



1290000172



FE

TCC/UNICAMP An58f

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAI
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Daniela Dias dos Anjos

A formação do Profissional da Educação:
o estágio em questão

Campinas

2002

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

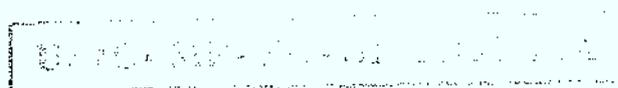
Daniela Dias dos Anjos

A formação do Profissional da Educação:
o estágio em questão

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
conclusão do curso de graduação em
Pedagogia da Faculdade de Educação/
UNICAMP, sob orientação da Prof. Dra.
Ana Luiza Bustamante Smolka.

Campinas

2002



**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Anjos, Daniela Dias dos.
An58f A formação do profissional da educação : o estágio em questão /
Daniela Dias dos Anjos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Estágios. 3. Teoria. 4. Prática. 5. Professores –
Formação. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-226-BFE

Dedico este trabalho aos meus pais, Irene e José, que sempre fizeram o possível e o impossível pela minha educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, pois sem Ele nada seria possível.

À orientadora Ana Luiza Bustamante Smolka, por aceitar orientar este trabalho, pelas conversas, pela presença ativa na construção de cada parte deste trabalho, pela paciência, pela compreensão, pelo aprendizado que constituiu não só o trabalho mas também a mim.

À Prof. Dra. Ana Lúcia Horta pela leitura do trabalho. Obrigada pelos apontamentos, pelo apoio, pela atenção, pelas palavras sempre afetuosas.

À Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas por aceitar o convite de ler este trabalho, e pelos importantes esclarecimentos e contribuições dadas.

Aos meus pais que sempre me deram um apoio incondicional, apoio este que foi vital para que eu estudasse estes quatro anos e pudesse concluir este trabalho.

À minha tia Vera que colaborou na revisão do trabalho, obrigada pela paciência e pelas horas dedicadas.

Ao meu irmão Thiago, que sempre demonstrou acreditar em mim. Obrigada pelo apoio e amizade de sempre.

À toda minha família, que de uma maneira ou de outra colaborou com a elaboração do trabalho, obrigada pelo carinho de vocês.

À Celma que sempre esteve presente, como amiga, confidente, leitora, crítica, enfim, obrigada por tudo, obrigada por você existir, e por compartilhar tantas emoções comigo.

À minha avó que sempre gostou tanto de estudar, e tem em mim a primeira neta formada.

Às minhas queridas amigas da biblioteca, Laís, Raquel, Cíntia, Márcia, Dani Ardel, foi muito bom compartilhar com vocês o estágio, as leituras, o aprendizado, e a amizade nestes 4 anos.

À Cíntia que pacientemente participava das reuniões de orientação, ouvindo minhas enormes dúvidas, divagações. Obrigada por sua amizade, pela companhia de tantas horas.

À Danieli por compartilhar, ouvir, opinar sobre o trabalho, trazendo-me sempre a voz do lugar que ocupa como professora, fazendo-me ficar com os “pés no chão”. Obrigada por sua amizade.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes que deu o apoio inicial e incentivou a realização do Projeto de Incentivo à Leitura.

À Profa. Dra. Roseli Cação pela orientação no estágio, por ouvir as angústias, e apontar pistas.

Às professoras e a coordenadora da escola Sérgio Porto, que contribuíram bastante com este trabalho. Obrigada pela oportunidade de aprender com vocês um pouco do ofício de ser professora.

Às crianças do Sérgio Porto sem quais este trabalho não existiria.

Ao CNPq pelo amparo financeiro.

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo... sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho problematiza a inserção do estágio no curso de Pedagogia e suas relações com o desenvolvimento da prática docente, a partir da experiência vivenciada na realização de um projeto de incentivo à leitura, envolvendo crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública de Campinas.

Durante o estágio, muitas questões foram se delineando: Que papel o estágio ocupa na formação do professor? O que fazer no estágio: observar? intervir? contribuir? criticar? propor? aplicar a teoria? a teoria na prática é outra? como ensinar? como entender as crianças? como o estágio contribui para a formação do professor? Como o estágio se insere nos cursos de formação de professores? Historicamente como tem sido realizada a prática do estágio? Como os alunos de pedagogia se relacionam com esta prática?

Na tentativa de pensar sobre estas questões o trabalho procura: situar historicamente a inserção do estágio no curso de pedagogia, e as atuais discussões acerca da formação de professores; proceder a um relato analítico de uma experiência de estágio vivenciada; analisar o estágio tendo como referência as vozes de alunas do curso de pedagogia e professoras que recebem estagiárias; e por fim a relação entre o estágio e a formação do futuro professor, na tentativa de perceber os efeitos que o estágio produz sobre a prática docente.

Assumindo o referencial histórico-cultural, o presente trabalho procura compreender os entremeios e olhar detidamente para a realização de uma prática de estágio e dar voz a pessoas envolvidas com esta prática: professoras que recebem estagiárias e as próprias estagiárias. Como nos fala Vigotski (1991) “(...) Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’.. (...)” (p. 74)

O trabalho refere-se portanto ao olhar para o movimento, para o que de fato acontece no cotidiano das escolas em sua relação com os estagiários, e mais, em sua relação com a universidade. Trata-se, de um trabalho sobre formação de professores, concebendo o estágio como um espaço de formação.

SUMÁRIO

1. Delineando um tema de pesquisa...	01
1.2 Caminhos percorridos...	02
1.3 Problematização	03
1.4 A quem o estágio beneficia?	04
2. Definindo modos de apresentação	05
3. A prática do estágio: um breve histórico	09
4. O estágio em prática: relato analítico de uma experiência	18
4.1 Minha trajetória no estágio...	18
4.2 Entrada na escola...	19
4.3 Pontos de Partida	20
4.4 Nós na escola - Projeto Biblioteca	22
4.5 A leitura, o acesso e as condições na escola	23
4.6 Desenvolvimento do trabalho	25
4.7 Uma análise do projeto	34
5. O estágio em questão	40
5.1 A realização das entrevistas: uma questão metodológica	40
5.2 O estágio em questão: vozes das professoras	44
5.3 O estágio em questão: vozes das estagiárias	52
5.4 Relação teoria e prática	61
5.5 Algumas propostas	64
6. O estágio e a formação do professor	67
7. Considerações Finais	80
8. Bibliografia	82
9. Anexos	85

1. DELINEANDO UM TEMA DE PESQUISA...

“Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe pra gente é no meio da travessia”

Guimarães Rosa

Estágio...

Observar. Intervir. Criticar. (Re)avaliar. (Des)construir. Ensinar. Questionar. Pesquisar. Contextualizar. Analisar. Aprender.

É no debruçar da conjugação destes verbos que esta pesquisa se constrói.

Aluna do curso de pedagogia. Primeiro ano. Segundo semestre. Ir para uma escola de ensino fundamental. Observação. Início de um diálogo com a escola.

O contato com a escola, para mim, desde o início do curso teve uma conotação importante. Sempre fiz mais horas do que o exigido. Tinha uma ânsia por conhecer e entender a escola, os alunos, os professores, enfim, tudo o que se passava dentro do espaço escolar.

Hoje, com a pesquisa concluída, posso afirmar que, mesmo sem premeditar, o presente estudo vem se delineando desde o primeiro ano de minha formação.

No percurso de estágio, muitas questões foram se formando: Que papel o estágio ocupa na formação do professor? O que fazer no estágio: Observar? Intervir? Contribuir? Criticar? Propor? Aplicar a teoria? A teoria na prática é outra? Como ensinar? Como entender as crianças? Como o estágio contribui para a formação do professor?

Pensar sobre estas questões foi o objetivo deste trabalho.

É uma pesquisa, com tudo (ou quase) que caracteriza uma pesquisa (objetivos, opções metodológicas, discussão teórica, análises), mas é também uma história de vida, da minha vida, da minha formação. Estas duas coisas; viver a experiência de estágio e estudar teoricamente sobre, constituíram-me como pessoa, como profissional. Como afirmam Lüdke e André (1986),

“(...) Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.”
(p.5)

1.2 Caminhos percorridos...

“... o princípio é um processo lentíssimo, demorado, que exige tempo e paciência para se perceber em que direção quer ir...”

Saramago

Tendo definido o tema, a questão era transformá-lo em um problema de pesquisa. Elencar, a partir da experiência vivida, os pontos para a análise, novos dados a serem coletados, enfim, definir os rumos.

Contando com a contribuição efetiva da orientadora deste trabalho, os caminhos foram se delineando, objetivos foram sendo definidos, pressupostos teóricos reafirmados e outros assumidos. E é deste caminho que passo a contar agora.

O objetivo deste trabalho é analisar as relações estabelecidas entre o estágio e a formação do educador, a partir de minha experiência de estágio, entendendo o mesmo como um lugar de formação.

Esta pesquisa se baseia em alguns princípios da etnografia. Propõe conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar. Entretanto, “(...) Toda opção metodológica impõe certos limites à tarefa de coletar a informação. É impossível fazer um mapa do tamanho do mundo. (...)” (Ezpeleta e Rockwell, 1989:45)

E ainda como afirma André (1995) pode-se dizer que um trabalho caracteriza-se como do tipo etnográfico “... quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.” (p. 28). E isto, como será explicitado a seguir, foi o que se procurou fazer nesta pesquisa.

Este estudo tem como referência uma prática de estágio realizada, ou seja, de um contexto localizado, somando-se a realização de entrevistas com as pessoas envolvidas no projeto, feitas a posteriormente à realização do estágio.

“(...) O importante é interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas. Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa à outras ordens sociais ... e, por outro lado, buscar interpretações explicações a partir de elementos externos à

situação particular. Deste modo, não se realizam estudos de casos, mas estudos sobre os casos.” (Ezpeleta e Rockwell, 1989:47)

Kramer (1993) atenta para o fato que ao se falar da relação entre professores e alunos, e aqui amplio para relação entre alunos e estagiárias, é importante lembrar que

“(...) não são apenas os professores e alunos – indivíduos isolados e solitários – que se inter-relacionam, mas se inter-relacionam nas suas histórias. É feito de confrontos o seu dia-a-dia, não de harmonia. E de confrontos que não se esgotam nas e não se explicam pelas “diferenças pessoais”. Ao contrário, emergem da riqueza e da diversidade de suas experiências passadas, brotam da árida história coletiva de que fazem parte, embora disso não se dêem conta, nem ele que a vivem, nem os outros que a recontam...” (p. 51)

1.3 Problematização

Como o contato com a prática, com a escola, se insere nos cursos de formação de professores? O que é característico destas práticas? Historicamente como é realizada a prática do estágio? Como os alunos de pedagogia se relacionam com esta prática?

Estas são algumas das questões que permeiam este trabalho. Entretanto, vale ressaltar que a busca desta pesquisa será estudar algo que com toda certeza não é estático, pois mesmo que a prática do estágio tenha uma história ela está em constante construção. A cada dia, novas pessoas, em novos contextos, criam novas formas de se relacionar com o estágio na sua formação enquanto educadores. Segundo Vigostki (1991)

“(...) Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (...)” (p. 74)

Este estudo do processo segundo André (1995) é uma das características da pesquisa etnográfica; ênfase no processo e não nos resultados finais.

Fontana (2000) também atenta para a importância de se realizar a pesquisa no movimento, e afirma:

“O desafio de pesquisar no movimento é que o pesquisador não olha um tecido pronto procura aproximar-se do movimento em que o tecido vai sendo feito.

Mergulha na multiplicidade dos fios em movimento, buscando compreender a trama que vai sendo urdida. (...)” (p. 70)

1.4 A quem o estágio beneficia?

Alunas. Coordenadora. Pedido de autorização para continuar as observações. Interrogação. Provocação.

A coordenadora da escola em que realizamos as visitas exigidas pela disciplina Prática Pedagógica, questionou se não estávamos cansadas de observar, afirmando que em geral os estágios não levam nada de bom à escola. Ela mostrava-se insatisfeita com a prática dos estágios e questionava sobre sua validade, sobre seus efeitos.

A partir deste questionamento, a relação com a escola, para mim, e para algumas das alunas, do curso de Pedagogia da Unicamp, adquiriu um novo significado. E como será relatado adiante, acabamos desenvolvendo um projeto de incentivo à prática da leitura, com crianças de 1ª a 4ª série.

Esta pesquisa refere-se portanto, a um debruçar sobre o trabalho desenvolvido, sobre a prática e a intervenção realizada, a partir do lugar, da posição social de estagiária.

Segundo Kramer (1993), há uma imensa distância entre o que se fala da escola e o que se produz nela cotidianamente. Nem sempre se busca conhecer de fato o que acontece na escola.

Porque esta coordenadora mostrou-se insatisfeita com a forma que o estágio tem se desenvolvido? Qual a relação que a universidade tem estabelecido com a escola? Como se dá a inserção do estagiário na escola? Diante de questões tão abrangentes, optamos por desenvolver o trabalho em quatro frentes. Breve histórico da prática de estágio, um olhar para estágio desenvolvido, entrevista com professoras, entrevista com alunas.

É importante ressaltar que as problemáticas tematizadas neste trabalho, não estavam postas a priori. Foram questionamentos, que eu, enquanto estagiária e pesquisadora fui fazendo ao longo do caminho percorrido. Questões que emergiram no estágio, no contato com as crianças, professoras e coordenação da escola, na leitura e discussão bibliográfica, nas conversas com a orientadora deste trabalho, a partir das entrevistas realizadas, e principalmente no entrelaçamento de todas estas coisas.

2. DEFININDO MODOS DE APRESENTAÇÃO

2.1 A prática do estágio: um breve histórico

O objetivo desta frente é, a partir da bibliografia consultada, situar historicamente a disciplina, e como esta, nos diferentes momentos históricos, se insere nos cursos de formação de professores.

2.2 O estágio em prática: relato analítico de uma experiência

O estágio foi realizado em uma escola estadual, de ensino fundamental, do município de Campinas, “E.E.P.G. Físico Sergio Porto”, que se localiza nas dependências da Unicamp.

Em um primeiro momento participei da escola na condição de observadora, e posteriormente desenvolvi um projeto de incentivo à leitura. O contato com a escola e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa se deu no período de agosto de 1999 a dezembro de 2001. Todas as idas à escola foram relatadas em diário de campo.

Lembrando que se trata de uma observação participante, onde “(...) o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. (...)” (André, 1995:28)

O contato com a escola não deu início em função desta pesquisa, mas apenas como atividade exigida por disciplinas do curso de pedagogia, constituindo-se posteriormente em parte do material empírico do presente trabalho, que se compõe de diários de campo dos três anos de contato com a escola, algumas gravações em cassete e vídeo e ainda alguns materiais produzidos pelas crianças.

Registrar. O quê? Como? O que é mais importante? Como captar a realidade estudada? Há muitas inquietações para o pesquisador quanto ao registro, há a vontade de registrar tudo. O que não é possível. Portanto, faz-se necessário lembrar que a pesquisa aqui apresentada é parte de uma experiência vivenciada, a partir de um olhar, que é o meu. Provavelmente outras pessoas que participaram do processo tenham olhares diferentes. Este trabalho constitui-se numa tentativa de análise a partir do cotidiano vivenciado.

Para realizar uma análise do cotidiano, não se deve tratá-lo como uma situação que se esgote em si mesmo, mas o desafio que se coloca é “(...) aprender analiticamente o que a

vida cotidiana reúne.” (Ezpeleta e Rockwell, 1989:13), e não procurar fazer uma transposição mecânica do que se observa à categorias já existentes.

Segundo Kramer (1993) uma investigação que se supõe dialética, tem como finalidade conhecer como a realidade se organiza

“(...) considerando, também, que o desafio da dialética é estudar o todo na parte, sem decepá-la desse todo, (...) entendendo que o desafio do pesquisador é compreender a parte nas ligações com a totalidade, sem cometer arbitrariedade sobre a realidade. (...)” (p. 33)

2.3 O estágio em questão: vozes das professoras

Como os professores que recebem estagiários em suas salas de aula concebem o estágio? Qual relação que mantêm com estes? Consideram o estágio como algo importante para a formação?

Com o propósito de inserir estas discussões no trabalho, decidimos entrevistar as professoras que estiveram envolvidas no projeto, pois a experiência de estágio deu-se em uma determinada escola, que apesar de conter particularidades, se insere no contexto mais geral das escolas estaduais.

O projeto envolvia quatro salas de aula (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). As professoras entrevistadas, foram as mesmas que davam aula nestas salas quando da realização do projeto. Apenas um delas não estava mais trabalhando na escola quando a entrevista foi realizada. Foram, portanto, 3 as professoras entrevistadas. Entre elas, Carla, que leciona a quinze anos, e na escola em questão há sete anos; Sônia, que leciona a 40 anos, já é aposentada há 10 anos, e nesta escola trabalha há 5 anos, e por fim a Silvia, que leciona a 27 anos, e nesta escola há um ano e meio.

Como se pode ver, são professoras que têm uma larga experiência, o que nos permitiu inclusive, proceder a uma compreensão histórica da realização dos estágios, a partir da experiência delas como estagiárias. A entrevista permitiu ainda, que estas, por darem aula há bastante tempo, e terem contato com vários estagiários, uma reflexão aprofundada sobre a questão do estágio.

As entrevistas com as professoras foram realizadas em 2002, ano seguinte ao término do projeto desenvolvido.

Também foi realizada uma entrevista com a coordenadora da escola. Esta coordenadora entrevistada está na escola desde o início do ano de 2001, no segundo ano do

projeto de incentivo à leitura. Na primeira fase do projeto (2º semestre de 2000) a coordenadora da escola era uma outra pessoa, (a que nos questionou sobre o caráter das observações, que está citado acima)

A entrevista com a coordenadora deu-se também em função de procurar perceber como, ela a partir do lugar que ocupa, encara o estágio.

2.4 O estágio em questão: vozes das estagiárias

Quais expectativas os alunos de pedagogia têm acerca do estágio? Como o concebem? Ele contribui para a formação profissional?

Cada pessoa participante de uma prática de estágio, terá diferentes experiências, pois cada pessoa se relaciona de uma determinada forma com o que encontra. Vale ressaltar que, como nos lembra Smolka (2000) “(...) não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, e pensar, de relacionar-se. (...)” (p.31).

Procuramos ainda, trazer as vozes das estagiárias, na tentativa de refletir sobre a prática de estágio. A proposta foi então a de ouvir alunas do curso de Pedagogia da Unicamp, procurando perceber como estas concebem o estágio, e como vêem esta prática em sua formação profissional.

“Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.” (André, 1995:41)

Optamos por entrevistar as alunas que estiveram envolvidas no projeto, procurando compreender como foi a experiência de estágio para elas, pois o meu olhar é apenas um recorte, e na medida em que é possível ouvir as outras pessoas envolvidas no processo, a análise pode tornar-se mais rica.

Foram 5 pessoas que participaram da entrevista, todas envolvidas no projeto de incentivo à leitura. As alunas estão no último semestre do curso de Pedagogia.

Diante da apresentação dos dados, as análises foram feitas a partir do referencial histórico-cultural, e ainda percorrendo estudos na área de estágios e prática de ensino, na tentativa de análise das vozes das professoras e das estagiárias.

3. A PRÁTICA DO ESTÁGIO: UM BREVE HISTÓRICO

A primeira regulamentação do curso de pedagogia ocorreu em 1939. O currículo elaborado neste momento esteve em vigência por 23 anos, sendo alterado apenas na LDB de 62.

O curso tinha ao todo 4 anos de duração, sendo dividido em três anos para o bacharelado e um ano para a licenciatura, que era o chamado *Curso de Didática*. Tinha portanto a finalidade de formar os técnicos de educação (bacharéis) e licenciados em pedagogia.

Havia, neste curso, as seguintes matérias obrigatórias: Complemento de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação. E no Curso de Didática as disciplinas eram: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Segundo H. Freitas (1996) a estrutura que marcava os cursos de pedagogia, era a propedêutica, consistia em uma quantidade de disciplinas teóricas, não tendo o aluno um contato com a realidade da escola pública. As disciplinas de prática de ensino e estágio constavam apenas nos finais do curso, deixando de exercer a reflexão entre teoria e prática durante todo o curso.

A partir de 1961, com a nova LDB, o formato Bacharelado/ Licenciatura continua, tendo um currículo mínimo, e para os alunos que desejassem fazer Licenciatura havia as disciplinas Didática e Prática de Ensino. E a didática passa a ocorrer principalmente na forma de estágios.

Apenas com a LDB de 61(Lei 4024/61) se estabelece a obrigatoriedade da prática de ensino na formação dos professores, tendo como forma de realização os Estágios Supervisionados.

A forma mais freqüente em que se davam os estágios era a observação, participação e regência, tanto nos colégios de aplicação, como nas escolas da comunidade.

Uma evidência da dicotomia entre teoria e prática presente na realização do estágio é o caráter complementar ou mesmo suplementar que se dá a esta prática, colocando-a sempre no final do curso, sem discussões prévias. “Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e

transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor.” (Piconez, 1994:17)

Esta forma dicotômica de encarar o ensino, pode ser vista também na inserção do estágio no ensino normal. A estrutura de observação e regência também se faz presente, contando em muitos casos com escolas de aplicação.

Em 1946, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, constava do currículo as disciplinas didática e prática de ensino, e estabelecia que “todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino”.

Os colégios de aplicação, os cursos anexos ao ensino normal, eram escolas irreais, considerando o quadro geral das escolas brasileiras, entretanto, muitas vezes o problema do estágio era a falta ou inadequação do planejamento na observação e regência.

Isto pode ser visto através do relato feito por uma das professoras entrevistadas. Ela terminou o magistério em 1962. Segundo ela, o estágio se resumia a aulas que os alunos davam no final do curso.

Sônia: “Quando eu fiz magistério era diferente, faz tempo que eu me formei. Era diferente de hoje, (...) você não ia para a sala de aula, você preparava uma aula e ia dar na classe. Na escola que tinha magistério tinha um curso primário anexo, que chamava

(...) o curso era curso anexo porque era vinculado ao magistério.

(...) a gente não tinha estágio, a gente ia dar aula, a professora ia junto, era diferente.”

Neste momento, de acordo com Pimenta (2001) a escola partia de uma concepção definida de criança, da criança ideal, com seu papel social já definido, e a educação que se fazia era com base em modelos tradicionalmente consagrados, preocupando-se em ensinar, transmitir, e se o aluno não aprendesse, o problema não estaria no sistema de ensino e sim na criança. “Nesse contexto, da Escola Normal esperava-se que se ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar os modelos.” (p. 35)

O curso de Pedagogia, em 1968, com a Lei 5540/68, fruto do regime militar, sofre modificações em seus currículos sendo fracionando em habilitações. Acreditava-se neste momento que

“o curso de Pedagogia que tem como finalidade preparar profissionais para o setor de Educação deverá ter uma parte comum e outra diversificada, a primeira constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional da área, a segunda já propriamente profissionalizante e correspondendo desde logo as especificidades pedagógicas...” (Chaves, 1980:52)

Com esta reformulação, é abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, sendo agora apenas um título, sob o argumento de que o pedagogo deve ser em princípio professor, e para tanto, inclui-se a disciplina Didática como obrigatória no Núcleo Comum do Curso. Destaca-se ainda o fato de que para todas as habilitações o estágio era obrigatório.

Segundo Schuber e Melo (1999), apesar destas mudanças, permanece a concepção dicotômica da estrutura curricular anterior.

O curso de Pedagogia, desde seu início tem travado diversas lutas, e com a ditadura militar o governo passa a pensar propostas de longo prazo para a educação, procurando enquadrá-la em uma nova linha de pensamento e procurando em especial desarticular as possibilidades de desenvolver o pensamento crítico.

Em 1971, a Lei 5692/71, aponta que a formação do profissional da educação deve ser realizada em ensino superior. Esta lei surge no bojo do regime militar e, segundo Pimenta (2001) contribui para desmantelar o sistema que já estava precário.

Neste momento, define-se que a prática de ensino deverá ser realizada em escolas da comunidade, sob forma de estágio supervisionado. Entretanto, continua-se com a visão de imitar modelos, entendendo a prática como a reprodução do que existe, como nos mostra o Parecer 349/72: “... Sempre que possível as escolas deverão representar o verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutareos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente.”

E apesar da regulamentação da profissão, a lei continuava regulamentando que qualquer pessoa, mesmo sem formação específica poderia dar aulas.

Diante dos diversos entraves que os cursos de formação de professores estava sofrendo, os trabalhadores da educação, se envolveram em uma série de trabalhos, associações, e conferências, na tentativa de alterar esta ordem estabelecida.

H. Freitas (1996) faz em seu estudo, uma reflexão acerca dos trabalhos realizados em encontros nacionais, que reunia educadores a fim de discutir a formação do professor. Em um destes encontros, em 1983, o documento final continha recomendações relativas à articulação entre teoria e prática, onde se lê “a questão dos estágios está relacionada com a

necessidade de superar a dicotomia teoria/ prática na formação do educador. A relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas”. Com isto é possível perceber já, uma preocupação em reformular a forma como o estágio vinha se inserindo nos cursos de pedagogia; sendo trabalhado apenas no final do curso.

Esta forma de encarar o conhecimento, criando uma dicotomia entre ciência e trabalho, entre teoria e prática, pode ser encarada a partir da divisão do trabalho no capitalismo. “(...) A divisão do trabalho agrava, sem cessar, a separação entre ciência e trabalho, compartimentando e isolando as profissões em setores herméticos, enquanto o conjunto dos homens está privado desse saber.” (H. Freitas, 1996:42)

Nas palavras de Marx e Engels: “Cada vez mais a ciência se divide e se separa das massas, e mesmo dos ‘profissionais’ cada vez mais especializados e mutilados eles mesmos.” (Marx e Engels, apud H. Freitas, 1996:42)

Esta cisão entre concepção e execução afeta os currículos dos cursos de pedagogia, na medida em que o divide entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas.

“(…) A estrutura curricular de nossos cursos, que reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento – primeiro a teoria e depois a prática –, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer.” (H. Freitas, 1996:43)

Em um clima de crescente participação, os educadores acompanhavam as iniciativas oficiais. Em novembro de 1983 o MEC organiza um Encontro Nacional com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação iniciando em 1978, entretanto os educadores tomam para si a condução das discussões, rompendo as amarras com o MEC. Então, em 1980 forma-se a CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores.

As discussões promovidas pelos educadores nos diferentes encontros regionais e nacionais, apontavam para o fato de que os estágios supervisionados deveriam ter sua carga horária inserida na carga horária do curso, garantindo o acompanhamento e a supervisão dos estágios. Apontam no sentido da “necessidade de superar a dicotomia teoria-prática na formação do educador” e portanto deve ser trabalhada ao longo do curso e não apenas no último semestre.

O movimento aponta ainda para a necessidade de existência de uma articulação entre o curso de pedagogia e as escolas que receberiam os estagiários.

Até o ano de 1983 os estágios eram o momento do curso em que os alunos mantinham contato com a realidade da escola, e as práticas de estágios se resumiam basicamente na observação. De acordo com H. Freitas (1996):

“O desenvolvimento da disciplina prática de ensino e estágios supervisionados, no curso de pedagogia, encontra-se intimamente relacionado ao desenvolvimento do próprio curso e às modificações pelas quais passou, como resultado das políticas nacionais e das lutas internas que impediram/impulsionaram as mudanças em cada momento histórico.” (p. 81)

Há uma pluralidade na forma de conduzir os estágios, isto mesmo dentro de uma mesma faculdade. As práticas de estágio ocorrem muitas vezes de forma casuística, sem planejamento prévio, tornando-se de certa maneira em apenas mais uma atividade burocrática.

Segundo Guerra (1999) os estágios, na maioria dos cursos que formam profissionais de educação, acontecem apenas no último ano, caracterizado pela observação e uma regência. Como mostra o comentário abaixo:

Ent.: Mas eu queria saber se vocês tinham algum outro contato além desse dia que vocês iam dar aula? Com essa sala? Por exemplo, vocês ficavam na sala de aula, ou davam aula mais que uma vez?

Carla: Observação, observação, primeiro tinha um período de estágio de observação no final do semestre ou do ano a regência, então sempre primeiro só observação.

Na entrevista realizada com as professoras é interessante notar que as mesmas hoje, reconhecem que a forma como era concebido o estágio na época em que estudaram era inadequado, como podemos notar nos fragmentos abaixo de uma das professoras entrevistadas, que terminou o magistério em 1986 e dá aula há 15 anos:

Ent.: E você foi estagiária?

Carla: Fui (...) quando eu fiz o antigo magistério

Ent.: E como foi para você?

Carla: Então, aí já era diferente, mil 900 e bolinha (risos)

Carla: Aí já foi mais aquilo, era obrigatório a gente ficar no fundo da sala fazendo os registros, e tinha que ter pontos positivos e negativos da aula, então era uma coisa, a gente não tinha maturidade suficiente, criticava tudo, tudo pra gente era errado, olha essa professora faz isso

(...)

Carla: nós preparávamos uma única aula, uma única regência e isso contava como avaliação da disciplina no caso, uma coisa totalmente distante, uma coisa furada.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96), a questão da formação dos profissionais da educação é tratada de forma aligeirada, em uma das partes mais reduzidas da lei, que contém apenas seis artigos, pretendendo definir os fundamentos, delimitar os níveis e o lócus da formação. Na nova LDB consta a obrigatoriedade da prática de ensino de no mínimo 300 horas.

No decorrer da história dos cursos de formação, o contato a escola sempre esteve presente, tendo nomes e características diversas. Os diferentes sentidos atribuídos a esta prática variam de acordo com o contexto histórico, fazendo parte das concepções de educação e de professor de cada época.

3.1 Algumas discussões atuais acerca da formação do professor

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), em repúdio à proposta de formar o especialista em educação, tendo como base uma visão reducionista e tecnicista da educação, surge o movimento de reformulação dos cursos de pedagogia. A partir das críticas produzidas, muitas novas propostas de reformulação têm surgido, apesar de ainda haver uma parte significativa que se mantém à parte das discussões realizadas.

No âmbito das discussões do movimento dos trabalhadores da educação, expresso pela ANFOPE, a discussão sobre a base comum nacional relaciona-se com esta luta entre teoria e prática.

Propõe uma base comum nacional para a formação do educador, tendo como premissa o fato que todos os profissionais da educação têm em comum: são professores.

Portanto, antes de coordenar, dirigir, traçar planos e metas, o profissional deve ter na base de sua formação a docência, para que possa saber do que fala, e não priorizando a dicotomia entre teoria e prática, a diferença entre quem pensa e quem faz.

A ANFOPE, em um dos documentos em que propõe a base comum nacional para a formação dos professores, aborda a questão do estágio, compreendendo que a unidade teoria-prática deve constar não só desta disciplina, mas do curso todo. Os trechos abaixo, extraídos do documento, expressam isto:

“São os seguintes os Eixos Norteadores da Base Comum Nacional:
(...)”

b) unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

(...)

Organização Curricular

1. Os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem orientar-se pelos seguintes princípios:

(...)

- a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;” (Anfope, 1998)

Portanto, de acordo com a ANFOPE o profissional da educação deve: “ser capaz de atuar nas diversas áreas de educação formal e não-formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional (...)” (Anfope, 1998)

E se pensarmos na unidade entre teoria e prática, esta formulação é vital para a formação, ou então estaríamos concordando em separar o especialista do professor, tendo aquele profissional que pensa e define metas para a educação sem antes nunca ter sido professor, sem conhecer de fato o processo educativo, ou um coordenador de escola, que não sabe o que se passa de fato com os professores que coordena.

Através do movimento dos educadores, a partir dos anos 80, as concepções de educação avançaram no sentido de superar o pensamento tecnicista que era predominante, procurando superar as dicotomias existentes, entre professores e especialistas,

“pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.” (H. Freitas, 2002:140)

Entretanto, alguns esforços têm sido feitos para que não seja reconhecida a docência como base da formação. Há autores, como Pimenta e Libâneo (1999), por exemplo, que consideram que este princípio leva

“à redução da formação do pedagogo à docência, ... ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área para o exercício profissional.” (p.249)

Estes autores, acreditam na necessidade da formação do especialista, que não se deve “misturar” na base da formação todas as especialidades da profissão. E que ainda, ao tornar a docência como base, há uma sobrecarga das disciplinas teóricas, pois abre-se espaço para disciplinas relativas à docência. (Libâneo e Pimenta, 1999)

Entretanto, será que as especialidades não dizem respeito ao mesmo profissional? Ou então o gestor escolar, não precisa entender de sala de aula, de docência, apenas de gestão? Esta visão ocorre de uma concepção fragmentada de educador.

Segundo H. Freitas (2002), com as políticas neoliberais implantadas, a qualidade da educação torna-se estratégica para o aprimoramento do sistema capitalista. “(...) A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso (...)” (p. 144)

As políticas nacionais para a formação dos professores têm-se alinhado às imposições dos financiadores internacionais. A preocupação não é com a formação em si, mas com a adequação ao mercado num mundo globalizado.

Vários institutos superiores de educação têm inserido diversas habilitações em seus currículos, voltando para a visão fragmentada na concepção de formação do educador, e ainda vários cursos tem se destinado à formação apenas do bacharel, do especialista, para atuar nas áreas de gestão, supervisão e orientação.

Ou seja, separa-se o especialista do professor, separa-se o pensar do fazer.

“Ao afirmarem a existência de diferenças qualitativas entre as duas formações – a de pedagogia e a de professor – os autores reduzem os saberes e as especificidades do profissional docente a tarefas menos nobres que aquelas destinadas aos que dominam a ciência pedagógica e a ciência da educação, os pedagogos. As especificidades da pedagogia defendidas por esses autores deveriam, na ótica do movimento dos educadores, ser ampliadas como componentes da formação de todos os professores. (...)” (H. Freitas, 2002:147)

Criam-se então condições teóricas e práticas para reafirmar a divisão do trabalho. Aos especialistas, detentores do conhecimento, cabe orientar os professores.

Estas discussões portanto, estão presentes, no contexto atual da formação do professor, e na realização das diferentes formas de contato com a escola (estágios, práticas, metodologias, etc.) nos cursos de pedagogia.

Entretanto indagações, reflexões e sugestões merecem ainda consideração: afinal, o que é mesmo necessário para a formação do profissional da educação? Onde imaginamos que ele irá atuar? O campo de trabalho tem mudado? Expandido? O pedagogo tem sido chamado para quê no mercado de trabalho? O que caracteriza o seu “metier” ? Qual o seu “Know How”? Em que medida o curso atende a demanda de formação?

4. O ESTÁGIO EM PRÁTICA: RELATO ANALÍTICO DE UMA EXPERIÊNCIA

“Sei que estou contando errado, pelos atos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. De grave, na lei do comum, disse ao senhor quase tudo. A lembrança da vida de gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficam muito mais perto da gente que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe.”

João Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas.

Não é simples contar uma história, um *vivimento*, ainda mais quando se está inteiramente ligado a ela. Este relato aqui apresentado, mostra muito da minha trajetória no curso, fala de acertos e desacertos, alegrias e dificuldades, enfim, fala de uma parte da trajetória de minha vida. E esta pequena/ grande parte de minha trajetória tem relação direta com o que sou hoje, com as concepções que tenho sobre escola, educação, formação de professores. *“De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa”.*

4.1 Minha trajetória no estágio...

O meu contato com a escola teve início no segundo semestre de 1999, ano em que iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp. Logo neste primeiro ano, como atividade da disciplina Prática e Pesquisa Pedagógica, fez-se necessário procurar uma escola, a fim de realizar algumas observações. A escola escolhida, foi uma escola estadual, que situa-se dentro da universidade, mas não possui vínculos com a mesma.

Esta escola, apesar de possuir características comuns às escolas do estado, possui também peculiaridades, que são importantes relatar, pois elas se relacionam com o desenvolvimento do trabalho.

“... a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina. Pois, mesmo que se possa extrair leis e

estruturas gerais do capitalismo, 'a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado.'(...)" (Ezpeleta e Rockwell, 1989:11)

Caracterização da Escola

Os alunos desta escola são filhos de funcionários da Unicamp, e grande parte deles frequenta o sistema de ensino da Unicamp desde que nasceram, passando pelas Emeis, creches, até chegar ao ensino formal. Ensino este que ocorre de forma peculiar, pois os alunos além do tempo que ficam na escola, ficam a outra parte do dia no Prodecad, que seria um espaço de educação não-formal.

Cada escola, apesar de ser uma versão local e particular está imersa no movimento histórico, e se constrói a partir de uma articulação entre histórias pessoais e coletivas.

4.2 Entrada na escola...

Depois de algumas indecisões sobre qual classe observar, a escolhida foi uma sala de 2ª série, a qual acompanhei nos dois anos seguintes, quando os mesmos alunos estavam na 3ª e 4ª série, respectivamente. O contato com estes alunos e com a dinâmica destes em sala de aula, permeou grande parte de minha formação acadêmica.

O objetivo inicial das visitas à escola era a simples observação, não havia nenhuma proposta de trabalho. A orientação sugeria a observação do trabalho da professora em sala de aula, uma vez por semana.

Neste primeiro contato com a escola eu fazia muitas críticas aos professores e às estagiárias, criticava seus modos de agir: gritos, ameaças, não atenção às individualidades, etc. Estava ainda com os olhos descolados da prática, uma vez que nos primeiros contatos com a escola, eu não fazia nenhuma atividade específica com os alunos, apenas assistia às aulas.

É possível notar esta posição na leitura do diário de campo realizado na época. O foco da minha atenção estava totalmente centrado na professora, tecendo julgamentos acerca de sua prática.

Na primeira visita a escola fiquei em uma sala de aula que havia uma estagiária, e a professora da sala separou alguns alunos para que a estagiária trabalhasse em uma sala ao lado, e me pediu que ajudasse. A professora neste dia enviou um número maior de alunos

para esta classe. Neste momento, eu já teci comentários críticos ao trabalho da estagiária, como pode-se ler abaixo em fragmentos do diário de campo.

“(...) A estagiária ficou um pouco perdida (...) Ela não tinha atividade para todas as crianças. Havia uma desorganização bem evidente. As crianças são bem indisciplinadas e a estagiária é bem Durkeim, ela não tinha o controle da sala, talvez por estar em uma situação inesperada. Ela gritava muito com as crianças (autoritária), e a todo tempo fazia ameaças de que se eles não se comportassem chamaria a outra professora (...)” (Diário de Campo, 23/9/99)

E em uma outra visita a uma outra sala, também teci comentários desta natureza:

“(...) Esta professora parece ser bem mais equilibrada que a outra (a substituta), ela preocupa-se em explicar bem as matérias, e não grita muito com os alunos, fala com moderação. Chama a atenção, mas com mais educação e respeito aos alunos.

(...)

Desta vez eu fui embora sem estar tão espantada. Fiquei menos arrasada desta vez. Apesar de tudo esta professora é boa.” (Diário de Campo, 14/10/1999)

Acredito que o problema central nestes comentários, é que o foco das atenções ficava no trabalho do professor, em pontos positivos e negativos, sem analisar o contexto geral.

4.3 Pontos de Partida

Como já foi citado anteriormente, no ano de 2000, na tentativa de continuar as observações na escola, eu e algumas colegas fomos questionadas pela coordenação, se não estávamos cansadas de tanto observar. Ela nos disse ainda que as estagiárias em geral vão à escola para observar e não levam nada de bom, quando na verdade, segundo ela, o estágio deveria ser bom para o estagiário, mas também para a escola.

Vale ressaltar que a demanda para este tipo de atividade partiu da própria escola, não foi uma orientação da Faculdade de Educação para que fizéssemos algo além de observar, mas foi a própria escola que nos desafiou. O que leva a um questionamento sobre a maneira como os estágios vêm sendo conduzidos, em como eles se inserem no contexto da escola.

Muitas vezes, encontramos em diferentes pesquisas, e no discurso acadêmico, esta separação entre a produção de conhecimentos e a escola. Produz-se conhecimento sobre a

escola, fala-se sobre ela, sobre os professores, sobre as crianças, entretanto, muitas vezes, desconhece-se o que de fato acontece lá no interior da escola, cotidianamente.

A coordenação da escola questionou-nos sobre a relevância, sobre ser bom para nós e para a escola também. Como a universidade se relaciona com as escolas? São simples laboratórios onde se colhe informações para fazer suas pesquisas?

Um episódio em que as professoras da escola comentavam sobre as teorias propostas, sobre as dificuldades que têm encontrado de trabalhar em sala de aula mostra esta relação hierarquizada entre escola e universidade. Uma das professoras afirmou que “deveríamos falar para os nossos professores que estes métodos novos não estão resolvendo, que têm que inventar uma outra maneira, porque as crianças estão ficando sem saber nada.” (Diário de Campo, 13/03/01)

Este depoimento mostra um fato bem corrente nas escolas, que é a imposição de novas teorias. Por exemplo a adoção do construtivismo com algo obrigatório, transformando a teoria em método. E aqui não cabe tecer comentários sobre a teoria em si, mas o fato da separação entre quem produz o conhecimento e aquele que ensina. Aos pesquisadores cabe a tarefa de pensar técnicas e métodos de ensino e aos professores aplicar? ¹

Não se deve enxergar a escola como um local onde apenas se faz pesquisar, mas há que enxergá-la como uma estrutura dinâmica, como uma trama em constante construção.

Provocada por este questionamento, e a partir de um referencial teórico que vínhamos estudando na disciplina Metodologia do Ensino Fundamental que tratou a respeito da literatura infantil, e ainda a partir de uma experiência já conhecida, eu juntamente com algumas outras estagiárias, demos início a um projeto de incentivo à prática da leitura nesta escola.

Aos poucos, fui (des)construindo os (pre)conceitos que tinha a respeito da escola, e percebendo o quão pouco eu conhecia a respeito dessa instituição, que por mais que os livros digam, não há nada como ir física e mentalmente até uma escola, e inserir-se no processo educativo. Este novo modo de olhar foi significativo para a mudança de várias atitudes no decorrer do processo de estágio. Segundo Ezpeleta e Rockweel (1989):

“(...) Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com

¹ Não se trata aqui de discutir a teoria e os modos de implementação, mas de uma breve referência ao conhecimento que é produzido e legitimado pela universidade, e utilização que as secretarias de educação fazem destes conhecimentos. Não entraremos nesta discussão no momento.

situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola.” (p. 16)

4.4 Nós na escola - Projeto Biblioteca

Antes de iniciar o projeto realizamos um planejamento, definindo os objetivos e as propostas de trabalho. Esta fase inicial foi lembrada pelas alunas na entrevista:

Lais: “ (...) não foi uma coisa que a gente fez do nada, se a gente pensar (...) eu a Dani e a Raquel quando começamos, a gente sentou, leu, fizemos de certa forma um planejamento (...) não estava só escrito uma coisa assim entendeu, mas foi uma coisa que eu acho que a gente já pôde vivenciar o planejar.”

Os objetivos do projeto que foram submetidos a aprovação da coordenação da escola foram:

- Criar condições efetivas de leitura para as crianças
- Revitalizar o espaço de biblioteca
- Organizar o acervo
- Implementar um processo de visitas semanais à biblioteca

A biblioteca da escola em questão poderia ser comparada a um depósito, havia material de limpeza, roupas, jogos, etc., e apenas esporadicamente algumas atividades eram realizadas neste espaço. Uma vez o projeto aprovado tivemos que transformar o depósito em biblioteca.

O acervo da biblioteca não era muito grande, mas conseguimos algumas doações, e confeccionamos com as crianças cartas para editoras e recebemos alguns livros, possibilitando assim uma pequena ampliação do acervo.

4.5 A leitura, o acesso e as condições na escola - a leitura como prática social

*“O ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita,
mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”*

Paulo Freire

O ponto de partida assumido foi a perspectiva histórico-cultural. Partindo da idéia de Vigotski, que concebe a humanização do indivíduo, à medida que este cresce e interage no meio social e com o outro. É nas relações sociais, na relação com o outro, que ocorre a constituição do indivíduo “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais” (Vigotski, 2000)

A constituição do sujeito se dá a partir das experiências que este vivencia e que são mediadas pelo outro. É um processo que ocorre no plano das relações com o indivíduo e com o outro, mediado pelos significados produzidos nas relações sociais. Estas relações fazem com que os sujeitos internalizem as significações produzidas historicamente.

Acreditamos então na proposição de que se o indivíduo estivesse inserido em um contexto que estimulasse a prática da leitura maior seria a possibilidade de ele vir a gostar dessa prática.

A proposta era portanto, permitir às crianças o acesso à leitura, aproximando-as deste universo a que raramente têm acesso, e assim, como o meio social constitui o indivíduo, ao propiciar este contato, a leitura, iria, de alguma maneira, fazer parte de suas vidas. Pois, como afirma Smolka (2000),

“(...) Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos produzidos nas (e na história das) relações sociais com os outros.” (p. 31)

Acreditamos então na possibilidade da nova prática de leitura que estávamos propondo afetar as crianças de alguma forma.

Na sociedade brasileira, a leitura, em especial a leitura da literatura, é privilégio de poucos (Silva, 1995). Nem todas as pessoas têm as mesmas condições de acesso a diversos materiais de leitura. Porém a escola, muitas vezes ignora essa realidade, deixando de

exercer uma de suas funções vitais que é o exercício da leitura, não levando em conta que para a maioria dos alunos esse é o único espaço para realização deste tipo de atividade.

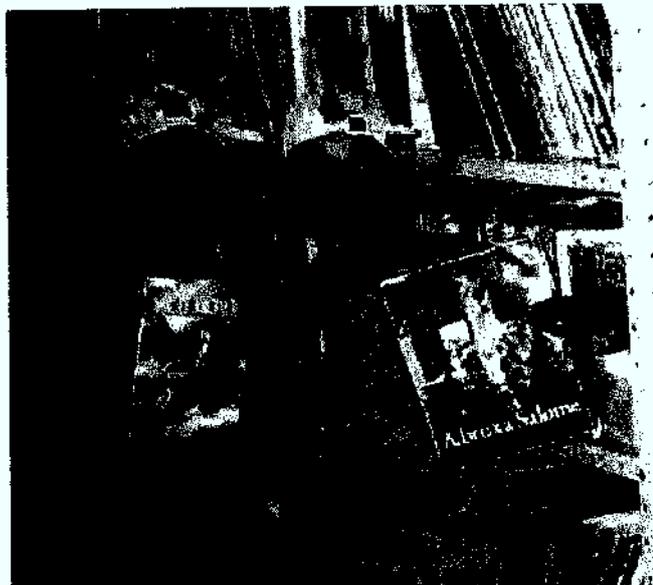
Um dos problemas que a escola enfrenta é em relação à infra-estrutura. Faltam livros, espaço físico para a montagem de uma biblioteca, mesas e cadeiras adequadas. Nessas condições o professor não consegue atender às necessidades individuais ou propor atividades diversificadas que forneçam um ambiente em que a prática da leitura seja estimulada.

E uma outra questão é a concepção de leitura presente na escola. Vigotski (1991), já afirmava que nesse espaço a leitura é tratada de forma mecânica não considerando que é uma atividade cultural complexa. “(...) Ensina-se a criança a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.” (p. 119)

Através de seus programas e métodos a leitura é realizada de forma dogmática e autoritária passando a fazer sentido apenas dentro da própria escola. O aluno age por fatores externos como provas, atividades que valem notas, fichamentos com pouco ou nenhum sentido no ato de ler.

Portanto, o fato de muitas vezes não existir o gosto, ou mesmo a prática da leitura, não é sempre uma escolha pessoal, mas sim uma decorrência das condições sociais em que os alunos estão inseridos. “(...) dizer que uma pessoa não lê por falta de vontade, de dom e/ou preguiça mental é perder de vista a estrutura da sociedade na qual todos nós estamos inseridos.” (Silvia, 1988:39)

Não defendo aqui a idéia ingênua de que a leitura é salvadora, ou que todos devem ler para se tornar pessoas melhores, etc. Mesmo tendo acesso, muitas pessoas não desenvolvem a prática da leitura, entretanto, a escola contribui muitas vezes para este desprazer pela leitura.



“(...) Sem uma proximidade papável entre o leitor e as diferentes formas de literatura, ... dificilmente será desenvolvido o gosto pela leitura – ninguém pode gostar de um objeto que ele não tem a possibilidade de experimentar e/ou compartilhar”. (Silva, 1988:69)

Entretanto, segundo Vigotski (1991), a leitura deveria ser trabalhada de forma que o indivíduo perceba a importância dessa para a vida. “o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias as crianças. (...)” (p. 134)

Geraldi (1997) lembra a importância de reconstruir a caminhada interpretativa do leitor, perguntando-se quais variáveis sociais, culturais e lingüísticas este acionou para que produzisse tal leitura. O que significa, segundo o autor “dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo.” (p. 113)

A literatura infantil é uma das possibilidades de se trabalhar com a dimensão lúdica e fantástica em relação com a realidade e experiência da criança. Além disso, possibilita que o aluno converse com o texto, conheça outros espaços e tempos e troque experiências com os outros alunos e professores. Esse gênero é o que mais sofre com a escolarização, perdendo “suas múltiplas dimensões, seus múltiplos sentidos, seu valor único, inconfundível e intransferível de um leitor para outro” (Hawad, 1998:85)

Tendo como referência a constituição social do ser humano, o meio social, neste caso a escola, não deveria prescindir do desenvolvimento da prática da leitura.

A partir destes pressupostos, a proposta inicial era permitir o acesso à leitura da literatura. A ênfase neste momento era no acesso, era fazer com que os alunos tivessem contato com diferentes materiais de leitura.

Queríamos propor algo diferente do que acontece geralmente na escola. Como afirma Hawad (1998) a escola, faz uso da leitura, porém este uso acaba sendo escolarizado, ou seja, é necessário ler para escrever bem, desconsiderando as múltiplas funções da leitura.

4.6 DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

“eu acho que teve a fase deles livres, ...a fase da gente não saber o que fazer e nem eles, e depois a fase de levar coisas novas”

Raquel

O trabalho realizado teve três fases, três momentos principais, que aqui serão relatados. A primeira constitui-se na ênfase no acesso. Um segundo momento foi o esgotamento deste modelo, e uma terceira fase de planejamento e diferentes formas de intervenção.

Ênfase no acesso

Os alunos passaram a freqüentar a biblioteca uma vez por semana durante o período de aula. Nesse espaço eles tinham a possibilidade de participar de “rodas de leitura” e leituras individuais, tendo acesso à diferentes materiais escritos como: literatura infantil, livros didáticos, gibis, revistas e enciclopédias.



A dinâmica proposta era a de que os alunos pudessem escolher os livros que quisessem ler, e em algumas ocasiões eram realizadas rodas de leitura. Procurava-se não realizar atividades dirigidas, mas permitir que o aluno apenas fizesse a leitura pela leitura.

Propúnhamos então que eles pudessem praticar a leitura. Desenvolvíamos o projeto fora da sala de aula, dentro da biblioteca da escola, e no pátio, que fica em frente, pois como a biblioteca era pequena, não tinha condições de abrigar todos os alunos dentro da mesma.



Até o fim do ano de 2000, a nossa avaliação do projeto, baseada nos critérios de envolvimento e participação dos alunos, e envolvimento da escola com as atividades, foi positiva. Estava sendo possível perceber que a relação com os alunos é um processo em constante construção. A cada nova semana eles estavam ficando mais interessados, e menos eufóricos. Houve uma significativa mudança desde a primeira visita até a última, neste ano. Eles pareciam interessados no que estávamos propondo.

O projeto foi aos poucos se inserindo nas atividades da escola. As professoras foram se interessando, fazendo perguntas sobre o projeto, e nos falando da importância deste para os alunos. Um episódio que mostra esta inserção do projeto na escola foi em uma ocasião que precisamos nos ausentar e a professora de uma das salas, mesmo sem a nossa presença levou os alunos à biblioteca no mesmo horário que eles iriam se nós estivéssemos lá, e ela nos disse que fez isso pois queria dar continuidade ao projeto.

Na entrevista realizada com as professoras da escola, elas relatam que o projeto continua, de certa forma, ocorrendo. Elas passaram a trabalhar com a leitura, abrindo um espaço da aula para que os alunos leiam livros de literatura.²

Entretanto, já no ano seguinte, iniciou-se uma série de dificuldades, em especial em relação à indisciplina. Os alunos estavam constantemente agitados, recusavam-se a participar da dinâmica proposta, que continuava a mesma. O modelo proposto viu-se desgastado.

Esgotamento do modelo

Jogar livros nos colegas. Correr de um lado para o outro. Brigas. Conversas. Brincadeiras.

Muitas coisas nos incomodavam. Não sabíamos como agir, como enfrentar este problema, pois ao mesmo tempo em que acreditávamos que eles não precisavam ficar em silêncio absoluto e imóveis, queríamos que eles ao menos nos ouvissem.

Muitas vezes me vi, como a professora de que fala Smolka (1999) que não estava conseguindo apresentar aos alunos a escrita como “mediadora ou instauradora de conhecimentos”. Mas ela fazia o que sabia fazer.

“(…) E aqui começa a surgir o trágico e dramático da situação. Sua impaciência e irritação com as crianças acabam provindo também do seu não saber o que fazer: a evidência da não-compreensão das crianças ameaça e abala a sua posição e torna desagradável, insuportável a tarefa de ensinar. Isto gera um certo sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso, que ela transfere para as crianças. Como a tarefa suplanta ou apaga a relação de ensino, evidencia-se, então, a luta de poder: sem entender ‘do que se trata, afinal’, e sendo cobradas pelo que não entendem, as crianças desenvolvem esquemas e buscam estratégias de sobrevivência no sistema. (...)” (Smolka, 1999:37)

² O item 4.7 **Uma análise do projeto** contém dados acerca do envolvimento das professoras com o projeto.

As crianças não colaboravam, nem mesmo quando era uma situação que os agradava. Um exemplo disso foi em uma situação em que levamos uma convidada a escola para contar uma história para eles, e um dos meninos ficou em pé, atrapalhando a visão de algumas crianças. Isto com a história já tendo começado. “o Thomaz³, até estava prestando atenção, mas quando alguém entrava na frente dele, ele gritava sem o menor constrangimento, e sem preocupação se estaria atrapalhando... Ele gritava *Sai da frente moleque, senão te estouro!*” (Diário de Campo, 25/04/0)

É possível detectar algumas das interpretações possíveis na tentativa de compreender a indisciplina que se instaurou. Entre elas:

As próprias características do ensino que estes alunos possuem, citadas no início deste texto, são em parte, uma das razões da agitação freqüente dos alunos. Eles ficam na universidade a mesma quantidade de tempo que seus pais. Em espaços sem uma boa infraestrutura, e este tempo muitas vezes não é bem aproveitado. No período em que ficam no espaço de educação não-formal, por exemplo, onde se poderia trabalhar com diferentes atividades lúdicas, muitas vezes ocorre a repetição do ensino formal.

Um outro ponto a ser ressaltado é o fato de a biblioteca da escola ser pequena, não sendo possível permanecer com os alunos dentro dela. Então os alunos retiravam os livros e liam nas mesas do refeitório que ficava bem em frente, este espaço era o mesmo do recreio, recreio este que é bem curto, 20 minutos, se comparado as 4 horas que ficam dentro da escola.

Este fato do recreio também foi citado pelas alunas na ocasião da entrevista.

Cíntia: Fora a questão que era no mesmo lugar que era o recreio

Ent.: Recreio que já era pouco tempo

Dani Ardel: E eles reclamavam realmente

Márcia: Que foi um dos motivos que a gente até escutou. Mas porque você brinca na hora de lê? Porque é o único horário porque no recreio a gente come, não é, ou brinca então a gente usa o recreio para comer e usa o horário de ler para brincar

Raquel: Ou a gente come ou a gente brinca

³ Os nomes das crianças aqui descritos são fictícios.

E ainda, um outro fator era a repetição, pois todas as semanas nós fazíamos as mesmas atividades, o que gerava um cansaço, mais uma rotina dentro de tantas que a escola já possui.

“(…) Já no início deu pra perceber que eles estavam meio desestimulados, acho que a atividade está se tornando comum... Não ficaram muito comportados, mas vários deles leram realmente.” Depois de um tempo li uma história para o Charles, “quando terminei de ler pedi pra ele pegar um livro e ler. Mas ao invés disso ele começou a bagunçar, a correr atrás de uma menina, batendo nela com um livro, ... tive que ficar chamando a atenção dele o tempo todo.” (Diário de Campo, 06/03/01)

Situações como esta passaram a ser corriqueiras. O descer para a biblioteca tornou-se uma oportunidade de ficar fora da sala de aula, de estender o intervalo.

Foucault (1984), em seu texto *Vigiar e Punir*, nos leva a pensar em algumas questões acerca da indisciplina. Ele fala sobre o surgimento da disciplina, que nos séculos XVII e XVIII tornaram-se “fórmulas gerais de dominação”.

“(…) Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de as disciplinas. (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa (...) a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (...) O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. (...)”. (p. 127)

Muitas vezes, talvez sem perceber, era com este objetivo que agíamos. Visando ameaçá-los, impondo uma disciplina que os fizesse participar, e que além da mente, os seus próprios corpos estivessem voltados para a atividade.

Acabávamos ameaçando os alunos várias vezes, gritando, contradizendo muito do que acreditávamos. Como nos lembra Bakhtin a palavra é “arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais contraditórios. É produto da interação viva das forças sociais. (...) é o indicador mais sensível das transformações – registra o transitório, o íntimo, o efêmero.” (Bakhtin apud Kramer, 1993:180)

Um episódio que ilustra esta questão da indisciplina, foi um dia em que estávamos realizando uma roda de leitura. Havia alunos interessados, mas os que não estavam, insistiam em atrapalhar os colegas.

“Enquanto eu estava lendo, o Alexandre (era um dos alunos que estavam interessados) estava prestando atenção, estava bem perto, mas um menino, o José ficava batendo na cabeça dele, cutucando toda hora, e o Alexandre pedia para ele parar. (...) A Laís ficava em pé vigiando. Uma hora paramos e dissemos que iríamos prestar atenção em quem estava interessado, pois quem estivesse fazendo bagunça não desceria mais. É complicado!!! Está difícil.” (Diário de Campo, 03/04/01)

Uma questão a problematizar é como lidar com este fato. A indisciplina existe, o que fazer então? Se impusermos uma disciplina estamos querendo domesticar, enquadrar os alunos? Talvez sim. Talvez não.

Algo que acontecia com frequência era perguntarmos as crianças: “Vocês não estão gostando do projeto, se não querem ficar aqui é só dizer”. Entretanto, era claro que as crianças não iriam dizer que não queriam ficar, pois isto implicava em voltar para a sala de aula, que é um local que grande parte deles rejeita. Acabam vendo, então, na atividade da biblioteca, uma extensão do intervalo, uma oportunidade de ficar longe da sala de aula.

Uma das vezes em que falamos a este respeito, que eles não eram obrigados a ficar na biblioteca se não quisessem, o Armando fez uma cara de indignação e disse: “Ah, não é!! Até parece!”.

E uma outra vez, chamando a atenção do Thomaz ele disse que aquela era a única hora que eles podiam brincar fora a hora do intervalo.

Para analisar estas questões, faço uso da Análise do Discurso, que segundo Orlandi (1987) problematiza a atribuição de sentidos ao texto, procurando mostrar sua materialidade e os processos de constituição dos sujeitos, e que o discurso está inserido no funcionamento social da linguagem, ele não existe em si mesmo, mas é efeito de sentidos entre locutores.

Neste caso tanto as estagiárias como os alunos estavam cada um falando de seu lugar social. “(...) Quando se diz algo, a alguém, o diz de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. (...)” (Orlandi, 1987:26)

Há diferença na significação, dependendo do lugar social que a pessoa ocupa. “(...) o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. (...)” (Orlandi, 1999:39)

Os alunos percebiam que havia algo implícito, que na verdade eles eram sim obrigados a ficar na atividade da biblioteca, pois a sala de aula tornou-se neste caso um

castigo para os que não participavam das atividades. O que não foi uma invenção nossa, mas algo que já vinha sendo construído historicamente. Sala de aula é, geralmente, o lugar chato, o espaço no qual os alunos contam os minutos para se verem livres, então uma atividade fora da sala de aula como esta da biblioteca, causava uma euforia, como também as aulas de educação física, o recreio, etc.

“(...) O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (...) (Orlandi, 1999: 32)

Portanto, quando dizíamos *vocês não são obrigados ficar aqui, se não quiserem mais vir é só dizer*, os alunos remetiam a outros sentidos, a outros lugares já vivenciados por eles, e por seus pares, que os faziam entender o que estas frases de fato significavam, e mesmo nós, ao menos no início, não percebíamos a inutilidade deste discurso, que pedir para que eles dissessem se não queriam mais o projeto, sem explicitar o que estávamos querendo dizer, na verdade se constituía em uma hipocrisia. O que nos escapou neste momento foi o fato de que não controlamos os sentidos que o nosso dizer pode provocar. E, segundo Orlandi (1999), ao longo do dizer há vários não-ditos que também fazem parte da significação.

Segundo Kramer (1993) “(...) os diálogos construídos pelas crianças – e que grande parte das vezes não são ouvidos pelos professores – revelam as tantas maneiras que têm de ver o mundo em que vivem, sua resistência às amarras impostas na escola, sua percepção dos acontecimentos, do seu trabalho. (...)” (p.138)

A criança é “(...) sujeito, cidadão ou cidadã, indivíduo social na e da história. E isto transparece na sua linguagem.” (Kramer, 1993:139)

Planejamento e diferentes formas de intervenção.

Diante destas situações que incomodavam muito, não sabíamos o que fazer, e a missão essencial dos trabalhos se resumia em fazer algo para que eles ficassem quietos, em estratégias diferentes de como chamar a atenção deles.

“O professor, apesar de lançar mão de todos os recursos de que dispõe – variar as atividades, variar a disposição das carteiras na sala, variar os materiais –

sucumbe a essa dinâmica, submetendo-se às suas condições e exigências: combater a dispersão e o caos através de regras disciplinares e chamar a atenção das crianças, passam a ser as tarefas que concentram a sua atenção, enquanto a função mais ampla, de ensinar/ construir conhecimento fica deslocada e relegada. (...)” (Smolka e Laplane, 1993:10)

Houveram momentos de crise, de vontade de desistir do trabalho, como lembra Márcia:

“Mas teve, eu por exemplo tive um momento que achei que não estava valendo para nada, eu acho que no começo eu estava super empolgada, achando que ia resolver todos os problemas do mundo, (risos) aí de repente eu cai naquela época que eu acho que a gente estava sem saber que atividade dar, que já estava meio monótono o estágio, que eles não estavam mais querendo ler, nessa época eu falei, o que eu estou fazendo aqui, eu acho que não, sabe, já deu o que tinha que dar, em um ano já deu o que tinha que dar...”

Nós, como grupo, acabamos revendo a nossa proposta de trabalho, e os modos de fazer, e portanto, o segundo ano do projeto foi marcado por várias diferenças.

Percebemos que era necessário mudar de estratégia, era preciso pensar em outras maneiras de fazer, para que o objetivo inicial de incentivar a prática da leitura pudesse realmente acontecer.

Esta análise é também realizada pelas alunas que participaram no projeto:

Láís: (...) a proposta inicial era que a gente não levasse nada preparado para eles. Era deixar eles simplesmente lerem, entrarem naquele espaço, ocuparem aquele espaço e pegarem os materiais. Só que aí ... num determinado momento a gente viu que não estava mais dando certo. No começo aquilo era novo, eles queriam, depois eles enjoaram dos livros tal, depois eu acho que a gente foi buscando estratégias para tentar compensar, porque já estavam enjoados dos livros, eles já tinham lido todos, não queriam mais, então o que aconteceu, então vamos fazer campanha para arrecadar mais livros, vamos fazer teatro, vamos fazer teatro de fantoches, eu acho que a gente foi buscando encontrar estratégias (...)

O fato de apenas dispor os materiais de leitura não significa que as crianças iriam ver-se estimuladas a ler, pois a interação com o meio social não diz respeito apenas ao espaço físico, mas também a mediação, a relação com o outro. A mediação ocorria, mas proposta de mediação não estava contribuindo para que o objetivo fosse atingido: incentivar a prática da leitura.

Entretanto, mesmo quando a criança não aprende, a mediação existe. Pois, mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Kohl, 1993:26). Podemos dizer, que segundo Vigotski todas as relações do homem são mediadas. Laplane (2000) afirma que

“(…) Na perspectiva de Vigotski o contexto social afeta a atividade cognitiva em dois níveis: primeiro, a história sociocultural fornece as ferramentas para a atividade cognitiva; segundo, o contexto social imediato da interação estrutura a atividade cognitiva. De acordo com esta concepção, o desenvolvimento da criança é guiado pela interação social na sua apropriação das ferramentas intelectuais e habilidades proporcionadas pela cultura.” (p. 36)

Portanto, o desenvolvimento dos alunos, neste caso específico, o envolvimento destes com a prática da leitura é um processo que se constitui a partir das relações sociais, “que através dos meios simbólicos, possibilitam que ocorra a construção de conhecimentos valores, modos de agir, no curso da individuação.” (A. P. Freitas, 2001:16). Não era apenas este ambiente novo de leitura que iria desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, mas as relações que estes já tinham estabelecido com seus contextos sociais, com modos de ler, materiais de leitura, e a maneira pela qual estava-se interferindo, mediando, também influenciaria suas práticas de leitura.

Entretanto, nem sempre a interferência do outro é positiva, nem sempre ajuda no processo do desenvolvimento.

“(…) O outro nem sempre é aquele que ajuda, partilha, guia, cria suportes, estabelece pontes. Porém, o desenvolvimento parece acontecer tanto em acordo quanto em desacordo com as características uniformes, esperadas ou idealizadas das relações entre sujeitos, isto é, ainda que as relações intersubjetivas não sejam harmoniosas. (...)” (A. P. Freitas, 2001:42).

Nem sempre as intervenções feitas colaboraram para que os alunos se vissem estimulados à leitura, mas ao contrário, algumas vezes agia-se de forma a atrapalhar o objetivo do projeto.

“(…) os efeitos dos outros sobre o indivíduo não dependem somente da atuação direta, face a face, no sentido que os outros não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas abrangem os discursos e significados circulantes no grupo social, incluem representantes dos códigos e normas, participantes das práticas sociais.” (A. P. Freitas, 2001:43)

Fontes (1987) leva-nos a uma reflexão sobre este aclamado prazer do texto. Ele afirma que correntes progressistas que têm reivindicado na escola, o prazer do texto, entretanto ele atenta para o fato de que faz-se necessário discutir a noção de sujeito na sociedade capitalista e qual o lugar ocupado pela literatura no mundo hoje.

Tal reflexão foi algo que faltou nesta fase do projeto. Deveria ter havido uma análise em como era para os alunos o contato com a literatura, que lugar esta ocupava na vida destes e até que ponto poderia fazer sentido e ser prazeroso.

“Temos que pensar a ‘literatura’, não em sua essência impossível, mas no movimento histórico que a ‘criou’ para nós e a transforma continuamente, a partir do advento do mundo burguês. Pensar a literatura no confronto com os outros sistemas de signos; a literatura, no jogo com os outros modos de produção de bens simbólicos, como a Indústria Cultural.” (Fontes, 1987:6)

Revedo então, a proposta inicial, a dinâmica nesta fase do projeto passou a ser a de propor atividades dirigidas aos alunos, e não apenas a “leitura livre”, mas procurando diversificar as atividades, para que houvesse cada vez mais participação, criando um outro tipo de mediação. Procuramos trabalhar com teatro, fantoches, histórias criadas por eles, e algumas outras propostas que iam surgindo a partir das pistas que eles davam.

Na busca de alternativas para continuar realizando o projeto, contamos com a ajuda da supervisão da professora da disciplina Estágio Supervisionado I e de algumas professoras de escolas públicas de Campinas que freqüentavam a disciplina.

No anexo 1, há o relato de algumas das atividades propostas. Conseguimos alguns avanços. É claro que a indisciplina não acabou, mas melhorou um pouco. Dependendo da atividade proposta, eles se envolviam, participavam, e até algumas vezes eram os próprios alunos que pediam para os colegas ficarem em silêncio.

Não foi fácil. Tínhamos muita dificuldade, inexperiência. Fomos aprendendo junto com eles, percebendo algumas pistas, planejando, errando, acertando.

4.7 Uma análise do projeto

Realizo agora, a partir das vozes das crianças, professoras e estagiárias envolvidas no projeto, uma análise geral do trabalho desenvolvido.

A avaliação dos alunos

Em uma das últimas visitas à escola, resolvemos fazer uma espécie de avaliação, com os alunos da 4ª série, com o objetivo de procurar resgatarmos juntos as atividades propostas no decorrer do projeto.

Esta avaliação é apresentada nesta pesquisa com o objetivo de dar voz aos alunos, de procurar compreender, a partir do ponto de vista deles, como perceberam o projeto de que participaram durante um ano e seis meses.

A proposta desta avaliação não foi pensada em sua realização para a finalidade da pesquisa, era uma atividade que realizávamos sempre, no meio e no final do semestre, entretanto, desta vez, foi produzido pelas crianças, um material escrito.⁴

O objetivo destas avaliações era perceber o que os alunos estavam pensando sobre o projeto, ouvir suas sugestões e críticas para orientar nossas ações. A partir da fala deles, planejávamos novas atividades, retirávamos outras.

Foi apresentada às crianças uma lista com praticamente todas as atividades realizadas ao longo do projeto, e depois de terem observado a lista, foi perguntado a elas qual atividade haviam gostado mais e qual haviam gostado menos, e foi pedido que justificassem. As crianças atenderam a proposta, e abaixo seguem alguns fragmentos desta avaliação.

A lista apresentada às crianças foi:

- Leitura livre
- Rodas de leitura
- Histórias de terror (Zé do Caixão)
- Teatro da Bruxa Salomé
- Cartas da Bruxa
- Pesquisa sobre as bruxas
- Visita da Bruxa Salomé
- Fantoques
- Fotos Sebastião Salgado
- Atividade com livro: Onde tem fada tem bruxa
- Escrever contos/ corrigir

⁴ No Anexo 2 pode-se encontrar algumas das avaliações produzidas pelas crianças.

- Fazer livro com slides
- Leitura – As margens da Alegria
- Cartas para editora para receber livros
- Criar histórias a partir de desenhos

As respostas passaram por atividades diferentes, mas de um modo geral a atividade mais apreciada pelas crianças foi o teatro a partir do livro de literatura infantil *A Bruxa Salomé*, de Audrey Wood.

Outras citaram os fantoches, rodas de leitura, etc. Daí pode-se concluir que, as atividades tiveram um significado para as crianças.

“A que mais gostei foi: fazer teatro, fazer roda de leitura, fazer leitura livre, fantoche”
(Arlete)

“Eu gostei do teatro, não gostei de fazer pesquisa da bruxa” (Renato)

Posteriormente a isto, foi perguntado se o projeto fosse continuar, o que eles acham que deveria mudar?

“Eu queria que mudasse a biblioteca, que tivesse mais livrinhos e continuar fantoche e teatro, etc.” (Arlete)

“Eu gostaria de continuar os fantoches, teatros e mais livros.” (Livia)

“Ter mais livro” (Denise)

“Devíamos ter mais gibis” (Patrícia)

Com este pedido por mais livros, por outra biblioteca, é possível dizer que, em certa medida, estas crianças foram afetadas pelo projeto, pela questão da leitura, a ponto de perceberem que é necessário ter mais livros e que a biblioteca precisa ser mais adequada.

Neste dia havia apenas 15 alunos do total de 21. Dentre estes, 12 responderam que gostaram mais do teatro da bruxa Salomé, e 7 que gostaram menos das pesquisas. E os

demais variavam entre gostar mais da leitura livre, dos fantoches, das histórias de terror, e não gostaram do teatro da Eliana, bagunças, menos leituras.

Os comentários das estagiárias, professoras e coordenadora

O estágio que se deu através do projeto na biblioteca proporcionou às estagiárias envolvidas um contato com a realidade da escola. Constituiu-se em uma experiência única e valiosa, e ao mesmo tempo difícil, dolorosa e exaustiva.

Em muitos momentos não sabíamos mesmo como agir, passamos por momentos de revisão de pontos de vista, de tomada de outros rumos, de aprendizados, de ensinamentos.

Deste percurso, talvez muita coisa pudesse ter sido diferente, e outras poderiam se repetir. Mas de uma maneira geral é possível tecer algumas considerações. Uma delas é o fato de ter conseguido atingir os objetivos propostos, de, em certa medida ter feito com que os alunos se interessassem pela leitura.

Nas palavras de uma das estagiárias envolvidas no projeto:

Márcia: Eu acho que ele cumpriu, ... porque o que era, era para as crianças terem contato com a leitura, com todo tipo de material. Eu acho que atingir o objetivo que a gente tinha se proposto, ... no começo eu acho que com certeza atingiu

E é claro que “nem tudo são flores”, houve, como já foi relatado, momentos de crise, momentos em que realmente sentimos dificuldade, que, como fala Raquel, houveram diferentes fases:

Raquel: eu acho que teve a fase deles livres, ... a fase da gente não saber o que fazer e nem eles, e depois a fase de levar coisas novas

E como uma das outras participantes do projeto analisa:

Lais: Esse negócio dos objetivos ... eu acho que atingiu mesmo, ... teve uma hora que nos perguntamos para que, que eu estou fazendo aqui. Mas eu acho que em tudo, tem uma hora, ... que nem sempre aquilo que você planeja, e eu acho que isso é o legal, ... vai dando tudo certo, tem uma hora que você tem que de repente tomar outros rumos que foi o que a gente fez.

Uma das professoras que estiveram envolvidas no projeto, quando entrevistada a respeito de estágios de uma maneira mais geral, citou o projeto, avaliando-o positivamente.

Vale ressaltar que não foi pedido ou sugerido pela pesquisadora que isto fosse feito. Logo no início da entrevista perguntou-se a respeito de qual classe ela estava dando aula neste ano, e ela responde e depois faz referência ao projeto, como pode-se ler nos fragmentos abaixo:

“Sonia: eu tenho no fundo da classe uma caixa com gibis da Mônica, do Cebolinha,... e tenho uma caixa com ... livros de história, ... E hoje mesmo quando eram 11:30 eu já tinha dado tudo que eu queria (...) aí eles vão ler ou (...) livro de história ou ler gibizinho. Eles procuram logicamente mais o gibizinho, ...

Ent.: Mas também é legal

Sonia: é, mas assim mesmo, tem um ou outro que fala: posso pegar um livrinho de história? E às vezes pedem para ler. Então de tudo o que vocês deram o ano passado ficou isso de bom, o interesse deles para ler.

(...)

Sonia: Então, eu acho que o interesse deles pela leitura, vem do trabalho que vocês fizeram ano passado que foi um bom trabalho e eles se interessam mesmo e lêem ...

(...)

Sonia: eu conto, uma vez por semana eu pego um livro..., conto, mando, faço eles fazerem fichinha de leitura e isso tudo foi assim, baseado no que vocês começaram ano passado.”

Isto mostra de alguma forma, que o trabalho não foi perdido, ao contrário, que mesmo com a nossa pouca experiência, e apesar de muito termos aprendido, pudemos também na construção deste processo, ensinar. Vale ressaltar que esta professora participava ativamente de todas as atividades do projeto. Ela estava sempre presente nas atividades que realizávamos, ajudando a garantir a participação efetiva dos alunos.

Experiências como estas mostram que as relações entre professores e estagiárias podem se constituir num processo de troca e de aprendizado.

Uma outra professora entrevistada, quando perguntada a respeito de como tem sido a experiência dela com os estagiários em geral, também fez referência ao projeto.

Silvia: Olha a experiência que eu tive, a maioria delas não foi boa, a grande maioria. Não é porque você está me entrevistando, mas a melhor experiência que tive foi com vocês, porque vocês atuaram com as crianças, ... foi um trabalho muito bem direcionado e muito bem orientado, e foi por isso que deu

certo, deu muito certo o trabalho de vocês o ano passado, ajudou a gente, deu uma contribuição muito grande...

A coordenadora, também cita o projeto como tendo sido uma boa experiência. Ela comenta que há professores que não querem mais receber estagiários em razão de estagiários despreparados, que brigavam com as crianças. “(...) *a experiência de vocês foi ótima, e aí? (...)*”

Acredito que esta experiência contribuiu bastante para a nossa formação. Em especial em razão da mudança de lugar, de deixarmos de criticar o professor e passarmos a perceber as reais dificuldades do trabalho pedagógico.

Esta análise é também feita pelas alunas envolvidas no trabalho. Elas consideram que em relação ao restante da turma, nós conseguimos avançar, pois a maioria dos alunos permanecia apenas na observação, intervindo vez por outra, e nós atuávamos o tempo todo.

Lais: (...) você ver o que uma pessoa faz, nem sempre aquilo que aquela pessoa faz aquela hora é aquilo que você vai fazer.

Raquel: E às vezes acaba não refletindo porque você fala: “Ah, aconteceu isso. ela fez isso pronto”. Na maioria das vezes você não se coloca no lugar da pessoa e mesmo que se coloca você acha que ou a, o que a professora fez estava certo, deu tudo certo, foi, ou então você fala eu faria tal coisa porque é muito mais fácil mais eficiente.

Dani Ardel: A prática te mobiliza

O projeto, como já foi relatado, teve um planejamento, tinha objetivos, e foi exatamente no contato com a prática que ele foi de fato se constituindo, como afirma Pimenta (2001) “a prática dá origem a novas finalidades para o ser humano, pois engendra novas idéias que farão o homem ver, conhecer o mundo de maneira mais extensa, aprofundada e exata. As finalidades existentes a cada momento determinam a prática, que por sua vez, determina o surgimento de novas finalidades.” (p. 96)

E esta questão da mudança de posição foi citada por todas, que a partir do momento em que começamos a atuar, que saímos do papel de observadora, a nossa relação com a escola, e com o entender a dinâmica do trabalho pedagógico se alterou muito. Pois quando apenas observávamos tecíamos várias críticas ao trabalho do professor, críticas descontextualizadas, sem uma relação com a situação mais ampla.

5. O ESTÁGIO EM QUESTÃO

Estágio como espaço de formação.

Ao pensar o estágio faz-se necessário tecer algumas considerações acerca de como esta prática vem acontecendo, especialmente pelos dados da presente pesquisa: desde a fala da coordenadora questionando sobre o caráter das observações, à fala das alunas, professoras e coordenadora entrevistadas emergem críticas à maneira que tem sido conduzida a inserção de alunos dos cursos de pedagogia na escola.

Vale ressaltar que o levantamento de críticas, não era a intenção inicial da entrevista, a idéia primeira era perceber qual a concepção que estas tinham sobre estágio. E com as alunas, analisar o estágio que realizamos, entretanto, as críticas surgiram no desenrolar da entrevista.

É importante abordar estas posições, pois se consideramos que a produção teórica referente à prática de ensino e estágio supervisionado é bastante extensa, e tem avançado no sentido de produzir novos conhecimentos, no cotidiano desta realização persistem alguns ranços que já deveriam estar superados.

Veremos a seguir alguns fragmentos destas entrevistas, e uma tentativa de análise, através de alguns, dentre diversos estudos que existem sobre o tema.

Antes veremos como se procederam as entrevistas.

5.1 A realização das entrevistas: uma questão metodológica

O processo de construção das entrevistas, foi um aprendizado, pois eu nunca havia antes realizado uma entrevista, e sempre o que se realiza pela primeira vez, há erros, nervosismos, etc.

Algumas técnicas tentaram ser observadas, entretanto, nem todas com sucesso.

Estudos sobre métodos de pesquisa (André, 1995, Ezpeleta e Rockwell, 1989, Lüdke e André, 1986, Bourdieu, 1999) mostram que a entrevista pode ter maior liberdade quando não segue um roteiro fechado.

Nas entrevistas realizadas, havia um roteiro prévio, mas não fechado. De acordo com a situação outras perguntas foram feitas, algumas deixaram de ser realizadas, e outros assuntos foram comentados, o que tornou o material ainda mais rico, pois surgiram alguns temas que não haviam sido propostos, ou sequer pensados por mim anteriormente.

Anterior a realização da primeira rodada de entrevistas com as professoras, em reunião com a orientadora deste trabalho, houve a indicação das vantagens de realizar entrevistas coletivamente, pois permitiria que uma pessoa completasse a fala da outra, e que a conversa se tornasse mais aberta, sem tantos entraves.

Entretanto, ao realizar a entrevista minha inexperiência e o desconforto frente a posição de entrevistadora me levou a fazer exatamente o contrário do que pretendia. Surgiu a oportunidade de realizar a entrevista coletivamente, mas eu a recusei. A coordenadora da escola sugeriu que fosse feita coletivamente. Elas estavam em horário de TD (Trabalho Docente) e a sugestão foi de que eu fosse perguntando e elas respondendo todas juntas. Na sala de reuniões estavam as 3 professoras que eu deveria entrevistar e ainda a coordenadora. Mas eu, fiquei um tanto insegura no momento, e disse que teria que ser individual. E assim fiz. Entrevistei 3 professoras, uma após a outra.

Ao realizar a transcrição pude perceber que estava um tanto nervosa, interrompi por várias vezes a fala das professoras, deixando-as pouco a vontade para responder, o que gerou a necessidade da retomada da entrevista.

Entre a primeira entrevista realizada e as outras que iriam se processar, realizei a leitura do texto *Compreender* de Bourdieu (1999), que trouxe importantes contribuições. E um dos aspectos que este autor levanta é a importância de se falar das condições em que a entrevista foi realizada, o que justifica este relato no presente trabalho.

Entretanto, como afirma Bourdieu é através do próprio processo de realizar entrevistas, analisar, perceber as falhas, as dificuldades, é que se vai construindo um modo de melhor realizá-la.

“(…) Pode-se então dizer que o pesquisador não tem qualquer possibilidade de estar verdadeiramente à altura de seu objeto a não ser que ele possua a respeito um imenso saber, adquirido talvez ao longo de uma vida de pesquisa e também, mais diretamente, durante entrevistas anteriores com o próprio pesquisado ou com informantes. A maior parte das pesquisas publicadas representam, sem dúvida, um momento privilegiado em uma longa série de trocas (…).” (p.700)

-> Pude compreender que antes de realizar uma entrevista é necessário procurar saber os efeitos que esta relação de troca pode produzir, tendo em vista que aquilo que o pesquisador deseja inferir sempre estará presente no processo da entrevista.

Um outro alerta que Bourdieu faz é com relação a questão lingüística, pois esta também pode interferir, gerando uma dessimetria, se o pesquisador se colocar em condição de superioridade em relação ao entrevistado.

Entretanto cabe aqui problematizar esta questão, pois eu, enquanto pesquisadora, na entrevista com as professoras, me senti justamente na posição inversa a esta sugerida por Bourdieu. Eu era no momento a estagiária, no papel de estagiária, entrevistando a professora. Os lugares sociais estavam bem marcados, e a mim, coube a sensação de estar interrompendo, de estar atrapalhando, etc.

Já na entrevista com as alunas, a situação foi diferente, e algo que vale marcar aqui, é que estas alunas entrevistadas, são minhas amigas, companheiras de curso, o que, pelo que pude observar, fez com que a entrevista fosse mais uma conversa sobre o curso, entre muitas outras já realizadas. Nem eu, ou qualquer uma delas estávamos na posição de superioridade, éramos amigas conversando, e, pelo que pude inferir, a presença do gravador não inibiu ou constrangeu as falas.

Segundo Bourdieu, faz-se necessário ainda procurar situar o contexto social em que o entrevistado está inserido, procurando compreender melhor as influências que estes possuem, entender que os sujeitos são formados nas diversas relações sociais, e que o meio em que vivem e trabalham, imprimem condicionantes às suas vidas.

-> Sempre haverá alguns limites impostos pela relação de entrevista, pois em muitas delas a relação social entre o entrevistado e o entrevistador impõe um efeito de censura, e um outro fato que provoca isso é a presença do gravador, que torna algumas opiniões inconfessáveis. A forma de conduzir a entrevista pelo pesquisador pode ajudá-lo a explicitar, a construir elaborações, gratificantes ou dolorosas, revelando experiências reservadas ou oprimidas.

-> A entrevista deveria proceder como uma conversa informal, para isto seria necessário que o pesquisador tivesse o mínimo de relação com o entrevistado, ou ao menos, tivesse conhecimento do contexto social em que este está inserido, e das relações que perpassam este contexto.

E isto é constatado na diferença das duas sessões de entrevistas realizadas. Possuo com as estagiárias, uma relação de proximidade, o que tornou a entrevista uma maneira bem mais livre, sem entraves, diferente do que aconteceu na entrevista com as professoras.

A transcrição da entrevista também requer alguns cuidados, e como afirma Bourdieu:

“(…) em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundância verbais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né”) que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e

preenchem uma função eminente na comunicação, permitindo sustentar uma conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos, de torná-la completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original. (...)” (p. 710).

Este cuidado foi tomado na transcrição das entrevistas contidas neste trabalho, pois uma vez que não se trata de uma análise fonética, ou do discurso, não se fazia necessário colocar as pausas, repetições, vícios de linguagem, etc.

Vale contudo ressaltar que as categorias de análise presentes deste trabalho, não existiam a priori, elas emergiram do material empírico.

5.2 Estágio em questão – vozes das professoras

As professoras e a coordenadora entrevistadas teceram comentários sobre a realização do estágio de uma forma geral, levantando algumas críticas sobre o modo que o estágio vem sendo desenvolvido. Elas falam de um lugar de quem já é professora há vários anos, e por tanto, possuem experiência com diferentes estagiários.

Supervisão

Um dos pontos que levantaram, foi com relação à supervisão, elas apontam a necessidade da orientação para que o estágio seja realizado de forma adequada.

Podemos ver isso na fala de uma das professoras. Ela cita a importância da orientação, e aponta que muitas vezes o estagiário chegar sem direção, sem saber o que fazer. Ela comenta que o foi possível perceber que o nosso trabalho foi orientado e aponta este como explicação do fato do trabalho ter sido bem sucedido.

Ent.: É então neste tempo você já tem experiência com (...) várias estagiárias?

Silvia: Já tive várias experiências

Ent.: E como tem sido (...)

Silvia: Olha a experiência que eu tive, a maioria delas não foi boa, a grande maioria. (...)

(...) a maioria das vezes os estagiários chegam pra gente sem direção sem saber o que fazer, sentam no fundo da sala de aula e ficam anotando no caderno, este tipo de estagiário eu dispensei, entendeu, porque não contribui em nada...

Estudos de anos atrás já apontavam para esta questão da falta de supervisão efetiva. Pimenta (2001) cita em seu trabalho uma pesquisa realizada em 1977 por Gatti e Rovai que apontavam a opinião de professores quanto ao estágio.

“... as autoras informam que, na opinião dos professores entrevistados, o curso é acadêmico e teórico com ausência total da prática. Faltam escolas para os alunos estagiarem e, quando existe esta oportunidade, permanecem apenas na observação, não havendo possibilidade de participação no planejamento e execução das atividades. Além disso, os professores não têm possibilidade, de

fato, de acompanhar os estágios, ficando-se apenas em uma troca de idéias a respeito do que as alunas viram na visita à escola.” (Pimenta, 2001:60)

A coordenadora da escola também aponta para este fato, dizendo que em razão da falta de supervisão, o trabalho do estagiário fica comprometido, fazendo com que professores rejeitem a presença de estagiário em sua sala de aula.

Mônica: (...) a professora falou, olha Mônica, se ela continuar saio eu, fica intervindo, falava um monte de coisa

(...)

Mônica: Então não dá, as professoras não querem, eu acho que isso ai é culpa, sei lá, não de estagiário, mas de quem orienta o estágio

Observação

Um outro ponto levantado, e que possui uma ampla discussão na literatura, foi a questão da observação. Como pode-se verificar na parte histórica deste trabalho esta proposta da simples observação já vem sendo, há alguns anos criticada. Entretanto, nas falas tanto das professoras como da coordenadora, surge o dado de que esta prática de observação continua persistindo.

As professoras e a coordenadora da escola criticam a figura do estagiário que senta no fundo da sala e fica apenas anotando o que o professor fala e faz. Como podemos notar nos fragmentos abaixo;

Carla: (...) minha sala sempre foi aberta a estagiário com a condição: você não vem simplesmente pra assistir uma aula fazer anotações, tem essa parte que é obrigatória, lógico, mas que venha participar da aula

Apontam que o estágio só tem sentido quando for atuação,

Silvia: eu acho que na verdade o estágio tem que ser atuação, da pessoa que (...) vai se formar, que vai ser professor, porque se ele não atuar como é que ele vai saber se ele está agindo certo, e mesmo para ele ter mais segurança no que vai fazer

Quando perguntadas se a experiência que tiveram com estágios foi mais de observação ou de atuação, relatam que quando o estagiário tem a postura de apenas

observar, procuram conversar com o aluno no sentido de que ele passe a atuar na sala de aula, e uma delas afirma que a experiência que teve foi mais de observação.

Ent.: (...) no geral a maioria dos estagiários que vocês já tiveram, como foi? Foi mais observação ou mais atuação?

Silvia: Para mim a maioria foi só observação

Sonia: ... quando o estagiário chega na minha classe eu já converso e todos que estiveram comigo sempre atuaram junto. (...) eu nunca tive estagiário que só ficou olhando não

Carla: No meu caso também, nunca tive, às vezes o pessoal vem para uma ou outra observação, que faz parte até da disciplina, mas a partir do momento que eu vou ter o estagiário o ano todo eu já converso com esse estagiário: Você está vindo aqui para uma contribuição para você estar aprendendo, para estar atuando, participando, não só observado não.

Em entrevista com a coordenadora da escola, esta relata que muitas vezes o estagiário apenas observa, e aponta este como um dos fatores para a rejeição dos professores em receber estagiários.

Mônica: (...) Não tem o estágio que é só observação e o estágio com participação?

Ent.: Tem

Mônica: Mas a maioria só observa, por isso que as professoras nem querem, é um sacrifício

-> As professoras apontam como importante para a formação a realização do estágio, e de maneira geral elas consideram importante principalmente para ter contato com a prática, desde que não seja um estágio de observação, mas de atuação, para sentir realmente a realidade da escola.

Carla: eu acho extremamente importante que tenha este estágio, que o estagiário participe das atividades, coloque a mão na massa mesmo, eu acho que é bem por aí mesmo não ficar simplesmente assistindo uma aula, analisando pontos positivos e negativos de uma aula, mas estar atuando. Eu acho que isso é essencial para estar sentindo o que é ser professor

(...)

Carla: e por outro lado também, na prática do professor, auxilia bastante, porque aí a gente vê o estagiário como alguém que vai estar lá para nos ajudar, que a gente vai poder contar pra auxiliar alunos que têm dificuldade, ou mesmo estar desenvolvendo um tema diferente dentro da aula

(...)

Carla: eu acho que é um ganho dos dois lados, pra nós professores que temos alguém que vai estar ajudando e para o estagiário que vai estar colocando a mão na massa (risos)

Sonia: Eu acho. Eu acho que é importante fazer estágio, eu acho que é importante fazer estágio sim.

- > Como podemos notar, as professoras rejeitam esta lógica de observação. Na realidade esta prática remonta a uma determinada maneira de encarar a escola e o trabalho docente. Uma lógica de algumas pesquisas acadêmicas, que falam da escola, do professor, sem conhecer de fato o que ali se processa.

Muitas pesquisas têm sido feitas acerca da formação de professores. Fontana (2000) em seu trabalho trata da questão da identidade do professor, percorrendo, num primeiro momento, as pesquisas a respeito deste. A autora afirma, que em diversos estudos o professor aparece com diferentes facetas: reprodutor “fazendo pesar sobre nós a acusação de apenas contribuímos para a reprodução das desigualdades sociais”, sujeito da luta pela transformação “Super-homens? Mulheres-maravilhas?”, acomodados, sem consciência política, etc. Muitas vozes falam sobre estes profissionais, de diferentes lugares, com diferentes concepções e em diferentes épocas.

É interessante que no texto, quando Fontana (2000) fala desta questão de considerar professores como detentores do poder de transformação, há um depoimento a respeito do estágio, a aproximação com a prática fazia perceber a insustentabilidade destas propostas:

“(...) É tanta coisa! Os professores falam em transformação da sociedade, em tarefa política do educador! Tudo tão grandioso! E chega lá no estágio, o que a gente vê? Dá um desânimo! Nós terminamos o ano passado muito desanimadas, parecia que tínhamos que carregar o mundo nas costas para sermos professoras!” (p.23)

Indagações como esta despem a visão que alguns teóricos têm acerca da educação “... porque o conhecimento entendido como processo que se realiza entre indivíduos em condições sociais de produção específicas e multideterminadas, e não como algo que vem pronto, requer tempo, envolve a elaboração das atividades em que estamos envolvidos e a

nossa própria transformação, assim como a das formas de conhecer a que temos acesso.” (Fontana, 2001:23-24)

Muitos destes estudos se distanciam do que de fato acontece na escola, muito se fala sobre ela, sobre os professores, mas estes não se encaixam nestes moldes que tentam colocar.

Uma outra coisa freqüente, é acusar os professores de usar métodos antigos, já ultrapassados, como alfabetizar usando a cartilha. Entretanto, muitas vezes esta é a única maneira que a professora conhece, e ainda não pode nem perguntar como fazer de outro jeito, pois “não se dão receitas”.

Smolka e Laplane (1993) atentam para o fato de que ao observar as práticas de um professor não há como concluir a respeito de seus princípios teóricos.

“Os modos de agir não estão sempre coerente e inextricavelmente articulados aos princípios teóricos, mesmo quando estes existem claramente. Rotular um professor de ‘frenetiano’, ‘piagetiano’, ‘vygotskiano’ etc. é caricaturá-lo em relação a alguns aspectos específicos de uma ou outra teoria. A prática não é transparente nem homogênea. (...)” (p. 79)

-> Entretanto, não levando em conta a complexidade do trabalho em sala de aula, muitas vezes, em relatórios de estágio ou mesmo em pesquisas acadêmicas, observa-se o que a professora faz minuciosamente, e ao menor “deslize” produzem-se inúmeras críticas ao trabalho. Não se olha para o movimento, para as condições que constituem a sala de aula, os alunos, a professora. E ainda, como uma colega minha de turma, que é professora de uma 1ª série, diz: “com a presença do estagiário a classe nunca é igual, as crianças ficam diferentes”. E ela completa ainda que se o estagiário fica só olhando, ele não consegue apreender nada, mas que o ideal seria que este atuasse, propusesse coisas para as crianças, para que assim percebesse o que é ensinar, que muitas vezes o que você planeja não é o que acontece, que as vezes as crianças estão agitadas, por mais boa vontade que você tenha, etc.

Trazer este depoimento no presente trabalho se faz pertinente na medida em que esta fala é de alguém que ao mesmo tempo ocupa o lugar social de aluna do curso de pedagogia e o de professora da rede pública de Campinas. O depoimento articula a formação que esta recebe e sua atuação como professora que recebe estagiárias em sua sala de aula, e por tanto, tem algo a dizer sobre o assunto.

As professoras, como vimos rejeitam este tipo de estágio, pois sabem, pela própria experiência vivida que só a observação não contribui suficientemente para a formação, e pode contribuir para uma visão distorcida do ser professor. E ainda por este ser um lugar que viabiliza a crítica, lugar este que já foi ocupado por elas, em um outro momento histórico. Ou seja, elas sabem, que apesar das aparências, o que está implícito, é que aquelas alunas “sentadas no fundo da sala anotando no caderno” estão muito provavelmente tecendo críticas sobre seu trabalho.

Existem algumas pesquisas recentes sobre a relação entre professor e pesquisador. Relações estas que mereceriam ser discutidas mais profundamente, o que não será possível para o presente trabalho.

Organização do estágio

Uma outra problemática levantada, foi quanto à organização, ou melhor, a falta de. Não há ligação entre as escolas que recebem estagiários e a universidade. Não há programas e políticas de estágios. Há dificuldades até de encontrar escolas que recebam estagiários, em razão desta falta de organização, muitas escolas têm se recusado a receber estagiários, pois sua presença na escola muitas vezes chega a atrapalhar o andamento das atividades.

A coordenadora da escola em que este projeto foi realizado falou bastante a este respeito na entrevista. Citou que a universidade deveria procurar um convênio com as escolas, que deveria orientar melhor os alunos para o trabalho. E aponta que muitas vezes os próprios professores recusam receber estagiários por causa de experiências desastrosas.

Mônica: (...) os professores não querem por causa de experiências anteriores. Tem estagiário que é muito passivo, tem uns que são ativos demais, que interferem na aula do professor, então eu acho que esse estágio deveria, ... ter uma interação entre escola e quem orienta os estagiários para ver como deve ser feito o estágio, porque eu acho que é muito jogado. Vai lá e faz, mas fazer o quê?

(...)

Mônica: (...) Eu acho que deveria ser mais elaborado, mais conversado com as escolas, fazer tipo um convênio, olha turma da Unicamp vou mandar seis alunos por ano, mas vão fazer isso, isso, isso, senão, ficam todos desesperados atrás de estágio e a escola fecha mesmo

É necessário que o estágio e o estagiário esteja inserido no programa da escola. O estágio é uma atividade que está inserida nos cursos de formação de professores, sendo inclusive previsto na legislação.

Na realização das entrevistas, pude descobrir que hoje a escola em que realizei o estágio, não tem recebido mais estagiárias, a não ser as que fazem parte dos projetos existentes na escola. Uma das professoras falou a respeito:

Silvia: Acho que houve um pouco de seleção também, porque às vezes o pessoal começava, largava pelo meio, sabe, então era, eu acho que pelo menos, a Sueli tinha comentado no começo do ano que ela ia fazer algumas exigências, que fosse alguma bem orientada (...)

(...)

Silvia: Que tivesse orientação, porque, por exemplo, esse estágio de música deu muita confusão, estava atrapalhando, e o pessoal que estava trabalhando, os estagiários, não dominavam as classes então, foi pedido que a professora acompanhasse, que fosse uma coisa assim bem mais organizada

Há muitos estudos que fazem crítica ao estágio, entretanto, pelo que pude observar, a crítica não tem produzido efeitos nos cursos de formação, a ponto destes efetivamente transformarem suas práticas.

O estágio contribui para a formação do educador, na medida em que o prepara para a futura práxis. E segundo Guerra (1999) no estágio, o futuro professor deve assumir politicamente sua concepção de escola pública de qualidade, procurando inclusive meios de lutar por esta escola.

A coordenadora da escola aponta neste sentido, dizendo que no estágio os futuros professores podem ir percebendo e construindo suas posturas:

Mônica: (...) vê a postura, sei lá, já ver a postura que vai tomar, você já viu neguinho quando sai da faculdade vem primeiro dia de aula não sabe nem que lado vai, vai, fala não eu vou seguir, eu vou seguir esse cronograma meu aqui, acabou, que! Você chega lá, põe cabeçalho e acabou, porque o outro dia vai ser completamente diferente. (...)

As professoras entrevistadas relataram que o estágio que fizeram foi de observação e regência. Que quando iam dar a “aula” a professora de metodologia e outros alunos da sala ficavam no fundo observando. Apesar de terem feito estágio em épocas diferentes, o

modelo de estágio continuou o mesmo, o que nos leva a pensar que esta concepção de observação e regência persistiu por vários anos. Foram 3 as professoras entrevistadas, uma delas terminou o magistério em 62, outra em 67 e outra em 86.

A regência se constituía no “... *gran finale* da formação, numa situação extremamente artificial: os planos de aula perfeitos incluindo um riquíssimo material didático, preparado previamente, um número de aulas ministradas mínimo e, na maioria das vezes, insuficiente para a finalidade a que se destina, a formação do futuro professor.” (Guerra, 1999: 79)

E ainda, nos dias atuais, este modelo continua persistindo, pois como elas mesmas, relataram, a partir de sua experiência como professoras, e ainda a coordenadora da escola, muitos estagiários vêm com esta proposta de observação.

5.3 O estágio em questão – vozes das estagiárias

A entrevista com as alunas foi realizada de forma coletiva. Muitos pontos foram discutidos, desde uma análise geral do projeto, como do estágio no curso de pedagogia, e ainda a relação com outros estágios. Fez-se necessário recortar alguns pontos, pois seria impossível tratar de todos neste trabalho.

Dividi então a entrevista em algumas categorias, e optando, neste momento, por algumas, para a análise. As categorias que emergiram da entrevista realizadas são:

1. Bem sucedido	15. Busca por estágio em outra escola
2. Observação/ prática	16. Estágio durante ou no fim do curso
3. Dificuldades	17. Disciplina prática pedagógica
4. Planejamento	18. Concepções de estágio
5. Estágio vinculado à disciplina do curso	19. Prática/ preparação para o trabalho
6. Mudança de posição	20. Concepções de sala de aula
7. Busca de alternativas	21. Proximidade do projeto desenvolvido com o trabalho dos que já são professores
8. Comparação com estágio em escola particular	22. Professor/ pesquisador
9. Relação teoria-prática	23. Orientação
10. Análise da indisciplina	24. Nossa postura no estágio
11. Análise do trabalho	25. O tempo faz mesmo diferença?
12. Falhas	26. Expectativas profissionais
13. Tempo/ duração do estágio	27. Organização do estágio
14. Habilitações	

Deste total de categorias contidas na entrevista com as alunas, destacamos as falas relativas à realização do estágio no curso de pedagogia, análises sobre o projeto desenvolvido, e as falas relativas a expectativas profissionais.

Na entrevista realizada com as estagiárias é possível perceber ainda um não esclarecimento sobre qual é de fato o papel do estágio. De fato este não foi um tema amplamente discutido no curso, ficando complicado avaliar se o estágio atingiu os objetivos, pois não se tem claro qual é o objetivo do estágio.

Ent.: Então em uma frase, qual a função do estágio?

(...)

Raquel: Prática

(...)

Raquel: Eu acho que formação prática

Márcia: Eu acho que experiência, apesar de tudo a experiência

Raquel: Experiência prática

Laís: Eu acho que é ter um primeiro contato com a escola, ter uma noção

Dani Ardel: Eu também acho isso

Márcia: Mas eu acho que ficou isso, mas eu acho que não era para ser isso

Ent.: Era para ser o que?

Raquel: Seria uma experiência prática

(...)

Raquel: Eu acho assim que a minha foi ter um primeiro contato, mas eu acho que deveria ser uma prática

Cíntia: Eu acho que para quem fez magistério é experiência para gente é contato

(...)

Ent.: Mas quando vocês falam experiência o que significa isso?

Márcia: Eu acho que é ter segurança

Cíntia: Eu acho que segurança é você sair o ano que vem e no primeiro dia de aula e

Márcia: Você ter uma noção pelo menos do que você vai fazer, você ter segurança

(...)

Ao refletir sobre estas falas, é possível perceber um não esclarecimento, ou um não consenso sobre o que o estágio deve ser, qual seu objetivo. Durante o curso, tivemos diferentes experiências, que variavam, quando variava o professor. Entretanto, questiono se os objetivos mais gerais desta prática não deveriam ser garantidos em todo processo. Será que os professores não deveriam estar envolvidos em um mesmo projeto? Ou não? Devemos respeitar as especialidades e preferências de cada professor?

A educação não é uma técnica, não se tem um único jeito de fazer, mas muitos, diversos modos, que dependerão sempre da situação, do contexto, da criança, ... Não podemos pensar o estágio no curso de Pedagogia como num curso de Desenho Industrial ou Veterinária, em que você ao fazer estágio, aprende mesmo o como fazer, para que depois de tanto repetir as mesmas coisas, em uma outra situação você possa ser capaz de fazer a mesma coisa. Esta discussão aparece na entrevista realizada com as alunas.

Márcia: (...) pensa em outro estágio de outra disciplina, por meu irmão exemplo que faz desenho industrial, se ele ficar um ano numa empresa, fazendo estágio, (...) ele vai sair de lá, ele vai trabalhar em qualquer empresa ...

(...)

Láís: Mas é diferente

Márcia: Não, é claro que é bem diferente

(...)

Márcia: Mas pensa na palavra estágio, o que ela tem que representar, é passar a prática, então ótimo a gente não teve realmente

(...)

Láís: (...) eu acho que essas profissões que nem a Márcia falou Desenho Industrial vai lá e vai coisa, são coisas mais técnicas que aquilo lá vai depender, e você aprende mesmo, realmente, por exemplo o Xuxa, também lá na clínica fazendo cirurgia ele vai aprender, porque toda vez que o cachorro tiver um problema na perna naquele ossinho é daquele jeito que ele vai tratar, se uma criança está com problema no aprendizado, na alfabetização, uma vai estar com um problema de uma coisa assim, a outra duma outra coisa assim, a outra duma coisa, o tratamento que você vai dar às vezes para uma criança que está com o mesmo problema é, tipo, as duas estão com o problema tal, uma vai aprender de um jeito, a outra vai aprender do outro ...

(...)

Márcia: Mas então eu acho que tem que mudar esse conceito de estágio

Láís: Mas o que você acha que tem que ser?

Márcia: A não sei porque estágio que eu entendo é isso

Ent.: Mas você nunca vai sair pronta...

(...)

Dani Ardel: Então, talvez o que a gente faz na escola não deva ser estágio, é um contato

Uma coisa é possível afirmar em relação ao estágio no curso de Pedagogia: ele não deve ter o caráter técnico dos estágios de cursos da área de exatas, por exemplo. Em educação, as coisas são diferentes, lidamos com seres humanos, e os seres humanos são formados, como nos ensina Vigotski, no âmbito das relações sociais, relações estas que são multideterminadas. Portanto, não há receitas, não há um único jeito de alfabetizar, não há uma única maneira de ensinar, mas várias, que podem inclusive variar dentro de uma mesma sala de aula, e estas várias formas passam tanto pela formação do professor, que se dá sim nos cursos de formação, e aí, volto a afirmar que os cursos deveriam ser mais bem preparados, mas também passa pela história de vida destes mesmos professores, que não são formados apenas nos 3 ou 4 anos que fazem o curso de formação, mas desde que nasceram, e passa também pela escola, por tudo que representa, pela história dos alunos, etc.

“Não somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos. Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou “tias”, “rainhas do lar”, companheiras. (...)” (Fontana, 2000:105)

Portanto, o estágio não vai instrumentalizar a prática do futuro professor. Ele pode sim realizar uma aproximação com a realidade, uma percepção dos vários determinantes que constituem o espaço escolar, a sala de aula o professor. Permite perceber como aquele professor lida com determinado problema, ensina determinada coisa. Mas não vai ensinar a “fazer o bolo”.

Estágio (não) supervisionado

Apesar de o estágio ter a supervisão como característica, nem sempre esta tem se efetivado, nem no sentido de acompanhar ou mesmo de cobrar que o estágio seja cumprido. Isto pode ser observado em trecho da entrevista realizada com as alunas que participaram do projeto, que em certo momento fizeram esta análise:

Raquel: (...) Eu estou pensando comigo por exemplo no último semestre, aliás se for ver bem teve gente que não fez estágio

Lais: É a maioria

Raquel: e passou do mesmo jeito entendeu? No meu último semestre o professor ficou sabendo qual que era o meu projeto, no último dia de aula. Ele durante quatro meses não perguntou para mim: Raquel o que você está fazendo, logo se eu quisesse não fazer nada não teria problema nenhum, inventava uma situação como teve gente que fez (...)

(...)

Raquel: Eu fiz porque eu sabia que era importante para minha formação, não na Faculdade, mas como profissional, não como estudante que precisasse de nota...

(...)

Márcia: ... o que eu estou querendo dizer é se os professores nossos dos estágios não tinham que estar mais preocupados com esta questão, porque é muito fácil, vai para a escola pública e vai. É isso que eu estou preocupada entendeu que eles não se preocupam com isso

O projeto da biblioteca, relatado no presente trabalho, só conseguiu se efetivar em razão da supervisão realizada, pela professora de prática de ensino e pela orientadora deste trabalho. Muita coisa não seria nem pensada não fora a orientação dos professores. Entretanto, vale ressaltar, que houve outros professores, deste mesmo curso, que não realizaram a supervisão.

Nos fragmentos abaixo é possível notar a importância dada a supervisão:

*Lais: (...) a gente tem que tirar o chapéu para a (**professora**) (...) que o estágio foi muito legal porque na matéria dela, (...) foi uma coisa que o estágio foi pensado e que não foi aquele negócio (...) de dar receita*

(...)

Márcia: Ela dava os estalos, ela fazia cair a ficha

(...)

Cíntia: Coisa que sozinha a gente não ia

Lais: Imagina

(...)

Raquel: Eu acho que supervisão é você sentar com o professora, está acontecendo isso. Não é nem assim, o professor não tem que dar solução, não, me ajuda encontrar uma solução

Cabe então questionar o caráter que a supervisão tem ocupado no curso, pois mesmo sendo uma orientação, que esta de fato ocorra, nesta amostra dos dados podemos inferir que não é ainda uma prática difundida de fato.

Será então que os alunos têm que torcer para que o professor tenha a “boa vontade” de supervisionar? Será que isso não deveria ser garantido a todos os alunos?

Entretanto, vale ressaltar que os estagiários também precisam aderir a proposta de não se restringir a observações e registros. A presente pesquisa entrevistou as estagiárias envolvidas com o projeto de incentivo a leitura, ou seja, estagiárias que se engajaram em uma proposta de trabalho, e por tal razão, esta questão do aluno que se recusa a participar, a se envolver com as atividades da escola, não foi analisada.

Duração do estágio

Uma outra análise realizada pelas alunas foi em relação a duração do estágio. Todas consideram pouco o tempo que é destinado ao estágio.

Raquel: (...) eu acho que a gente tem pouco estágio, pensando bem é pouco estágio

Márcia: Eu acho que é muito estágio de observação e pouco de mãos à obra

(...)

Raquel: ... eu estou pensando se o estágio é o eixo prático do curso, assim, eu estou falando que eu acho que falta

Pimenta (2001) mostra que, desde a década de 50, conferências e trabalhos na área da educação apontavam a crítica ao fato de que destina-se pouco tempo para a prática de ensino, em relação as outras disciplinas.

E ainda, quanto ao tempo, uma outra questão levantada na entrevista, foi em relação às outras disciplinas de estágio do curso, pois além do ensino fundamental, o curso de Pedagogia da Unicamp habilita ainda para educação não-formal, educação infantil, gestão escolar e educação especial. Não é agora objeto desta pesquisa, mas vale ressaltar que para

estas outras áreas o problema do estágio é ainda maior, pois este reduz-se muitas vezes a metade de um semestre, e é realizado sob o formato da observação.

*Raquel: (...) quem quer trabalhar com educação infantil simplesmente não vai ter estágio
(...)*

Márcia: Nem com educação não-formal, porque são dois meses

Cíntia: E nem da direção

Lais: De gestão

Dani Ardel: Isso aí a gente não tem nada

Estes temas não serão aprofundados neste trabalho, pois seriam motivos de uma nova pesquisa, só os cito aqui como ilustrativo de uma situação ainda precária no entendimento dos estágios nos cursos de pedagogia.

Observação

As alunas até citam a observação como uma experiência válida, mas atentam para o fato de que não se deve, de maneira alguma ficar apenas na observação, retomando o fato de o projeto da biblioteca ter dado um estatuto diferente, enquanto grande parte dos nossos colegas de sala apenas observavam, nós estávamos atuando,

Raquel: Enquanto estava todo mundo olhando

Lais: A gente já estava pondo a mão na massa (...)

(...)

Lais: eu acho que tem um papel sim a observação eu acho que, se eu comparar as duas coisas que eu vi, eu dou mais valor para nossa atuação porque eu acho que a partir dali eu fui buscando alternativas que porque ver o que uma pessoa faz, nem sempre aquilo que aquela pessoa faz aquela hora é aquilo que você vai fazer

Segundo Pimenta (2001) é possível observar nas escolas esta prática de observação, em que as análises não ultrapassam os limites da sala de aula, dos métodos, da relação

professor-aluno, não existindo uma explicitação dos determinantes sociais, do contexto social mais amplo.

O estágio nesta relação “observação e regência” contribui para acentuar a dicotomia teoria e prática. Segundo Piconez (1994) os estagiários dentro das escolas, produzem relatos que apenas constatavam a má formação dos professores, não avançando nas reflexões acerca das condições histórico-sociais que levaram à atual condição.

Smolka e Laplane (1993) ajudam a pensar esta questão, quando afirmam que:

“Para podermos então falar da ação, da prática de um professor, sem caricaturá-lo ou rotulá-lo, deveríamos no mínimo, ter acesso às suas concepções. A explicitação de como o professor pensa o que fazer, como ele se organiza e planeja, quais são seus objetivos e intenções pode fornecer elementos que subsidiem a compreensão do seu trabalho.” (p.80)

Entretanto, o que acontece na prática dos estágios em geral, é justamente o contrário. Sem conhecer as propostas, as concepções dos professores, e sem observar o movimento dinâmico da sala de aula critica-se o trabalho do professor.

Organização do Estágio

Da mesma maneira que as professoras, as estagiárias também apontam para a falta de organização existente no desenvolvimento do estágio. As alunas indicam a necessidade de repensar esta atividade, tratando-a com seriedade.

Raquel: (...) eu hoje acho assim não sei se são essas as palavras mas eu acho que tem uma questão dentro de empresa que falta na escola, ... que é essa questão de ter preparação para receber estagiário, de que porque que na engenharia, ... eles saem preparados, porque quem recebe está preparado para receber, e esta cobrando do estagiário como um funcionário que está lá dentro e por exemplo recebe para isso, tem essa parceria, as vezes é pouco, as vezes é muito, não sei mas tem

Algumas das alunas entrevistadas, desde o semestre passado realizam estágio, por opção, em escolas particulares de cidade de Campinas, escolas estas que tem um programa para receber o estagiário, e na entrevista citam que as escolas públicas também deveriam trabalhar dessa forma.

Raquel: ... tem uma preparação para receber e o que aconteceu, quando a diretora do Sérgio Porto falou que tudo bem, vocês vêm só que vocês vão ter

que fazer uma coisa boa para gente e para a escola o que todo mundo fez, meteu o pau na diretora, foi ou não foi, a diretora foi malhada na nossa sala

Neste momento a aluna faz referência a um fato já citado neste trabalho, que a antiga coordenadora da escola, não é a que está na coordenação desde 2001, mas a que estava em 2000, quando iniciamos o projeto da biblioteca, questionou as estagiárias sobre o fato de que o estágio costumava não trazer nada de bom à escola, e isto, em um primeiro momento, quando trazido para a sala de aula foi criticado por muitos dos alunos do curso de pedagogia. Não aceitando o fato de que há problemas na realização do estágio, e que realmente o papel de observador é totalmente questionável.

5.3 Relação teoria e prática

*"A teoria em si – nesse como em
transforma o mundo. Pode contribu
mas para isso tem que sair de si m
tem que ser assimilada pelos que vão ocu...
reais, efetivos, tal tran...*

Vasquez

Na análise das entrevistas, foi possível perceber várias críticas ao modo como tem-se procedido a prática de estágio. E isto não pelas pessoas que desenvolvem as teorias, ou os programas de estágio nas universidades, mas sim por pessoas que vivenciam de fato o estágio (alunas do curso de pedagogia, professoras e coordenadora que recebem estagiários). E há nisto uma relação que de novo é trazida a tona, a relação teoria prática, pois, tanto professores como alunos e coordenação apontam que a prática é necessária, que se o eixo prático do curso é o estágio, é preciso ter mais estágio, que, segundo as professoras, só com a prática os alunos estarão aptos a trabalhar, que na prática a teoria é outra.

Estas questões levam-me a um questionamento não apenas do estágio, mas do curso em si. Como tem sido a relação com a prática? O que é de fato o estágio? É uma prática docente? É uma preparação profissional?

H. Freitas (1996) aponta que a não articulação entre teoria e prática está presente em vários âmbitos da educação e da sociedade como um todo, como resultado da forma de conceber o conhecimento como algo transmissível, assimilável, algo pronto.

"(...) A dicotomia teoria-prática é uma das contradições inerentes ao capitalismo que divide os dois elementos constitutivos do processo de conhecimento ao separar trabalho manual de trabalho intelectual, concepção de execução, pensar de fazer. Com essa contradição, manifesta em nosso currículo, nada mais resta aos alunos senão receber, como se depositários fossem, o saber, o conteúdo, reproduzindo-o também de maneira acrítica na sua prática pedagógica e social." (p. 93)

H. Freitas (1996) defende a compreensão do trabalho como eixo condutor, garantindo um

"contato com o mundo do trabalho e não mais apenas 'observações e registros' ocasionais em sala de aula (...) Neste caminho, surge a oportunidade de

confrontarmos o conhecimento teórico que acumulamos ao longo do curso e de nossa experiência, com a prática social da escola e da sala de aula, possibilitando reconstrução de nossas concepções e repensando a própria teoria, à luz do real que é o trabalho docente e a escola.” (p. 99).

Daí a necessidade do planejamento das atividades do estágio, da integração universidade-escola, da definição de objetivos.

Esta dicotomia entre teoria e prática, não enxergando, como propõe H. Freitas (1996) o trabalho como eixo articulador, faz com que os alunos ao se depararem com a realidade concreta, encontrem dificuldades de perceber a relação da teoria com os problemas práticos efetivos, sendo incapaz de produzir novos conhecimentos sobre escola, sala de aula, educação.

É preciso negar esta visão dicotômica entre teoria e prática, e enxergar uma unidade entre elas, unidade que não significa identidade, mas relação simultânea, indissociável.

Entretanto, a questão não se resolve aumentando o número de horas do estágio, mas o curso todo deve se pautar na realidade. “A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador.” (L. C. Freitas, 1992 apud Pimenta, 2001:66)

“A simples afirmação de que a prática de ensino e os estágios são momentos privilegiados de articulação das disciplinas teóricas com a realidade escolar não é suficiente, pois não dá conta das contradições presentes na realidade da escola pública e dos cursos de pedagogia que criam entraves a essa forma de articulação. O processo de formação de nossos alunos exige um enfrentamento da dicotomia teoria-prática, que perpassa a estrutura propedêutica dos nossos cursos, buscando as relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis da práxis. (...)” (H. Freitas, 1996:36)

Durante todo o curso, os alunos deveriam poder encontrar nas teorias visitadas elementos para refletir acerca dos imensos questionamentos que o contato com a prática produz. A prática pela prática não dá conta de entender as relações e muito menos fornece elementos para a construção de uma nova prática.

“(…) o conhecimento do processo de trabalho pedagógico, e dos elementos que o constituem, e a atividade prática do aluno permitem unir de maneira privilegiada teoria e prática e as ações de concepção e execução no processo de trabalho pedagógico escolar.” (H. Freitas, 1996:96)

Segundo Pimenta (2001), o estágio não é uma prática docente, e sim um curso, que se constitui em uma teoria sobre a prática docente, e afirma que o ideal seria que todas as disciplinas que constam do currículo dos cursos de formação de professores tivessem como ponto de partida a realidade escolar brasileira, não sendo reservado apenas as disciplinas de estágio. “(...) o estágio não é práxis. É atividade teórica, preparadora de uma práxis.” (p.15)

Segundo Piconez (1994),

“... a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado é, na verdade um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira.” (Piconez, 1994:25)

Segundo H. Freitas (1996), o estágio pode permitir “... ao aluno, o encontro de formas particulares, alternativas, para enfrentar os desafios em seu trabalho pedagógico, transformando as condições sob as quais ele se da e comprometendo-se com o projeto de democratização da escola.” (p.32)

A formação do educador deve ter claro suas finalidades. Que professor se quer formar? Para que educação? Se a proposta for um compromisso pela melhoria e qualidade do ensino e pela transformação social (ainda que soem como velhos chavões), há que se levar com seriedade esta formação, movimentando esforços no sentido de formar o professor na práxis educativa. Não aquele teórico, que ficará em seu gabinete imaginando teorias para a educação, ou aquele que aplica as novidades que aparecem, mas um professor pesquisador, um professor que crie e recrie seu fazer cotidianamente. Que, mesmo parecendo impossível, distante, utópico, não perca de vista a serviço de quem está dispensando sua prática profissional.

Segundo Guerra (1999), “é necessário que se acabe com os estágios vistos como uma função burocrática, ou como contemplação de modelos, a fim de que nesse espaço se crie condições para que o aluno estagiário possa refletir que tipo de escola ele está querendo ou precisando. (...)” (p.76)

5.4 Algumas propostas...

Na bibliografia consultada, destacam-se algumas propostas para a realização do estágio. Salvo algumas restrições, elas se aproximam da proposta das professoras e estagiárias entrevistadas quando sugerem que o estágio deva ser de atuação e não de observação.

H. Freitas (1996), recusando o pragmatismo ou o ativismo pedagógico, sugere que talvez o caminho para a realização do estágio seja a “identificação das contradições presentes nesta realidade, colocadas pela prática social dos sujeitos do processo pedagógico e a conseqüente problematização das questões oriundas desta mesma prática. (...)” (p. 35)

Fontana e Guedes-Pinto (2001), apontam o estágio como uma possibilidade de análise das condições sociais de produção, das dificuldades e possibilidades presentes no cotidiano das escolas. “Mais do que o olhar sobre a professora e seu fazer, mais do que a crença em podermos nos ‘colocar no lugar do outro’, mais do que as tentações avaliativas frente ao trabalho (...)” (p.144)

H. Freitas (1996) propõe um trabalho de intervenção, desenvolvendo projetos nas escolas, em parceria com a professora da sala. A realização de um projeto, permitiria ao estagiário ter a noção do todo, e de um trabalho amplo, não se resumindo a regências, mas envolve a definição dos objetivos, o planejamento das ações, as negociações com a professora, crianças, direção, coordenação, etc.

No desenvolvimento de um projeto, o planejamento nem sempre irá se efetivar. Haverão entraves, acordos que precisarão ser feitos. A escola possui uma dinâmica bastante diversa, e alheia à nossos planos (não temos um lugar definido), sempre são necessários os ajustes, que não significa perda da qualidade no estágio, mas permite compreender como a escola existe de fato. Não esperando condições ideais para agir, mas agindo nas condições existentes, não olhando o professor e criticando quando “as coisas não dão certo”.

A este respeito Smolka e Laplane (1993) afirmam;

“(...) A passagem entre o que se pensa e o que se faz inclui, portanto, a dinâmica das condições concretas. Não há uma mera transposição entre os modos de pensar e os modos de agir, mas sim, um movimento de transformação, que atinge também as condições concretas.” (p.10)

Pudemos vivenciar no estágio relatado nesta pesquisa, a experiência do planejamento, de ir ao poucos, com as condições dadas implementando um projeto. Com esta experiência pudemos perceber de fato as relações existentes na escola, pois a efetivação do projeto passava por várias instâncias: direção e coordenação da escola, professores, crianças, espaço físico, etc.

“O trabalho dos alunos é sempre permeado e entrecortado por uma infinidade de fatos e vivências das crianças, da professora e deles mesmos, e de eventos ligados à própria dinâmica da vida cotidiana da escola pública. Eles vão dando os contornos para o trabalho particular de cada estagiário, a maneira como ele se relaciona com o real, os caminhos que vai percorrendo e também para, por meio de elaboração, análise e avaliação de seu Plano de trabalho e da prática da escola, propor alternativas à sua ação pedagógica em sala de aula” (H. Freitas, 1996:151)

Dai também a importância de perceber as dificuldades de se manter um plano de trabalho que não precisa ser fixo, mas que tem objetivos a cumprir, mas, como afirmam Smolka e Laplane (1993):

“(…) há um confronto entre o que foi pensado e as condições concretas das interações na sala de aula. A ação do professor decorre, em parte das suas intenções... Mas as condições concretas oferecem resistência. O quadro então se modifica. Estabelece-se uma nova dinâmica que não pode ser atribuída unicamente à ação do professor. Os acontecimentos têm uma lógica própria na qual se insere a ação do professor.” (p.80)

A questão então não seria descrever, apreender, explicar, avaliar, o que a escola é, e sim como algo que está sendo. “(...) Um processo vivo, repleto de possibilidades que se dão a ver no movimento dos efeitos de sentido produzidos na dinâmica interativa. Sentidos que nos afetam, deslocando-nos, estagiários e professoras da universidade, do lugar de observadores externos.” (Fontana e Guedes-Pinto, 2001:143).

Portanto, os estágios não devem buscar encontrar modelos, ou direcionar o olhar para a professora a fim de apontar defeitos ou bons exemplos, mas precisa-se procurar enxergar a escola como um todo, e inserida em um contexto específico e datado. Por isso acredito na proposta da ação, da intervenção no estágio, pois na medida que se realiza um projeto, como por exemplo o relatado neste trabalho, acaba-se entrando em contato com a escola de outras maneiras, e não só na relação com o professor, mas há a relação com os pais, direção e coordenação, a própria realidade das crianças, a formação das professoras e

a nossa, etc. Isso não significa que nosso estágio é um modelo a ser seguido, houveram muitos problemas, muitas dificuldades. Mas, talvez se houvessem mais trabalhos como este a formação dos educadores poderia ser melhor trabalhada, tendo em mente que não se deve ter a prática pela prática, mas agir teórica e praticamente.

Talvez a saída como apontam Fontana e Guedes-Pinto (2001) seja a tentativa dos estagiários de se embrenharem nas atividades da escola, e “mais do que olhar a professora e seu fazer”, de avaliar, criticar, os estagiários deveriam atuar junto aos diferentes atores que compõem a escola.

6. O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

“A professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais.”

Roseli Cação

História. Relato. Críticas. Possibilidades.

Após situar historicamente a prática de estágio, apresentar uma experiência de estágio, e a partir desta levantar algumas problemáticas a respeito, cabe agora pensar como o estágio afeta a prática docente dos futuros professores.

O estágio pode de fato contribuir para a atuação profissional, para o constituir-se professora? Como? As inseguranças diminuem? Que expectativas profissionais as alunas formandas possuem? Como o estágio realizado afetou tais expectativas?

Tendo em vista que o indivíduo se constitui nas relações sociais, e na relação com o outro, a experiência de estágio que vivenciamos (eu e as alunas entrevistadas) nos afetou de alguma forma, e as profissionais que seremos, estarão sempre, em alguma medida, marcadas por esta experiência.

Trago as vozes das alunas relativas às suas expectativas profissionais, expectativas estas, que têm a ver com a vida de cada uma (que é social), mas também com a formação recebida, sendo destacado para este trabalho o aspecto do estágio.

As alunas, como vimos em capítulo anterior, constataam problemas na realização efetiva dos estágios, mas algumas delas apontam para o fato de que há coisas que não é o estágio que dará, mas sim a própria experiência profissional.

Márcia: (...) você não acha que por exemplo, não é o estágio que tem que dar experiência para você? (...) tem coisas que não é o estágio que tem que te dar, é que realmente você vai aprender quando você sair da faculdade, só trabalhando entendeu, as vezes eu acho que a gente está com uma cobrança muito em cima do estágio, tudo bem, eu acho que tem que ter, que tinha que ter umas coisas que realmente a gente não teve, mas eu não acho que o estágio tem que dar toda a experiência para a gente

Lais: E não é nem só isso, eu acho que a gente só vai..., a gente vai ter noção, mas aprender mesmo, tipo, todas as professoras que eu já conversei falou, primeiro ano eu bati a cabeça, bati a cabeça, bati a cabeça, bati a cabeça, no segundo ano já estava melhor

Raquel: ... eu não estou falando que se a gente tivesse estágio 50 horas semanais a gente ia sair melhor professora do mundo, não é isso (...)

(..)

Eu não estou falando que eu estou saindo pronta, é claro que eu vou continuar aprendendo

Pode-se notar a partir destes trechos a idéia de que, o estágio, como parte integrante do currículo deveria ter algumas transformações. Questionou-se, entretanto, que se o fato do estágio incorporar as várias sugestões para sua melhoria, apontadas em diferentes estudos (H. Freitas (1996), Piconez (1994), Guerra (1999), Guedes e Fontana (2001), etc.), acarretaria um melhor início no magistério. Mas de que melhorias estamos falando? Mais horas de estágio? Planejamento? Acompanhamento e supervisão? Planejamento conjunto? Intervenção? Participação com o professor?

Na entrevista com as professoras, propus que relatassem sobre o estágio que fizeram quando cursaram o curso de formação de professores. Elas apontaram que o estágio que fizeram previa observação e regência (uma única regência), feita no final do curso. Afirmaram que se o estágio tivesse sido de atuação, ao invés de apenas observação, teriam menos dificuldades antes de iniciar o trabalho como professoras, pois consideraram que teriam um maior acesso à realidade.

Podemos ver isto na fala de uma das professoras entrevistadas, após relatar sobre sua experiência de estágio de observação e descrição da prática docente, comenta sobre a diferença que faria se o estágio fosse de atuação.

Ent.: Mas aí você acha que se tivesse sido dessa forma que tem sido mais hoje de atuação faria diferença? Antes de você começar a dar aula?

Carla: Faria porque a gente já entraria na sala de aula mais com pé no chão com menos fantasia e mais realidade, o que é ser professor, então eu acho importante, e naquela época nós tínhamos no decorrer do ano uma única regência, então o ano todo nós fazíamos observação, e no final do ano nós preparávamos uma única aula, uma única regência e isso contava como avaliação da disciplina no caso, uma coisa totalmente distante, uma coisa furada

Ent.: é mais ainda, tem ainda alguns estágios que continuam assim

Carla: é uma judiação, não não. Tem que agir mesmo, contato com a criança

A professora Silvia também considera importante o estágio como atuação:

Silvia: (...) para você sentir mesmo se é bem aquilo que você quer, porque uma coisa é teoria, outra é a prática, e é só praticando que você vai conseguir sentir se é o que você quer.

(...) Muitas vezes a pessoa gosta de criança, tem jeito com criança, mas na hora que ela vai passar alguma coisa ela não está conseguindo, então eu acho isso muito importante

A coordenadora da escola também fala da importância do estagiário conhecer a realidade da escola, sentir como será o campo de trabalho, e não ficar apenas na observação.

Mônica: ... para ver bem a realidade do que é uma sala de aula, do que é uma escola, de como funciona. Não adianta mandar estagiário ver a parte administrativa, nenhum professor entra na parte administrativa, nenhum, é a sala de aula mesmo, tipo, acompanhar intervalo, ver como é que funciona, que agora tem intervalo participativo, ver a postura, sei lá, já ver a postura que vai tomar, você já viu neguinho quando sai da faculdade vem primeiro dia de aula não sabe nem que lado vai, vai, fala não eu vou seguir, eu vou seguir esse cronograma meu aqui, acabou, que! Você chega lá, põe cabeçalho e acabou, porque o outro dia vai ser completamente diferente. Porque a parte mais importante do estágio é ver o dia-a-dia da escola, não na parte administrativa que não resolve,

Ent.: Na sala de aula

Mônica: Como é a realidade dos alunos, acho que é mais importante, e eu não sei se muita gente não desiste no estágio

O estágio, como vimos, tanto para as alunas, como para as professoras e coordenadora da escola, constitui um elemento importante na formação do professor.

Várias pesquisas por nós visitadas, e ainda a ANFOPE apontam nesta direção. Entretanto, se concordamos que o estágio é um elemento relevante para a formação do professor, porque ainda há tantos problemas, tanta incoerência?

Muitas vezes, reproduz-se para os estágios a lógica de um tipo de pesquisa que desconsidera e desconhece os movimentos, a imensidão de fios que constituem a escola.

6.1 Constituinto-se professora...

"Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros"

Vigotski

Fontana (2000) traz uma importante contribuição, ao afirmar que é no cotidiano da escola que se faz professora. Ao deparar-se com os sujeitos a quem se propõe ensinar, é que a construção do fazer pedagógico acontece.

"(...) Às vezes da ciência, marcantes no processo de formação, juntaram-se às vozes daqueles meus primeiros alunos, trabalhadores adultos, com quem e para quem me dispus a trabalhar e que apontaram o quanto eu não sabia realizar as tarefas a que me propunha, explicitando que eu esgrimava com clichês, mais do que com gestos e modos de ação concretos. (...)". (p. 110)

Diante disso, pode-se afirmar que a constituição do ser professora, é algo complexo. E que por mais preparação que se pense ter, é só a prática cotidiana que nos torna professoras. E é claro que esta prática não é ausente da reflexão teórica, reafirmando que concebemos teoria e prática como indissociáveis.

O estágio, é mais uma disciplina no currículo de formação, que se bem realizado pode proporcionar uma preparação melhor, uma aproximação à prática, articulada a questões teóricas, mas a práxis de fato, o lugar de professora só será ocupado quando este lugar de professora for assumido, e é claro, como as professoras entrevistadas nos relatam, seria de grande ajuda, se o estágio fosse atuação, ao invés de observação, como aconteceu para elas, pois assim poderia se estar mais próxima da realidade.

Ent.: E você foi estagiária?

Carla: Fui (...) quando eu fiz o antigo magistério

Ent.: E como foi para você?

Carla: Então, aí já era diferente, mil 900 e bolinha. Aí já foi mais aquilo, era obrigatório a gente ficar no fundo da sala fazendo os registros, e tinha que ter pontos positivos e negativos da aula, então era uma coisa, a gente não tinha maturidade suficiente, criticava tudo, tudo pra gente era errado, olha essa professora faz isso (...) aquela professora faz aquilo, onde já se viu

(...)

*E quando me vi com a minha sala de aula aí que eu vi que a realidade é outra,
(...)*

*Ent.: E aí o que vocês acham que era melhor que continuasse sendo assim ou
mais do jeito que está sendo hoje?*

Sonia: Acho que mais como está hoje que é mais assim, sei lá

Carla: Aquilo era uma coisa distante

Sonia: É aquilo lá era distante e era assim, imposto

É vivendo a escola se aprende de fato as relações ali existentes.

“(...) Aprendi lentamente, no cotidiano da escola, a olhar para as relações ali vividas (relações de ensino, de trabalho, de hierarquia, disputa ou camaradagem) como algo que está sendo, mais do que como algo que é. O que é, já é, revela-se como concluído, até se naturaliza. O que está sendo é o que é e seus possíveis, ainda em movimento.” (Fontana, 2000:111)

No trabalho de Fontana, uma das falas analisadas, diz respeito à condição da estagiária que observa. A professora em questão questiona o como realizar os registros de sua prática, lembrando que quando era estagiária era fácil. “Era só anotar os erros da professora”. E quando se vê no lugar de professora o que fazer? Como registrar?

Se o olhar no estágio estiver voltado para a crítica, elementos que a confirmem serão encontrados, pois o lugar de observador viabiliza a crítica. Ele está em uma posição de alguém que está fora da situação, e por isso não percebe todas as tramas, só vê o que acontece externamente, não vê o processo, o movimento, só o produto, os resultados.

No meu primeiro contato com a escola, enquanto ainda ocupava a posição de observadora, e não percebendo as múltiplas relações que estavam imbricadas, criticava minuciosamente o trabalho do professor, fazendo juízos de valor, etc.

Entretanto, quando passei atuar, em decorrência do projeto de incentivo a leitura, passei a enxergar tais relações. Ao me imbricar na escola, no movimento, pude perceber que mesmo quando planejamos, nem sempre conseguimos atingir os objetivos, que o comportamento das crianças não depende somente de nós, que a estrutura física, influi nas atividades, que os contextos de cada criança interferem no trabalho, etc...

Houve portanto, uma mudança crucial na realização do estágio e nas concepções que tinha acerca do espaço escolar, da prática docente.

Mudei de lugar, e cabe aqui ressaltar, que não era a professora, mas ainda a estagiária, lembrando que a condição de estagiários configura-se como um não lugar.

“(.) Os estagiários não são alunos das escolas onde estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários desta escola... Ele não tem lugar assegurado nas relações. Estão ‘de passagem’ pela escola. Entre o pertencimento genérico e o não-lugar particularizado, como inserir-nos nas malhas de relações sociais ao mesmo tempo familiares e não familiares de cada escola?” (Fontana e Guedes-Pinto, 2001:143)

As alunas também comentam sobre esta mudança de posição:

Cíntia: Para mim o mais importante foi sair da posição de ficar criticando o professor, e ver realmente na prática, porque se você sentada lá no fundo da sala, mesmo que ajude um pouco a professora não é a mesma coisa do que ficar sozinha com 30 crianças

Lais: Nossa

Márcia: Isso foi importantíssimo

Lais: E além disso, isso que a Cíntia está falando esse negócio de não ficar só criticando é legal também para a gente ver também que não é tudo as mil maravilhas e que sempre a gente passa a achar que aquele negócio de, que nem teve o negócio lá do Provão, da pergunta que quando a criança faz bagunça o que você tem que fazer, depende

Márcia: ... isso de parar de criticar o professor, e assim eu era super iludida, entendeu, que eu ia chegar lá na frente imagina que eu vou gritar, eu ia chegar com essa estratégia, com música, leitura, imagina que eu vou precisar gritar com eles entendeu

Márcia: Lê o que eles querem, é uma coisa que imagina nunca vou fazer que, e a hora que eu me vi naquele lugar

Dani Ardel: Eles são assim porque ela grita

Márcia: Às vezes eu agia pior do que ela

A partir desta experiência de estágio, foi possível perceber o quanto estava enganada acerca de várias coisas, e que a dinâmica da sala de aula é muito mais complexa do que os registros feitos a partir das observações podem indicar. E muitas vezes acabava fazendo as mesmas coisas que antes criticava nas professoras. “(...) À estagiária, na condição de aprendiz, num processo de formação baseado no método de assistir e observar antes de começar’, não só era possibilitado, como pressuposto, o distanciamento do fazer,

favorável à atitude de observação. (Teoria e prática cindidas em nós desde a formação...)” (Fontana, 2000:140)

Este distanciamento produzido pela observação, permite a estagiária, a construção de um bordado sem riscos. Entretanto, quando a professora se vê diante do trabalho, ao invés de lidar com certezas, questiona. Questiona seu trabalho, reelabora-o.

→ Um dos problemas enfrentados pelos professores nesta questão do aprendizado no cotidiano, é que, segundo Fontana (2000), as escolas não funcionam como um lugar de aprendizado pelo trabalho. A própria origem da palavra *schole* mostra isso, significa ócio. Neste contexto, o papel do professor seria então o de repetir as formas escolares já estabelecidas, e não elaborá-las. “Assim, a expectativa institucional em relação a elas é a de que cheguem prontas para o cumprimento de sua tarefa, ou seja, que se revelem aptas a dar conta do ritual da sala de aula e que implementem adequadamente o ofício que aprenderam como alunas” (Fontana, 2000:146)

O ofício de ser professora não é aprendido apenas na formação. É também no trabalho, no dia-a-dia da escola. As possibilidades de estudar, discutir a formação, os limites e possibilidades do trabalho infelizmente são raros de acontecer na escola.

Em um dos relatos das professoras apresentadas por Fontana, comenta-se que quando você planeja uma atividade, às vezes acha que é simples, que é fácil, e de repente, não dá certo, acontecem problemas. E como o estagiário registra isso? Percebe o movimento? Pergunta-se como e porque aquela atividade aconteceu desta e não de outra maneira? Entende que o professor, está, a cada dia, a cada atividade nova que propõe, constituindo-se professor? O professor não está pronto nunca, entretanto, as análises raramente apontam para este fato.

Por isso é importante analisar os processos, e não encaixar a pesquisa em conceitos já definidos. “Privilegiar o processo implica um outro modo de olhar para o vivido. Implica não estancar o movimento das possibilidades de sentidos em jogo. (...)”

É fazendo e se revendo que a constituição do ser professora se dá. O professor não é isso ou aquilo, ele está em constante movimento, ele tem uma história, que o fez estar sendo isto ou aquilo em determinados momentos.

Os indivíduos, as professoras, os alunos, constituem-se na relação com a sociedade, não há apenas uma ligação indivíduo e sociedade, mas relações recíprocas, indissociáveis, múltiplas. O outro, ou os outros, também estão em nós.

“Nesse jogo, somos muitas num só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui, está em nós. Ser e também não ser: aí radica e é produzida a singularidade.” (Fontana, 2000:105)

Portanto trata-se de uma constituição recíproca “a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais” (Vigotski, 2000)

“(…) podemos pensar que as relações sociais constituem um complexo sistema de *posições* sociais e de *papéis* associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições. Por outra parte, dado que as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade. (...)” (Pino, 2000)

Desde que nascemos estamos mergulhados na vida social e histórica, ocupando diferentes papéis sociais, com significados diversos, que são trazidos pelo outro.

“Cada um de nós não é apenas professor ou professora. Somos também homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, ... a professora mais antida da escola, aquela que está iniciando seu primeiro ano de trabalho, a professora militante, a professora não-sindicalizada, a professora que dobra período, aquela que não depende do seu salário para sobreviver etc... Muitos em um.” (Fontana, 2000:64)

Estes significados diversos são internalizados, portanto a constituição do ser professora passa pela história pessoal, formação acadêmica, e o cotidiano, as situações vivenciadas a cada dia com os alunos, com a escola. Todas estas práticas são internalizadas, entendo que a internalização “(...) se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, com domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com os outros, consigo mesmo (...)” (Smolka, 2000:27)

E como nos lembra Pino (2000), a internalização é a significação que as relações sociais tem para as pessoas.

“(…) o que é internalizado é a significação que o *outro* da relação tem para o *eu*; o que, no movimento dialético da relação, dá ao *eu* as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. (...) O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização. Esse pode ser o sentido de outra das afirmações de Vigotski: "eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo" (1989, p. 57).” (Pino, 2000)

O constituir-se professora, então, se dá nas relações sociais, relações com o trabalho, com a formação, com um mundo que se organizou antes de existirmos, e que tem existência própria.

“Assim, o nosso começo começa pelo em se fazendo, por entre múltiplos fios colocados juntos, enlaçados, entrelaçados, que em movimento compõem tramas diversas. Ninguém tece (ou destece) esperando tornar-se apta a... Aprende-se puxando um fio, traçando outros, em movimentos que ecoam por toda trama. (...)” (Fontana, 2000:174)

Pensando nestas bases, o estágio deve considerar o movimento, a constituição do ser professora, e para tanto, este não deve nunca ser apenas a observação, e não deve reproduzir a lógica de pesquisas, que como nos mostra Fontana, muitas vezes fazem análises a partir da observação, sem descobrir de fato o que acontece no movimento. Se o estágio ocorresse de uma maneira que conduzisse à atuação, tirando o foco das críticas ao professor, mas propondo projetos de intervenção, a aproximação com o futuro campo de trabalho seria maior, pois assim, como na experiência relatada neste trabalho, teria-se a oportunidade de perceber as dificuldades, de ir construindo o saber-fazer cotidianamente.

Entretanto, mesmo com este estágio mais próximo da prática docente, não há a diminuição das ansiedades, e o saber-fazer, isto como vimos, irá se construir a cada dia, quando de fato nos tornarmos professoras. As alunas entrevistadas apontam para este fato, afirmando não se sentirem preparadas o suficiente para começar a dar aulas, e algumas compreendem que se o estágio fosse melhor realizado, esta preparação seria maior, e algumas discordam, acreditando que a insegurança para o início do trabalho existiria de qualquer forma.

Ent.: E vocês se consideram preparadas para começar a dar aula?

Várias: Não

Láís: (...) eu acho que você já tem que meter as caras

Márcia: Eu não tenho coragem

Láís: Mas é aí que você vai aprender

Márcia: Porque, o primeiro dia de aula Láís, o que eu vou fazer com aquelas crianças, acho que eu saio correndo

Márcia: Como que eu vou alfabetizar, eu não sei como eu vou ensinar matemática, como eu vou alfabetizar isso que eu tenho medo entendeu

Ent.: Márcia mas você só vai aprender fazendo...

Márcia: Por isso que primeiro eu não sinto, é isso que eu estou te falando Dani, eu não me sinto preparada para sair dando aula, eu pretendo antes passar um ano como auxiliar de sala para depois ser

Laís: Eu acho que eu sou corajosa, porque mesmo não me sentindo preparada, não sei que eu pego, e falo eu aprendo, eu sou otimista, eu não sou assim, eu falo eu pego e eu aprendo

Ent.: Mas assim, se tivesse sido alguma coisa diferente, por exemplo se o estágio tivesse sido a gente acabou de falar com mais, o curso ter mais estágios, aí será que seria diferente...?

Laís: Eu acho

Márcia: Porque daí eu já teria passado por exemplo esse tempo de auxiliar de sala no estágio para daí já se sentir mais segura

A partir destas falas percebe-se que há uma certa insegurança para o início profissional, mesmo estando no fim do curso. Acredito de fato que o estágio deveria ser melhor organizado, e aqui vale ressaltar, que tivemos uma experiência rica em relação ao estágio, mas mesmo assim, não há a segurança.

O estágio, como já dissemos antes, apesar de se constituir em uma aproximação com a prática, mas não dá conta de tudo. Uma das alunas aponta para este fato:

Laís: Ai eu não sei, eu acho que deveria me dar mais experiência do que eu tive, mas eu não sei se simplesmente o estágio me daria algum tipo de segurança (...), o que eu penso as vezes que eu acho que essa questão da gente só vai ter isso quando a gente for todo dia para a escola, não que vai ser perfeito, porque eu acho que nem o dia que a gente for professora e for todo dia para a escola, nem sempre a gente vai saber o que fazer

(...)

Mas eu também tenho minhas dúvidas se a gente ia se sentir preparada se o estágio fosse maior

Uma das alunas entrevistadas que participou do projeto, está há 5 meses (na ocasião em que a entrevista foi realizada) fazendo estágio em uma escola particular da Campinas, que é uma escola que tem uma preparação para receber estagiários (obrigatoriedade de ir duas vezes por semana e entregar relatórios mensais). A partir desta experiência a aluna considera que hoje tem mais segurança, do que tinha antes, por estar aprendendo coisas

práticas de sala de aula, e ainda relata que antes de iniciar este estágio, tinha dúvidas se gostaria de trabalhar como professora.

Raquel: (...) Hoje tipo o primeiro e o segundo dia eu sei fazer, o terceiro dia não sei se eu sei

(...)

Por isso que a hora que a Laís falou, você acha que você vai estar preparada, você está agora preparada, não, não acho isso, mas eu acho isso que tipo se tem um grau dobrou, mais que dobrou

❖

Quando questionadas se o estágio da maneira como foi realizado (projeto biblioteca) ajudou na formação, responderam que sim, pela prática, pelo fato de termos que buscar alternativas, por lidarmos sozinhas com as crianças, etc.

Ent.: E assim vocês consideram que ter feito é dessa maneira o projeto vai ajudar para quando começar a dar aula?

Laís: Vai, muito

Raquel: Pela prática, por estar na posição

Laís: Por ter que ir buscando alternativas quando apareciam os problemas

Raquel: Eu acho que isso foi uma coisa legal, agora que você falou, esse negócio de buscar alternativas, para gente foi muito mais importante, porque tinha que fazer entendeu, ou fazia ou parava, a gente chegou numa situação assim

Márcia: (...) se eu estava zero antes do Sérgio Porto eu acho que agora eu estou uns 4, entendeu, eu acho que o Sérgio Porto eu cresci bastante lá

O estágio prepara para o início da profissão? Dará a prática docente? Sim e não. Se ele não se resumir a simples observações e houver atuação sim. Irá contribuir, permitindo uma compreensão das tramas que permeiam a profissão, a escola, e o fazer. Mas não dará o lugar de professora, o saber-fazer. Este, como vimos, só virá ao assumir o ofício de ser professora, no cotidiano da sala de aula.

6.2 Expectativas profissionais...

Uma outra questão levantada para as alunas foi se de fato pretendem ser professoras, e a maioria disse que sim, mesmo que depois se voltem para outros cargos, pretendem exercer a docência.

Ent.: E todas vocês querem ser professoras mesmo?

Láís: Eu penso

Cíntia: Eu não sei

Raquel: Ai eu penso, nesse final de semana eu decidi

Ent.: Você vai ser professora?

Raquel: Eu vou, eu não vou trabalhar na empresa, eu vou ser pobre

Márcia: Eu quero ser professora no começo tipo dar uns 5 anos de aula

Raquel: É eu acho que ser professora é importante

Láís: Ah não, eu também penso em coordenação mas eu até penso que eu queria mesmo sendo coordenadora ser professora

(...)

Dani Ardel: Na verdade eu penso em dona da minha escola

Cíntia: Eu tenho medo, não sei

Quais as possibilidades de atuação do pedagogo? Quais são as expectativas profissionais? Ser dono de escola? Coordenador? Professor? Auxiliar de sala?

Para esta pesquisa seis alunas formandas do curso de pedagogia foram entrevistadas, e apontaram diferentes expectativas para sua vida profissional, em especial para o início da profissão. O que nos remete novamente a proposição de Vigotski que o homem é o conjunto das relações sociais que vivenciam. “Para nós, o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo” (Vigotski,2000)

Estas alunas passaram pelo mesmo curso de formação e pela mesma experiência de estágio. Entretanto, a formação é a mesma e ao mesmo tempo é diferente, pois os sujeitos possuem histórias de vida diferentes, vivem em contextos sociais diversos.

Assim, cabe pensar sobre as possibilidades de trabalho. Ao pensarmos sobre formação de professores, há que se ter em mente que esta formação tem determinados objetivos.

Mas como os alunos de pedagogia se inserem no mercado de trabalho? As possibilidades são diversas. Alguns nunca trabalharão com educação escolar, direcionando

sua prática para a empresa, outros com projetos de educação não formal, outros como professores, coordenadores de escola, etc.

As decisões sobre o que fazer depois da faculdade não passa apenas pela decisão individual de cada um, mas pela história de formação que cada um teve e também pelas condições econômicas do país, que não tem sido favoráveis em se tratando de educação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que
é de hábito como coisa natural, pois em tempo
de desordem sangrenta, de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar."*

Bertold Brecht

Considerar. Final. Considerar no Final.

O que considerar no final de um trabalho, quando a própria finalização é uma tarefa bastante complicada. Sempre achamos que está faltando algo, que algo nos escapou, que alguém irá ler e achar falhas, incoerências. *Mas chega uma hora que você tem que colocar um ponto final*, me disse alguém.

Então colocarei um ponto final, mas é apenas um final imposto pelos limites do tempo e das condições de produção. Mas muitas questões permanecem, outras foram suscitadas no desenvolvimento do trabalho, e outras ainda estão por vir.

Vejamos então o que foi produzido até este ponto. A partir da análise histórica, foi possível perceber que o estágio esteve sempre presente nos cursos de formação de professores, entretanto, de acordo com concepções e contextos históricos, sofreu modificações.

Muitos estudos na área têm procurado analisar as dificuldades e propor alterações para a formação de professores, entretanto, pelo que podemos perceber nas vozes das professoras e das estagiárias, há vários problemas que necessitam ser superados.

Acredito que houve muitos avanços, mas ainda há que empenhar esforços no sentido de garantir que efetivamente o estágio seja um componente curricular que vá além da observação e anotações de críticas acerca do professor e da escola.

O estágio, se bem organizado, bem realizado pode e muito contribuir na formação do professor, na medida em que permite a este uma compreensão da realidade, do campo futuro de trabalho, da dinâmica interativa da sala de aula, etc.

Acredito que se lutamos tanto pela valorização de nossa profissão, há que também de se encarar o estágio de forma concreta, fazer dele uma práxis efetiva. Pois os escritos

em livros, planos de curso etc. não efetivam a transformação, mas é preciso que a reflexão teórica e a prática sejam encaradas como de fato são, indissociáveis.

Entretanto, por mais que esta organização se realize, e que contribua para a formação do profissional da educação não diminui as ansiedades, as incertezas, o não saber fazer, enfim, o estágio não dá o lugar de professora. Isto só acontecerá na medida em que este de fato se tornar um professor. O estágio dá o conhecimento, mas não dá o lugar. Como vimos, a constituição do ser professor se dá no cotidiano, é no embate entre o se que planeja e a realidade concreta que o professor vai aprendendo modos de fazer, que não serão sempre os mesmos, pois a cada nova turma, a cada nova criança que se dispor ensinar, novos desafios serão lançados.

Mas ainda alguns questionamentos permanecem: O que falta para que os avanços teóricos se efetivem? Como superar a dicotomia entre teoria e prática? Como superar as relações difíceis entre escola e universidade? Se grande parte das pessoas envolvidas com educação considera o estágio como importante para a formação do professor, porque ainda há tantos problemas? Etc. etc. etc.

Não tenho respostas a estas questões, mas sim a esperança, que como na epígrafe que inicia este texto, não consideremos como naturais as coisas como estão, e que principalmente acreditemos e lutemos de fato, buscando alternativas para efetivar as transformações necessárias.

8. BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANFOPE. **Documento final IX Encontro Nacional da Anfope**, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

CHAVES, Eduardo O. C. O curso de pedagogia. Um breve histórico e um resumo da situação atual. **Caderno CEDES**, nº 2, 1980, Campinas, SP.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FONTANA, R. A. C. GUEDES-PINTO, A. L. Professoras e estagiárias – sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, Campinas, 2001.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

FONTES, Joaquim Brasil. O impossível prazer do texto. **Leitura: teoria e prática**, nº 9, Campinas, ALB, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. Nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1984.

FREITAS, Ana P. **Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso**. Tese Doutorado – UNICAMP, 2001.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, nº 80. Campinas, 2002.

FREITAS, Helena C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, Papyrus, 1996.

GERALDI, João Wandereley Geraldi. **Portos de passagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1997.

GUERRA, Mirian D. S. **A reflexão de um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites as possibilidades.** Dissertação mestrado. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

HAWAD, H. F. Lugar de estante é na mochila. In: **Leitura: Teoria & Prática**, nº 31, Campinas, ALB, 1998.

KOHL, Marta Kohl. A mediação simbólica. In: **Vygotsky.** São Paulo, Scipione, 1993.

KRAMMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo, Ática, 1993.

LAPLANE, Adriana F. **Interação e Silêncio na sala de aula.** Ijuí. Editora Unijuí, 2000.

LIBANÊO, J. C. PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, nº 68, Campinas: CEDES, 1999.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento – as formas de discurso.** São Paulo: Pontes, 1987

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso – princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

PICONEZ, Stela C. B (coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas/SP: Papyrus, 1994.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

SCHEIBE, L. AGUIAR, M.A. Formação dos profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade**, nº 68, Campinas:CEDES, 1999.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP, Papyrus, 1995.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**. [online]. jul. 2000, nº.71 [citado 17 Novembro 2002], p.45-78. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid

SMOLKA, A. L. B e LAPLANE, A.F. O trabalho em sala de aula: Teorias para que? **Cadernos ESE**. Niterói, RJ: UFF, n.01, 1993.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Caderno CEDES**, nº 50, 2000. Campinas, SP.

SMOLKA, A. L. B. Salas de aula, relações de ensino. In: **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade**. [online] 2000, no.71 Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** . São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO 1

Algumas das atividades realizadas.

Uma das alternativas encontradas foi a realização de um sub-projeto, a partir o livro de literatura infantil, *A Bruxa Salomé*, de Audrey Wood. Este livro foi escolhido pelas próprias crianças para a realização de um teatro.

A realização do teatro pelas crianças da 4ª série, implicou uma série de ensaios pelo período de 5 semanas, envolvendo: divisão de tarefas, planejamento das ações, definição do cenário e coreografia, constituindo, assim, um espaço de dramatização do personagem, exercício da fantasia e (con)vivência com o personagem. O teatro foi apresentado para todas as turmas do período matutino.

Ao final do semestre letivo foi realizada uma atividade com as crianças na qual se procurou criar um ambiente de suspense e expectativa com relação à visita da bruxa. Músicas, gargalhadas, batidas na porta, gestos, foram elementos utilizados para a criação deste ambiente. A chegada da bruxa na sala, representada por um dos adultos que participavam do projeto provocou nas crianças, ao mesmo tempo, reações de estranheza e familiaridade, propiciando outros modos de contato com o personagem e com outras imagens de bruxa.

No início do 2ª semestre a proposta foi que as crianças se correspondam com a “Bruxa” via carta. As crianças se correspondiam com o personagem da bruxa e nós, as estagiárias, respondíamos as cartas.

O grau de envolvimento com esta atividade variou entre as salas. Houve crianças que durante o semestre todo se correspondeu com o personagens, entretanto para outras estas atividades com o personagem da bruxa, gerou alguns conflitos, em especial com a 4ª série, e a partir disso, realizei uma pesquisa com eles sobre a origem das bruxas, do conceito. Na avaliação feita pelos alunos, apontaram que esta foi uma atividade que não gostaram de realizar, entretanto, foi uma atividade em que também, como no teatro, eles produziram textos, e tiveram oportunidade de pesquisar.

A partir desta experiência, eu e uma outra estagiária envolvida no projeto, realizamos uma análise das relações entre literatura e imaginação. Este trabalho foi apresentado no I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão, intitulado *Histórias de Bruxa: literatura, imaginação e produção de sentidos.*

Além desta atividade mais central em relação ao personagem da *Bruxa Salomé*, trabalhamos também com outras atividades como:

- teatro de fantoches. Algumas vezes nós apresentamos para eles, e em outras, eles preparavam e apresentavam o teatro para todos.
- histórias de terror. Algumas crianças diziam que gostavam de histórias de terror, então conseguimos algumas histórias em K7 com a voz do Zé do Caixão e colocávamos para eles, e em algumas ocasiões eles contavam as histórias de terror que conheciam.
- trabalhamos de diversas formas com os livros de literatura: representação, um grupo contava para o outro, teatro, etc.
- criar histórias. Algumas vezes a partir de livros de imagens eles criavam histórias a partir das imagens

E ainda, mesmo com estas atividades, intercalávamos com dias em que eles faziam a leitura livre, e algumas vezes realizávamos rodas de leitura.

ANEXO 2

Trechos de algumas avaliações das crianças da 4ª série.

3) Eu queria que mudasse a biblioteca que tinha mais livros para continuar fantoches e teatro etc.

2) O que eu mais gostei foi leitura livre, teatro, leitura em roda e fantoches, e eu não gostei de usar histórias, pesquisas, folios, do Sebastião Solgado, da Bruxaria.

3) Eu gostaria de continuar os fantoches, teatro e meus livros.

③ Tevisevama ten mais vjilis ,

~~Tevisevama ten mais vjilis~~

Tevisevama

Tevisevama ten mais vjilis

Tevisevama ten mais vjilis

Tevisevama ten mais vjilis

Tevisevama ten mais vjilis

Tevisevama

Tevisevama ten mais vjilis