segunda entrevista)

- Como você avalia o estágio feito na sua sala? Como você o viu?
- Você abriria sua sala para qualquer estágio?
- Que sugestões você tem para um novo estágio?
- Você chegou a ver o planejamento e execução do trabalho da estagiária? Como você o avalia?

2.3. - A análise dos dados

As informações e vivências foram analisadas da seguinte forma:

1. Reconstituição das ações pedagógicas desenvolvidas em "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado".

Nessa parte, fez-se a reconstituição das ações pedagógicas a partir dos relatórios 1, 2, 3 e 4. Estes reuniram os esforços da professora na tentativa de criar uma forma alternativa para conduzir as disciplinas "Didática" e "Estágio".

2. A representação da professora responsável pelas discipli-

nas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado".

Nesse ponto, os dados da análise anterior foram examinados na ótica da professora-pesquisadora. Como ela viu a experiência.

3. À representação das alunas.

Nesse caso, baseam-se nas informações das entrevistas (5), procurou-se mostrar como as alunas perceberam e reagiram às ações pedagógicas desenvolvidas.

4. À representação das professoras que recebiam as estagiárias em suas salas.

Com base nas informações das entrevistas com essas professoras (6), procurou-se mostrar como estas perceberam e reagiram às ações pedagógicas desenvolvidas.

5. Análise das representações através da triangulação entre as representações da professora responsável, das alunas e das professoras que receberam as estagiárias.

Procurou-se considerar o conjunto das representações com a finalidade de verificar sua consistência, encontros, desencontros e tendências.

3 - RELATO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM "DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO" E "ESTÁGIO SUPERVISIONADO"

O capítulo 3 é a retomada dos diferentes momentos do nosso trabalho. Esses quatro momentos vão ser abordados separadamente para efeito de análise, já que na realidade constituem um conjunto de atividades interligadas:

3.1. **As aulas de Didática: um momento de estudo, discussão e trabalho** - elaborado a partir das anotações da professora de "Didática e Prática de Ensino";

3.2. **Supervisão de Estágio: um momento de apoio** - construído pela professora de Estágio tendo como suporte os relatórios feitos por ela após cada supervisão de estágio;

3.3. **Apreendendo a realidade pela observação** - organizado a partir dos relatórios das alunas durante o estágio de observação;

3.4. **Aprendendo uma forma de trabalho pela regência** - feito a partir dos relatórios das alunas durante o estágio de regência.

3.1 - As aulas de Didática: um momento de estudo, discussão e trabalho.

Nossas aulas de Didática tinham como objetivo resgatar problemas ou questões vivenciadas no cotidiano da sala de aula de 1ª a 4ª série do 1º grau e que pudessem contribuir para a formação de um conteúdo para a Didática. Essas questões tiradas da prática deveriam ser discutidas, reelaboradas e

repensadas.

Também queríamos que nossas alunas tivessem a capacidade de organizar, criar e fazer propostas de trabalho para que fossem entendendo a importância dos conteúdos e formas a serem trabalhados no cotidiano, além de estar incentivando e conscientizando o futuro professor do seu papel político na opção por esses elementos e a necessidade de planejar, executar e avaliar sua ação pedagógica.

Era preciso discutir elementos retirados da vivência da sala de aula, mas era mister, também, mostrar caminhos possíveis; discutir o que diferenciava um trabalho pedagógico comprometido, fazendo a união entre escola=comunidade=sociedade, mostrando, dessa forma, que, por trás de cada proposta de trabalho, existia, inegavelmente, uma tomada de decisão, uma reflexão política.

Na medida em que tínhamos clara a opção por uma proposta pedagógica, na qual a criança participava na construção de seu conhecimento, resgatando-se o conhecimento que ela trazia, que se fazia necessário organizá-lo de forma interdisciplinar e não fragmentada, tínhamos que dar suporte a esse pensamento levando algum material vivo, que mostrasse possíveis pontos de partida e que também tivessem sido viabilizadas na prática.

Diante disso, optamos pela leitura-base do livro "Conteúdos integrados, uma proposta metodológica" (Feil e Lutz, 1985), na medida em que atendia algumas de nossas necessidades. Usamos

esse livro como um ponto de partida.

Foi difícil para os alunos obterem o livro ou cópia do mesmo; a maioria da classe não tinha condições econômicas para a obtenção desse material de imediato.

Quando era necessária a sua leitura, líamos em voz alta para que todos pudessem participar e refletir. Isso não inviabilizava a exposição de aulas pelo professor, nem a participação através de perguntas e discussões.

A estrutura da sala teve que ser mudada para esse tipo de trabalho. Nossas carteiras mudaram de posição; passamos a sentar em círculo para que todos pudessem se olhar.

Nossas aulas tiveram como ponto de partida a reconstrução do cotidiano da sala de aula que as alunas já estavam vivenciando através do estágio de observação.

É importante ressaltar que as dúvidas ou colocações do cotidiano emergiam não da observação das salas do ciclo básico, mas das quatro séries iniciais do 1º grau, o que diversificou os debates e assuntos a serem abordados.

A primeira questão que chamou a atenção das alunas (daquelas que faziam estágio no ciclo básico) foi com relação ao período preparatório para a alfabetização.

Nossa preocupação com isso foi tentar questionar a validade ou não dos exercícios mecânicos e repetitivos usados, além de discutir o período usado para tal atividade:

Será que esse período preparatório realmente prepara a criança para ler e escrever?

Por que, apesar de tanto tempo destinado a essas atividades, tantas crianças "não conseguem" aprender a ler e escrever?

Será que poderíamos fazer um período preparatório diferente do que esse que aí está, que ocupa todo o tempo com repetição de vários traços, sinais e inúmeras cópias dos mesmos?

Isso é escrita e leitura?

Por que só ensinar as vogais depois do período preparatório?

Por que ensinar as sílabas apenas depois das vogais?

Por que ensinar as palavras depois das sílabas?

Levantadas essas questões as alunas foram se interessando e, ao mesmo tempo, se angustiando porque o "óbvio" não era mais tão óbvio e estava agora sendo questionado, repensado.

Auxiliando nessa discussão, o livro de Feil e Lutz foi muito útil, pois fez com que as alunas refletissem sobre o que vinha sendo feito na prática pedagógica do professor e que não tinha contribuído para o sucesso das crianças.

Colaborando ainda para essa discussão, lemos e refletimos o texto "Relação de ensino e alfabetização", de autoria de Ana Luíza B. Smolka (1988).

As alunas se preocupavam em como fazer, então, de maneira diferente, alternativa, e diziam:

" O que faço no primeiro dia de aula com as crianças? E no primeiro mês? Como é? "

Era necessário sempre frisar que a nossa intenção não era só criticar o que víamos; que era necessário partir de onde as professoras haviam chegado; que aos poucos nós iríamos entrar no "como". Mas era preciso entender por que buscar uma nova forma de trabalhar os conteúdos e qual a importância dessa relação: conteúdo/forma.

Outra necessidade foi mostrar que **educação é um ato político** ou seja, por trás de cada prática pedagógica existe uma concepção filosófica do homem e da sociedade que se quer construir, apesar de que nem sempre o professor tem consciência dessa ideologia subjacente à sua prática.

Diante dessas questões, justificamos nossa opção pela classe trabalhadora, na medida em que ela é a que mais necessita e solicita a escola pública. Portanto, era urgente construir uma nova prática que atendesse e satisfizesse os anseios dessa clientela.

Nesse momento, algumas questões surgiram, como:

" Por que essa prática pedagógica que temos observado não atende aos interesses da classe trabalhadora? "

Foi aí que iniciamos a discussão do conteúdo e forma. Partimos da indagação sobre o conteúdo que era passado na aula. Os conteúdos tinham relação com a vida do aluno? Como a professora transmitia esses conteúdos? Será que a cópia, a repetição, o ditado, a tabuada, eram as únicas maneiras de se aprender? Esse momento foi longo e precioso, pois levou as alunas a pensarem sobre o que é conteúdo e o que é forma.

"- Quando a professora dá uma cópia, ela está dando conteúdo, não está? Ela está ensinando?"

Indagamos sobre o que se observava: o que estava sendo passado na cópia do texto? O que estava sendo estudado? As alunas não sabiam responder ou diziam que estavam estudando a Lição do Macaco, do Cachorro.

Foi oportuno continuar com as leituras de I. Feil (em grupo, lendo e discutindo todos juntos) em que ela aponta caminhos viáveis, propostas de trabalho.

Depois de ler e discutir as várias propostas de trabalho, propusemos que as alunas identificassem as diferenças do trabalho pedagógico que observavam no estágio e as que estávamos lendo. Nesse momento retomamos a discussão da relevância do trabalho interdisciplinar, envolvendo e valorizando as diversas áreas, na medida em que não fragmentava o conhecimento. Apontamos os centros de interesse como alternativas para o trabalho pedagógi-

co e a sustentação desses numa proposta globalizada, em oposição ao trabalho que vinha sendo feito, o qual fragmentava o conhecimento e trabalhava-se com a criança a partir das partes, não do todo.

Ao mesmo tempo em que a nossa proposta encontrava receptividade, as dúvidas aumentavam:

" ... e se os alunos não se interessarem por nada? Que interesse vou trabalhar?"

" - Como devo trabalhar a matemática, supondo que o centro de interesse seja a eletricidade?"

Muitas vezes essas dúvidas eram respondidas pelas próprias colegas da sala, e assim íamos avançando não só nas leituras dos textos, mas na leitura do cotidiano, que fazia aflorar tantas questões.

À medida em que foram entregando os relatórios do estágio de observação, sentimos que estava sendo difícil para as alunas relatarem o que viam e viviam na sala. Às vezes era preciso pedir que refizessem o mesmo relatório duas ou três vezes por falta de informações, de clareza, por falta de organização na exposição dos fatos, e isso sem contar com os erros de ortografia e gramática.

As alunas pediram que eu levasse um relatório, a fim de que elas pudessem ver como o mesmo deveria ser feito. Encorajando essa proposta (a de ler relatórios de outras pessoas), organizamos a sala em vários grupos. Cada um lia um dos relatórios do

Projeto de Incentivo à Leitura (P.I.L.) de 1984 e 1985, que era coordenado pela Profa. Ana Smolka (Smolka, 1984). Essa experiência colaborou não apenas na elaboração dos relatórios, como na reflexão de uma nova prática que não tem só sucessos e acertos, que não depende apenas dos alunos e dos professores, que encontra sempre desafios, obstáculos a serem vencidos.

Continuando a utilizar os relatórios do P.I.L., cada grupo levantou os conteúdos que haviam sido trabalhados e como tinham sido feitos.

Esses relatórios foram lidos em sala de aula e depois cada grupo procedia ao seu relato de experiências. O interesse por esse material fez com que as alunas levassem para casa os mesmos e em outras aulas pedissem mais relatórios para serem lidos, debatidos e questionados.

"- Isso que elas fizeram na sala de aula não foi aula, foi brincar."

" - Isso é método Paulo Freire."

" - Por esses relatórios, eu vejo que só se conversa com a criança, que se escreve o que elas (as crianças) falam, contam histórias, fazem sopa, e o resto? Elas não dão coordenação, continhas, não estudam as vogais, as famílias?"

Dissemos a elas que aprender não significava ficar o tempo todo na carteira, nem ter que ser chato, e que as várias experiências lidas comprovavam isso.

Para que a leitura do livro de Feil e Lutz não ficasse cansativa e rotineira, foi proposto que cada grupo apresentasse um relato, um centro de interesse e que, se quisessem, trouxessem no dia da apresentação materiais possíveis para trabalhar dentro daquele centro de interesse, ou até materiais concretos usados naquela experiência.

No desenrolar de alguns meses de aula deixamos claro que não pretendíamos implementar um método novo, que o objetivo não era criar um novo método, mas resgatar os conteúdos "esquecidos" propositalmente no desenvolvimento de nossa história, e que esse conteúdo deveria ser trabalhado de uma forma adequada, no qual as crianças pudessem organizar os conhecimentos que já tivessem, e obter e produzir novos.

Esses novos conhecimentos deveriam ter um ponto de partida - a prática social do educando - para que a escola, o professor, o aluno, pudessem interpretar a sua própria realidade, compreendê-la e entender-se como um ser histórico, com autonomia e consciência para repensar a sociedade em que vivem e transformá-la.

Portanto, não estávamos preocupados em "implantar um novo método"; nossa proposta era a de organizar uma prática que atendesse aos anseios dos que freqüentam a escola, e que auxiliasse, dentre outras coisas, nas soluções de problemas do cotidiano do educando.

Para resgatar o questionamento da prática pedagógica e da sua ação, é preciso, além de conhecer a realidade do cotidiano da

sala de aula, saber fazer, agir. Esse novo momento é a elaboração de propostas de trabalho.

A sala de aula se organizou em grupos de acordo com as duplas de estágio ou grupos de uma mesma série. Era preciso pensar quais conteúdos deveriam ser transmitidos, como fazê-lo, e como começar. Algumas alunas optaram por um conhecimento do planejamento da professora com a qual faziam estágio. Pedir opiniões, saber o que elas já haviam trabalhado e o que ainda faltava ser ministrado.

Outras optaram por organizar propostas de trabalho (iniciais) que achavam interessantes para a série que estavam trabalhando. Nas nossas aulas de 4ª feira, pedíamos que as alunas levassem materiais para que pudéssemos manusear, tais como revistas, enciclopédias, almanaques, etc. Nós levávamos, também, vários materiais para serem explorados nessas aulas, como:

- atividades matemáticas (das quatro séries iniciais do 1º grau) da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (1986);

- Coleção Projeto Magistério (4 livros): "O ensino de Matemática", "O ensino de Língua Portuguesa", "O ensino de Ciências" e "O ensino de Estudos Sociais" (citados na página 36);

- "Alfabetização, novas propostas para novos tempos", de Iselda Feil (1988);

- "Vivemos juntos", livro didático de Estudos Sociais (das quatro séries iniciais), da FUNBEC (1986).

O objetivo dessas aulas era o de fazer com que o aluno buscasse e construísse novas propostas de trabalho para a sala de aula, que viabilizasse a participação dos seus alunos, que tivessem conteúdos mais próximos da realidade, estabelecendo relação com a vida dos mesmos, e que os trabalhassem de maneira mais crítica, participativa e dinâmica.

Todos esses materiais de que dispúnhamos não eram fartos; os alunos não possuíam nada em casa; deixavam para conseguir esse material à noite na biblioteca da escola, mas nem sempre esta se encontrava aberta e, quando estava, os livros não podiam ser usados fora de lá. Tinham que se deslocar com seus alunos para a biblioteca (o que ficou sendo mais um espaço para as nossas aulas).

Outro problema enfrentado foi que nem sempre a pessoa encarregada para esse serviço (a bibliotecária) estava lá, pois dividia sua carga horária em três períodos.

Essas aulas para a organização de propostas de trabalho a serem desenvolvidas na prática foram bastante truncadas no início e também questionadas, na medida em que era o início dessa etapa de trabalho.

A atividade era feita em grupos de estagiárias da mesma sala ou da mesma série, que requisitavam bastante a presença da professora para fazer vários esclarecimentos como:

"- Que tema podemos trabalhar na 1ª série?"

"- Vamos trabalhar 'seres vivos'; isso é conteúdo de 3ª série ou não?"

Essas questões incentivaram ainda mais a procura da professora com a qual faziam estágio para conhecer seu planejamento e também para falar sobre a proposta de trabalho que elas estavam desenvolvendo.

Na organização das propostas de trabalho outras dúvidas surgiam:

"-Tem que seguir os passos do plano de aula?"

"-Eu não sei fazer, é difícil."

"-Prefiro ficar com zero, e não fazer."

Outros grupos faziam propostas de trabalho que em nada se diferenciavam daquelas que estavam vendo no estágio, como: "ligue", "complete", "pinte", "copie", etc..

Nesse momento, voltamos a discutir o que seria essa proposta, por que trabalharíamos interdisciplinarmente e por que buscaríamos coisas do cotidiano da criança.

Cada vez mais as aulas foram se diferenciando. A leitura do livro de Feil (1985) já não precisava ser feita explicando-se parágrafo por parágrafo. Os grupos passaram a organizar seminários sobre capítulos e temas do livro. As propostas de trabalho foram organizadas em sala de aula, na biblioteca (na hora do

intervalo), e na biblioteca da Prefeitura, nas horas de folga.

As observações das aulas das professoras durante o estágio de observação foram interligadas com o que estavam vivenciando na prática, fazendo o estágio de regência.

Agora as alunas começam a expor suas dificuldades: como construir um texto com uma criança? Nem sempre conseguem realizar a proposta de trabalho.

Diante disso, achamos importante levar muitos livros de literatura infantil e explorá-los, mostrando formas de se construir textos a partir dessa base. Levamos também textos feitos por crianças da própria escola em estágios de anos anteriores. Complementando tudo isso, pedimos que lessem "Texto livre", de Freinet (1976). Foi umas das leituras de que mais gostaram. Discutiram o livro em classe, e levantaram questões. Cada aluna entregou um texto sobre o que tinha lido (que serviria para uma das avaliações daquele semestre). Essa leitura foi bastante proveitosa, fazendo com que elas a ligassem-na com outras já feitas anteriormente.

"- Todas essas leituras que estamos fazendo, essas críticas e discussões, estão me fazendo despertar para a necessidade urgente de fazer tudo diferente quando eu for professora."

Mas nem tudo era tranqüilo na sala de aula. Algumas aulas ficavam tumultuadas, devido a angústia, dúvidas e incertezas do

que estávamos vendo e fazendo. Achavam difícil a proposta da interdisciplinaridade, e temiam ser impossível viabilizá-la na prática cotidiana.

A conquista do silêncio em sala de aula, para que assim pudessem ouvir o colega, foi uma vitória. As alunas diziam que não estavam acostumadas ao debate, à discussão e à leitura.

Com relação à nossa prática pedagógica (as aulas de Didática) uma aluna afirmou:

"- Eu acho que você 'puxa' muito, agente não está acostumado; é curso noturno! Posso fazer uma pergunta? Você não está exagerando? Essa história de fazer proposta, de ter que estudar, organizar o que dar... Eu ajudo a professora no estágio; já não está bom?"

Em relação à afirmação do aluno, a colega responde:

"- ... não liga não! Continua assim, você está abrindo a cabeça da gente. Nós temos é preguiça. Preguiça porque nunca ninguém exigiu nada."

Na medida em que íamos discutindo o que as alunas viam e faziam no estágio, foi de consenso a seguinte afirmação: as crianças de qualquer série não sabem escrever. Observavam isso nos estágios, nos trabalhos e cadernos das crianças. Perceberam que as crianças passavam o tempo todo fazendo exercícios de ortografia e gramática, e que, mesmo assim, não sabiam escrever.

Então as próprias alunas questionaram a relação ensino-aprendizagem, pois o professor dizia que ensinava, colocando inúmeros exercícios na lousa para a criança fazer. Esta, por sua vez, repetia várias vezes e nada obtinha de resultados.

A questão que se observou foi a seguinte:

- *é através de exercícios de ortografia e gramática que a criança vai dominar a linguagem escrita?*
- *A escola tem trabalhado com a função social da escrita? Tem mostrado para a criança para que ela serve?*

Uma aluna relatou que na sua classe de estágio uma criança (4ª série), depois de conjugar em vários tempos um determinado verbo, foi perguntar para o colega o que era "verbo".

Esse tema e a discussão sobre gramática, que foi tirada de uma necessidade do estágio, ganharam ampla reflexão e a participação de todos.

Para que esse tema fosse mais aprofundado, discutimos e lemos em classe o capítulo I do livro "O método natural da gramática" de C. Freinet. Lemos todo esse capítulo ("Se a gramática fosse inútil") (Freinet, 1978).

O objetivo da leitura era o de dar respaldo teórico a essa grande discussão e polêmica que surgiu na classe, e mostrar que não bastava fazer exercícios de gramática e ortografia o tempo todo; que era necessário mostrar e trabalhar a função social da linguagem escrita. Só assim teríamos bons leitores e escritores.

" - ... fiz inúmeros exercícios de gramática da primeira série até hoje no magistério, e ainda hoje cometo tantos erros; então a gramática, todos esses exercícios que fiz, me ajudaram em que?"

" - É fantástico o que lemos. Quando falo uma frase, sei quando o verbo está colocado corretamente ou não, mas não sei bem dizer em que tempo ele está."

O entusiasmo foi tanto que fizeram a seguinte proposta:

" - Vamos ler o livro todo aos sábados nas aulas de reposição¹ e discutir mais sobre isso?"

" - Por que não conheci tudo isso antes? Por que os professores de outras disciplinas e de anos anteriores não despertaram para essas questões, para essas leituras?"

Em uma aula na qual estávamos novamente lendo outros relatórios do P.I.L., na hora da discussão e apresentação de cada grupo, um desses relatou uma experiência em que se enfrentou o problema do remanejamento.

Tal assunto trouxe grande polêmica na medida em que isso também acontecia na escola e as alunas nunca haviam anotado nos seus relatórios como uma observação a ser feita, pois achavam natural.

A partir desse relatório algumas questões foram consideradas,

¹ Reposição de aulas em virtude de uma greve.

como por exemplo, problemas emocionais que esse tipo de atitude acarreta.

Algumas alunas argumentaram que esse problema, segundo as professoras de psicologia e problemas de aprendizagem, seria positivo à medida que daria chances ao mais forte de não ser prejudicado pela lentidão dos mais fracos.

Outras alunas discordaram da visão dessa professora, afirmando que era necessário pensar no lado emocional da criança, da separação dos amigos, da fragmentação do grupo e da "rotulação" que isso causava.

Fizemos algumas observações para a classe:

" - Depois do remanejamento, aqui na escola, houve melhoras?"

" - E os professores, apóiam o remanejamento? Por quê?"

" - Por que a 'criança fraca' atrapalha a 'criança forte'? No que o professor se baseia para fazer tal afirmação?"

" - O que é 'criança fraca' e 'forte' para o professor?"

" - O professor dentro da escola também é rotulado em 'fraco' e 'forte'?"

Observou-se que a posição da Direção da nossa escola não é

favorável ao remanejamento, mas que isso acontece devido à pressão dos professores que o acham positivo.

A discussão sobre remanejamento trouxe em pauta a questão do Ciclo Básico:

" - O que é Ciclo básico?"

" - Como funciona?"

" - Por que o professor continua trabalhando da mesma maneira que antes da sua implantação?"

" - Por que os professores na nossa escola, na grande maioria, não apóiam o Ciclo Básico?"

" - Será que falta esclarecimento sobre o Ciclo Básico, seus pressupostos e objetivos para os professores?"

Essas questões foram discutidas de acordo com nossa vivência e interpretação da realidade.

Foi nossa intenção trazer uma monitora do Ciclo Básico da Delegacia de Ensino para uma palestra, mas infelizmente não conseguimos que isso fosse viabilizado.

Muitos outros exemplos poderiam ser dados, mas serão mais esclarecedores quando fizermos o histórico dos relatórios de regência.

No entanto, podemos indicar algumas dificuldades e avanços em relação às questões relativas a conteúdo e forma: que conteúdos privilegiar? Como passá-los?

Como já dissemos, o centro de interesse ou tema a ser preparado envolvendo as quatro áreas do conhecimento, era elaborado e construído pelas alunas, que deviam estudar o assunto e criar textos sobre o mesmo.

Esses textos eram pesquisados em livros, revistas, jornais, enciclopédias e outras.

As questões e dúvidas levantadas eram diversas. Uma equipe que estava trabalhando com o tema "Campinas" queria saber se podia usar e levar a lista telefônica para a sala de aula, pois poderiam ver nas "páginas amarelas" tudo o que tem na cidade, como hotéis, restaurantes, cinemas, teatros, fábricas, supermercados, etc..

" - Podemos levar um mapa de Campinas? Onde podemos conseguir? Nos ajuda a pensar em uma maneira de usá-lo de forma que todos vejam e observem o mapa?"

" - A greve de ônibus que está acontecendo aqui na cidade pode ser usada no trabalho? Isso é conteúdo? Como trabalhar?"

O que fazíamos era pensar junto com elas, questionando para que chegassem à organização de uma proposta de trabalho.

Outro grupo que tinha como tema "A família", em uma sala de 2ª série, onde a maioria das crianças era de orfanato, pensava em reconstruir a história da família, e queria também fazer a árvore genealógica. Nesse momento, juntas, começamos a pensar em questões como:

" - Como fazer árvore genealógica se nem todos sabem quem são seus pais?"

" - E se a criança tem mãe e desconhece o pai?"

" - E se a criança tem irmãos da mesma mãe e pais diferentes?"

Apesar de tudo, resolveram trabalhar com o tema, mas analisando a questão de maneira mais aberta, como por exemplo:

" Fale sobre sua família", ou "Quem é sua família?"

Em outro momento, havia um grupo trabalhando o tema "Poluição" (3ª série). Como na biblioteca da escola havia pouco material sobre o assunto, a equipe foi até a biblioteca municipal para pesquisar. Nessa visita à Prefeitura conheceram um funcionário de um órgão do meio ambiente e combinaram com essa pessoa para ir até a sala de aula para dar palestra sobre o assunto. Pediram também que ele falasse sobre a usina que estavam querendo construir em Paulínia. Essa mesma equipe fez contato com o Departamento de Parques e Jardins da Prefeitura para que levassem árvores para serem plantadas na escola.

Esses são alguns temas que foram trabalhados, nos quais as alunas tentavam organizar as quatro áreas do conhecimento.

Algumas equipes rapidamente avançavam na elaboração dessas propostas de trabalho e, quando acabavam de desenvolver, já

elaboravam outra dando continuidade à anterior. Outros grupos tinham mais dificuldades para organizar e preparar as propostas.

Esses conteúdos eram pesquisados e reconstruídos na forma de textos para serem trabalhados no Estágio.

A proposta de trabalho, depois de pronta, era avaliada, geralmente, pelo professor de estágio e pelo professor da classe, e só aí as alunas iam para a prática desenvolver a proposta.

Os materiais que determinado grupo trazia, muitas vezes, ajudavam no trabalho de outra equipe e faziam, então, intercâmbio desses materiais.

"- Isso serve pra mim. No meu estágio estou trabalhando 'saúde-corpo humano', acho que seria interessante ter esse livro 'De onde viemos'; vai completar meu trabalho."

Abrimos discussões sobre o desenvolvimento das propostas de trabalho no estágio de regência.

A maior e grande preocupação das alunas, na regência, era em relação a: "disciplina ou indisciplina".

" As crianças não respeitam a estagiária, é duro controlar."

" Todos querem falar ao mesmo tempo."

Discutimos que disciplina, dentro de uma proposta de trabalho coletivo, requer participação, cooperação e logo, a organização

da sala de aula e aquela não podem ter a mesma conotação e concepção de outras propostas pedagógicas nas quais a construção do trabalho coletivo não é objetivo a ser alcançado. Disciplina não deveria ser para nós igual à autoridade ou a alunos mudos e silenciosos.

Foi observado pelas alunas que a indisciplina exagerada podia ser indicadora, para o professor, de que algo não estava bem, que o assunto e/ou a forma a trabalhá-lo não estariam adequadas, o que implicaria na falta de interesse.

Outro problema em relação à disciplina era a grande quantidade de crianças por sala. Quando tinham que sair para fazer entrevistas, organizar uma horta, visitar a biblioteca, o trabalho tinha que ser feito pelo menos por duas estagiárias, porque, senão, se instalava a confusão.

Ainda enumerando as dificuldades do estágio de regência aparecidas nas aulas de Didática, argumentaram que as crianças não respeitavam muito as estagiárias porque éstas não tinham o "poder" da avaliação, e que os alunos muitas vezes se comportavam bem na sala com o professor por medo da avaliação.

"- A partir do nosso trabalho semanal de estágio e regência, observando o que eles fazem, constroem e como fazem, eu posso avaliar?"

A questão foi proposta para a discussão pela classe. Alguns disseram que sim, que tinham feito fichas de cada aluno da classe (do estágio) para anotar como os alunos se desenvolviam e se comportavam diante do que era proposto. Disseram que foi uma "dica" muito interessante que tiraram do livro de Iselda Feil, e que estavam achando válido ver o desenvolvimento semanal dos alunos.

Propusemos como tema a leitura do texto "Avaliação da aprendizagem na escola de primeiro grau" de Zélia D. Mediano (1988).

Foi combinado que o texto seria lido no final de semana. No entanto, apenas quatro alunas haviam lido o texto, quando o retomamos. O restante argumentou que tinha excesso de atividades e de trabalho e que poderíamos ler em pequenos grupos e depois discutir.

As alunas confirmaram o fato de que os professores estão avaliando seus alunos da mesma maneira que elas foram avaliadas, e que nada mudou desde então.

Quiseram ler e grifar o primeiro parágrafo da página 137 do texto, e segundo a autora:

"A finalidade classificatória perde seu significado, pois não interessa classificar o aluno como fraco, carente, incompetente, mas buscar caminhos para que realmente adquira a cultura letrada, tão valorizada pela atual sociedade."

As alunas questionaram ser a avaliação só instrumento do professor para com o aluno. Disseram que, se existisse avaliação

dos professores, estes iriam perseguir seus alunos. Deram exemplo do que tinha acontecido no ano anterior, quando questionaram o professor de uma disciplina sobre seu procedimento, metodologia e conteúdos e este "marcou" as alunas que tomaram essa iniciativa.

Concluimos que muitas vezes o professor usa a avaliação de maneira arbitrária, injusta e que ela deveria ser simplesmente um termômetro do que o aluno já sabe, do que já alcançou para, a partir daí, continuar.

As alunas falaram da necessidade de estarem avaliando as crianças quando desenvolvem uma proposta de trabalho dentro do estágio. A princípio elas achavam que não deviam avaliar, mas, depois sentiram que podiam e deviam fazer isso.

Observou-se que a todo momento a teoria foi discutida a partir da prática e vice-versa.

3.2 - Supervisão de estágio: um momento de apoio

O estágio tem início com uma primeira fase de observação. Nesse momento a professora (Supervisora de estágio) tentou conciliar os interesses da escola, dos professores e dos alunos. Da escola, na medida em que esta exigia que o estágio fosse feito na própria, o que não era o ideal para as estagiárias, pois deixavam de ver outras escolas e novas experiências. Do professor, tentando organizar as alunas (estagiárias) por sala sem que

fossem colocadas muitas estagiárias em cada sala, para não atrapalhar o seu trabalho. Da estagiária, por último, em relação à série de sua preferência. A grande maioria queria o Ciclo Básico, pois via-se o início do processo de escolarização e também elas conseguiam mais horas de estágio por período (6 horas) contra 3 horas e 40 minutos da 3ª e 4ª séries do 1º grau.

O estágio é obrigatório na escola; logo, todos os professores são obrigados a aceitar estagiárias, no entanto, os conflitos sempre existiam:

"- Eu tenho autonomia dentro da sala de aula; na minha classe eu sou a autoridade máxima e portanto não vou querer mais do que duas estagiárias na minha sala; mesmo a Diretora exigindo, eu não quero."

Ou:

"- Tenho duas estagiárias e só quero uma. Na sala quem manda sou eu. Mais do que uma estagiária só serve para conversar."

A professora Supervisora de Estágio ficava como uma mediadora das exigências da escola, da estagiária e do professor. A atividade pedagógica da Supervisora não se restringia, portanto, apenas às estagiárias.

As alunas deviam, no estágio de observação, anotar o conteúdo

que o professor estava lecionando, como ele o fazia (metodologia), e a relação professor-aluno. Isso não quer dizer que ela não observasse e anotasse no seu relatório coisas importantes que iam acontecendo.

"- ... não tenho tempo para anotar nada que é dado dentro da sala. Não sei escrever o que acontece dentro da sala, pois a professora dá mil coisas pra fazer, como: passar trabalhos no mimeógrafo, corrigir cadernos, passar lições, etc, etc."

A Supervisora de Estágio, além de ficar resolvendo contratempos também durante o estágio de observação, ficava esclarecendo dúvidas das estagiárias em relação a alguns problemas. Exemplificando: uma aluna relatou que a professora da classe onde estava fazendo estágio, pediu que as crianças representassem "7 dezenas mais uma unidade" num quadro "centena-dezena-unidade", e que ela (a estagiária) não tinha entendido.

Outra estagiária ainda veio perguntar como se separavam as sílabas da palavra "criança", pois a professora da sala tinha dado e ela tinha dúvidas.

No intervalo das aulas, as estagiárias me procuravam com dúvidas ou para relatar fatos que tinham ocorrido na sala. Quando isso não acontecia, eu ia para a sala dos professores, onde às vezes, recebia queixas:

"- as estagiárias não sabem escrever nada,

lêem mal, nós temos medo de deixar as estagiárias darem aula, porque depois temos duplo trabalho: corrigir a criança e a estagiária. Você devia alfabetizar as suas alunas ao invés de dar Didática."

Por outro lado, as estagiárias argumentavam que as professoras não as incentivavam; que procuravam ver só os erros que elas cometiam.

Outras vezes os professores vinham desabafar e pedir ajuda, dizendo que *"a partir do próximo ano (1990) vai ser obrigatório na escola o uso do método Emilia Ferreiro"*, solicitando também material sobre o assunto.

Uma preocupação muito grande que os professores manifestaram com relação à estagiária foi sobre a necessidade de se ter pronto um planejamento (que eu, professora de Didática, deveria dar às alunas). Assim, quando elas fossem dar aula, já teriam isso pronto.

Outro problema com que nos defrontamos foi a intransigência dos empregadores em relação às estagiárias:

"- Sou vendedora da 'Hermes Macedo' e meu chefe não está querendo que eu saia toda semana pra fazer estágio. Ele disse pra eu tirar férias e nesses 30 dias eu fico fazendo estágio de manhã e tarde todos os dias!"

Argumentamos que não seria proveitoso fazer o estágio dessa

forma; falamos da necessidade de ver todo o processo: início, meio e fim, e que ela tentasse negociar com o seu chefe.

Nos dias de estágio a aluna iria à escola, mas deveria ir antes ao Hospital "Mário Gatti", a fim de buscar um atestado para levar ao trabalho.

Às vezes não é só o patrão que não entende o porquê do estágio, mas o próprio professor. Uma professora veio me solicitar que eu dispensasse a aluna do estágio para que ela pudesse fazer compras para a cantina da escola, porque não tinha outra pessoa disponível.

Em conversas entre a estagiária e a professora da classe às vezes surgiam dúvidas, como é o caso de uma professora do 1º C.B. que disse às estagiárias para usar o "método eclético" que ela teria aprendido na UNICAMP. Essa professora argumentava que as crianças ainda estavam na fase de coordenação motora, mas que algumas já recortavam "A-E-I-O-U" dos jornais e revistas, com letras minúsculas e maiúsculas, letra manuscrita e de forma; que ela dava produção de textos com figuras da cartilha, atividade ótima para desenvolver a criatividade; e, ainda, que alguns alunos, "mesmo com o método eclético não iam mesmo".

E aí veio a dúvida:

"- ... o que é método eclético?"

Após o estágio de observação, tem início o de regência. Este

começou tardiamente (em julho) em virtude da greve dos professores. Isso acarretou sérios problemas, como: as estagiárias perderam o entusiasmo com o estágio; nem todos os professores de 1ª a 4ª séries participaram da greve, logo nem todos estavam fazendo reposição de aulas em julho, etc. Em virtude disso, poucas salas ficaram disponíveis para regência.

O tempo do estágio de regência variou muito, dependendo do professor responsável pela sala. Alguns, principalmente do período vespertino, deixaram a classe com as estagiárias o tempo todo, mas não podíamos obrigar todos os professores a fazerem o mesmo.

"- minhas aulas são preciosas e uma aula que as estagiárias ocupem para regência faz falta para mim; mas como vai ser obrigatório, eu vou deixar apenas uma vez por mes. Antes quero olhar o plano de aula pra ver se o conteúdo já foi dado. Só quero que seja dado conteúdo que já dei."

Outra professora:

"- as estagiárias podem dar aulas de regência, mas com conteúdo que vai ser dado, assim posso avaliar a aprendizagem dos alunos."

Outra professora, ainda, não queria estágio de nenhum tipo na sua sala. Após ver os trabalhos desenvolvidos pelas estagiárias na sala de aula da professora ao lado, disse:

"- estive conversando com a professora ... sobre as estagiárias na sala dela e me interessei em saber que as suas alunas também estão trabalhando com Ciências e Estudos Sociais, que elas levam material, texto e tudo o que precisa. Eu quero então duas estagiárias para este semestre, mas quero que trabalhem só com Estudos Sociais e Ciências, porque isso a gente nunca tem tempo mesmo, e assim vou em frente com eles na Matemática e Língua Portuguesa, que são as matérias mais difíceis e importantes."

Muitos impasses ocorriam no estágio. Como já foi dito, alguns professores eram mais flexíveis do que outros. Enquanto alguns impunham limites para a regência e a participação estipulando um tempo para as estagiárias, outros deixavam totalmente por conta da estagiária. O professor da classe ora permanecia na mesma, ora ia para a sala de professores a fim de planejar suas aulas, corrigir provas e cadernos. Essas duas posições assumidas pelos professores originavam conflitos, pois os que permaneciam na classe e limitavam o tempo de regência das alunas questionavam aqueles que iam para a sala dos professores.

Por parte das alunas, o estágio de regência não foi tranquilo. As alunas resistiram muito para passar da observação para a ação. Tinham medo, e alegavam que:

"- desde o primário que estou vindo sem base; sinto que não sei nada."

Essa afirmação era apoiada pela maioria das nossas alunas. A

visão do estágio de regência por parte da Direção da escola era dividida. A Diretora apoiava. As Assistentes de Direção reclamavam alegando que nossas alunas não sabiam "controlar" a classe, que as estagiárias não dominavam o conteúdo, que o barulho e agitação na escola eram terríveis quando as alunas estavam dando regência, etc..

Tínhamos, ainda, que ouvir as insatisfações de Assistentes de Direção que, quando uma estagiária chegava atrasada, não queriam que esta entrasse na sala, mesmo sabendo que a aluna havia perdido um período de trabalho. Eram, entretanto, compreensivas com as estagiárias quando alguma(s) professora(s) tinha(m) faltado e a escola estava sem substituta(s). Quando isso acontecia, as alunas tinham que substituir mesmo que não fosse na sua sala de estágio. Quando esse tipo de imprevisto acontecia era terrível, porque nós tínhamos que nos organizarmos juntamente com as estagiárias para elaborarmos uma proposta de trabalho, para que as estagiárias não ficassem perdidas.

Para que não houvesse pressa de se fazer uma proposta de aula quando alguma professora faltava, passamos a pedir que pelo menos nos avisassem com antecedência, já que não podíamos, de qualquer maneira, fugir dessas substituições.

Para orientar o estágio, tirar dúvidas, auxiliar no trabalho, nos encontrávamos na sala de estágio. Era lá, também, que guardávamos nossos materiais e sucatas a serem usadas no estágio. As crianças sabendo dos dias que lá nos encontravam (os dias de

estágio) costumavam aparecer por lá:

"- Tia, tem livrinho pra ler?"

"- Por que vocês não voltam amanhã?"

"- Na próxima semana leva bastante brincadeira pra gente fazer?"

"- Por que vocês não foram hoje na minha sala?"

"- Nós estamos fazendo cópia do ponto de Ciências; está tão chato... Vai lá pra dar outra coisa?"

"- Nós do 4º B queremos aula de Educação Física; por que a gente não tem?"

As crianças ficavam animadas com os vários jogos, brincadeiras, atividades que as estagiárias levavam para a sala. Jogos da própria escola e que, na maioria deles, fomos nós que usamos pela primeira vez, sendo que estes estavam há muito tempo disponíveis na escola.

Foi também com as estagiárias que as crianças conheceram certas partes da escola que nunca antes foram por elas utilizadas, como: biblioteca, laboratório, sala de vídeo.

Recebemos três coleções do Projeto Magistério da Direção da escola, o que contribuiu muito para que as alunas pudessem pesquisar, tirar dúvidas, buscar novos caminhos, conhecer diversas experiências.

Os materiais que as alunas usavam geralmente eram da escola e

também levávamos folhas usadas de computador para serem utilizadas no estágio.

Nossas propostas de trabalho traziam dúvidas aos professores, principalmente por tratar as áreas de conhecimento dentro de uma metodologia interdisciplinar. Para os professores, isso era difícil de ser entendido.

"- A professora onde faço estágio está brava. Disse não entender nada desse estágio. Que primeiro, ela só dá aulas de Matemática e Ciências, que Estudos Sociais e Língua Portuguesa é dado por outro professor. Em segundo, só tem aula de Ciências na quinta e sexta-feira, das 7:00 às 8:15; que quase não dá nem tempo de fazer a cópia da lousa, que portanto, nós podemos trabalhar Ciências, mas apenas nesses dias e nesses horários, e que nos outros dias ela dá Matemática, que está ensinando fração, que fração é difícil, quase nem ela sabe, e que então nós estagiárias não podemos ajudar."

"- ... suas alunas não estão bem orientadas, pois eu e outra professora percebemos que elas não têm mais noção de onde termina uma matéria e começa outra. Você deve ensinar bem isso: que ora se dá Matemática, ora se dá Língua Portuguesa, e assim por diante. São coisas completamente diferentes... Dessa maneira suas estagiárias confundem a cabeça das crianças!"

Esse tipo de conflito acontecia, às vezes, mesmo quando os professores tinham sido avisados de que iríamos fazer estágio de regência.

Uma professora da 4ª série veio nos procurar:

"- Esse estágio não está bom! Elas têm que aprender observando, ajudando, e não querendo saber mais do que o professor, levando coisas pra desenvolver. As estagiárias podem até trabalhar Ciências, mas apenas duas vezes por mês e de 5ª e 6ª feira. Estudos Sociais é outra professora, eu nem conheço direito, mas sei que o horário é restrito como o de Ciências."

Para resolver o impasse fui conversar com a professora responsável por Estudos Sociais e Língua Portuguesa, dessa mesma série. A professora foi mais compreensiva, entendeu nossa proposta de trabalho e as alunas continuaram a fazer estágio naquela sala, só que em outro dia, quando apenas esta professora estivesse presente.

A sala de estágio também era o local onde nos encontrávamos antes de entrar para a sala de aula (de estágio), onde nós víamos o que cada grupo tinha feito em termos de propostas de trabalho para desenvolver no Estágio.

Muitas vezes as alunas já haviam iniciado as propostas de trabalho, mas não estavam sabendo finalizá-las. Então o que fazíamos era estudar, pesquisar junto com a estagiária. Outras, ainda, alegavam ter faltado à aula de Didática à noite e não tinham tido tempo de fazer uma proposta de trabalho. Nesse caso, também as ajudávamos a elaborá-la.

Freqüentemente nos deparávamos com problemas enfrentados

pelas alunas, como:

"- As crianças não sabem continhas simples, muito menos quando 'vai um', não têm o conceito de número, e nós não sabemos como trabalhar! Temos aulas de 'conteúdos metodológicos da Matemática', mas é muito teórico."

O que íamos fazer? Deixar as estagiárias com dúvidas? Isso não ia contribuir com nada. O que fizemos foi orientar as leituras e discutir os textos, entender as atividades propostas no texto, o que diferenciava essa proposta das outras. Nesses momentos os livros do Projeto Magistério e outros contribuíram muito como subsídio para essas questões.

Além dessas formas de apoio, procurávamos entrar com as alunas na sala de aula. É claro que não podíamos ficar o tempo todo em uma só sala, mas íamos revezando as turmas. As vezes, em um único dia, chegávamos a ter várias estagiárias em diferentes salas, trabalhando, dando estágio de regência.

Como exemplo, numa sexta-feira durante o segundo semestre tínhamos:

- uma sala com duas estagiárias na 2ª série desenvolvendo o tema: "Transportes", que iriam trabalhar em equipe com as crianças; como as crianças não estavam acostumadas com isso, era imprescindível a nossa ajuda;

- em outra sala, também da 2ª série, as estagiárias estavam trabalhando "peso e medida" com as crianças; como o trabalho iria

ser realizado com cada criança, também se fazia necessária a nossa presença;

- na 3ª série estavam duas estagiárias desenvolvendo um trabalho com "sementes, época de plantio, vitaminas"; nossa presença era necessária também lá, porque era um dia em que as crianças deviam sair da sala para procurar espaço seguro dentro da escola a fim de colocar os potinhos com as sementes, etc.

- por último, tínhamos estagiárias na 4ª série trabalhando com "transformações da Natureza", e uma das atividades do dia era fazer pesquisa em grupos na biblioteca; como esta não podia ser usada sem a presença da bibliotecária ou da responsável, nós tínhamos que ficar lá com as alunas e as crianças.

Por outro lado, esse tipo de trabalho não podia ser desenvolvido com preocupações do tipo: manter o silêncio, manter a estrita ordem, etc., ainda mais que depois da pesquisa iriam acontecer entrevistas com professores de Biologia para esclarecerem mais o assunto estudado.

Tínhamos, então, nesse dia, quatro salas com estagiárias desenvolvendo propostas de trabalho que necessitavam da participação ativa dos alunos, de uma dinâmica diferente da que ocorre normalmente na sala de aula, e ... qual não foi nossa surpresa... andando de uma sala para outra fomos questionados por alguém da Direção da escola:

"- A gente tem que resolver o problema do estágio. As professoras da sala ficam sem

fazer nada enquanto as coitadinhas das suas alunas estão ficando loucas. Você não tem dó delas? Elas ficam nessas salas na maior bagunça, elas não têm noção de impor disciplina... Você ensina isso? Eu não quero fazer fofoca, mas sem querer entrei na 2ª série e duas estagiárias estavam com postura horrível. Uma sentada na mesa da professora e outra com a mão no queixo, de pé e parada! Você ensina postura? Será que não é melhor ficar no estágio de observação, assim elas vão assimilando, vendo como é que se faz; a professora de Didática do período matutino faz assim e dá certo. As estagiárias dessa professora organizaram uma festinha com as crianças da sala onde faziam o estágio. Foi uma graça! Será que não é melhor começar por aí?

Acho melhor você pensar em tudo que eu falei, porque... e se o pai de alguma criança vem reclamar que não quer que seu filho tenha aulas com a estagiária e sim com a professora? Isso ainda vai dar problema... "

Era muito grande a pressão sobre as estagiárias quando elas davam regência. Em consequência elas, que estavam iniciando esse "novo trabalho" dentro do estágio, ora avançavam, progrediam, ora tentavam fugir dele.

Algumas vezes sentíamos que as estagiárias não conseguiam dar continuidade às primeiras propostas de trabalho; sentiam dificuldade em resgatar novos centros de interesse para serem trabalhados em classe. Outras tinham dificuldade em organizar conteúdos de forma interdisciplinar. O que fazíamos, além de discutir com essas estagiárias a relação entre os diferentes conteúdos abordados, era relatar o trabalho das colegas de classe, mostrando a relação entre os conteúdos e outros interesses a serem

estudados a partir do primeiro trabalho.

As estagiárias passaram a sentir o valor dos estágios de regência, na medida em que estes denunciavam falhas na prática pedagógica, falhas que precisavam ser repensadas. Nesse momento, discutíamos o valor do estágio de regência, à medida que proporcionava uma visão real da aprendizagem e do ensino no cotidiano da sala de aula.

Exemplo disso foi uma aluna que estava desenvolvendo um trabalho que envolvia o tema "dobro". Achou que o assunto seria fácil, pois os alunos (2ª série) já sabiam a tabuada do 7. Qual não foi a surpresa da estagiária ao observar que os alunos só haviam memorizado números, mas não compreendiam o que faziam nas operações matemáticas.

Ainda outras estagiárias descobriam as suas próprias dificuldades e a necessidade de estudar. Eis a dúvida de uma aluna:

"- Encontro consonantal é só encontro de consoantes diferentes, ou na palavra 'pássaro' também tem encontro consonantal?"

O progresso do estágio de regência fez com que alguns professores nos procurassem para falar do avanço das crianças; de como elas gostavam das aulas das estagiárias, levando uma proposta diferente daquela que viviam no cotidiano, e como estava sendo importante levar diferentes formas de trabalhar os conteúdos, como: simular quitandas, supermercados, fazer dinheiro, cheques,

de fazer entrevistas com os donos das fábricas do bairro, com os empregados; de fazer visitas nas redondezas do bairro, de fazer textos, fazer histórias, tirar cópias dos desenhos das próprias crianças, etc. Essas professoras diziam que os próprios pais estavam observando esse entusiasmo das crianças pela escola.

Nem todas as professoras, no entanto, conseguiram entender e apoiar nossa maneira de trabalhar. Nos deparamos, um dia, com uma série de problemas com a professora de uma das 3^{as} séries. Todas as professoras tinham direito a um tal de "picadinho", um dia livre que a professora tinha por semana. A professora dessa 3^a série tinha seu "picadinho" na 6^a feira e, em seu lugar, tinha uma substituta. Esta permitia que a estagiária desenvolvesse seu estágio toda 6^a feira nessa 3^a série. A professora efetiva da sala, em repúdio ao estágio que era feito na 6^a feira, resolve mandar um bilhete para os pais dizendo que nesses dias a aula era dada por estagiárias, e que portanto, seus filhos não precisavam ir para a escola.

Observamos que nas sextas-feiras as crianças passaram a não freqüentar a escola. A Diretora, além de chamar a professora para conversar, convocou uma reunião com os pais, à qual compareceram apenas as irmãs de duas crianças da sala (os pais estavam trabalhando), mas que parece ter surtido efeito, pois as crianças passaram a freqüentar a escola novamente nesses dias.

Apesar de tudo, a professora da classe continuava "boicotando" nosso trabalho, não deixando que os alunos escrevessem nada que

as estagiárias dessem no caderno de casa e da classe, e insistia em dizer que as estagiárias tinham que dar apenas Educação Artística e Educação Física.

Entretanto, os confrontos não impediram e não comprometeram os avanços do estágio de regência, que foi bastante significativo para as estagiárias e para as crianças, as quais tiveram oportunidade de vivenciar uma outra perspectiva de ensino dentro da escola.

"- Nossa! não sabia que na nossa escola tinha pé de pitanga!"

"- A tia não deixa escrever frases; só vocês, né?"

"- Coloca meu texto na lousa pra todo mundo ver?"

Gostaria de ressaltar a importância do Supervisor de estágio estar trabalhando diretamente e intensamente com as estagiárias (alunas), pois é ele quem garante a junção teoria-prática no estágio. É de fundamental importância a assessoria do professor (Supervisor) do estágio; é ele que pode auxiliar o aluno a entender o que vem sendo feito e o que pode vir a ser feito. É o professor que, no primeiro momento, ajuda a estagiária a perceber o "ir" e "vir" entre teoria e prática.

Resgataremos agora vantagens e dificuldades encontradas ao longo do ano no estágio.

Vantagens do estágio:

- esclarecer dúvidas das estagiárias.
- ouvir as experiências dos estágios que as alunas trazem;
- auxiliar as alunas dentro da sala de aula;
- garantir um espaço de unidade entre: prática-teoria-prática;
- ponto de encontro entre: professores que recebem a estagiária; estagiárias, professor de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, e as crianças de 1ª a 4ª séries;
- mais um lugar de aprendizado.

Dificuldades do estágio

- distribuição e organização do estágio de forma a atender: escola, professores que recebem as estagiárias e alunos da Habilitação Magistério;
- intransigência dos chefes das estagiárias para o cumprimento do estágio;
- dificuldades de alguns professores entenderem a importância do estágio de observação e regência;
- falta de compreensão de alguns elementos da escola em perceber que a estagiária não é uma secretária e que ela já pode propor um trabalho a ser desenvolvido.

3.3. - Aprendendo a realidade pela observação

Como já foi explicado, este texto foi organizado a partir dos

relatórios de observação das nossas alunas.

Nosso objetivo era entender a dinâmica da sala de aula, observar o trabalho do professor em relação ao conteúdo e à forma trabalhados, além da relação do professor com seus alunos. Esse material constituía a "matéria prima" das aulas de Didática. Em seguida apresentaremos o conteúdo desses relatórios para que se possa visualizar o potencial que eles significam como temas que podem ser examinados criticamente.

Foram coletados 57 relatórios de observação que estão assim divididos: 20 da 1ª série, 22 da 2ª, 10 da 3ª, e 5 da 4ª. Como podemos observar, foram poucos os alunos que fizeram a opção pela 4ª série.

Pudemos constatar um grande interesse das estagiárias pelo ciclo básico. A grande maioria teve um enorme interesse em estagiar nessas salas. Entretanto, o número de salas do ciclo básico não era suficiente para todos, precisando, então, organizar um sistema de rodízio no final do primeiro semestre.

3.3.1 - O que se observou daquilo que se faz em sala de aula na 1ª série

O que muito nos chamou a atenção foi a diferente descrição das aulas de 1ª série em relação às demais. Nessas aulas de 1ª série, há uma menor diversidade de atividades. As alunas relatam que algumas vezes, para fazer uma atividade da cartilha ou da lousa, as crianças levavam uma hora, às vezes, até uma hora e meia. Com

isso, o trabalho do professor variava menos ainda do que nas outras séries.

Para melhor conhecimento desse cotidiano, vamos mostrar o que era observado em relação às atividades feitas pelas crianças.

Q. que era observado	Freqüência
cópia	11
exercícios com vogais	11
escrever números	7
junção de letras	6
escrever palavras com letras maiúsculas e minúsculas	6
carimbo no caderno para pintar	6
coordenação motora	5
desenho mimeografado	4
desenho livre	3
cabeçalho	3
dar números vizinhos	2
completar com "=" ou "•"	2
contorno dos números	1

TABELA 4. Freqüência de algumas atividades observadas nas 1^{as} séries.

Essas atividades, feitas e repetidas durante todo o período escolar, mais parecem ter um fim em si mesmas, iniciando e encerrando atividades sem a menor relação com a vida, com o mundo; sem a menor contribuição para a formação do homem.

A rotina e a repetição tomam conta do cotidiano, como poderemos verificar no exemplo que segue:

"Os alunos entraram na classe 07:00 e foram tomar leite. A professora ficou na classe e colocou na lousa a data, o dia da semana e o nome da escola, e as crianças copiaram quando entraram na classe. A professora começou a

recordar com as crianças as vogais, escrevendo na lousa uma palavra e com que vogal ela iniciava, ex:

arara - a	igreja - i
elefante - e	ovelha - o
urubu - u	

Logo após foi colocado na lousa um quadro para as crianças lerem na horizontal e na vertical:

la	a
le	e
li	i
lo	o
lu	u

Depois de ler várias vezes, foi passado na lousa o começo da lição da lata para as crianças copiarem e lerem:

A	E	I	O	U
a	e	i	o	u
La	Le	Li	Lo	Lu
la	le	li	lo	lu

Depois de copiar e ler, eles começaram a montar seus "baralhinhos" (quadrinhos de cartolina com letras).

As crianças montaram hoje o la-le-li-lo-lu e o a-e-i-o-u maiúsculo e minúsculo. Depois de montar as letras na ordem certa, as crianças começaram a formar palavras e escrevê-las no caderno. Ex:

alo - alo - alo - alo
ali - ali - ali - ali

Os alunos escreveram várias palavrinhas. Depois fizeram uma leitura em voz alta, começaram um exercício mimeografado que receberam do professor, o exercício tinha cinco frases, e nas frases tinha a palavra "lata", que deveria ser circulada com lápis de cor.

Após circularem as palavras, a professora carimbou vários desenhos para colocarem os nomes.

Depois dessa atividade as crianças começaram a fazer alguns exercícios de cartilha,

estes eram de coordenação motora. Ex:

..
..
..
..
..

Esses relatórios descrevem a dinâmica da sala de aula onde as alunas faziam estágio.

Alguns relatórios eram bastante descritivos, como esse que acabamos de expor. Outros traziam afirmações que não tinham evidência clara do que realmente aconteceu na sala de aula.

Apesar de algumas falhas em certos relatórios, muitos pontos ficaram evidentes e merecem ser analisados.

A--A_rrotina_das_aulas.

A dinâmica da sala de aula não muda nunca. Os alunos chegam, fazem cabeçalho e iniciam atividades de Língua Portuguesa; chega o recreio e todos saem da sala. Na volta, tem início a aula de Matemática.

Em quase todos os relatórios essa é a dinâmica, nem sequer mudam a aula de matemática para o início.

As disciplinas são vistas em separado, o conhecimento é fragmentado, compartimentalizado. Podemos comprovar isso na grande maioria dos relatórios.

"As crianças chegam e fazem cópia das vo-

gais, escrevendo em maiúscula e minúscula, depois é feita a leitura destas alternadamente; novamente voltam a fazer cópia dos exercícios. A professora carimba um objeto no caderno, pergunta qual o nome, e com que letra inicia. As crianças respondem e novamente copiam essa letra em maiúscula e minúscula. Vão para o intervalo. Voltam. A professora usa novamente o carimbo com outro objeto, e tem o mesmo procedimento. Inicia a atividade de matemática dando um número pontilhado e pedindo para que as crianças preencham. Depois a professora pediu que as crianças escrevessem o número."

Uma outra estagiária relata que na classe onde faz estágio há 33 alunos, um terço deles não cursou a pré-escola, tendo em decorrência problemas de coordenação motora. A estagiária ainda observou a dificuldade da professora para lidar com esses alunos. É a professora que diz usar o "método eclético". Em seguida descreve:

"Hoje ela deu ditado com as seguintes palavras:

<i>ele</i>	<i>aula</i>	<i>ou</i>
<i>alô</i>	<i>leão</i>	<i>Lili</i>

Durante o ditado ela falava o local que era para as crianças escreverem (lado, embaixo, no meio, etc.), com o objetivo das crianças criarem noção de espaço.

Após terminar a aula de Português, foi carimbado um desenho no caderno das crianças para dar incentivo ao aluno. Depois prosseguiu com a matéria de matemática:

Fazer de 1 a 10 (3 vezes)

Dar os vizinhos:

_ 4 _ ; 7 _ _ ; _ 2 _

Completar com = ou =:

7 _ 4 ; 4 _ 4 ; 1 _ 2 ; 5 _ 3"

Na maioria dos relatórios de observação de 1ª série, as estagiárias escreveram que as salas são divididas em "fracas" e "fortes". Algumas vezes, a professora da sala ficava com a turma "forte" e pedia que as estagiárias (que estavam lá observando) dessem reforço para os mais "fracos".

Outras professoras também dividiam a sala em dois grupos: de um lado só meninas, de outro só meninos.

No conteúdo de matemática, eram enfatizados os numerais de 1 a 10 e o início das operações básicas. Nessa série, a operação mais enfatizada era a adição:

"Um dos métodos dela para fazer os alunos ficarem quietos é dar, além da cópia para casa, mais cópia da lição estudada, ou seja: conversou, faz duas cópias da lição; conversou de novo, faz três cópias, e assim por diante."

O uso da cópia é uma constante em todos os relatórios. Em um deles a estagiária diz que as crianças passaram um hora e meia fazendo a seguinte cópia:

*"a - e - i - o - u (3 páginas)
A - E - I - O - U (3 páginas)"*

É relatado, ainda, que depois do recreio os alunos passaram para a cópia da lição da "lata". Quando voltaram, continuaram a fazer a cópia da "lata" mais vezes, e a cópia dos números de 1 a

10.

Em vários desses relatórios, as estagiárias descreveram os seguintes conteúdos e metodologias usadas para trabalhar os conteúdos:

"CONTEÚDO: 1 - vogais
2 - famílias (ex: la, le, li, lo, lu)
3 - lição do dia (ex: LATA) da cartilha
4 - números de 1 a 10.

FORMA DE 1 - cópia das vogais
PASSAR O 2 - " " famílias
CONTEÚDO 3 - " da lição da cartilha
4 - " do cabeçalho
5 - " dos números."

Comentando essa rotina, a estagiária escreve:

"Parece-me que esta professora só sabe dar cópia para as crianças, não sabe utilizar, ou não quer utilizar outros meios (...). Ela é muito autoritária, manda nas crianças em todos os sentidos, até no lápis de cor que deve usar; não deixa a criança livre."

Como já foi constatado através dos relatórios de observação das estagiárias, todos os professores trabalham os mesmos conteúdos: vogais, famílias (ba, be, bi, bo, bu; ma, me, mi, mo, mu), mas alguns (poucos) tentam passar esse conteúdo de forma a variar um pouco e sair do que a maioria dos professores fazem o

tempo todo: a cópia.

"A professora... estava ensinando as vogais. Para as explicações, fichas eram dadas aos alunos para terem a noção de que estavam aprendendo.

A professora falava aos alunos, por exemplo: Já, o aluno pegava a ficha I, depois a ficha A, e todos liam juntos a palavra nova que tinham aprendido."

Em um outro relatório, a estagiária observa uma única vez uma mudança na rotina:

"Durante a aula a professora deu uma pausa para contar uma história desenhada numa cartolina sobre a 'nuvem'. Acabando a história ela escolhia algumas crianças para falar e contar a história, assim, desenvolvendo a linguagem oral."

Uma estagiária analisa que a professora, ao iniciar a aula, coloca o cabeçalho e uma frase diferente todos os dias e as crianças copiam:

"A alegria da criança é o perdão da vida."

"Penso, logo existo."

Para a aprendizagem dos conteúdos de Comunicação e Expressão, uma forma de trabalhar muito usada é o ditado:

"A professora dá o ditado. Lê todo o ditado e diz às crianças que procurem o significado das palavras desconhecidas. Lembra às crianças de quando se usa o hífen. Ex: recomendo-lhe. Dita uma palavra e pergunta à classe se tem acento. Ex: flocos. Depois toda a classe lê o ditado inteiro em voz alta e completa o que perdeu."

A lição de casa também faz parte do cotidiano dessas salas observadas:

"Para a lição de casa a professora pede cópia da cartilha e procurar palavras que têm início com sílabas das famílias que estão estudando; ex: Da, De, Di, Do, Du."

Há outros relatórios de 1ª série "classe especial". Essas classes (duas: uma de manhã, outra à tarde) são bem pequenas, contendo em média 10 alunos. Essas classes também são divididas em dois grupos: dos menos e dos mais avançados. A idade dessas crianças varia entre 12 e 15 anos e são renitentes.

"Conteúdo do grupo mais fraco: família do NH. Ex: nha. A professora dá a cópia da família do NH para eles copiarem várias vezes, pois estão começando a aprender."

"Conteúdo do outro grupo: leitura e interpretação do livro 'Caminho Suave'. Este grupo já está no livro 'Caminho Suave' fazendo pequenas frases e interpretações."

Nesse mesmo relatório, a estagiária observa que as crianças

entram na sala com o cabeçalho já pronto, da seguinte forma:

"E.E.P.S.G. 'X'
Nome"

Em conversa com as estagiárias, a professora diz que usa o método "global".

As crianças dessa sala faltam muito, pois frequentam clínicas de psicologia.

A professora da "sala especial" se ausenta com frequência, com isso, as crianças ficam sozinhas ou com a estagiária.

Eis o desenvolvimento de uma sala de aula "especial" do período vespertino (registrado em um relatório):

*"13:00 - 15:00
As crianças começam a aula pintando um desenho mimeografado sobre a Páscoa; uma atividade onde a professora disse que procurou descobrir quais as perspectivas de cores que as crianças possuem.
Logo em seguida estes alunos tiveram uma atividade para colorir e ligar (mimeografada). A didática usada pela professora foi visando despertar o senso de tamanho, quantidade, etc.
15:00 - 15:20: recreio
15:20 - 16:40
As crianças voltaram do intervalo e fizeram uma cópia da lição que cada um menos se adapta."*

R. Ausência de conteúdos de Ciências e Estudos Sociais.

Pelo que constatamos, esses conteúdos são tidos como sendo de menor importância, privilegiando apenas os conteúdos de Língua

Portuguesa e Matemática.

Os conteúdos de Ciências e Estudos Sociais só apareceram nos relatórios de 3ª série, e com poucos assuntos abordados.

Nos relatórios de 4ª série não aparecem conteúdos de Estudos Sociais e apenas é relatada a observação de aulas de Ciências, com os temas:

- *Vegetais: crescimento e desenvolvimento, e fotossíntese.*

Esse é um dado importante, pois constatamos que existe uma maior preocupação com Língua Portuguesa e Matemática, como se estas fossem pré-requisitos para o desenvolvimento e aprendizado de outras disciplinas.

O conteúdo e a forma transmitidos na primeira série são sempre semelhantes. Os conteúdos de Ciências e Estudos Sociais não foram nenhuma vez citados no relatórios. Estes relatam a professora dando um desenho mimeografado sobre um dado tema que não é estudado, debatido e aprofundado.

"Depois do intervalo os alunos escreveram a palavra 'lata'. Enquanto isso, a professora pediu para que eu ajudasse a preparar as atividades do dia seguinte.

Os alunos terminaram de escrever e receberam um desenho sobre o outono, porque hoje é dia 20 de março, é o começo do outono; no desenho havia bastante frutas. Enquanto as crianças pintavam, a professora falava um pouco sobre isso."

C. - A relação professor-aluno.

Não chegamos a um consenso, analisando a relação professor-

aluno registrada nos relatórios. Alguns afirmam que a professora tem uma relação muito ruim com os alunos, usando sempre a alteração de voz, o grito, o castigo, e que as crianças obedecem porque têm medo da professora.

Outros estagiários escreveram que a professora se relaciona bem com os alunos, e houve também um estagiário que escreveu:

"Não consegui analisar a relação professor-aluno porque a professora se ausentava muito"

Podemos constatar o incentivo ao silêncio, inculcado através do medo ao professor, condicionando o aluno à aceitação de tudo.

"Os alunos parece que têm medo de responder alguma coisa errada à professora. O relacionamento é muito autoritário."

"O relacionamento entre a professora e os alunos é bem autoritária por parte dela."

"Os alunos gostam da professora, mas ao mesmo tempo sentem medo."

"Eles têm um bom relacionamento. Quando o aluno faz alguma coisa errada, ela fica brava, mas quando faz certo e bonito, a criança ganha elogios, o que é muito importante."

"A relação entre professor e aluno não me pareceu boa, a professora usa um tom de voz muito alto e não consegue controlar a classe; só consegue o controle quando dá um grito."

As crianças se acostumam com a maneira com que a professora as trata, e com isso estranham que a estagiária também possa vir a ser professora. Eis aqui um depoimento:

"Um aluno pediu explicação de um exercício para a professora e esta mandou ele perguntar pra mim, mas ele ficou com receio e disse à professora se eu sabia o exercício; ela disse que sim e que eu era também professora e a criança continuou não acreditando e disse: - Ela não pode ser professora!

Eu perguntei por que e ele mais do que depressa respondeu: - Porque você não tem voz!

O garoto chegou a essa conclusão porque eu falo baixo e sua professora fala muito alto, então ele acha que para ser professora tem que falar alto."

D - Dificuldades encontradas no estágio de observação das alunas.

Os estágios de observação enfrentaram dificuldades em virtude de, muitas vezes, serem interrompidos para substituir alguma professora que havia faltado de última hora, quando a escola não conseguia localizar uma substituta a tempo.

Outras vezes as alunas eram solicitadas pelo professor para fazerem uma coisa ou outra.

"Ficamos o tempo todo recortando e rodando coisas no mimeógrafo."

"Hoje além de recortar, ela nos fez corrigir palavras que as crianças escreviam no ditado."

"O estágio foi de observação. Como sempre, só fizemos matrizes, recortes e tomamos leitura."

"Achamos um absurdo: ao começarmos a tomar a leitura, a professora nos interrompeu para falar sobre as notas das crianças. Informou que a nota da leitura iria de 'A' a 'D'. Algumas crianças estavam com a nota 'A', então a professora disse que as notas deveriam ser diminuídas, pois as crianças que ela

achava que faziam um ditado fraco, deveriam receber uma nota menor em relação à leitura. Isso não deu certo, pois as crianças das quais ela exigiu que abaixássemos a nota tinham um bom desempenho na leitura."

"No estágio de observação eu auxiliiei algumas crianças em seus exercícios e fiz uma lista de chamada dos alunos; fiquei com a classe por um momento porque a professora saiu da classe para resolver problemas na secretaria."

3.3.2 - O que se observou daquilo que se faz em sala de aula na 2ª série

A - A rotina das aulas

Primeiramente, faremos uma descrição das atividades que foram dadas nessa série e com que frequência. Depois discutiremos de que forma foram trabalhados os conteúdos.

Constatamos que a cópia, dentre outras atividades, continua sendo bastante utilizada também na segunda série, além de leitura e compreensão de texto. Dentro dos conteúdos de matemática há um destaque para as operações, trabalhando esses conteúdos através de "contas" (veja a Tabela 5 na página seguinte).

Pudemos também verificar nessa série a fragmentação dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento: primeiro Língua Portuguesa, depois Matemática, ou vice-versa.

ATIVIDADES	Frequência
cópia de texto	15
contas de adição e subtração	12
exercícios trabalhando: unidade, dezena, centena	10
leitura de texto	9
interpretação de texto	7
escrever números entre dois valores	6
escrever números por extenso	5
problemas envolvendo duas operações (+ e -)	4
tabuada	4
ditado	4
redação com tema	3
escrever palavras com LH, NH	3
estudo de vocabulário novo	3
separar sílabas	2
leitura de literatura infantil pelo professor	1

TABELA 5. Frequência de algumas atividades observadas nas 2^{as} séries.

"A matéria dada em primeiro lugar foi L. Portuguesa. Ela pediu que os alunos fizessem uma cópia do livro sobre encontros vocálicos e consonantais. Depois ela explicou oralmente dando exemplos na lousa, leu a lição do livro e deu exercícios do mesmo. Depois, enquanto ela passava exercícios de Matemática, nós corrigimos os cadernos de L. Portuguesa."

"A professora começou a aula com Matemática ADIÇÃO. Passou uma conta na lousa e explicou de maneira fácil e eficiente. Eu não conhecia o método.

Exemplo:

48 + está mais perto de 50
+ 12 - está mais perto de 10

Então a professora disse que o resultado estará mais perto ou será também 60.

Um aluno foi na lousa e resolveu a conta da seguinte maneira:

$$\begin{array}{r} 48 \\ + 12 \\ \hline 510 \end{array}$$

Aí, então, a professora foi novamente à

lousa explicando: $8 + 2 = 10 +$ coloca-se o número zero e o número 1 coloca-se em cima do número 4. Então soma-se os números $4 + 1 + 1$.

Depois da Matemática veio L. Portuguesa. A professora estava trabalhando com com a família do: LHA. Foi pedido para cada um dizer uma palavra com as letras LH; a lista de cada palavra que foi dita por eles mesmos foi passada na lousa, depois copiaram no caderno. Logo depois foi passado um texto na lousa:

'Uma pontinha de tristeza'. Eles copiaram, leram e interpretaram o texto."

Outro relatório:

"A professora começa com Português. Pede para os alunos: 1 - copie do alfabeto apenas letras maiúsculas com hastes para baixo. 2 - copie do alfabeto apenas as letras minúsculas com hastes para baixo. A professora deu um tempo para os alunos fazerem. Nesse tempo ela esteve andando pela classe para ajudar os alunos que não conseguiram fazer o exercício e não ficou sentada como a maioria dos professores que eu já vi.

Na correção mandou os alunos na lousa. Tiveram dificuldade na letra 'F'. Explicou várias vezes e mandou as crianças repetirem no caderno. Depois a professora deu DESCRIÇÃO de um objeto. Ao mesmo tempo que ela explicava como se fazia uma descrição ela fazia que as crianças se interessassem pela mochila e outros objetos.

A professora usou o seguinte método para a descrição: cada criança pegou um dos seus objetos na mão, mas a mochila de um deles foi escolhida para a descrição. O menino ficou com a mochila na frente e todos começaram a falar um de cada vez, como e para que servia.

Depois cada um fez a descrição.

Em seguida a professora deu Matemática. Primeiro ela deu problemas: Ex: Sábado mamãe fez 30 pastéis, 15 bolinhos e 34 coxinhas.

Mamãe fez:

[] mais [] menos que 30 salgadinhos

O resultado:
 [] aumenta [] diminui
 Quantos salgadinhos mamãe fez?
 Complete e leia:
 Cinquenta e quatro = dezenas ____ unidades ____
 Dê os vizinhos: 9 ____; 19 ____; 29 ____
 Vamos escrever em ordem:
 1º primeiro
 2º _____
 3º _____ "

Os relatórios analisados mostram também que alguns alunos não aprendem um determinado conteúdo porque a explicação da professora, a forma como ela desenvolve o tema não é esclarecedora.

"A professora estava trabalhando ADIÇÃO. Então dava: $5 + 8 + 1$. As crianças não entendiam que o sinal '+' era para separar as parcelas, e colocavam:

$$58$$

$$+ 1$$

e não um embaixo do outro.

Então a professora pediu que nós estagiárias saíssemos com seus alunos 'mais fracos' para nós ensiná-los. Não sabemos se é porque havia um número menor de crianças na classe, mas eles se sentiam bem mais seguros ao resolverem as contas, sendo que depois com a gente, eles acertaram. Usamos palitos e todo tipo de sucata que possuíamos para ajudá-los."

A lição de casa também aparece com frequência na 2ª série:

"Após o lanche ela passou lição de casa:
 Efetue e tire a prova:

a) $532 + 32 + 12$

b) $725 + 63 + 221$

Pediu também como lição de casa, para eles

fazerem a cópia da lição 'Angélica e a ponte' e fazer o vocabulário do texto. E também responder as questões de interpretação de texto."

A repetição continua sendo uma forma utilizada para a aprendizagem dos conteúdos. Podemos constatar isso em um relatório no qual o conteúdo que estava sendo trabalhado dentro da L. Portuguesa era: orações afirmativas, exclamativas e interrogativas.

"Entramos na classe 12:30 h. Na sala havia 28 alunos. Logo pela entrada a professora deu L. Portuguesa trabalhando com: oração afirmativa, exclamativa e interrogativa. A professora explicou:

DORAÇÕES

'Os patos estão contentes'

A oração acima é uma oração afirmativa porque está afirmando alguma coisa.

'O sapo não tem medo do burro'

É uma oração negativa porque está negando alguma coisa.

'Oba! Oba! Como é bom pintar!'

É uma oração exclamativa, porque indica uma alegria, uma admiração ou um espanto, e leva no fim o ponto de exclamação.

'O que o Marquinho está plantando?'

A oração acima é interrogativa, porque está fazendo uma pergunta. A oração interrogativa leva no final o ponto de interrogação.

Estas orações foram passadas na lousa. Depois que os alunos terminaram de copiar, a professora explicou. Em seguida a professora pediu às crianças para darem vários exemplos de orações afirmativas, exclamativas, negativas e interrogativas.

Em seguida, a professora passou atividades para a classe:

1- Forme orações afirmativas com as expressões: a) sorvete gostoso; b) menino bom

2- Transforme em orações negativas:

a) Paulo é um menino estudioso; b) eu tenho um cão.

3- Forme orações exclamativas com as ex-

pressões:

a) dia bonito; b) professora boa.

4- Transforme em orações interrogativas:

a) Paulinho ganhou um brinquedo novo

b) eu tenho uma novidade para você."

B. Ausência dos conteúdos de Estudos Sociais e Ciências

Não observamos em nenhum relatório a preocupação dos professores em desenvolver esses conteúdos. Apenas notamos em um único relatório que a professora pediu como lição de casa uma atividade que "talvez" tivesse como objetivo trabalhar o assunto "higiene", mas que também não é retomado depois na aula sendo apenas corrigido.

"Em seguida a professora passou lição para casa:

1) completar as frases escolhendo as palavras da lista: sabão - banho - água - cabeça

a) Eu devo tomar meu _____ todos os dias

b) Todas as semanas eu lavo minha _____

c) Eu gosto muito da _____ e do sabão

d) Água e _____ são grandes amigos da limpeza."

C. Relação Professor-aluno

As estagiárias registraram um bom entendimento no que tange à relação professor-aluno:

"Em minha opinião a professora... mantém uma ótima relação com seus alunos. Não é uma professora que prende os alunos; ela sabe lidar com eles. Deste modo ela poderá conseguir muitas coisas com eles."

"O relacionamento aluno-professora é muito bom. As crianças gostam muito dela e dão flores, bilhetinhos. O relacionamento professor-aluno também é bom. Ela os respeita e é dura quando precisa ser; elogia, incentiva e explica quando alguém pede."

"A relação é amigável, ela põe ordem sem precisar dar gritos, a classe não é de fazer bagunça."

D. Dificuldades no estágio de observação desta série

Esse estágio, na sua grande maioria, não foi apenas observação, o que dificultou essa etapa de trabalho.

"Meu estágio de observação tem sido de participação ativa. Apenas no primeiro dia é que se observou; nos outros dias rodei folhas no mimeógrafo, corrigi cadernos, ajudei os mais atrasados. Fiquei com a classe por meia hora."

*"Não pudemos observar muito porque tivemos que: - corrigir exercícios das crianças no caderno e lousa;
- dar ditado;
- ajudamos na elaboração de desenhos (passar no stêncil);
- na hora do sinal do intervalo para entrar em aula, novamente nós ajudamos na organização da fila."*

"A professora logo ao entrar na sala de aula pediu para nós olharmos os cadernos das crianças para vermos se todos tinham feito a lição de casa."

"Entramos na classe às 12:30, a professora estava conversando com a diretora; ela pediu-nos para ficarmos com a classe."

Nós, então, tivemos que improvisar uma atividade. Quando a professora chegou na sala de aula, ela corrigiu a lição de casa. Logo após

ela pediu para nós corrigirmos a cópia e que fôssemos explicando os erros que cometeram."

"A professora pediu minha ajuda para passar de carteira em carteira para ajudar as crianças a montarem o quebra-cabeça. Depois disso eu ajudei a corrigir cadernos e a tomar a tabuada de dois."

"A professora pediu para eu ajudá-la a corrigir os cadernos com os problemas de Matemática. Depois do intervalo eu tomei tabuada de um por um e leitura da cartilha. Assim acabou meu dia de estágio de observação, que não foi observar."

"O estágio de observação é difícil, não dá pra gente observar. A professora pede isso, aquilo e aquilo outro; é chato falar não, elas deviam saber que é importante observar, mas acho que elas têm medo."

As alunas ficam constrangidas e não falam "não", devido aos problemas do início do ano letivo quando alguns professores deixaram claro que estão aceitando a estagiária porque é obrigatório. Estabelece-se uma situação de troca de favores entre o professor e a estagiária.

3.3.3. O que se observou daquilo que se faz em sala de aula da 3ª série.

A. A rotina das aulas.

Na 3ª série algumas coisas se diferenciaram das duas primeiras séries. Nesta, existiam dois professores. cada um ficava com duas áreas de conhecimento. Em geral um dava Matemática e Estudos So-

ATIVIDADES	Frequência
cópia de texto	16
leitura de texto	7
estudo de vocabulários novos	4
interpretação de texto	3
encontro consonantal e vocálico	3
problemas usando as 4 operações	3
estudo sobre o bairro	2
ditado	1
redação	1
escrever com maiúsculas e minúsculas	1
completar palavras com "S" ou "C"	1
estudo sobre número e numeral	1
conceito e exercícios de sucessor e antecessor	1
pôr números em ordem crescente e decrescente	1
estudo sobre a comunidade	1
estudo sobre o município	1
estudo sobre a formação da terra	1

TABELA 6. Frequência de algumas atividades observadas nas 3^{as} séries.

ciais, enquanto o outro era responsável por Língua Portuguesa e Ciências. Segundo o depoimento de uma professora:

"É melhor dividir assim, pois cada um fica com uma matéria fácil e outra difícil."

São as crianças que mudam de sala, e não o professor:

"...assim a gente já deixa o ponto, a matéria na lousa para as duas turmas; uma turma chega e a gente já põe tudo na lousa; sai essa turma e vem a outra e já está tudo pronto na lousa para eles copiarem e fazerem."

Nessa série, a cópia continua sendo bastante valorizada. Os exercícios de ortografia também são enfatizados.

relatório que diz respeito ao conteúdo e forma trabalhados:

"Língua Portuguesa:

Na matéria de L. Portuguesa foi dado encontro vocálico e consonantal, com alguns tipos de exercícios:

1 - Escreva com letra maiúscula

a) Seu nome _____

b) O nome de seu pai _____

c) O nome de sua cidade _____

2 - Complete com as consoantes 'c' e 's'

_e_cola; _idade; _inema; atra_; a_a

Foi dada também a leitura e a cópia da lição 'Os brinquedos de Marcelino' e as atividades do livro. A outra professora, a de Matemática, deu 'noção de conjuntos'. Foi dado alguns tipos de conjuntos iguais e diferentes. Ex:

A=(tartaruga, passarinho, peixe)

B=(passarinho, peixe, tartaruga)

A professora explicou que esses conjuntos possuem os mesmos elementos. Não importa a ordem, disse ela, são conjuntos iguais.

Conjuntos diferentes:

A=(abacaxi, banana, limão)

B=(laranja, morango, mamão)

Ela explicou que esses conjuntos têm a mesma quantidade e elementos diferentes."

B. Ausência de conteúdos de Estudos Sociais e Ciências.

Podemos observar na Tabela 6 alguns conteúdos relativos a Estudos Sociais e Ciências. Nota-se uma frequência pequena dessas áreas em relação a Matemática e L. Portuguesa. Esses conteúdos também são trabalhados através dos manuais didáticos e desenhos mimeografados que "ilustram" o assunto que está sendo dado.

Notamos que os conteúdos de E. Sociais são mais frequentes do que os de Ciências. Comenta uma estagiária:

"O conteúdo desta série para essas matérias (E. Sociais e Ciências) é pequeno e por isso a professora dá muitos desenhos mimeografados para passar o tempo e não dar mais matéria do que os outros (...) a aula é um pouco monótona, porque é enrolada, quer dizer, a professora enrola o tempo para não dar mais lição e não passar das outras classes em conteúdo."

Agora vamos ilustrar de que forma os conteúdos dessas áreas de conhecimento são trabalhadas:

"Entramos na sala de aula 13:00 h. Comparceram 32 alunos; a professora começou hoje a aula com uma oração.

A matéria é sobre ZONA URBANA e ZONA RURAL, com o título: 'Onde moram as pessoas'.

Os alunos receberam explicações sobre o assunto; que crianças moram na cidade e outras no campo, que na cidade tudo é mais poluído e no campo mais puro. Depois copiaram o texto do livro e seus respectivos desenhos.

Os alunos começaram a conversar, a professora pediu que ficassem em silêncio; não ficavam, e então a classe voltou ao silêncio total.

Depois de terminarem suas atividades, fizeram exercícios do texto que estava no caderno de atividades.

Saíram para o intervalo, ao voltar terminaram as atividades e começaram outra atividade com o título: 'Como podem ser as cidades', leram e copiaram.

(...) Conteúdo que a professora desenvolveu: 'Formação da Terra' (aula de Ciências).

A professora pediu para nós passarmos o ponto na lousa, enquanto ela fazia os desenhos explicando a formação da terra e explicava cada um; fase por fase de transformação. Eu não entendi muito bem, não sei explicar direitinho o que ela falou.

Depois de terminarem de copiar o texto da lousa, a professora mandou eles copiarem o texto do livro que falava da mesma matéria.

As crianças saíram para o intervalo e após

voltarem, começaram a aula de Estudos Sociais. A Matemática é 'A comunidade'; a professora falou sobre o assunto, explicou e deu exemplos. As crianças depois de ouvirem, copiaram o texto e fizeram desenhos sobre o assunto."

C. - A relação professor-aluno

A relação professor-aluno é considerada boa, como mostram os relatórios abaixo.

"No que diz ao relacionamento professor-aluno

A) sério

B) objetivo

C) amadurecido."

"O relacionamento entre aluno e professor é muito bom, os alunos respeitam e gostam da professora e nunca fazem bagunça na hora das lições."

"Às vezes a professora reprime a conversa dos alunos, mas demonstra um afeto muito grande pelas crianças e as crianças também demonstram o mesmo."

D. - Dificuldades encontradas no estágio de observação

Apesar das estagiárias auxiliarem as professoras, isso não foi registrado nos relatórios como obstáculo para o andamento dessa etapa do estágio.

"Após as crianças começarem a nova lição, eu e minha parceira de estágio corrigimos os exercícios da lição anterior. Quando terminamos a correção faltavam 5 minutos para o sinal."

"Nós estagiárias auxiliamos na correção dos cadernos."

3.3.4. O que se observou daquilo que se faz em sala de aula de 4^a série.

A. A rotina das aulas.

ATIVIDADES	Frequência
cópia de texto	3
interpretação de texto	3
leitura de texto	3
ditado	3
decomposição de números	2
composição	1
exercícios com sílabas compostas	1
exercícios sobre hiato, ditongo	1
estudo de gênero dos substantivos	1
dígrafos	1
exercícios de encontro consonantal	1
algarismos romanos	1
vegetais: crescimento e desenvolvimento	1
fotossíntese	1

TABELA_Z. Frequência de algumas atividades observadas nas 4^{as} séries.

Os relatórios provenientes das 4^{as} séries foram muito poucos para permitirem uma análise confiável, no entanto, apresentaremos o que eles dizem.

Na 4^a série, os alunos também possuem duas professoras que dividem as áreas de conhecimento a serem desenvolvidas durante o ano.

Podemos verificar que os conteúdos de L. Portuguesa predominam, vindo depois Matemática e Ciências.

Em nenhum relatório consta o desenvolvimento de conteúdos de Estudos Sociais.

Dentro de L. Portuguesa, continua sendo enfatizada a cópia, gramática, ortografia e ditado.

Em Matemática, só dois temas foram levantados: algarismos romanos e decomposição de números.

*"Entramos na sala de aula e ficamos mais em observação pois os alunos estavam com a professora dando revisão. Eles estavam revendo os exercícios sobre: hiato, ditongo. Ex: perdi-a (hiato)
ra-zão (ditongo nasal)*

A professora explicou a matéria com esses exemplos. Após isso eles fizeram leitura de um texto do livro didático: 'O jogo do padre'. Depois começaram a revisar gêneros dos substantivos. A professora explicou com esses exemplos:

*masculino ex: o giz, o lapis
feminino ex: a caneta
feminino de menino: menina
o leão : leoa
o lobo : loba
comum de dois: a artista
sobre comum: a criança
epicenos: macho - fêmea
cobra macho*

Depois desses exemplos a professora deu exercícios para reforçar o conteúdo dado. Após terminarem de revisar e corrigir os exercícios (uns 20 minutos antes de irem embora) fizeram um ditado de coletivos."

"A professora de Matemática está revendo alguns conteúdos do ano passado: algarismo romano, agora que vai começar com a matéria da 4ª série.

Faz uma avaliação no final de cada semana, o que é importante para a melhor fixação da matéria pela criança."

"A professora de Português já está dando a matéria da 4ª série, isto é, o que eles têm mais dificuldade; faz avaliação todo mes. Toda semana ela dá ditado fazendo a correção na lousa junto com as crianças, o que é muito importante."

B. Ausência dos conteúdos de Estudos Sociais e Ciências

Apesar de fazer parte do programa da 4ª série, em 5 relatórios foram registrados apenas 2 temas da área de Ciências, e nada consta em relação à área de Estudos Sociais. Os temas de Ciências foram: "Vegetais: crescimento e fotossíntese". Foram trabalhados da seguinte forma:

"A professora deu Ciências. Pediu para os alunos abrirem em tal página onde tinha o ponto: 'Vegetais: crescimento e desenvolvimento'. A professora pediu para fazerem uma leitura silenciosa. Depois a professora leu em voz alta. Mostrou as figuras da cartilha. Pediu para fazer os exercícios de fixação do livro. A professora deu um desenho para eles pintarem sobre vegetais."

"Hoje a aula foi fotossíntese. A professora trabalhou primeiro Ciências."

A professora passou um ponto na lousa sobre o assunto. Todos copiaram. O ponto era longo e as crianças demoraram. Depois a professora deu um questionário sobre o ponto."

Bateu o sinal para o recreio."

As crianças voltaram e fizeram o questionário."

A professora corrigiu o questionário. Terminou a aula."

Os conteúdos de Ciências e Matemática são trabalhados através do livro-texto e questionário (estudo dirigido) e a atividade "lúdica" ou "prática" destes é trabalhada com um desenho para colorir. Mesmo a escola possuindo um espaço livre, onde poderiam ser desenvolvidas atividades práticas e ao ar livre, tal procedimento nunca acontece. A biblioteca e o laboratório não são utilizados.

C. - A relação professor-aluno

Dos cinco relatórios observados apenas um menciona esse tópico:

"O relacionamento dos professores com os alunos é bom"

É possível que quando o aluno chega à 4ª série, ele já tenha se adaptado ao esquema da escola, ou seja, que a sala de aula seja um lugar de monotonia, de silêncio. Ambos (professor e aluno) acabam se acostumando e estabelecendo uma relação de indiferença entre um e outro.

D. - Dificuldades no estágio de observação das alunas

Pelo que foi documentado nos relatórios, não houve dificuldades. Como essas séries não são muito procuradas pelas estagiárias, elas passam a ter opções, podendo escolher em que sala

querem estagiar. A escolha é feita sempre buscando facilitar a situação, procurando um professor que aceite e receba bem a aluna.

Comentário_final

Os relatórios de observação tinham vários objetivos: o primeiro era o registro daquilo que se via para apreender a realidade da escola pública e como é o trabalho do professor nessa rede de ensino. O outro objetivo era discutir e observar diferenças de postura na sala de aula. Nas aulas de Didática estávamos vendo trabalhos de educadores que constroem a ação pedagógica, tendo o aluno como sujeito de sua aprendizagem na tentativa de aproximar-se a escola da vida, buscando questões da Natureza e portanto com elementos concretos a serem discutidos e elaborados. O estágio permitiu observar o contraste, as formas diferentes de se trabalhar. Constituiu um material importante por levar o cotidiano da sala de aula para ser analisado nas aulas de Didática.

Para as nossas alunas foi extremamente importante trabalhar dessa forma, porque víamos as respostas das crianças diante dessas formas de trabalho. As estagiárias tiveram oportunidade de vivenciar práticas divergentes e a partir daí puderam ter mais segurança e condições de fazer suas opções.

Quando discutíamos nas aulas de "Didática e Prática de Ensino"

ou nos momentos de "Supervisão de Estágio" os relatórios do estágio de observação, procurávamos responder: o que precisava ser acrescentado, melhorado; qual deveria ser a função do professor para que as crianças desenvolvessem seus potenciais; o que deveríamos fazer para que a criança construísse seu conhecimento, para que tivesse compreensão crítica da realidade em que vivia.

Nesse sentido, os relatórios de observação analisados criticamente contribuíram decisivamente na formação das alunas.

3.4. - Aprendendo uma forma de trabalho pela regência

A apresentação desses relatórios pretende evidenciar que nossas estagiárias estruturaram situações de ensino que são bastante diferentes daquelas que elas observaram (e que foram apresentadas na parte anterior -relatórios de observação).

A tabela abaixo mostra o número de relatórios correspondentes a cada série, totalizando 64.

Série	Frequência
Primeira	8
Segunda	37
Terceira	16
Quarta	3

TABELA 8. Número de relatórios de regência e sua distribuição na série.

Podemos observar a preferência pela 2ª série, continuando a

ser o Ciclo Básico de grande interesse para as alunas.

Apresentaremos apenas dados procedentes das três primeiras séries por serem os de maior frequência.

PRIMEIRA_SÉRIE

A Tabela abaixo mostra os conteúdos desenvolvidos pelas estagiárias nos estágios de regência desta série.

Conteúdo	Frequência
linguagem oral	5
linguagem escrita	5
numerais	3
criatividade	2
alimentação	2
identificação	2
tempo e espaço	1
plantas	1
profissões	1

TABELA_2. Conteúdos desenvolvidos pelas estagiárias no estágio de regência nas 1^{as} séries.

Os oito relatórios de regência mostram práticas diferenciadas daquelas evidenciadas nos relatórios de observação. Diferentes porque contam com a participação ativa da criança, fugindo dos exercícios meramente motores e da rotina sempre

presente na sala de aula descrita nos relatórios dos estágios de observação.

Exemplificaremos, tentando resgatar os conteúdos e as formas trabalhadas em alguns dos oito relatórios da 1ª série:

Exemplo I - Tema: "alimentação"

- através da leitura de um livro de literatura infantil ("O presente"), a estagiária inicia a discussão sobre o tema.

- depois da leitura do livro, inicia o debate, em que surgem novos temas, questionamentos, como por exemplo: a alimentação e a questão da sobrevivência, alimentar-se bem não significa comer bastante, existem pessoas que não comem por não terem dinheiro, há pessoas que têm dinheiro mas não se alimentam bem, etc.

- a partir da discussão é feita a construção de texto na lousa (com a participação de todos)

- é rodado um texto produzido pela classe no mimeógrafo, para todas as crianças terem uma cópia, e também para afixarem no mural da classe.

- a partir das letras da palavra "alimentação" são formadas novas palavras.

- as crianças comentam que "a comida de rico é diferente da do pobre". A partir disso a estagiária divide a lousa em duas partes para as crianças colocarem de um lado o que come o rico e do outro o que come o pobre.

- é feita a leitura de um texto produzido pelas alunas, sobre o tema da discussão.

- a partir de um "dado" especial confeccionado pelas estagiárias no qual cada lado tem uma questão, é feita uma brincadeira. Por exemplo, o lado 1 tem a frase: "fale o nome de 3 frutas iniciadas com a letra A", o lado 2: "fale o nome de 1 legume iniciado com a letra G", etc.

- é feita uma pesquisa sobre os alimentos que as crianças possuem em suas casas.

- é simulada uma feira, na qual as crianças fazem as frutas e verduras com massa de modelar, e depois organizam os que iriam desempenhar os papéis dos feirantes e dos

compradores.

- brincadeira de correspondência: cada criança escreve uma carta para um amigo. As estagiárias fazem uma "caixa de correio" usando uma caixa de papelão.
- discussão da pesquisa feita em casa.
- organização na lousa dos alimentos de origem animal e vegetal.
- recorte e colagem de figuras sobre alimentação.

Através dos relatos observa-se a preocupação da integração das áreas do conhecimento. Outra constatação que podemos fazer, a partir da Tabela 8, é a intenção de valorizar todas as áreas do conhecimento e não apenas a Portuguesa e Matemática (como usualmente acontece, principalmente nas duas primeiras séries do 1º grau). Também pode-se observar a preocupação em trabalhar a realidade da criança, as suas experiências de vida.

Exemplo II - Tema: "O tempo"

- desenhe o que você fez ontem, hoje, e o que vai fazer amanhã.
- eleição de um desenho pela classe.
- fazer uma "barra do tempo". Cada criança conta, escreve o que aconteceu em cada ano de sua vida. As que não lembram pedem ajuda dos pais em casa.
- as crianças contam (oralmente) as coisas mais marcantes de suas vidas.
- produção de um texto coletivo sobre a vida de uma criança.
- correção do texto (feita por todos). Todos procuram ler o texto escrito na lousa e ajudar na correção.
- organizar calendário de todos os aniversariantes.
- discussão de quantos dias tem uma semana, um mes, três semanas...

- problemas envolvendo o tempo, como por exemplo: se em um dia faço uma caixa, quantas conseguiria fazer em uma semana.

- leitura e discussão do texto "Dia e Noite" tirado do livro "Vamos aprender ciências", de Plínio C. Lopes.

- simular um jornal de televisão, para organizar "temas de reportagem"

- confecção de uma "televisão" com caixa de papelão.

Além da falta de infraestrutura (falta de salas de estágio, de materiais, etc.) para a realização desse tipo de estágio, as estagiárias levantam outras dificuldades e também fazem algumas observações em relação à prática que fizeram.

"As crianças não queriam escrever e também não sabiam ouvir"

"Tínhamos planejado levar as crianças na biblioteca, mas esta estava fechada!"

"As professoras não entendem que o papel das estagiárias não é de tomar conta da aula delas, e sim complementar o que elas estavam fazendo!"

"As crianças ficaram entusiasmadas ao saber que irão receber um livro contando a origem dos seus nomes, assim como os desenhos produzidos por eles"

"Conseguimos despertar o interesse de cada criança sobre a origem do seu nome, como também pela importância do seu registro"

"Eu acho que as crianças gostam quando é dia de estágio, pois sabem que vão sair da rotina e que, além de se divertirem estão aprendendo de forma simples e gostosa"

"A professora permitiu pouca regência dizendo que tinha muita matéria para dar!"

Pedi para dar tudo copiadinho e explicadinho pois as crianças são lerdas"

"Em matemática não foi possível desenvolver um tema específico pois, a professora da classe nos passou atividades e disse que não poderíamos fazer nada além"

SEGUNDA_SÉRIE_

A Tabela 10 apresenta os conteúdos desenvolvidos pelas estagiárias nas 2^{as} séries.

Conteúdos	Frequência
linguagem escrita	14
linguagem oral	13
números	10
transportes	4
poluição	4
plantas	3
ortografia	3
corpo humano	3
desenho	3
espaço e tempo	2
identificação	2
gramática	1
produtos industrializados e não industrializados	1
horas	1
profissões	1
Amazônia	1
higiene	1
peixes	1
água	1
geometria	1
família (árvore genealógica)	1
transformações da natureza	1
meios de comunicação	1
alimentação	1
salário mínimo	1
saúde	1
indústria	1
estações do ano	1
eleições para Presidente	1

TABELA 10. Conteúdos desenvolvidos pelas estagiárias no estágio de regência nas 2^{as} séries.

Podemos observar, em alguns relatórios, a tentativa de mudança de postura na prática pedagógica fazendo a criança participar, trabalhando os conteúdos, valorizando os conhecimentos já trazidos de casa pelas crianças e a preocupação em acrescentar mais, além desses já adquiridos pelos alunos. Apesar desse esforço, podemos constatar a limitação do estágio no que tange à integração das várias áreas de conhecimento.

Exemplo - Tema: "Poluição"

- as estagiárias pedem para as crianças se dividirem em grupos.
- distribuição de texto relativo ao tema "poluição".
- as alunas perguntam para a classe o que eles entenderam sobre o tema.
- as estagiárias lêem parágrafo por parágrafo e as crianças discutem.
- as crianças fazem a ligação entre o seu cotidiano e o tema de discussão (poluição causada pelos carros e pelos ônibus, poluição sonora, etc.).
- as alunas perguntam às crianças como poderiam contribuir na luta contra a poluição. As crianças deram sugestões como: fazer cartazes e colar em escolas, fábricas, bairros; fazer passeatas no bairro; fazer pesquisas nas fábricas.
- para cada grupo são distribuídas folhas de papel e gravuras sobre a natureza e a poluição.
- os grupos organizam redações.

Dando continuidade a esse estágio, as estagiárias discutiram este mesmo assunto na semana seguinte, onde observamos o seguinte desenvolvimento:

- as crianças trazem de casa cartazes contra a poluição e os explicam para a classe.

- é feita leitura de textos e reportagens sobre poluição (trazidos pelas crianças e pelas estagiárias).

- uma equipe que tinha feito uma entrevista numa fábrica do bairro leva o material para ser discutido pela classe.

Como já foi dito, podemos observar que algumas áreas de conhecimento não foram exploradas pelas estagiárias.

Outros relatórios já evidenciam uma outra postura. Os conteúdos e formas que iremos descrever a seguir, dizem respeito a dez relatórios de duas alunas que faziam estágio na mesma classe.

Apresentamos, a seguir, os conteúdos trabalhados pelas estagiárias e os objetivos traçados por elas nas várias áreas do conhecimento.

Área: Ciências.

Conteúdo: o corpo humano.

Objetivo: despertar o interesse e a curiosidade pelo funcionamento do corpo humano e como ele é formado; utilizar os conhecimentos adquiridos para manter o corpo saudável.

Área: Matemática

Conteúdo: noções de maior, menor, pesado, leve, operações matemáticas.

Objetivo: através de problemas desenvolver o raciocínio da criança incluindo: duplo, triplo, adição, subtração e multiplicação.

Conteúdo: geometria.

Objetivo: propiciar situações que contribuam para a fixação do conceito de quadrado.

Área: Língua Portuguesa

Conteúdo: linguagem oral; linguagem escrita.

Objetivo: incentivo pela leitura, fazendo com que consigam montar com suas palavras e idéias, vários textos.

Área: Estudos Sociais

Conteúdo: a família.

Objetivos: fazer com que eles se interessem e conheçam mais sobre sua família (como ela é formada).

Área: Criatividade

Conteúdo: o corpo humano.

Objetivos: desenho do corpo humano; construção de um corpo humano com recortes, sucatas.

Em continuação, mostraremos os procedimentos gerais que as estagiárias organizaram para o desenvolvimento desses conteúdos:

1º momento do estágio

- As alunas explicaram em primeiro lugar o que iam fazer na sala de aula (falaram do estágio);
- expuseram a proposta a ser trabalhada: o corpo humano;
- distribuíram textos para as crianças e foram lendo junto com elas, explicando parte por parte;
- mostraram a figura de um corpo humano;
- pediram que as crianças localizassem as partes do corpo;
- discussão de texto com a classe;
- distribuíram folhas pautadas, onde cada criança escreveu sobre seu corpo;
- pediram que as crianças desenhassem seu corpo;

- leram o que cada criança havia escrito;
- as estagiárias levaram as crianças até a quadra da escola. Dividiram a classe em dois grupos; em cada grupo ficou uma estagiária. Solicitaram que cada criança desenhasse um amigo no chão (a criança deitava-se e outra fazia o contorno do seu corpo com giz);
- sugeriram para que as crianças completassem, colocando: olhos, nariz, boca, orelhas, cabelos;
- discutiram as diferenças entre as pessoas: mais altos, mais baixos, magros, gordos, cabelos curtos/compridos, encaracolados/lisos, etc.;
- voltaram para a classe. Fizeram com as crianças um painel com papel manilha, onde escreveram tudo o que havia sido dado naquela aula. Depois de pronto, o pregaram na parede da classe.

2º momento:

- Discussão do que tinha sido feito na aula anterior;
- correção do texto que as crianças haviam produzido sobre o corpo humano:
 - * a correção foi feita na lousa;
 - * pediram que cada criança escrevesse na lousa uma palavra das quais elas haviam errado, e aí corrigiram, discutindo como se escrevia corretamente;
 - * trabalharam a correção com o dicionário, mostrando assim a

importância deste.

3º momento:

- As alunas levaram outro texto: "O esqueleto humano";

- a classe se reuniu em círculo e começaram a ler o texto todos juntos. Iam lendo e explicando cada parte em conjunto com as crianças.

(Ex: as articulações: mexer braços, pernas, cabeça. As alunas fizeram essas atividades junto com elas).

- Discutiram como seria um corpo sem os ossos.

(Ex: todos deixavam o corpo mole como se não tivessem ossos. Deram exemplos também através de bonecos de pano: um que não tinha dentro uma estrutura rígida, e outro que a possuía).

- conversaram sobre tudo o que já havia sido estudado (revisão);

- analisaram cada parte do corpo, mencionando sua utilidade (sentindo e apalpando cada parte);

- passaram na lousa uma lista de material (sucata) que as crianças poderiam levar em um determinado dia, para montar um "corpo humano".

4º momento:

- Formaram grupos de cinco crianças, distribuíram folhas mimeografadas nas quais havia todas as partes do corpo para

serem recortadas e montadas. Antes explicaram o que devia ser feito.

- As crianças aproveitaram retalhos das folhas (papel) e fizeram outras coisas: chapéus, flores, etc.;

- pediram que cada um olhasse o boneco que tinha montado e lhe desse um nome;

- distribuíram uma folha pautada pra cada um e pediram que fosse feitas uma história sobre o corpo que haviam montado;

- enquanto as crianças escreviam a história, muitas dúvidas quanto à ortografia iam surgindo (as estagiárias observaram nesse processo que as crianças estavam mais seguras, escrevendo mais);

- recolheram as redações à medida que cada corpo humano ia sendo montado para que pudessem ler cada uma das histórias e tirar fotocópias.

So_momento:

- As crianças levaram sucata de casa para a classe;

- a sala se dividiu em grupos: as estagiárias solicitaram que usassem a sucata e formassem um corpo humano;

- depois dos trabalhos estarem prontos, fizeram exposições no pátio;

- na volta, limparam a sala;

- as estagiárias distribuíram fichas para cada crian-

ca, perguntando:

- * quem sou
- * nome completo
- * data de nascimento
- * meu endereço
- * cidade onde moro
- * cor dos cabelos
- * cor dos olhos
- * minha altura; meu peso
- * nome do meu pai; nome da minha mãe
- * as coisas de que gosto; as coisas de que menos gosto
- * nome dos meus irmãos
- * meus amigos preferidos
- * esporte de que mais gosto; meu time preferido
- * meus heróis
- * os lugares onde gosto de passear
- * do que mais gosto de brincar

Obs: na ficha a criança colocava uma fotografia sua e assinava.

6º momento:

- Exercícios de Geometria (quadrado); as alunas explicaram na lousa. Deram exercícios diferentes para que cada criança completasse na lousa. Fizeram quadrados com palitos (de sorvete, de dente, de fósforo) de vários tamanhos.

- distribuíram outra folha mimeografada com problemas envolvendo dobro, triplo, adição, subtração e multiplicação;

- depois de terminados os problemas, os mesmos foram feitos na lousa (os problemas envolviam o tema: o corpo humano);

- as estagiárias levaram fita métrica e balança para medir e pesar as crianças;

- colocaram esses dados na ficha anterior;
- as crianças queriam saber se pesavam mais ou menos que os colegas, se eram mais altos ou mais baixos que os amigos;
- trabalharam as diferenças de peso e de altura. Discutiram.
- Aproveitando o tema acima, perguntaram:
 - * vocês bebem a mesma quantidade de leite agora como bebiam quando bebês?
 - * o que podemos comprar por litro?
 - * o que podemos comprar por dúzia?
 - * o que podemos comprar por quilo?

2º momento

- As estagiárias devolveram as atividades às crianças, sendo que elas haviam tirado fotocópias;
- leram um jornal produzido por outra classe, por partes, com a classe dividida em grupos;
- discussão;
- as alunas sugeriram que as crianças desenhassem a planta de suas casas, com a disposição dos móveis dentro;
- também pediram que as crianças escrevessem o trajeto que fazem de sua casa até a escola, os lugares por onde passam até chegarem lá. Perguntaram às crianças como elas vão para a escola (de carro, de ônibus, a pé, etc.).

3º momento:

- Revisão da aula de matemática envolvendo: dobro, triplo,

subtração, multiplicação, etc.;

- Deram problemas para as crianças fazerem na lousa;

- Atividades de geometria com palitos de fósforo. Deram três situações: a primeira trabalhava com 12 palitos, a segunda com 15, e a terceira com 20. Desenvolveram o conceito de quadrado (nessa atividade eles tinham de colar e desenhar).

- Discussão sobre o tema : "família";

- Literacura infantil " A família" (só desenhos);

- Fazer uma árvore genealógica.

2º_momento:

- Retomar a discussão sobre a família;

- mostrar novamente o livro de literatura infantil;

- as crianças escreveram sobre o livro;

- as estagiárias leram os textos;

- correção do texto em dupla; depois em equipe. Posteriormente alguns textos foram corrigidos na lousa.

10º_momento:

- Organização de todo o material trabalhado;

- apresentação.

Alguns relatórios são bastante completos, evidenciando entre outras coisas, a bibliografia usada.

Verificam-se algumas dificuldades para a realização do trabalho:

"Nossa intenção era levar as crianças para o laboratório, mas não pudemos porque o mesmo estava fechado e não tinha ninguém autorizado para abri-lo"

"Quando falamos para as crianças que íamos trabalhar fora da classe foi a maior farrá!. Foi quase impossível controlar a turma"

"As carteiras são antigas e difíceis para trabalhar em grupo"

"Encontramos muitas dificuldades no estágio: na sala de aula não havia apagador, tivemos que usar pano"

"O estágio foi prejudicado pois faltou 12 horas de energia elétrica na escola"

"O armário da professora estava fechado, então não era possível o uso de cadernos, sulfite, etc"

"Toda 6ª feira (dia de estágio) saio da escola com dor de cabeça por causa da indisciplina"

TERCEIRA_SÉRIE

A Tabela 11 mostra os conteúdos abordados pelas estagiárias em suas regências.

Conteúdos	Frequência
linguagem escrita	6
alimentação	6
linguagem oral	5
estado, municípios, bairros	4
recreação (confeção de cheques, notas)	3
gramática	2
comércio	2
ortografia	2
poluição	1
zona urbana e zona rural	1
eleições para Presidente	1
agricultura, avicultura e apicultura	1
pontos cardeais	1
folclore	1
profissões	1
verminoses	1

TABELA_11. Conteúdos abordados pelas estagiárias em suas regências.

Dos 16 relatórios da 3ª série, 12 são da 3ª série "C" e 4 da 3ª série "E". Os 12 relatórios foram organizados por um grupo de 3 estagiárias e os outros 4, da 3ª série "E", por apenas uma aluna.

Na 3ª série "C", onde as estagiárias tinham o tempo todo da aula de 6ª feira para fazerem estágio de regência, podemos observar que o trabalho envolveu as 4 áreas do conhecimento. Procurou-se, também, resgatar os conhecimentos trazidos pelas crianças e discutiram-se assuntos que emergiram do interesse delas.

Esse trabalho teve início com a proposta de desenvolver o assunto: "Campinas". Optou-se por esse assunto em virtude de

a professora estar iniciando esse tema e ter demonstrado interesse na colaboração das estagiárias para a continuação desse trabalho.

1º momento:

Iniciaram a proposta de trabalho 2 semanas antes de uma greve que ocorreu em julho. Conversaram com as crianças sobre Campinas (assunto que estava sendo trabalhado pela professora), verificando o que sabiam. Dividiram a sala em grupos para fazer pesquisa. As estagiárias selecionaram material de pesquisa para distribuí-lo aos grupos. Cada grupo fez pesquisa sobre um assunto: educação, saúde, lazer, comércio, etc.

2º momento:

Retomaram o assunto "Campinas", perguntaram onde, em que estado se localizava a cidade. Levaram o mapa do estado de São Paulo onde situaram Campinas e cidades vizinhas e, também, o mapa seu próprio. As equipes continuaram a pesquisa em grupo. As crianças trouxeram mais material de casa.

3º momento:

Produziram texto sobre Campinas (toda a classe). Fizeram relação das críticas feitas ao texto sobre a cidade. De 26 alunos, 14 falaram da falta de limpeza como assunto mais grave,

enquanto que outros falaram mal do prefeito, da falta de preservação ambiental, da carência de transportes e outros temas.

4º momento:

Comentário sobre os textos produzidos na sala de aula (semana anterior). Apresentação da pesquisa feita pelos grupos sobre Campinas: saúde, comércio, cultura. Discutiram com a classe sobre realizar-se trabalho em grupo e pesquisa, pedindo a opinião dos alunos, quais os seus comentários sobre o que haviam aprendido na apresentação dos grupos. Prepararam a classe para a próxima aula.

Pediram material de pesquisa, potes vazios de margarina e pacotes de sementes de verduras.

5º momento:

Conversaram sobre alimentação, o que comem, do que gostam. As estudantes enfatizaram a importância dos legumes e verduras. As crianças, por sua vez, também falaram a respeito.

A classe se dividiu em vários grupos e foram para a biblioteca pesquisar sobre o assunto. Depois foram plantar as sementes em potinhos fora da sala. Colocavam um papel com o nome da planta. Colaram o papel na ponta de um palito de sorvete e a outra ponta a colocavam no pote. Planejaram com as crianças, um lugar para deixarem os potes:

"mas algumas crianças não queriam deixar os potinhos no lugar que tínhamos planejado; elas diziam que estava muito à vista e que as pessoas que passariam na rua iriam ver e pegar; então tivemos que mudar os potinhos para um lugar escondido e menos exposto".

Voltaram para a sala. Uma criança questionou:

"- Tia, nós plantamos os legumes, mas os potinhos não são muito pequenos?"

Discutiram a questão levantada. As crianças chegaram à conclusão de que teriam mais tarde de procurar um lugar para fazerem o plantio na terra; uma horta. As crianças ficaram encarregadas de olhar as plantinhas todos os dias e fazer relatórios. Elaboraram uma lista das crianças encarregadas de molhar as plantinhas. Foi feita a leitura da história: "A sopa de pedra", tirada dos relatórios do Projeto de Incentivo à Leitura.

6º momento:

Apresentação dos relatórios do desenvolvimento das sementes. As crianças levaram pesquisas feitas sobre legumes e verduras. Foi feita a apresentação pelas equipes. Trocaram os trabalhos: um lia o trabalho do outro.

"Algumas crianças não estavam interessadas na atividade, mas quando viam que seus tra-

balhos estavam sendo lidos por seus amiguinhos, começaram a ler os trabalhos de seus amigos também, isso foi bom porque fez com que a classe toda trabalhasse".

Depois da leitura surgem dúvidas sobre ela: " - Tia, o que é anti-coagulante?". A estagiária explica.

2º momento:

As crianças reclamaram dizendo que as pessoas da escola não respeitam o trabalho dos outros, pois mexeram nas suas plantinhas. Elas replantaram-nas nas suas casas. Em virtude disso, não irão mais fazer horta. Conversaram sobre o que tinha acontecido. Fizeram círculo na classe e iam dizendo tudo o que haviam aprendido sobre legumes e verduras. Fizeram leituras de livros, revistas e vários outros materiais que levaram de casa sobre legumes.

A partir das leituras surgiram dúvidas:

" - Tia, eu estou lendo que couve-flor feito suco faz bem, dissolve e combate os cálculos renais; o que é cálculo renal?"

Outras dúvidas surgem das leituras:

" - O que é insulina?"

A estagiária pede que pesquisem em casa. Mesmo assim, perguntaram para a classe se eles sabiam o que era cálculo

renal.

As crianças comentaram o caso, que já tinham ouvido falar.

Depois das leituras e comentários prepararam um painel que foi feito em ordem alfabética com o nome de verduras e frutas, e em papel manilha contendo: nome dos legumes, época de plantio, tamanho, cor, vitaminas.

8º momento:

As alunas propuseram que a classe simulasse uma feira.

Organizaram cédulas (notas) de vários valores. As crianças não sabiam medir para confeccionar cédulas, pois as estagiárias sugeriram que medissem cédulas de verdade. Discutiram o que era milímetro, centímetro e metro, mostraram uma régua, pegaram várias régua de diversos tamanhos e cores para compará-las.

As crianças não sabiam escrever na cédula o valor do dinheiro; quando este deveria ser colocado no plural as crianças escreviam "10 cruzado novo". Refletiram como se deveria escrever.

A classe toda optou por uma forma. Depois foram confeccionar cheques e todos queriam saber o que é "valor por extenso". Foi explicado com a ajuda da classe.

Outras questões foram aparecendo, como:

" - O que é cheque sem fundo?"

Organizaram o caixa da feira, colocando as notas maiores em um lugar e as menores em outro. Foram distribuídas cartolinas para

eles fazerem os desenhos (dos legumes, verduras) e colocarem os preços.

Para iniciar a simulação foi necessário discutir:

" - De onde vêm os legumes e as verduras que temos na feira?"

" - Quem vai ser o dono da feira?"

" - Quem vai ser o intermediário?"

" - Quem vão ser os compradores?"

" - Quem vai ser o produtor?"

2º momento:

Foi feito sorteio para ver quem seria o vendedor, o dono da feira, o intermediário e os compradores.

Foram formadas 3 feirinhas, e cada uma continha: 1 contador, 1 dono, 1 caixa, 1 vendedor e 1 intermediário.

As estagiárias perguntaram às crianças como deveriam vender os produtos: Kg, unidade ou maço.

Iniciaram a simulação depois de tudo estar pronto.

As crianças ficavam atentas ao troco. Todos (vendedor e compradores) conferiam os preços. Cada caixa continha um caderno para anotar o preço de cada mercadoria que havia sido vendida.

Após o término, ficaram os "contadores" para ver o que a feira havia gastado com as mercadorias que comprou do intermediário e o quanto haviam vendido de suas mercadorias, para assim poderem determinar se haviam tido lucro ou prejuízo.

Depois, as estagiárias propuseram alguns problemas para a classe, como:

"1) Que verdura daria para você comprar se tivesse apenas 10 cruzados novos, sabendo que: - batata -> NCz\$ 1,00/Kg
- beterraba -> NCz\$ 2,00/Kg
- acelga -> NCz\$ 0,50 o pé."

As estagiárias pediram às crianças que pesquisassem em casa sobre o trigo.

10º momento:

As crianças pesquisaram em casa sobre o trigo.

A classe confeccionou massinha de trigo; modelaram, brincaram.

As alunas levaram um texto sobre o tema para as crianças (criado pelas estagiárias).

11º momento:

Discussão sobre "o trigo"

As alunas perguntam para as crianças o que é feito com o trigo.

As crianças desenharam coisas feitas de trigo e o que elas gostaram.

As alunas investigaram com as crianças quais eram os profissionais que trabalham com o trigo no campo e na cidade, e o que faziam.

As estagiárias deram um texto para as crianças sobre "A importância dos alimentos" (pesquisado e produzido pelas alunas).

A classe produziu textos sobre alimentação.

Todos foram corrigidos na lousa.

As estagiárias leram os textos produzidos pela classe.

12º momento:

Iniciaram a aula com leitura da história que os próprios alunos fizeram e com a escolha de um texto pela classe. O texto escolhido em primeiro lugar foi colocado na lousa. Depois disso, eles mesmos refizeram o texto com novas idéias, e até mesmo modificaram o título.

As crianças pediram para fazer um ditado. As próprias crianças ditavam as palavras: massa, texto, profissionais, lanche, pesquisa, ameixa, açúcar, etc..

O texto produzido pela classe foi passado no mimeógrafo e cada criança recebeu uma folha.

As crianças desenharam a história que eles produziram.

Foram brincar no pátio.

Podemos descrever algumas dificuldades na realização dos estágios na 3ª série.

"A professora só deixa pouco tempo para fazer regência, com isso fica boa parte do tempo e observando"

"As crianças fazem muita bagunça"

"As crianças só sabem copiar, não estão acostumadas a esse tipo de trabalho (pesquisa)"

"As crianças não sabem respeitar o colega, quando damos abertura para uma criança falar, todos querem falar ao mesmo tempo"

"A cada dia que passa percebemos que não podemos contar com a escola, nem mesmo dão segurança para os trabalhos feitos pelas crianças. Percebemos que será impossível fazer uma hortinha pois, se já mexeram nos potinhos, imagine na horta."

"A professora não deixa a gente trabalhar com matemática"

4 - PERCEPÇÕES DA PRÁTICA

Esta parte procura apresentar a percepção dos vários "atores" envolvidos no processo descrito e analisado no capítulo 3: a percepção da professora-pesquisadora, das professoras que receberam as estagiárias, e, finalmente, das próprias estagiárias.

4.1 - A representação da professora responsável pelas disciplinas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado"

Gostaríamos de lembrar, mais uma vez, que trabalhar com essas disciplinas é uma tarefa difícil, haja vista a interpretação que se fez das mesmas desde a sua origem nos currículos dos cursos de formação de professores.

Partimos de uma visão de "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado", na qual se reduziam esses cursos a um ativismo pedagógico que conduzia a um planejamento fragmentado, *a priori* e anterior a qualquer conhecimento da realidade que se fosse atuar.

Que conhecimentos da realidade são esses? Qual a importância disso nas disciplinas trabalhadas? Qual a relação dos conteúdos a serem desenvolvidos e a realidade?

Partimos do princípio de que o ato educativo é necessariamente composto por conhecimentos. Que estes poderiam ser organizados de maneira aleatória (ou lógica), ou organizados de acordo com os

interesses e vivências do alunado. Insistindo na segunda alternativa, o conhecimento iria auxiliar o indivíduo no entendimento da sua ação dentro da sociedade e como esta se organiza.

Dessa forma o ato educativo leva o aluno a perceber a importância de conhecer essa realidade; a necessidade de participar dela, e verificar que esta pode ser transformada, melhorada a partir de mudanças que se fazem advindas da vontade política (governo). Tais mudanças, por sua vez, precisam ser exigidas pelo conjunto da sociedade.

O ato educativo não é composto apenas por conhecimentos/conteúdos a serem trabalhados. A mediação entre a realidade e conhecimento que dela emerge necessita ser elaborada e reelaborada, de uma forma adequada: através de uma metodologia.

Durante todo o nosso percurso, mostramos a importância desses dois alicerces do processo de ensino: conteúdo e forma, imersos em uma concepção de procura examinar criticamente as relações entre educação e sociedade.

Como professora dessas disciplinas, foram muitas as lições que tiramos no transcorrer desse período.

A princípio a proposta parecia por demais audaciosa pois não estaria se limitando apenas a mudanças internas na sala de aula: alunas e professora. Tal proposta ia além na medida em que nossas alunas, entendendo o porquê de se resgatarem conteúdos, a partir de interesses e vivências e de se pensar em como esses conhecimentos deveriam ser trabalhados, estariam rumo à prática

pedagógica, ou seja, o Estágio.

O estágio estaria envolvendo um grupo muito maior de pessoas: grupo de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau; alunos dessas mesmas séries e, direta ou indiretamente, a Direção.

É grande a vontade de classificar essa experiência como progressista ou inovadora, pois apesar da limitação do nosso trabalho, ela conseguiu despertar interesse no ato educativo, mostrando e vivenciando novos caminhos (como apontam os relatórios de regência).

Nossas alunas iniciaram as aulas de Didática com desconhecimento de problemas corriqueiros de uma sala de aula, com desinteresse pelo presente, pela sociedade atual e sem saber entender as contradições do mundo vivido; herança de uma geração educada no silêncio e de uma escola distante das vivências e experiências de cada um.

Não queremos e não devemos dizer que nossas disciplinas resolveram todos os problemas da formação do professor, mas elas foram provocativas, incentivando a busca de pistas para iniciar a investigação na escola e nela vislumbrar possibilidades.

Após discussões, observações e leituras sobre a sala de aula, e na "estréia" como professoras, ou seja, na fase da organização da proposta de trabalho a ser executada e depois avaliada, é que as alunas sentiram o quão deficitária estava a formação delas. Ou seja, elas não tinham conhecimentos das disciplinas que deveriam trabalhar. Nesse momento, todos perceberam como era importante o

professor estar instrumentalizado, sendo esse um requisito imprescindível. O estágio forçou tal tomada de consciência e fez com que as alunas passassem a freqüentar a biblioteca, a perguntar por livros, a procurar e investigar. "Aflorou" um sentimento de "querer saber". As alunas começaram a falar mais; a necessidade de trocas era constante; queriam ler a proposta de trabalho do outro grupo; queriam sugestões para melhorar as suas. Esse momento foi tão intenso que chegaram a pedir mais espaço para nós (professora), pois estávamos falando demais e elas (alunas) precisavam de mais tempo para suas questões.

A investigação nos livros, a criação de textos e propostas de trabalho deixaram o grupo mais seguro daquilo que elas tanto temiam: "O que faço 4 horas com as crianças?"

Por que a preocupação com os conteúdos e a forma? O que isso significa na formação do professor? Qual a contribuição desses elementos para os filhos da classe trabalhadora que freqüentam a escola pública?

Ora, para a classe dominante, pelo menos até agora, interessa manter a escola do "mínimo", já que ela garante a continuidade e sobrevivência do sistema.

O que se procurou ao enfatizar, entre outras coisas, os conteúdos e a forma a serem trabalhados, é a formação de um professor que saiba trabalhar os conhecimentos científicos, historicamente acumulados pelo homem, associando-os a propostas políticas. Que ele seja capaz de entender essas relações a ponto

de contribuir na formação do seu alunado, das crianças que, hoje, têm sido educadas tão somente para obedecer e nunca para dirigir o processo produtivo.

As aulas de Didática e Estágio Supervisionado tentaram lançar uma semente nesse sentido, fazendo com que o futuro professor entendesse a importância da organização (ou planejamento), execução e avaliação do seu trabalho. Não restam dúvidas de que o professor deve dirigir seu próprio trabalho, pois é ele quem conhece seus alunos e a realidade dos mesmos.

A forma de trabalhar os conteúdos é que será a "ponte" entre o conhecimento (saber) e a prática (realidade). Estando o professor apto a resgatar as experiências de vida de seu alunado, partindo do que já é conhecido, este será capaz de levar as crianças a desenvolver uma compreensão mais ampla e científica dos fatos e relações inerentes. Essa compreensão deve possibilitar a elaboração de um novo conhecimento.

As disciplinas foram disparadoras, provocadoras, o que não quer dizer que a formação desses professores foi satisfatória, pois, como todos nós sabemos, para ir mais além, para garantir uma formação mais sólida, seria preciso que um projeto coletivo dentro da Habilitação Específica do Magistério "costurasse" os 4 anos do curso. Nesse sentido, justifico que a nossa abordagem tenha sido apenas uma "germem" na formação do professor.

Após um período de observação (dentro do estágio) e depois de um tempo em contato com discussões sobre a prática pedagógica (aulas

de Didática e Prática) as alunas iniciaram um novo momento: a regência. Aí, criaram -a partir do suporte técnico- formas alternativas de organização do trabalho pedagógico.

A partir dos primeiros passos, da conquista da organização de uma proposta de trabalho a ser realizada na sala de aula (estágio) que envolvesse as 4 disciplinas a serem trabalhadas conjuntamente, as nossas alunas iniciaram uma experiência concreta de desenvolvimento das propostas dentro do espaço escolar.

Esse foi um momento singular, pois, era a primeira vez que sentiam a responsabilidade de organizar e executar um trabalho, diferente do que vinha acontecendo, uma vez que o estágio, na maioria das vezes, significava observação, e as regências se resumiam em seguir o que a professora efetiva da classe havia determinado: correções; tomar tabuada; rodar estêncil, etc..

Esse primeiro momento foi de conflito e medo, mas também de grande aprendizado. Conflito porque mais uma vez detectaram "lacunas" em sua formação; ausência de conhecimentos mínimos nas áreas básicas; desconhecimento de aprendizagem e desenvolvimento das crianças das camadas populares; e perceberam que essas faltas estavam comprometendo a sua formação profissional como futuras professoras.

Na medida em que o tempo ia passando, outras dificuldades surgiam, mas as estagiárias passaram a entender a importância de tal trabalho e que esse aprendizado estava se refletindo como um enorme benefício também para as próprias crianças.

Sabemos profundamente que o problema da má formação advém, entre outras coisas, de como a sociedade se organiza, sendo conveniente para o nosso sistema uma medíocre formação do professor; é inegável que as lutas por um sistema educacional eficiente coincidem com as lutas por uma outra sociedade, mais justa e igualitária. Entretanto, acreditamos que um compromisso maior no que diz respeito à formação do professor, aliada à consciência política, pode ser um passo na organização da sociedade para se pensar em caminhos possíveis e viáveis para o país.

Sem dúvida, um dos aspectos mais importantes dessa experiência esteve na sua possibilidade de articular intensamente a teoria e a prática. Mesmo considerando as condições de trabalho em que estávamos inseridas, essa interação ocupou lugar central em nossa proposta.

4.2 - A Representação das professoras que receberam as estagiárias

A professora que cede sua sala pode avaliar o trabalho desenvolvido em "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado", a partir da prática (estágio) efetuada.

Essa avaliação foi feita através das entrevistas com as professoras que cederam suas salas para o estágio. Isso aconteceu em 2 momentos: julho e dezembro.

Vale ressaltar que por motivos diversos, nem todos os profes-

sores quiseram fazer entrevistas no primeiro momento e que, também, nem todos os professores que participaram no início o fizeram em seguida. Isso aconteceu em virtude dos alunos mudarem de sala de estágio ou pelo fato de o professor ter deixado a classe.

As opiniões acerca das entrevistas foram diversas e sem consenso. Os pontos mais abordados foram: como o estágio deveria ser feito (observação, regência); a forma de se trabalhar dentro do estágio; o entusiasmo das crianças com as estagiárias; a diferença entre o trabalho do professor e o da estagiária. Os pontos menos mencionados foram: relação teoria-prática, a relação conteúdo-forma e o que diferenciou essas estagiárias de outras.

É interessante ressaltar que no segundo momento das entrevistas (dezembro) foi consenso, como proposta dos professores, o planejamento em conjunto, ou seja: professores, estagiárias e professora de Didática, o que indica um importante avanço para a prática pedagógica. Entretanto, isso será analisado mais adiante.

Agrupamos algumas faces da prática pedagógica mencionadas pelos professores em relação ao estágio:

- Como os professores vêem o estágio.
- Contribuições do estágio para o professor.
- Como os professores vêem a relação conteúdo-forma trabalhada no estágio pelas alunas.
- Como os professores vêem a função do trabalho da estagiária na prática pedagógica ou como vêem nossas estagiárias frente ao trabalho que foi desenvolvido.
- Como o professor vê a diferença entre o tra-

balho dele e o da estagiária.
As transformações.
As lições.

Como as professoras vêem o Estágio

As opiniões acerca da validade desse componente curricular (estágio) são positivas, ou seja, há consenso da importância deste na formação do futuro professor.

Entretanto há conflitos e controvérsias em relação a COMO esse estágio deve ser desenvolvido.

"O trabalho como está sendo feito está ótimo. Elas precisam ver a prática, precisam desse conhecimento.

É super importante então, para a formação do professor, esse estágio que você está fazendo agora.

Acho que até para o próximo ano, você poderia deixar até menos tempo de observação. No estágio elas ficam em duas ou três na sala, e quando é observação elas começam a conversar entre si.

Primeiro, antes da regência, ela pode praticar junto com o professor, colaborar, ajudar a corrigir, ficar lá na frente, não atrás como aluna."

"Observando ela vai vendo o que ela aproveita. O estágio deveria ser só observação. As aulas administradas deveriam ser avaliadas pela professora de Didática e pelos próprios colegas."

"Eu sempre comento para as estagiárias da

sala que eu acho ótimo para elas esse estágio que você está desenvolvendo. No meu tempo que eu estudava não tinha estágio, então a gente se formava e sabia só teoria. Tinha só uma prática, a professora dava um tema e a gente desenvolvia. A professora, os colegas mais as crianças de uma classe qualquer assistiam, e só."

Essas três falas mostram que não há unidade no modo de se pensar o estágio.

Avaliam o COMO ser feito a partir da sua experiência anterior, ou seja, a partir da sua realidade quando alunas.

Quando os professores falam das estagiárias que frequentam sua sala de aula, o fazem a partir da sua concepção de "ensino", e de "educação". Muitas vezes, ao descrever o trabalho da estagiária, o professor coloca a sua prática como referencial de competência.

"...por exemplo, elas deram um assunto na minha sala: Plantas. Apesar de elas terem investigado o conteúdo não saiu uma coisa boa.

Elas não usaram o melhor meio para ensinar plantas. Depois que elas terminaram a aula eu falei com elas, mas eu fico constrangida, porque eu não tenho nada a ver com isso.

Elas queriam trabalhar as metodologias todas juntas, e não pode ser assim.

Outro problema que surgiu, elas deram na parte de matemática, com jogo de compra e venda, só que foi prejudicado porque no pátio estava tendo aula de educação física e depois recreio, e com isso fica muita bagunça, então a aula foi perdida. A aula estava simples e fácil. Sendo fácil, o aluno des-

respeita, não se interessa e acha que a estagiária não sabe nada."

Muitas vezes, o professor que recebe a estagiária não se sente responsável pela formação da mesma, embora sabendo que, na medida em que cede a sua sala de aula, está colaborando com ela e contribuindo para seu desenvolvimento.

A professora não esclarece em detalhes por que não gostou da aula, e segundo sua visão, só o que é tido como difícil seria bom. Outro aspecto é que a professora coloca sua prática pedagógica como "modelo", esquecendo-se da diversidade do trabalho dentro da sala de aula.

...Olha, eu estudei na escola normal nos tempos "dourados", a gente sim saia professor, era um auxiliar, respeitava, ajudava as crianças mais fracas. A estagiária tem que ter postura, tem que saber escrever na lousa, tem que saber se impôr."

Observa-se o saudosismo em relação à antiga Escola Normal, tanto no que se refere à função da estagiária como nas qualidades que o professor (ou futuro professor) deve ter - postura, letra bonita, etc..

Outras, a partir do trabalho da estagiária, refletem sobre sua própria prática e também expõem seus preconceitos com o ensino noturno.

"O estágio na minha sala foi incrível. É a primeira vez que vi sentido no estágio. Antigamente eu detestava estagiária, elas parecem que...sei lá...ficavam vigiando. Suas estagiárias me ajudaram, eu aprendi com elas; elas estavam interessadas em aprender em desenvolver trabalhos na classe; foi um estágio responsável; as crianças adoraram. Só fico triste com uma coisa: senti que parei no tempo analisando o trabalho delas. Apesar que é um trabalho para professor que tem tempo para preparar as aulas. Eu não esperava nada das estagiárias do noturno, no entanto... Veja como eu era preconceituosa. Olha...continuem assim."

É muito importante esse depoimento em vários aspectos. A professora defende esse estágio referindo-se, entre outras coisas, à responsabilidade da estagiária. A forma como foi desenvolvido o estágio é que o diferenciou. A estagiária não tinha o objetivo de vigiar o trabalho do professor (algo tão freqüente ultimamente) nem de apenas criticar a prática mas o de fazer, o de propor alternativas. A professora também constata a avaliação positiva dos alunos.

Como foi verificado nas fala dos professores, não há consenso em relação ao estágio de observação e regência. Alguns valorizam mais a observação, outros preferem a regência.

Contribuições do estágio para o professor

As opiniões também se dividem quando questionadas sobre as "contribuições" que o professor obtém com as estagiárias.

"Um dia uma estagiária me pediu para ajudar; como era só operações, eu deixei. Aí o aluno veio me dizer que tinha acertado tudo e que queria que a estagiária desse nota. Eu falei que então pedisse para ela colocar "parabéns". Depois o aluno veio me mostrar que a estagiária já tinha colocado "parabéns", quando vi me assustei e pedi para o aluno ir até a estagiária novamente para corrigir pois, ela escreveu "parabéns" com "ms".

Eu fiquei preocupada, mas acho que elas têm que aprender. E essa classe precisa de um trabalho diferente; são alunos repetentes, rotulados, isso é errado mas é um fato. Para eles o trabalho da estagiária é ótimo."

"Às vezes eu...elas corrigiram cadernos. Isso foi bom para elas, não para mim. Eu daria conta sozinha mas foi mais no sentido de ajudar. Já pedi que rodassem trabalhos..."

"Elas preparam direitinho as aulas, levam novidades, as crianças adoram porque...para falar a verdade, a gente não prepara a aula, e elas que estão começando preparam tudo direitinho, bonitinho. Eu acho ótimo."

"Em alguns momentos como auxiliar. Só isso."

"Auxílio na confecção de alguns materiais para as aulas.

-Correção de alguns trabalhos sob minha orientação.

-Acompanhamento de alunos mais fracos."

A partir dessas referências, o que fica evidenciado é que nem sempre a professora vê o trabalho da estagiária como um momento

de aprendizado e de trocas.

Alguns depoimentos denunciam a visão técnica que a professora tem da estagiária, sendo que esta apenas é considerada como alguém que tem que aprender mais, e não como um profissional que também já tem condições de investigar e procurar soluções para os problemas da prática pedagógica e, em virtude disso, propor alternativas viáveis.

Essa visão de trabalho coletivo, de cooperação e de abertura pode ser encontrada em uma entrevista, na qual a professora se propõe engajar-se em um trabalho maior, em que ela também pudesse aprender. Esse comentário anuncia pistas para repensar as práticas no interior da escola.

"Que a gente pudesse... não sei como, quando, que horário, mas que a gente pudesse se encontrar, nós os professores, as estagiárias e você que é orientadora do estágio para a gente discutir, ver onde a gente falhou, ver no que a gente pode ajudar vocês. Eu sinto que eu preciso mudar meu trabalho, mas não sei como, onde procurar. Quem sabe discutindo, conversando a gente podia melhorar um pouco a escola. Eu não acreditava no estágio. Agora eu vejo que vocês mais jovens podem nos ajudar."

"Sabe, talvez um dia eu aprenda... Acho que a gente não tem tempo pra ler, mas eu acho, eu gostaria que você continuasse comigo, continuasse usando minha sala para as estagiárias trabalharem; assim é bom pra mim!"

Isso comprova que alguns professores observam que a escola não está atuando satisfatoriamente, sentem que é necessário

mudar. Acreditamos que são esses espaços que devem ser ocupados: o trabalho da professora articulado com novas experiências através do estágio supervisionado, pode trazer uma ação pedagógica mais eficaz e criativa.

Essa fala também deixa clara a ausência de um projeto, uma proposta de trabalho que envolva os professores de 1ª a 4ª série e que lance a semente para a transformação do trabalho interno na sala de aula.

Como as professoras vêm a relação conteúdo/forma desenvolvida no estágio pelas alunas

O assunto mencionado nesse item é visto de maneira diferenciada. Alguns comentários são expressivos acerca do planejamento, execução e trabalho das estagiárias.

"Eu tive oportunidade de ver o trabalho das alunas, porque tudo elas comentavam comigo. Você dava as orientações para elas, elas vinham comigo para ver qual o conteúdo que elas podiam dar. Elas faziam toda a preparação e antes delas darem para as crianças, elas mostravam para mim. Tudo.

Então eu achei muito interessante. Elas tinham responsabilidade, elas não iam fazendo a olho, por conta. Elas mesmas, depois de pronto, depois de já terem executado tudo, de organizarem os conteúdos, elas vinham me mostrar. Elas foram muito organizadas."

"Eu gostei muito do estágio, como já falei da outra vez.

Foi proveitoso, eu acho que elas ensinaram assim...coisas novas, tem coisas que elas reforçaram porque era conteúdo que eu já tinha dado, então foi de validade também para eles (crianças)."

"Olha foi ótimo. Eu acho válido porque por exemplo, eu dou aula todos os dias e a gente dá sempre a mesma coisa todo o ano e a estagiária não, elas vão sempre com coisas novas, estratégias novas e as crianças adoraram."

"Não gostei muito da maneira como elas trabalharam não. Elas misturavam as matérias, davam "corda" para as crianças conversarem, falar de coisas que acontecem fora da escola; É escola é para aprender a ler e escrever.

Ler e escrever é muita coisa e não é do dia para a noite. As estagiárias davam livros para eles sendo que eles não sabiam ler, pediam para eles escreverem sendo que minha classe ficou 4 meses no período preparatório e nas vogais, então acho que faltou orientação! não dá para cortar etapas."

"Foi bom e não foi. As alunas eram esforçadas, não trabalharam como a gente gostaria...ou seja, do jeito que a gente está acostumada a trabalhar. Elas não entendiam que a criança só aprende por partes, que é preciso primeiro dar uma matéria (preferência matemática que é mais pesada) depois outra matéria que não tem nada com a matemática, por exemplo Estudos Sociais, que não é muito importante e não exige muito da cabeça da criança."

Esses depoimentos chamaram nossa atenção pelo fato de esses professores prestarem mais atenção à forma como foram trabalhadas as propostas pelas estagiárias do que aos conteúdos.

Apenas dois se diferenciam. Uma falando sobre os conteúdos e o outro sobre a relação forma-conteúdo.

"... eu dou aulas todos os dias e a gente dá sempre a mesma coisa todo o ano, e a estagiária não, elas vieram com coisas novas, assuntos novos, e as crianças gostaram muito."

"Eu sentia que elas estudavam, eu vi que elas sabiam, conheciam a matéria, e vi que elas procuravam inovar a maneira de trabalhar esses conteúdos. Eu acho que todas as escolas deviam implantar esse estágio seu. Seu estágio beneficiou as crianças, as estagiárias e a nós professores."

Apesar de essa professora ter sido a única a fazer a relação conteúdo-forma, isso é um dado relevante, pois retrata reflexão, entendimento por parte da professora em relação à nossa proposta de estágio e trabalho.

Como os professores viam as estagiárias desenvolvendo o conteúdo.

Algumas professoras permitiam que a estagiária desenvolvesse seu trabalho livremente, não se opunham à sua maneira; outras, estipulavam áreas de conhecimento que podiam ser trabalhadas e as que não podiam, alegando que:

"A matemática compromete muito, mais do que a língua Portuguesa. Eu, matemática não gosto que dê na minha sala, a não ser que copie igual, mesmo assim acho perigoso. Eu acho que a estagiária tem que fazer atividades que não comprometam tipo: artes, recorte, dramatização, literatura infantil."

"As alunas eram esforçadas mas não traba-

lharam como a gente gostaria, ou seja, do jeito que a gente está acostumada a trabalhar. Elas não entendiam que a criança só aprende por partes, que é preciso primeiro dar uma matéria (preferência matemática que é mais pesada), depois outra que não tenha nenhuma relação com a primeira, por exemplo estudos sociais, que não é muito importante e não exige muito da cabeça da criança."

Quais as diferenças que a professora observa entre o trabalho dela e o da estagiária.

Independente de a professora apoiar ou não o trabalho desenvolvido no Estágio, todas elas observaram diferenças que devem ser ressaltadas e analisadas:

" As crianças aprenderam de maneira diferente. Elas traziam cartazes, livros. Faziam com que as crianças fizessem pesquisa. Aqui no Estado eu não faço nada de diferente. Quando eu estava no D. Barreto particular eu fazia tudo isso, mas no Estado não, ninguém cobra nada."

" Eu dou aulas todos os dias e a gente dá sempre a mesma coisa todo o ano e a estagiária não, elas vão sempre com coisas novas, assuntos novos."

" Com o trabalho das estagiárias as crianças se motivaram; adoraram fazer os trabalhos; as crianças me mostravam o que tinham feito. Foi tudo produtivo."

" Elas trazem todo aquele material preparado, a gente já não tem mais aquele negócio pra fazer material, né?."

" Elas preparam direitinho as aulas, levam novidades, as crianças adoram, porque, pra

falar a verdade, a gente não prepara a aula, e elas estão começando, preparam tudo direitinho, bonitinho."

"As estagiárias levam material e as crianças ficam mais incentivadas a fazer as coisas. As aulas que elas preparam são diferentes das nossas."

"Elas motivam muito mais."

Isso comprova o desestímulo do professor. Ele já não percebe qual é a sua função dentro da escola, qual é o seu papel. Para o professor é o estagiário que faz o planejamento, que organiza a proposta de trabalho e que também traz as inovações. Enquanto isso, ele se vê como alguém que já não precisa mais fazer nada disso. Entretanto, essa é a sua tarefa: a organização e elaboração do trabalho diariamente.

As transformações

O Estágio é interessante quando é: organizado, bem elaborado, estruturado e estudado (como também salientaram alguns professores). Quando existe vontade de fazer, de repensar a prática, de colaborar, ele é viável e imprescindível para a formação do futuro professor. Diz uma professora:

"Depois dessa experiência que eu vivi com suas alunas eu forçaria a barra para a estagiária fazer estágio, não só observando, mas dando regência, mas... também... não... adianta

qualquer regência." (grifo nosso).

Ora, os professores já estão cansados de trabalhar isoladamente ou mais ainda, estão exaustos de conviver com as inúmeras críticas que se vem fazendo sobre o seu trabalho. É preciso criar-se um empreendimento junto com o professor. É preciso não só apontar falhas, mas buscar saídas em uma relação conjunta. Urge haver mais solidariedade e cooperação.

Na verdade, quando a estagiária inicia esse novo momento, o estágio, ela está exposta a erros. As dificuldades existem, isso é inegável, mas por outro lado, é mister apostar na capacidade intelectual; é útil acreditar que é possível um trabalho sério e de qualidade.

" No começo ficou assim... indisciplinados; no início é sempre assim, mas depois eles foram se acostumando."

" As estagiárias no início não tinham domínio da classe, mas com o tempo foram se acostumando."

As professoras observaram a transformação no trabalho das estagiárias. No início confuso, o que é muito natural em virtude de ser o estagiário alguém novo na sala e, em decorrência, também, da própria dinâmica de se trabalhar dentro da sala de aula. Com o passar do tempo, tudo vai se organizando melhor.

As lições

Muitas foram as lições nesse processo. Podemos constatar que o Estágio obteve mais sucesso do que críticas. Às vezes, as professoras, ao se referirem às estagiárias, perguntavam "qual estagiária?", porque elas observavam grandes diferenças nas nossas alunas do período noturno, diferenças essas que não se restringiam apenas ao trabalho realizado em sala de aula:

" As estagiárias do noturno é que levaram a sério. Agora as outras... elas marcavam e não vinham. Sabe, fica difícil porque você conta com elas. É o dia que você marca pra conversar com os pais, que você sabe que a classe tem com quem ficar e tudo mais."

Acreditamos que vários fatores contribuíram para o bom andamento do Estágio, além dos conteúdos e a forma com que foram desenvolvidas as propostas de trabalho. Tais procedimentos foram reconhecidos pelos professores que receberam as estagiárias:

" Elas tinham responsabilidade, elas não iam fazendo a olho, por conta."

" Elas foram muito organizadas."

" As estagiárias que trabalharam comigo foram eficientes, educadas."

Além de responsabilidade, organização, os professores deixaram

registrado de forma clara nas entrevistas, que o fazer diferente foi de extrema importância para eles mesmos e para as crianças.

" As inovações. Elas trazem materiais, têm uma nova motivação. As crianças adoram."

" As estagiárias levam material e as crianças ficam mais incentivadas a fazer as coisas. As aulas que elas preparam são diferentes das nossas."

Acreditamos que o grande momento do trabalho não foi apenas o reconhecimento e a satisfação dos professores que receberam as estagiárias. O marco maior é a reivindicação quase unânime, no segundo momento das entrevistas, em que se fala em "fazer juntos", em que se conclama ao trabalho coletivo, e todos observam que essa é a saída:

" Minha sugestão é que a gente planeje, todos juntos."

" ... planejar junto, porque aí rende mais... a gente deveria trabalhar sempre juntos."

" O ideal seria começar a regência já, assim elas seguiriam o programa junto com a gente."

" Eu gostaria que você continuasse comigo... continuasse usando a minha sala para as estagiárias trabalharem."

4.3 - A representação das alunas

Assim como para as professoras, também para as alunas, o

Estágio foi de extrema importância. Todas aprovaram as suas duas etapas (observação e regência), sempre enfatizando a necessidade da regência.

As entrevistas foram feitas em dois momentos: julho e dezembro. O número de entrevistas no primeiro momento é bem maior do que no segundo, em virtude de desistências ou de alunos que haviam sido retidos em disciplinas diversas e que, portanto, não quiseram mais participar.

Os pontos mais enfatizados pelas alunas nas entrevistas foram: o entusiasmo das crianças frente ao trabalho da estagiária; a validade das propostas de trabalho desenvolvidas no Estágio (nas quais se discutem os conteúdos e uma forma adequada); a exigência positiva do professor das disciplinas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado".

As questões menos abordadas foram: a necessidade dos conhecimentos dos conteúdos específicos de 1ª a 4ª séries, a relação educação-sociedade, e a qualidade do ensino.

Para efeito didático, analisaremos as falas (entrevistas) das alunas em tópicos:

Como as alunas vêem o Estágio e a Didática.

Como eram trabalhadas as disciplinas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado".

Dificuldades encontradas.

Falta de integração das disciplinas da habilitação Magistério.

Como a estagiária vê as crianças frente ao trabalho que foi desenvolvido.

As contribuições que as disciplinas Didática e Prática de Ensino trouxeram para o estagiário.

As transformações.

As lições.

Como as alunas vêem o Estágio e a Didática

"Com o Estágio a gente se desenvolve, fica mais preparada para enfrentar futuramente. De observação tem que ser pouco tempo, não o ano inteiro como no ano passado. A gente tem que observar para conhecer, para ver como é que é; depois tem que deixar para regência mesmo; regência bem feita. Acho que antes de dar aula, a gente tem que fazer o que a gente tem feito nas aulas de 2ª feira: ver o que a gente quer trabalhar, ler o assunto, entender, e a partir disso desenvolver o trabalho, a metodologia."

"Eu acho importante o Estágio. A gente vai ser professora, tem que ter experiência. O Estágio este ano é ótimo porque não é só observar. Às vezes a gente fica só observando, observando, e a maneira da professora dar aula não é correta, ou a gente não concorda e aí, se a gente só ficar olhando, não vai aprender nada."

"O Estágio é uma abertura para a gente desenvolver um trabalho diferente daquele que já foi desenvolvido."

Foi a melhor forma a organização deste ano, com um pequeno período para observação e o resto regência e participação.

E você está sempre vendo, olhando e lendo as coisas da gente. É por isso que a gente tem aquela segurança."

Na medida em que o Estágio dá subsídios para a Didática (e outras disciplinas) e esta para aquele, é preciso analisar como a aluna vê essa relação.

"Acho que é uma boa oportunidade para aprender tudo. As leituras, as discussões que a gente tem, ajudam-nos a tirar dúvidas que são encontradas na prática, ou mesmo dão sugestões, idéias para a gente trabalhar."

"Tem muita relação. Muita coisa que a gente aprende na sala de aula, a gente realiza, concretiza no Estágio. Muita coisa que a gente vê aqui no Estágio a gente levanta como discussão nas aulas de Didática. As leituras extra classe que você dá também têm sido ótimas. Às vezes a gente lê algo que serve para resolver coisas do Estágio. Algumas vezes essas leituras servem de pistas para a gente prosseguir no Estágio."

Um grande objetivo de nossa proposta era trabalhar a relação teoria-prática. Acreditamos, pelos depoimentos das alunas e pelo processo pedagógico todo que vivenciaram, que nosso intento foi atingido. Isso indica que a nossa prática e as metas que queríamos alcançar foram tão transparentes que não foi difícil entendê-las.

"Tem muita relação sim. O livro da Iselda por exemplo, me deu muitas idéias. Nossos trabalhos de 2ª feira também têm contribuído muito."

Uma coisa é a gente ter teoria e outra é ter a prática. Se a gente ficasse assim... só na base da teoria acho que não ia ficar bom, é só indo para a prática que a gente

vai tirar as dúvidas, ou mesmo conhecer estas para tentar soluções.

Fica clara a preocupação das alunas com a futura prática profissional. As alunas têm prazer em aprender, em avançar, embora muitas vezes isso seja extremamente difícil, dadas as condições anteriores, "falta de base", falta de conhecimentos que trazem desde os primeiros anos escolares.

As entrevistas comprovaram que é preciso que o professor da Habilitação Específica do Magistério tenha realmente compromisso com a formação do futuro educador que entenda as condições do seu alunado, mas que busque caminhos para ultrapassar esses obstáculos. É mister abolir a monotonia, a rotina das aulas; é necessário articular-se à realidade os problemas do cotidiano da escola primária e os temas a serem trabalhados nas disciplinas da Habilitação Magistério.

É esse conhecimento que vai ser significativo para os futuros professores.

"Estou tendo muita oportunidade de aprender. Tem muitos que não têm essa oportunidade porque a professora da classe não deixa desenvolver trabalhos. Eu tive sorte de ter a professora...; ela deixa a gente bem à vontade e isso é muito bom para mim, porque eu não tinha experiência nenhuma, o ano passado não tinha esse estágio. No começo eu tinha até vergonha de ficar ensinando alguma coisa, sentia a maior insegurança, agora já entro na classe como se eu fosse a professora mesmo, não tenho mais aquela insegurança que eu tinha.

Essa segurança veio em virtude do trabalho

de didática e do Estágio, tanto é que no início, eu ficava preocupada, perdia até o sono, sendo que o ano passado eu tive Estágio, eu tive didática, e mesmo assim cheguei no 3º ano de magistério com medo. Agora não, com esse Estágio a gente ganha muito, ganha conhecimento; ganha segurança. Se eu pegasse uma 1ª série para dar aula eu acho que eu ia conseguir; Eu ia saber onde tirar dúvidas, onde procurar material, enfim o que ir buscar para me orientar, além de ter aprendido aqui."

A partir desses exemplos, evidencia-se que a Didática e o Estágio alcançaram um dos seus objetivos: dar segurança ao aluno. O Estágio deve contextualizar e apoiar o futuro educador para sua prática, sua função, que é ensinar e fazê-lo bem. Para agir assim, o professor deve estar seguro, confiante em relação ao que, como e a quem ensinar.

"Eu e... sempre comentamos que perder aula de qualquer professor não tem problema, mas que perder as suas não dá, porque são todas importantes. Você valoriza o que a gente fez, coloca as situações que vivenciamos para a classe, pede sugestões. Outra coisa importante é aquela aula que a gente se divide em grupos (dos alunos que fazem estágio na mesma sala) para fazer proposta de trabalho. A gente leva material, pega da biblioteca. Eu nunca pensei que a gente pudesse... a gente própria construir um texto através de leituras, pesquisas, é claro, para dar às crianças. Agora eu vejo quanta coisa errada que tem na cartilha. Antes parece que era tudo normal, agora eu enxergo essas coisas. É diferente."

Os depoimentos deixam claro que as estagiárias entenderam qual é a função do professor, ou seja, organizar a prática pedagógica, procurar recursos, investigar os assuntos, estudar, ir à biblioteca. Tudo isso é da responsabilidade do professor, embora muitas vezes isso não esteja acontecendo mais nas nossas escolas. Essa é a sua função, a sua tarefa.

"Acho que a única coisa que tem contribuído mais, são: a Didática e o Estágio; o resto ninguém quer saber de nada..."

"A dinâmica da sala de aula ajudou e ajuda muito. Muitas coisas que se eu fosse fazer em casa, não ia dar certo, porque não tem você por perto para explicar, ensinar. As aulas de 2ª feira quando a gente se reúne em grupo para construir propostas de trabalho são excelentes porque a gente que trabalha não tem como fazer, discutir, procurar. Você dá essa oportunidade e é ótimo porque a gente aproveita e vai na biblioteca, volta para a sala, discute com os colegas, fala com a gente... Quando a gente vai ver, a gente aprendeu tanto..."

Na verdade sentimos que é exatamente essa a função do Estágio e também da Didática: dar suporte às alunas, mostrar como buscar caminhos, dar os passos iniciais junto com elas, pois no mercado de trabalho elas não terão com quem se orientar, pelo menos não tão assiduamente, tão minuciosamente.

"Acho bom também as leituras que você dá extra-classe, porque se for para eu procurar

um livro, para eu ler, eu não sei fazer isso, sinceramente não vou fazer. Uma porque não saberia o que ler, a gente não vai pegar um livro sem saber se é bom ou não. E é ótimo porque sei que vou ter que discutir, escrever o que entendi sobre aquele livro, aí vou ler direitinho. Então, quanto mais a gente ler, melhor.

Acho que você contribuiu muito para tudo ir bem, porque você fica aqui no Estágio, conversa com a gente antes, pergunta o que a gente vai dar, vai na classe que a gente está, depois lê os relatórios, faz os biletinhos!

Você exige e acho que tem que ser assim mesmo. Você está muito interessada no nosso trabalho. Tem gente que reclama muito de você; acham que você exige muito, mas isso é bom. Acho que todo mundo se acostumou com os outros que não exigem nada."

Esse tipo de trabalho forma um outro professor, um profissional mais seguro, mais consciente da sua função, sabedor de que a prática pedagógica exige empenho, renovação e conhecimento.

Essas entrevistas retratam, também, o despreparo de alguns professores da habilitação de Magistério. Falta de consciência na formação de professores para uma realidade concreta, na qual é necessário desenvolver-se conteúdos, que devem estar articulados com uma forma adequada.

Como eram trabalhadas as disciplinas: "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado"

Algumas declarações nos ajudam a entender como estavam sendo

trabalhados os conteúdos na disciplina Didática e Estágio Supervisionado e, portanto, entender em que se diferencia o nosso trabalho dos outros.

Não houve nenhum caso no qual as alunas dissessem que não viam diferenças entre o curso de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado desse ano com os dos anos anteriores. Todos observaram diferenças.

"O ano passado a gente aprendeu a fazer desenhos, pasta de comemorações. A professora se preocupava com a pasta de estágio, se estava assinada, se não estava. Agora este ano não, a gente debateu bastante em cima dos conteúdos que a gente tem que dar e a crítica dos livros didáticos é bastante, e coisas assim."

"Este ano teve: textos, livros, debates, discussões da prática, coisas que a gente precisa. Vimos coisas que a gente pode dar, pode trabalhar com a criança. Agora... no ano passado, teve mais assim... como a gente faz chamada, mais coisinhas assim, simples. Isso aí eu acho que deveria ser a última coisa que teriam que passar. Eu acho que tem que ficar em contato mais com a classe, que nem este ano."

"Do ano passado eu não cheguei a desenvolver nada. No ano passado só corrigia cadernos, não tinha contato mesmo com a criança em desenvolver algo. Era coisinha banal, corrigia cadernos, o que eu acho que é o de menos, isso aí qualquer um faz. É só ler e escrever, certo? Agora este ano, não. Este ano a gente já desenvolveu com a classe, com as crianças, viu o que é dar uma aula, sentiu o que é tentar planejar alguma coisa e alcançar ou não o objetivo com a criança."

"Uma diferença fundamental são os debates em sala de aula. As discussões dos textos lidos

e debates. O tempo todo debatendo, não só ler e levar só em consideração aquilo que está lendo, mas todos os que estão participando."

"Este ano foi bem mais trabalhar com a criança. A gente sentiu o que é dar aula. O ano passado era bem fechado; era só naquilo né? de ler, fazer prova. Este ano não, este ano a gente conheceu mais, discutiu mais, debateu mais. A gente leu livros. O ano passado a gente não tinha isso, jamais a gente lia, a não ser livros didáticos. Por isso que a gente se sente fechado. Este ano me desenvolvi bastante. Eu sinto que aprendi muito."

Esses depoimentos revelaram a presença de diversas posturas, concepções de trabalho do professor presente no mesmo curso, o que demonstra a fragmentação, a falta de continuidade. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de profissionais que apresentem alternativas e que assumam o seu compromisso perante esses alunos e a sua formação.

Em virtude disso, a formação do aluno do magistério é fragmentada, porque cada professor tem uma proposta, um projeto; cada professor dá aquilo que acha importante para a formação do professor, sem ter um projeto em comum.

Dificuldades encontradas no Estágio

Além de ser de extrema importância o trabalho desenvolvido na disciplina Didática e Prática de Ensino, bem como os de outras matérias, é fundamental para o aluno do magistério um Estágio com

"boas relações", ou seja, um ambiente em que haja harmonia com o professor que cede a sua sala para o Estágio. Quanto mais receptivo for o professor para o desenvolvimento deste, tanto melhor será o desenvolvimento do trabalho de todos.

"Tenho gostado muito desse estágio. Acho que todos os estágios deveriam ser assim. A gente aprende mesmo, não é 'faz-de-conta'. Nossa! todo mundo da classe está gostando! A gente vê como é sério ser professor, como a gente precisa aprender.

O ano passado, quando tinha regência, era para ensinar música para alguma festa, ou era para dar desenhos de datas comemorativas. Uma chatice! A gente sabia que não era legal, mas como deve ria ser eu não sabia, não tinha idéia. Ainda bem que saí do diurno e passei para o noturno para ser sua aluna."

"Uma falha que observo é a falta de diálogo com as professoras onde a gente faz estágio. Juro, eu me sentia mal com aquela professora; ela humilhava, era arrogante, achava que sabia tudo e muito mais do que a gente. Colocava defeito em tudo o que a gente fazia. A gente saía do estágio desanimada, sem vontade de voltar, por causa da professora, é claro. Os alunos eram ótimos."

"Uma outra coisa que chateia a gente é que a professora da sala ignora o nosso trabalho, não dá bola. Quando a gente vai mostrar o que está desenvolvendo com a classe dela, com os alunos dela, ela faz de conta que nem é com ela."

A estagiária fica confusa e se pergunta:

"Será que eu estou contribuindo? Será que eu estou ajudando?"

"Muitas vezes o estágio não sai melhor porque a professora da sala não entende o trabalho da gente. Às vezes temos uma proposta enorme para desenvolver e ela só autoriza uma ou duas horas de regência na semana. E o que fazer?"

Apesar da proposta de organizar e desenvolver um tema, um assunto que pudesse envolver as quatro áreas de conhecimento, isso muitas vezes era impossível de ser alcançado e concretizado pois, algumas professoras não entendiam e não concordavam com essa forma de trabalho, sendo assim, o trabalho da estagiária ficava comprometido.

"Eu acho que tudo que você fala é um pouco difícil de alcançar porque, a professora não quer que a gente saia um pouquinho do método dela. Ela pediu para a gente dar só Estudos Sociais. Vai deixar essa disciplina por nossa conta, então no estágio, ela só queria que desse isso."

*"Uma coisa que precisa mudar é que as professoras acham que estagiária é só para dar Educação Artística. E elas perguntam assim:
- Você não tem que dar Educação Artística?"*

Êalta_de_integração_das_disciplinas_da_habilitação_Magistério

Este trabalho evidencia a necessidade e importância das disciplinas das metodologias específicas (de matemática, Est. Sociais,

etc.) na habilitação de magistério.

As estagiárias precisam desses conhecimentos para uma prática pedagógica séria e competente.

Essas disciplinas, bem como todas as outras da habilitação, precisam estar integradas com a sala de aula das séries iniciais, com as disciplinas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado". Parece que não houve essa integração ...

"Uma falha é que a gente não tem quase base nenhuma das metodologias de ensino. Quando a gente vai dar alguma coisa a gente tem que pedir para você ensinar antes, sendo que não é você a professora de metodologia, né? Lembra quando a gente foi dar frações? Precisei estudar com você naquele livro azul, lembra?"

"Uma coisa que eu não sei se foi falha da Didática ou outra matéria mas... é que nós não sabemos bem o conteúdo da matéria do primário!"

"Eu gosto de suas aulas, mas eu acho que está ficando uma coisa assim... sem amarrar, entendeu? Eu quero ser uma professora revolucionária, eu quero revolucionar a escola que eu vou dar aula, mas para fazer isso eu vou ter que ir com uma base. E de repente, a gente não teve praticamente nada de metodologia específica. A gente não teve nada. De repente você como professora de Didática podia suprir essa parte das metodologias. A gente podia ter estudado mais Emilia Ferreiro, ir mais a fundo. Se a gente não estiver bem estruturada, você vai acabar indo para a cartilha, vai buscar uma coisa para se apoiar."

Mais uma vez, os depoimentos indicam que o curso da H.E.M. não

consegue cobrir os itens: o quê, como, quando, onde e para quem.

Observa-se que o que não era nossa função passa a ser exigido pelos alunos; o que aconteceu é que o nosso trabalho precisava de conhecimentos, os quais as alunas detectaram como falhos. As alunas perceberam a importância desses elementos e verificaram que isso não tinha sido abordado, reivindicando algo que lhes é de direito.

Como a estagiária vê as crianças frente ao trabalho que foi desenvolvido

Foram unânimes, em todas as entrevistas e em todos os momentos com nossas estagiárias, os depoimentos a respeito das crianças. Elas aguardavam ansiosas a aula da estagiária. Aquelas que estavam em sala onde não havia estagiárias estavam sempre a reivindicar:

" A gente vê como as crianças ficam entusiasmadas com as nossas aulas, elas esperam pela gente, elas participam, gostam mesmo! "

" Quando a gente desenvolveu uma proposta dos transportes com as crianças, elas queriam mais e mais, adoravam falar do assunto e discutir. A professora disse que eles iam todos os dias com notícias de jornais e revistas sobre transportes. "

" As crianças gostam mais da gente dar a aula do que a professora. "

" As crianças estão tendo um maior interesse nas aulas. "

" Quando a gente entra na classe as crianças vibram."

Entendemos que a criança percebe as diferenças do trabalho do professor e da estagiária. Também entendemos que a criança interage, participa e cria quando o próprio professor atua dessa maneira, sentindo-se incentivado.

Dessa forma, as estagiárias constataram a aprovação e o aproveitamento das crianças nessa forma de trabalhar e também como a criança reage frente a um trabalho e outro.

As contribuições que as disciplinas de Didática e Prática de Ensino trouxeram para o estagiário

Foi nosso objetivo, dentro das disciplinas "Didática e Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado", resgatar os conteúdos a serem trabalhados nas primeiras séries do primeiro grau e repensar uma forma adequada para isso. Nossa meta era dar condições para cumprir-se a função de professor, ou seja: planejar, executar e avaliar. Foi também nossa proposta pensar a prática pedagógica na escola pública, lugar onde os filhos dos trabalhadores se encontram.

É ilusão querer formar o professor "ideal", mesmo porque isso não aconteceria, reformulando-se apenas duas disciplinas e também tal propósito não seria possível em um ano, mas é transparente o

avanço das alunas; é inegável o crescimento de todas elas. As falas a seguir comprovam que os objetivos foram atingidos.

" Se um dia eu sair e for para a escola, eu vou sentir firmeza, eu vou saber o que dar, vou ter conhecimento."

" ... essa segurança veio em virtude do trabalho de Didática e do estágio, tanto é que no início eu ficava preocupada, perdia o sono, sendo que o ano passado eu tive Didática, eu fazia estágio e mesmo assim cheguei no 3º magistério com medo. Agora não, com esse estágio a gente ganha segurança."

" É ótimo agora também porque a gente estuda e também pesquisa o que a gente vai dar, com base, com conteúdos que a gente precisa fica bem... mas fica mais fácil a gente conseguir dar uma aula, a gente fica mais segura. Muita coisa que eu não sabia eu aprendi, pois, ao preparar a aula, eu tinha que ler, estudar e ... nossa! o que eu aprendi!"

" A gente não desenvolvia trabalhos o ano passado e então não tinha idéia do que era ser professor na sala de aula; como devia agir com as crianças, a gente não tinha essa base. Foi com você que a gente adquiriu isso."

" Quando a gente está lá na classe, a gente aprende a tomar posição; às vezes acertamos, outras vezes erramos, mas temos que tomar uma posição e rápido. Não dá pra refletir muito ou chamar você para todas as coisas. As coisas acontecem rápido e temos que saber o que fazer. Mesmo a gente sendo estagiária, naquele momento, na sala de aula, eu sou a professora deles, eu tenho que saber fazer, eu agora estou sabendo fazer."

" A gente não é perfeito, as falhas vão ter, e você ali perto pode resolver. E isso dá segurança, ver que você viu a nossa proposta, leu, contribuiu. A gente vê que não dá pra

inventar, vai ter que ir estudar os assuntos das aulas que estamos preparando e aí tem que ir a fundo e não pode ser só nessa biblioteca aqui não, deveria ter um espaço, um tempo pra gente procurar em outras bibliotecas, talvez na da cidade, da prefeitura, outras fontes."

As transformações

No decorrer do nosso caminho, muitas foram as dificuldades encontradas pelos alunos e que durante o percurso foram sendo discutidas e solucionadas.

"...aquela classe era terrível e agora as crianças se interessam, sabem ouvir, sabem ficar sentadas. Estou vendo que o nosso trabalho dá resultado, estão aparecendo os resultados."

"...porque eu estou sabendo preparar aula, que antes não sabia, tô sabendo conversar com os alunos, eu achava que era totalmente difícil falar com os alunos, achava uma coisa de sete cabeças. Eu via que os alunos faziam perguntas para as professoras e elas respondiam tão rápido, e que eu não ia saber responder assim como elas e agora eu estou conseguindo bem, estou me sentindo professora."

"Eu queria agora elogiar. Elogiar porque a gente está aprendendo tão bem... Depois que a gente começou a fazer parece que ficou mais fácil; no início parecia difícil. A gente achava que não ia conseguir."

"No começo foi bem difícil. Eu achei. Teve horas que eu quis desistir e mudar de classe porque eu não agüentava. No início a gente queria desistir até porque a classe era

demais. No final eles se acostumavam com a gente."

Enfim, eles conseguiram, e acreditamos piamente que tenham sido muitas as lições!

As lições

Enquanto a grande maioria dos professores reivindicou um trabalho conjunto, um encontro com todos os que participavam do Estágio, apenas uma aluna expressa essa necessidade.

O que chamou mais a nossa atenção, em relação às entrevistas das estagiárias, foi o posicionamento frente às inúmeras vantagens de se planejar; não um planejamento de "faz-de-conta", mas um trabalho que realmente organizasse a questão pedagógica, na qual o professor tivesse condições de se posicionar.

" Eu acho importante fazer o planejamento. É ruim chegar numa classe e não saber o que vai dar, né? A gente tem que planejar, mas não naquela coisa como aqueles planos que a gente aprende; aqueles planos que são uma linha só e parece que ali tem tudo. Depois chega lá e não é nada daquilo. Esse plano que eu falo é que é importante, deve primeiro conhecer a classe, entendendo o que a classe precisa e aí sim executar."

" Tem que ter planejamento para dar aula. Você não vai chegar na classe e dar o que você tem na cabeça. Tem que ver o que a

criança quer. Tem primeiro que ter contato com as crianças."

E outras lições:

" Este ano a gente teve noção de como a gente poderia melhorar o ensino."

" Agora a gente tem oportunidade de propor um ensino diferente, mudar."

Comentário_final

Analisando os efeitos dessa proposta em todos os seguimentos nos quais ela ocorreu, quer seja dentro da sala de aula de Didática e Prática de Ensino, quer seja no Estágio Supervisionado e verificando-se todos os envolvidos na proposta: professores de 1ª à 4ª série do 1º grau, professora de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e as alunas do magistério do 2º grau, podemos classificá-la como um trabalho bem sucedido, apesar de terem havido algumas controvérsias.

Todos os envolvidos neste trabalho reconheceram que o estágio possui grande importância; trata-se de um momento quando se propiciou melhor compreensão da realidade escolar em que o aluno do magistério vai atuar. A forma como esse estágio aconteceu não

permitiu que houvesse unanimidade entre os professores que receberam as estagiárias.

As entrevistas dos professores e alunas e a representação da professora responsável pelas disciplinas Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado apontam avanços na organização dos conteúdos e formas trabalhadas pelas alunas do magistério dentro do Estágio. Passou-se a entender que para ensinar e fazê-lo bem, é preciso saber o que ensinar, como ensinar e por que ensinar.

A idéia inicial, de sempre elaborar uma proposta de trabalho que envolvesse as 4 áreas de conhecimento, foi sendo adotada gradativamente pelas alunas e pelos professores que as receberam. Não pôde haver mais compreensão, em virtude de uma greve prolongada que resultou em um tempo curto para o estágio de regência. Apesar dessa limitação e respeitando-se o desenvolvimento de cada aluno (ou grupo), as propostas de trabalho sempre avançavam no sentido de integrar as áreas de conhecimento.

Para a maioria dos professores que receberam as estagiárias, a proposta de trabalho foi um elo entre elas, a professora de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e as estagiárias.

Por que isso aconteceu?

O trabalho da professora de Didática se propunha à discussão dos problemas da prática pedagógica, do cotidiano da sala de aula, apresentando novas formas de trabalho. Na medida em que o

curso se desenvolvia, as alunas iam ficando mais aptas a construir suas próprias propostas de atuação, a fim de serem executadas e posteriormente avaliadas (pela professora de Didática e pelo grupo- a classe). Estas, antes de serem executadas, eram apresentadas para o professor que recebia a estagiária; assim, estabelecia-se um vínculo entre todos.

Algumas falas tanto das alunas quanto dos professores mostram a necessidade de que o educador das séries iniciais não deveria ser obrigado a receber estagiárias, e que aquele que as recebe, sem acreditar que elas possam contribuir para o avanço da prática pedagógica, muitas vezes limita o trabalho a ser desenvolvido por elas.

Acreditamos que, a partir de uma tomada de decisão da escola organizando um projeto que tenha como objetivo melhorar o ensino, seja esse o ponto de partida para que a habilitação específica do Magistério possa contribuir e participar sem que tal fato traga prejuízos para os professores de 1ª à 4ª séries do 1º grau que hoje recebem as estagiárias.

Os dados parecem sugerir, portanto, duas direções principais: dar-se ênfase ao trabalho coletivo, envolvendo todos os "atores" do processo, e aprofundar intimamente a articulação teoria-prática entre as disciplinas da Habilitação.

5 - CONCLUSÕES

Levando em consideração as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa pesquisa por professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau, juntamente com as alunas da Habilitação Magistério de 2º grau e eu, como professora de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, sentimos a necessidade de resgatar alguns pontos importantes deste trabalho. O relato e a discussão foram feitos nos capítulos 3 e 4, tendo como suporte as referências de análise registradas no capítulo 2.

Em primeiro lugar, gostaríamos de retomar alguns objetivos do nosso trabalho para que possamos avaliar melhor os "pontos de partida" e os "pontos de chegada".

Era nossa preocupação como professora, a construção de um conteúdo de Didática que viesse atender às necessidades da prática pedagógica do futuro professor. Questionavam-se os conteúdos a serem privilegiados no ensino de Didática e a relação que estes deviam ter com a prática pedagógica dos estágios supervisionados.

O caminho que seguimos durante todo o nosso trabalho na disciplina Didática e Prática de Ensino foi o de nos guiarmos através das indagações ocorridas na primeira etapa do estágio (observação). A segunda etapa (regência) foi elaborada e estruturada a partir de necessidades que tinham sido evidenciadas durante a fase de observação e que tinham sido discutidas.

reorganizadas e estruturadas na disciplina Didática e Prática de Ensino e também durante a supervisão do estágio.

Nessas idas e vindas das nossas alunas do estágio para a sala de aula, observávamos que a preocupação inicial das alunas era em relação à metodologia. Como fazer com que o aluno se interessasse mais? Como fazer algo diferente do que a professora da classe faz? Através dessa angústia com a metodologia, constata-se que o conteúdo a se trabalhar dentro da sala de aula é tão importante quanto a forma com que ele se desenvolve. As alunas verificaram que os conteúdos de 1ª a 4ª séries do 1º grau precisam ser mais estudados, mais conhecidos, e que é necessário saber quais deles devem ser privilegiados.

Da certeza de que a forma e o conteúdo deviam estar sempre interligados, nasce uma nova preocupação. Esta se deu em nível do trabalho do professor, o papel dele no dia a dia da sala de aula.

O estágio de regência deu espaço para a execução de propostas de trabalho que foram frutos de indagações, busca de crescimento e investigação a partir do que tinham visto (estágio de observação) e vivido (nas aulas de Didática). A relação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foi constante. Uma relação de unidade, como bem expressa uma de nossas alunas:

"A gente não fazia nada por fazer."

Esse espaço (o estágio de regência) propiciou o convívio na sala de aula de dois tipos de trabalho diferenciado: o do professor e o da estagiária.

A presença de um elemento diferente (no caso a estagiária) propicia um confronto do trabalho do professor e isso pode se traduzir em uma ameaça ou em um espaço de mudança da sala de aula. Acreditamos na segunda opção, já que o professor observa pontos positivos no trabalho desenvolvido. Os professores que receberam as estagiárias também mudaram seu conceito de estágio e estagiária. Antigamente, o professor via a estagiária como "tarefeira" e como "vigia" do trabalho do professor. Ao longo do período em que se desenvolveu o nosso trabalho, esses conceitos mudaram; a estagiária passou a ser alguém "ativo", uma pessoa com quem o professor pode compartilhar.

Apesar dos avanços, algumas concepções ainda continuam. Isso fica evidenciado com as entrevistas dos professores: a estagiária é quem traz a novidade, é quem prepara a aula, enquanto que o professor pensa que, já que tem o seu trabalho, não precisa mais preocupar-se com isso, e que estas podem ser sempre do mesmo jeito.

Isto confirma o desestímulo do professor, o não perceber a sua função dentro da escola, qual o seu papel, além da falta de interação entre eles. O fato de os professores estarem avaliando o estágio foi um dado importante porque eles puderam participar, fazer propostas, sentir-se integrados, fizeram comparações com a

sua prática, e começaram a perceber que o estágio não é isolado e também que eles não deveriam ter um trabalho tão solitário.

A confirmação disso são as entrevistas com as professoras, nas quais, no segundo momento, é quase unânime a opinião de que é necessário "fazer junto", ampliar-se a vontade de planejar em conjunto.

Podemos concluir, dizendo que a nossa trajetória começou muito solitária, esbarrou no trabalho também solitário de cada professor, e iniciou o processo de rompimento desse isolamento, propiciando a visão da possibilidade de um trabalho em equipe como um caminho para se mudar a escola. As possibilidades dadas continuam abertas. Estarão faltando combatentes?

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbieri, I. A Educação no Governo de Vargas (1930-1946) com ênfase no Ensino Normal e na Escola Primária. Tese de Doutorado, Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administração, Osasco, SP, 1973.
- Carvalho, D.F. A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. Iglú Editora, São Paulo, 1989.
- Candau, V. e Lelis, I. A relação teoria-prática na formação do educador. In: Candau, V. (Org.) Bumô a uma nova Didática. Ed. Vozes, 1988.
- CENP Atividades matemáticas. São Paulo, 1986.
- Damis, O.T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: Veiga, I.P.A. (Org.) Repensando a didática, Ed. Papirus, Campinas, 1988.
- Feil, I.T. e Lutz, A. Conteúdos integrados: proposta metodológica para as séries iniciais de 1º grau. (4a. edição) Ed. Vozes em colaboração com Fidene (Ijuí, RS), Petrópolis, 1985.
- _____, _____. Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. 11ª edição, Petrópolis, Vozes, 1989.
- Fracalanza, H.; Amaral, I. e Gouveia, M. O ensino de Ciências no primeiro grau. Atual Editora, São Paulo, 1987.
- Freinet, C. O texto livre. Dinalivro, 1976.
- _____, _____. O método natural de gramática. Dinalivro, 1978.
- Freitas, L.C. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". Educação e Sociedade (27):122-140, São Paulo, 1987.
- _____, _____. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. Educação e Sociedade (33):105-131, São Paulo, 1989.
- FUMBEC Vivemos juntos. Editora Moderna, 1986.
- Fusari, J.C. e Cortese, M.P. Formação de professores a nível de 2º grau. Cadernos de Pesquisa (68):70-80, Fundação Carlos Chagas. Cortez Editora, 1989.

Leme, D.M.; Hofling, E.; Zamboni, E. e Balzan, N. O ensino de Estudos Sociais no primeiro grau. Atual Editora, São Paulo, 1987.

Libâneo, J.C. Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola, São Paulo, 1989.

Martins, P.L.O. A didática na atual organização do trabalho na escola: uma experiência metodológica. Dissertação de Mestrado. FAE-UFMG, Belo Horizonte, 1985.

Mediano, Z. (Coord.) Recriando a escola normal. Texto mimeografado, PUC/RJ, 1988.

Miguel, A. e Miorim, M.P. O ensino de matemática no primeiro grau. Atual Editora, São Paulo, 1987.

Novaes, M.E. Professora Primária: mestra ou tia. Cortez Editora, São Paulo, 1986.

Oliveira, M.R. O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica. Ed. da UFMG, Belo Horizonte, 1988.

Ribeiro, M.L. História da Educação Brasileira: a organização escolar. (4ª edição). Ed. Moraes, São Paulo, 1982.

Romanelli, O.O. História da Educação no Brasil (1930/1973). (5a. edição) Ed. Vozes, Petrópolis, 1984.

Santos, L. Alienação e capitalismo. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1982.

Saviani, D. Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Cortez Editora, São Paulo, 1984.

-----, ---- Política e Educação no Brasil. Cortez Editora, São Paulo, 1987.

Secretaria de Estado da Educação Habilitação Específica de 2º grau para o magistério. Guias curriculares para os mínimos profissionalizantes. São Paulo, 1979.

Silva, L.; Moysés, S.; Fiad, R. e Geraldi, J. O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. Atual Editora, São Paulo, 1987.

Smolka, A.L. (Coord.) Relatórios do Projeto de Incentivo à Leitura, 1984

Smolka, A.L. Relação de ensino e alfabetização. In: **CADERNOS CEVEEC (4):35-38**, Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1988.

Veiga, I.P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: **Veiga, I.P.A. (Org.) Repensando a didática**. Ed. Papirus, Campinas, 1988.

_____, _____ A prática pedagógica do professor de didática. Ed. Papirus, Campinas, 1989.

Warde, M.J. Educação e estrutura social. (3a. edição) Ed. Moraes, São Paulo, 1983.

7. BIBLIOGRAFIA

- Althusser, L.** Aparelhos ideológicos de Estado (2ª edição) Graal Edições, Rio de Janeiro, 1985.
- Alves, N.** Formação do jovem professor para a educação básica. *CADERNOS CEDES* (17):5-20, Cortez Editora, São Paulo, 1986.
- André, M.E.D.A.** Dominação e resistência no cotidiano escolar: uma introdução. *CADERNOS CEDES* (21):28-30, Cortez Editora, São Paulo, 1988.
- _____, ____ e **Mediano, Z.D.** O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. *Tecnologia Educacional* (73):6-11, 1986.
- Barbieri, I.** A Educação no Governo de Vargas (1930-1946) com ênfase no Ensino Normal e na Escola Primária. Tese de Doutorado, Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administração, Osasco, SP, 1973.
- Benavente, A.** A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar. Livros Horizonte, Lisboa, 1976.
- Bernardo, M.V.C.** Revendo a formação do professor secundário nas universidades públicas do Estado de São Paulo. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 1986.
- Candau, V. (org.)** A Didática em questão. (6ª edição) Ed. Vozes, Petrópolis, 1987.
- _____, ____ Rumo a uma nova Didática. Ed. Vozes, Petrópolis, 1988.
- Candau, V. e Lelis, I.** A relação teoria-prática na formação do educador. In: Candau, V. (Org.) *Rumo a uma nova Didática*. Ed. Vozes, 1988.
- CENP** Atividades matemáticas. São Paulo, 1986.
- Carvalho, O.F.** A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. Iglú Editora, São Paulo, 1989.
- Fazenda, I.** A busca de identidade numa prática de ensino. *CADERNOS CEDES* (21):13-21, Cortez Editora, São Paulo,

1988.

Fazenda, I.; Lima, M.L.; André, M.E.D.A. e Martins, P.L.O. Um desafio para a Didática: experiências, vivências, pesquisas. Edições Loyola, São Paulo, 1988.

Feil, I.T. e Lutz, A. Conteúdos integrados: proposta metodológica para as séries iniciais de 1º grau. (4ª edição) Ed. Vozes em colaboração com FIDENE (Ijuí, RS), Petrópolis, 1989.

_____, ____ Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. 11ª edição, Petrópolis, Vozes, 1989.

Fracalanza, H.; Amaral, I. e Gouveia, M. O ensino de Ciências no primeiro grau. Atual Editora, São Paulo, 1987.

Freinet, C. O texto livre. Dinalivro, 1976.

_____, ____ O método natural de gramática. Dinalivro, 1978.

Freitas, L.C. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". Educação e Sociedade (27):122-140, São Paulo, 1987.

_____, ____ A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. Educação e Sociedade (33):105-131, São Paulo, 1989.

Fusari, J.C. e Cortese, M.P. Formação de professores a nível de 2º grau. Cadernos de Pesquisa (68):70-80, Fundação Carlos Chagas. Cortez Editora, 1989.

Lelis, I.A. A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas. Cadernos CENES (17):27-36, São Paulo, 1986.

_____, ____ A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio. Cortez Editora, São Paulo, 1989.

Leme, D.M.; Hofling, E.; Zamboni, E. e Balzan, N. O ensino de Estudos Sociais no primeiro grau. Atual Editora, São Paulo, 1987.

Libâneo, J.C. Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola, São Paulo, 1989.

Martins, P.L.O. A Didática na atual organização do trabalho na escola: uma experiência metodológica. Dissertação de Mestrado. FAE-UFMG, Belo Horizonte, 1985.

- Mediano, Z. (org.)** Recriando a Escola Normal. Síntese do trabalho de pesquisa. Texto mimeografado, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1988.
- Miguel, A. e Miorim, M.A.** O ensino de matemática no primeiro grau. Atual Editora, São Paulo, 1987.
- Novaes, M.E.** Professora Primária: mestra ou tia. Cortez Editora, São Paulo, 1986.
- Oliveira, M.R.** O conteúdo da Didática: um discurso da neutralidade científica. Ed. da UFMG, Belo Horizonte, 1988.
- Pimenta, S.G.** Redefinindo a habilitação magistério a nível de 2º grau. Texto mimeografado.
- Ribeiro, M.L.** História da Educação Brasileira: a organização escolar. (4ª edição) Ed. Moraes, São Paulo, 1982.
- Rodrigues, N.** Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. (6ª edição) Cortez Editora, São Paulo, 1987.
- Romanelli, O.O.** História da Educação no Brasil (1930/1973). (5ª edição) Ed. Vozes, Petrópolis, 1984.
- Salgado, M.** O papel da Didática na formação do professor. Revista ANDE (4):9-18, São Paulo, 1982.
- Santos, L.** Alienação e capitalismo. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1982.
- Saviani, D.** Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Cortez Editora, São Paulo, 1984.
- _____, _____. Política e Educação no Brasil. Cortez Editora, São Paulo, 1987.
- Secretaria de Estado da Educação** Habilitação Específica de 2º grau para o magistério. Guias curriculares para os mínimos profissionalizantes. São Paulo, 1979.
- Silva, L.; Moysés, S.; Fiad, R. e Geraldí, J.** O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. Atual Editora, São Paulo, 1987.
- Smolka, A.L. (Coord.)** Relatórios do Projeto de Incentivo à Leitura, 1984

Smolka, A.L. Didática e a prática pedagógica. *Revista_OLVEXE* (4).05-06, Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1988.

Snyders, G. *Didática, teoria e prática pedagógica*. Moraes, Lisboa, 1978.

Soares, M. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. *Revista_ÁMEL* (2).03-42, São Paulo, 1990.

Veiga, I.P.A. (org.) *Repensando a Didática*. Ed. Papirus, Campinas, 1988.

_____, _____. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Ed. Papirus, Campinas, 1989.

Warde, M.J. *Educação e estrutura social* (3ª edição). Moraes, São Paulo, 1983.