

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIZ ANGÉLICA ALCÂNTARA CARDOSO

COSTURANDO SENTIDOS:
A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO
DOCENTE

CAMPINAS
2008

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Costurando sentidos – a complexidade da formação
docente

Autoras: **Beatriz Angélica Alcântara Cardoso**
Eliana Briense Jorge Cunha

Orientadora: **Ana Lúcia Goulart de Faria**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização para obtenção do grau
de Especialista em Educação pela Faculdade de
Educação da UNICAMP, sob a orientação da
Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Campinas
2008

Agradecimentos

Agradecemos aos professores orientadores: Maria Helena Salgado Bagnato, Zeila de Brito Frabri Demartini, Luis Carlos de Freitas, Ana Maria Torezan e, em especial, a Ana Lucia Goulart de Faria, que nos acompanhou na trajetória do PROESF.

Agradecemos aos professores coordenadores do PROESF e aos demais professores da especialização; as colegas assistentes pedagógicas e as alunas-professoras pelas oportunidades formativas.

RESUMO

Esse texto traz uma reflexão sobre o processo formativo de professoras em nível universitário a partir da experiência vivenciada pelas autoras como alunas de um curso de pós-graduação para formação de professores. Procura-se delinear uma proposta formativa trazendo os conceitos de experiência e de alteridade presentes nos estudos pós-modernos sobre a relação entre sujeito e conhecimento. A apresentação de encontros vivenciados durante este processo se configura como um instrumento metodológico que, ao usar a rememoração, permite tornar audíveis as vozes dos sujeitos envolvidos em uma experiência coletiva, onde a produção dos sentidos é de cada sujeito.

SUMÁRIO

Cenário de encontros	06
O encontro esperado	10
Um encontro inesperado	12
O encontro com os mapas – seriam eles a nos mostrar o caminho?	18
O encontro com as alunas-professoras – um mergulho no imprevisível	23
O espaço	24
Ritos universitários	26
Ensaio	28
A costura e o desenho	28
A maquete	31
Em reencontros, o construir de um caminho	35
Referências Bibliográficas	37

Cenário de encontros

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Carlos Drummond de Andrade¹*

Este texto traz a história de um passado não muito distante: nosso percurso na especialização “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores” voltado para a formação de professoras no ensino superior”, vinculado ao PROESF - Programa Especial para Formação de Professores em Exercício. As reflexões ocorrem a partir dos encontros que foram acontecendo ao longo dessa jornada – com os professores e professoras orientadoras, com as colegas de formação, e principalmente, com as alunas- professoras².

Nós, alunas da especialização, somos professoras oriundas da rede municipal da Região Metropolitana de Campinas com diploma de educação superior e curso de especialização ou pós-graduação, selecionadas por processo seletivo após período de inscrição, e que cursamos um dos três módulos do curso oferecidos. Esses cursos de especialização foram programados e realizados especificamente para essa turma, pois seu objetivo era formar as Assistentes Pedagógicas que, junto aos professores da Faculdade de Educação, desenvolveriam o curso de pedagogia.

Os módulos do curso de especialização foram assim denominados:

- ü Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente;
- ü Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento;

¹ Carlos Drummond de Andrade, Procura da Poesia. *Reunião: 10 livros de poesia*, p. 76.

² Denominaremos “alunas -professoras” as alunas do curso de Pedagogia – PROESF, que ingressaram no curso mediante vestibular específico, com a exigência de serem professoras efetivas das redes municipais da Região Metropolitana de Campinas. Foram consideradas professoras todas as profissionais formadas em magistério no nível médio e que estavam em efetivo exercício com crianças.

ü Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Pedagogia Inclusiva e Política de Educação.

O exercício das atividades docentes das assistentes pedagógicas foi considerado como “Prática Pedagógica Supervisionada” e creditados para a composição da carga horária dos Cursos de Especialização. Estas práticas aconteceram sob a supervisão semanal de professoras do corpo docente da Faculdade de Educação.

Cabe esclarecer que o Curso de Especialização e o Curso de Pedagogia foram planejados conjuntamente e há uma estreita relação entre eles, o que confere à Especialização um sentido original, que deve ser compreendido a partir da vinculação com Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (Proesf).

Este Programa é resultante de uma preocupação e compromisso da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas e das dezenove Secretarias de Educação dos municípios que fazem parte da região metropolitana de Campinas com a melhoria da qualidade da educação pública e da formação de professores para atuarem na primeira etapa do ensino fundamental. Para tanto houve um trabalho colaborativo entre estas instituições, que somaram esforços envolvendo a pró-reitoria de Graduação da UNICAMP, professores da Faculdade de Educação e Secretários Municipais de Educação da Região Metropolitana de Campinas.

É a partir deste cenário que desenvolvemos nossas reflexões. Ao olharmos para a formação das alunas-professoras, buscamos olhar para nós mesmas como formadoras. Entendemos o percurso formativo como uma multiplicidade de encontros entre sujeitos com experiências diversas, produtores de saberes vários. Nos caminhos - e descaminhos - dessa trajetória fomos nos distanciando de uma formação onde os papéis estão previamente determinados e as relações de saber estão dadas a priori, onde o outro nos apresenta como já

inserido em esquemas totalizadores, definido, sem surpresas. Nesse sentido, buscamos transgredir as formas de relação com o outro, inspiradas em DAHLBERG, MOSS e PENCE (2003), ao citar o pensador lituano Emmanuel Levinas quando este fala da necessidade de mudança da relação com o outro – da alteridade - (...) de uma apropriação pelo igual em sua totalidade, para um respeito pela heterogeneidade, uma mudança do abarcar o outro, para respeitar o outro.(p.57)

Nossa opção por olhar para os encontros vem de uma posição ante a formação, entendida como um ato de responsabilidade no qual nosso grande desafio é o confronto (...) “com o desafio do outro, que é o desafio da responsabilidade pelo outro”.(BAUMAN, 1993 apud DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 57).

Esse encontro com o outro só se faz a partir de uma postura de escuta daquilo que o outro diz. Nos diversos encontros, com outros que ocupavam diferentes lugares em relação a lugares que ocupamos – professoras, parceiras de trabalho na Rede Municipal de Campinas e da região, alunas-professoras - o grande exercício que se faz presente é nos posicionarmos (...) “em outro lugar que não seja onde o outro é o problema para o qual somos a solução”. (LATHER, 1991 apud DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.57).

A proposta do PROESF – sermos Assistentes Pedagógicas (APs) – nos fazia experienciar a certeza de uma contradição: permitia-nos ao mesmo tempo estar no movimento entre uma posição de alunas da especialização e de responsáveis por fazer circular nas aulas o conteúdo das disciplinas.

Nas experiências vivenciadas nos encontros desta proposta formativa, permeadas pela contradição, fomos produzindo sentidos sobre o que é a educação no ensino superior. Procuramos, nas palavras de LAROSSA (2004), pensar a educação a partir do par experiência e sentido. Nessa abordagem, traremos a memória da experiência na forma incidental, em episódios que deixem ver o que foi e é significativo. O uso dessas “cenas do acontecido”

permite que não se perca do horizonte o contexto onde elas se deram e as relações relevantes que se construíram no cenário da formação.

Faremos, no decorrer do texto, uma rememoração dos encontros, com episódios que consideramos significativos entendendo que

(...) rever o passado permite colocar o presente numa situação crítica e mesmo mudar o futuro. Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado, no futuro, tecendo história não mais como cronologia, mas como um processo de recriação do significado (...) Lembrar então é refazer, reconstruir, repensar as experiências do passado, processo que se relaciona à história e a cultura, pois a memória de cada um se liga a memória do grupo e a laços de coletividade. Além disso, na medida em que o sujeito constitui a linguagem e é constituído por ela, revive e refaz a experiência ao dizê-la. A narração do vivido, a autobiografia, a rememoração são, assim, parte do processo de fazer a história. (KRAMER, 2001, p.155).

Rememorar, trazer episódios de falas, escritos, imagens e fazer a escolha das palavras para a escrita deste texto de certa maneira se liga ao que procuramos fazer em nossos encontros – dar sentido ao que estávamos e ao que estamos fazendo, desnudando nosso processo formativo.

(...) Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LAROSSA, 2004, p.115)

Ao darmos sentido a nossa experiência como Assistentes Pedagógicas, olhando para as narrativas – nossas e das alunas-professoras – sinalizamos para uma formação na complexidade, uma experiência formativa em que o percurso de aprendizado acadêmico não está desvinculado das experiências pessoais.

O encontro esperado

"(...) o futuro não é algo positivo que se tem pela frente, mas já se delinea no horizonte do presente (...)"

Sérgio Cardoso³

A grande mesa tomava os quatro cantos da sala. Estávamos ali, quase todas mulheres, entre velhas companheiras de faculdade e outras que, em sua maioria, tinham passado pela Unicamp em diversas situações de formação. Muitas, companheiras de trabalho da Rede Municipal de Educação de Campinas; outras, conhecidas dos tantos encontros entre professoras da região. Este era o primeiro encontro de muitos. Os coordenadores do Proesf, professores e professoras já conhecidos, deram as boas-vindas deixando muito claro o propósito do encontro: seleção de alunas para uma especialização que envolveria docência em um curso de Pedagogia. O curso surgia, a partir das mudanças instituídas pela LDB quanto a necessidade de formação em nível superior para os docentes das séries iniciais.

Para assumir a docência neste curso, como assistentes pedagógicos, seriam selecionadas profissionais das redes municipais de educação da Região Metropolitana de Campinas, formadas em pedagogia e que tivessem experiências de formação com professoras. As selecionadas iniciariam um curso de pós-graduação *latu-senso* oferecido pela faculdade de educação da Unicamp.

Durante o debate proposto – sobre escola pública e violência - fomos desvelando nossos conhecimentos, princípios, conceitos e preconceitos. Os professores coordenadores observavam a tudo atentamente, selecionando as que tinham o perfil desejado.

A tensão se misturava à expectativa do que significava ser selecionada naquele momento: uma mudança de vida, ter que estudar muito, afastar-se do trabalho por quatro meses para dedicação integral aos estudos, dar aulas no período noturno numa proposta que, sabíamos, seria contestada por muitos frente ao momento histórico de debate sobre as

³ *Sérgio Cardoso, O olhar viajante (do etnólogo)*, 1988, p.347-360.

diferentes propostas formativas que vinham surgindo. Tais propostas tinham em comum um currículo que validava a prática das alunas-professoras com suas turmas, articulando-as com os conhecimentos teóricos.

No burburinho das vozes, decisões importantes foram tomadas: cada uma deveria se identificar com um dos três eixos propostos para nossa formação e que conteriam as disciplinas que constituiriam o currículo do curso de Pedagogia: Cultura Teórico-Educativa e Organização do Trabalho da Escola (08 disciplinas); Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento (08 disciplinas) e Cultura Inclusiva e Políticas de Educação (08 disciplinas).

Finalizado o encontro, fomos para casa aguardar o resultado da seleção com muita expectativa.

Durante a semana, o tempo passou depressa. Envolvidas com o trabalho na Rede, esperávamos sem muitas pretensões. Um telefonema nos incluiu na proposta: deveríamos comparecer em dia e hora marcada para o início de uma “jornada intelectual” que duraria quatro meses. Sairíamos de lá aptas a formar professoras em exercício, sob a supervisão de docentes da Universidade. Fomos inseridas no eixo Cultura Inclusiva e Políticas de Educação, provavelmente por nossa experiência profissional em cursos de formação sobre educação especial e educação infantil.

Um encontro inesperado

“A conversa, além de ajudar a manter viva a sabedoria popular, consiste também num fator de identidade e de integração cultural. Por ela são trocados não apenas informações e dados, mas, sobretudo, afetos e sentimentos, esses elementos básicos para a manutenção ou a transformação de uma dada realidade”
João Francisco Duarte Junior⁴

Campinas, Julho de 2008.

Prezado leitor,

Para marcar este encontro inesperado que possibilitou todo um trabalho em parceria entre nós, autoras, optamos por utilizar a forma textual de cartas para que nossa subjetividade esteja presente, mostrando como cada uma de nós foi se constituindo na dupla, como cada uma foi atribuindo sentido às experiências vivenciadas. Foram muitos momentos de docência conjunta e muitos momentos de produção e planejamento. A carta, enquanto estratégia textual, permite uma escrita mais flexível para colocarmos as memórias que achamos significativas no nosso processo de constituição em dupla. Ela permite um bate-papo, um prostrar, uma contação de “causos” uma troca de impressões sobre o trabalho e sobre nós mesmas. No trabalho em dupla também exercitávamos o “saber ouvir”, aprendemos a colocar nossas idéias em situação dialógica e a compartilhar significados. Fica o desafio para você, leitor, de desvendar nosso processo de identificação, nossa constituição em dupla, através do trabalho realizado na formação.

Abraços,

Eliana e Bia.

⁴ João Francisco Duarte Junior, *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*, 2004, p.86

Campinas, maio de 2008.

Oi Eliana,

Num grupo polêmico, muitas nos encontramos. Na grande sala com mais de quarenta lugares em forma de auditório, com um palco para o professor dar aula nos encontrávamos no primeiro dia. Minha memória reconhecia o espaço em que cursara a disciplina de sociologia geral no primeiro semestre de pedagogia – disciplina na qual, pela primeira vez em minha vida escolar, tirei uma nota 5,0 como resultado da primeira prova. Acaso ou não, mas uma vez retornava para uma nova jornada teórica - uma especialização - desta vez com uma estória de práticas educativas e muito mais ávida em conhecer como ensinar professoras.

(...) O que sabemos nós, afinal, das esquinas de ruas, dos meios fios, da arquitetura da calçada, nós que nunca sentimos a rua, o calor, a sujeira e as arestas das pedras sob os pés descalços, e que tampouco examinamos o desnível entre as largas lajotas para ver se poderiam nos servir de leito? (BENJAMIN, Passagens, p. 930 apud FURGERI, 2007, p. 29).

Ali estava a grande mestra... logo começam burburinhos de reconhecimentos... seria necessário nos organizarmos em pequenos grupos para identificarmos objetos e textos de jornais estrangeiros. Você lembra??? Aí nos encontramos... você logo identificou o porta garrafa de vinho e se identificou como “Bartira” – “tudo que ganho o bar tira”. Pensei... essa deve ser uma ótima parceira... não só pelo bar, mas pela descontração que seria necessária na sobrevivência dessa jornada. E aí começaram as descobertas: nos formamos em pedagogia com habilitação em educação especial na Unicamp, trabalhávamos na educação infantil do mesmo município e estávamos engajadas na luta pela inclusão das crianças da educação especial – em diferentes esferas – uma na secretaria e outra na FUMEC. E em diferentes creches estávamos discutindo a formação dos profissionais para um trabalho mais significativo com a metodologia de projetos. Não nos conhecíamos, mas nos reconhecíamos em nossas trajetórias. Assim fomos nos aproximando e as produções acadêmicas cada vez mais nos colocavam em crescente parceria intelectual.

Lembra que, com exceção de uma disciplina, todas as professoras nos incentivaram a trabalhar em grupos? Aliás, em nossa profissão esse é um dos aspectos mais importantes para a qualidade do trabalho – saber escutar, compartilhar idéias, produzir novos conhecimentos na troca – então o outro é fundamental em nossos fazeres.

Terminaram as aulas... e a expectativa foi ampliando-se; havíamos indicado duas disciplinas com as quais nos identificamos para sermos assistentes pedagógicas, mas de fato a decisão seria tomada pelos professores das disciplinas. Havíamos tomado a decisão fossem quais fossem as disciplinas: daríamos aulas em dupla... Que grande ousadia! Significasse dois ou quatro semestres, fizemos o pacto: dividiríamos os ônus e bônus de tal decisão afinal, a experiência de trabalho compartilhado havia possibilitado um grande conhecimento em um pequeno tempo, com um pouco menos de manifestações de stress como as que notávamos em nossas companheiras.

Eliana, você sempre prática transformava as tarefas em planos, ágil para organizar as ações necessárias para atingirmos objetivos que ousávamos sonhar, não só na especialização como também em nosso trabalho cotidiano. Passamos a sonhar, planejar e executar ações formativas em parceria inclusive na rede pública de Campinas.

Semestre após semestre nos aproximávamos de novas frentes de trabalho em parceria: participamos da implementação do curso de monitores, engatilhamos com um grupo de profissionais a volta da discussão do documento curricular de educação infantil da Prefeitura de Campinas, fomos assistentes pedagógicas nas mesmas disciplinas⁵ dando aulas compartilhadas em vários semestres e planejando juntas, mesmo quando assumíamos as turmas sozinhas. Experimentamos diversas formas de parcerias: juntávamos turmas, participávamos uma da aula da outra, dávamos aula uma da turma da outra, corrigíamos os trabalhos em conjunto, discutíamos as produções das alunas. Até memorial corrigimos juntas. Sempre juntas estivemos em outras situações de formação: coordenamos e fomos professoras no Curso de Aperfeiçoamento de Monitoras da Prefeitura de Campinas, apresentamos uma palestra no Cole a convite da Prof^a Dr^a Ana Lucia Goulart

⁵ Fomos assistentes pedagógicas nas disciplinas: Pesquisa Educacional sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Helena Salgado Bagnato; Avaliação sob a orientação do Prof^o Dr^o Luís Carlos de Freitas; Educação Infantil sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Lucia Goulart de Faria e Educação Especial sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Maria Torezan.

de Faria e a publicamos no livro "Territórios da Infância – linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas", escrevemos texto para a revista Pátio de Educação Infantil, apresentamos palestra sobre avaliação na Educação Infantil para professoras da Prefeitura de Monte Mor, a convite de uma aluna do Proesf. No decorrer desse engajamento com as questões formativas e o fascínio de dar visibilidade a produção infantil, nos propussemos, com o apoio da Professora Dr^a Ana Lucia Goulart de Faria e da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a organizar um curso de formação as profissionais de educação infantil da Rede Municipal sobre Teatro para Bebês, com o diretor da companhia de teatro italiana La Baracca - Roberto Frabetti - em uma de suas visitas ao Brasil. Lembra-se do espetáculo que ele apresentou com a Antonella para os bebês e para os adultos – profissionais e pais que os acompanhavam? E as expressões faciais e corporais dos bebês que foram documentadas em vídeo? Como fomos ousadas... audaciosas...

Muitas vezes cansadas, nos reuníamos a noite ou aos fins de semana, em nossas casas para dar conta da demanda de trabalho, afinal trabalhávamos diariamente por oito horas, na Prefeitura de Campinas e dávamos aulas duas a três noites por semana, além de participarmos dos encontros de orientação quinzenalmente ou mensalmente, conforme o orientador. Essa foi nossa condição de trabalho nesses últimos seis anos.

Foram anos de grande significado em minha vida profissional, que permitiram a ampliação do meu comprometimento com o outro onde, entre tantos, encontra-se você – uma grande parceira.

Um grande abraço,

Bia

Campinas, Junho de 2008.

Querida Bia,

Faz muito tempo que não escrevo uma carta. Os tempos ditos modernos estão mais para emails, mensagens curtas e sempre urgentes, afinal, são muitas coisas a tratar. Mas, hoje, escrevo. E escrevo para deixar marcado o que para mim foi tão importante e constitutivo nestes anos todos de jornada no Proesf. Desde o primeiro semestre em que demos aula, em 2003, até hoje, foram tantas as situações vividas... Quanta estranheza não causou nas pessoas a nossa experiência de aulas compartilhadas logo na primeira disciplina que assumimos – Pesquisa Educacional: duas professoras juntas, na mesma sala, no ensino superior, não costuma ser visto como “normal”. Deve ser porque “normal”, neste mundo capitalista e desigual, significa estar sempre sozinho para colher os louros e para levar as culpas. “Normal”, também, é ser o super-herói que faz tudo sozinho, que não precisa do outro, pois isso é considerado fraqueza – de conhecimento, de posição, de caráter... Mas a estranheza produziu movimentos. Nas alunas e em nós mesmas. Lembra que elas nos contaram que nos colocaram o apelido de “o cravo e a rosa”? Nossas falas não estavam marcadas pela delimitação do conteúdo ou de quem “sabia mais” sobre o assunto; falávamos sobre as mesmas coisas, ousávamos discordar, mas sempre num movimento dialógico. No primeiro dia de aula, tentávamos nos reconhecer – em qual “modelo” de professora nos encaixávamos? Com qual modelo as alunas-professoras nos analisavam? E nós, como as víamos? Lembro-me da nossa conversa depois daquela primeira aula: estávamos felizes pois falamos muito, sem esquecer os autores e os conceitos.

Minhas lembranças não são ordenadas e precisas. São caóticas e talvez careçam de certezas; funcionam mais como impressões, revelam um sentimento, uma percepção.

Guardei em um armário tudo o que produzimos e tudo o que foi produzido pelas alunas: listas de chamada, planos da disciplina, escritos, planos de aula, anotações de reuniões. São dez pastas de papelão, algumas com o elástico quase arrebitando de tão cheias. Lembro-me que sempre ficávamos preocupadas em

ler tudo o que estava escrito. Queríamos dar conta, responder às tantas questões. Mas como? As urgências e o que era importante variava para cada uma das alunas-professoras. Nos espaços de interlocução elas mostravam suas singularidades, se colocavam inteiras na relação conosco. Não eram apenas alunas, eram mulheres, mães, trabalhadoras – muitas com jornada integral, namoradas, vendedoras de salgados, bijouterias e maquiagem. Lembra das falas que surgiam? De como conversávamos sobre o que significavam para o nosso trabalho?

- “Você concorda que o professor trabalhe o mês todo e no final receba apenas R\$450,00?”

– “Não conseguimos ler o texto para essa aula; só deu pra ler duas páginas!”

– “Vocês também são da prefeitura e sabem como é difícil estudar e trabalhar.”

Nossa subjetividade, nossa constituição sempre permeava o encontro com as alunas-professoras.

– “Tenho uma criança que não pára quieta. Sai correndo pela sala, derrubando tudo. Não sei o que fazer.

Soube que vocês são formadas em Educação Especial. Posso falar com vocês depois?

O cenário montado era para uma aula de Pesquisa Educacional, mas o que aquela aluna via eram as professoras de educação especial. Assim também nas outras disciplinas nossas outras faces apareciam...

Esse caminhar juntas foi de grande aprendizagem!

Um grande beijo,

Eliana

Eis nosso encontro: não fora um conhecimento, mas um re-conhecimento.

O encontro com os mapas – seriam eles a nos mostrar o caminho?

“Quando todos pensam igual é porque ninguém está pensando.”

*Walter Lippman*⁶

Conteúdos aprendidos, planos de aula foram sendo gestados. Tínhamos por norte a idéia da formação como transformadora de visões de mundo e de práticas e da formação universitária como um grande valor na vida profissional das alunas.

(...) Quem sabe de cor como é feita Zora, à noite, quando não se consegue dormir, imagina caminhar por suas ruas e recorda a seqüência em que se sucedem o relógio de ramos, a tenda listrada do barbeiro, o esguicho de nove borrifos, a torre de vidro do astrônomo, o quiosque do vendedor de melancias(...). Essa cidade que não se elimina da cabeça é como uma armadura ou um retículo em cujos espaços cada um pode colocar as coisas que deseja recordar: nomes de homens ilustres, virtudes, números(...) datas de batalhas(...) partes do discurso. (CALVINO, 1990, p.19)

Assim como Zora, cidade descrita por Marco Pólo ao sultão Kublai Khan, os primeiros planos de aula das disciplinas tinham os seus marcos bem sedimentados; foram escritos como mapas, na tentativa de servir como guia para um caminho sem sobressaltos. Visavam garantir à memória um porto seguro para o que era necessário ensinar. Aula por aula, atividade por atividade, texto por texto, construíamos as pontes que interligariam os conteúdos de um ponto a outro, da “teoria à prática”, dos objetivos à ação. Preparavam-nos para o próximo passo: o encontro com as alunas. E iriam garantir a direção a ser tomada durante toda a nossa jornada com elas. Os mapas não se traduziam apenas nos planos de aula. Em nossos tantos papéis guardados, ficou a cópia de uma carta⁷ que, logo no primeiro semestre em que demos aula, mandamos por email à coordenação do PROESF, com nossas preocupações:

(...) cada vez que vemos as alunas, as Aps, os professores supervisores e os convidados para as atividades culturais fazerem avaliações informais e muitas vezes formais, nos perguntamos o quanto de fato eles têm conhecimento dos objetivos primeiros desse curso no que se refere às suas

⁶ Walter Lippman in VILLAMARIN, 2002, p.384.

⁷ No final do 1º semestre de 2003, a coordenação reuniu o grupo de Aps para realizar uma avaliação sobre o andamento do PROESF. Ao término da reunião foi sugerido que os assuntos pendentes fossem encaminhados via email para o grupo de professores coordenadores.

premissas ideológicas de formação; qual de fato é o projeto político-pedagógico de onde nasceu esse curso (PROESF)? A que veio, a quem serve, e em que dimensão realmente pretende servir? Sabemos que essas são questões complexas e que não podem e “nem devem” ter respostas simplistas. Devem ser analisadas com muito cuidado. Mas acreditamos que as melhores pessoas com as quais discutir são vocês da coordenação”.

Mais do que dar aulas como Aps, a força do nome da UNICAMP nos impelia a um trabalho de grande responsabilidade, a serviço de uma Universidade conhecida por sua qualidade de ensino. Queríamos a sapiência, como os sábios de Zora: (...) “De modo que os homens mais sábios do mundo são os que conhecem Zora de cor”. (CALVINO, 1990, p.20)

Outras inquietações se faziam presente no nosso olhar sobre a docência que exercíamos. A mesma carta à coordenação era nossa porta-voz:

(...) também percebemos uma grande expectativa das alunas quanto a nossa postura e saberes nas salas de aula: elas revelavam a necessidade de nos parecermos com professores da UNICAMP - saber falar sobre um assunto com coerência teórica, fazendo ligações fundamentadas com outras áreas da Educação – pois o modelo de professor universitário que temos hoje é o modelo de professor teórico, que dá aulas expositivas. Nos preocupa o fato de não estar claro para as alunas o que significa ter um Ap (sendo supervisionado pelo professor) e não um professor da UNICAMP conduzindo as aulas. Parece, para as alunas, que o fato de termos sido escolhidas não só pelo nosso conhecimento teórico mas, principalmente, pela nossa experiência em formação continuada, não é suficiente para que nos enquadremos como condutores de uma disciplina num curso de Pedagogia. Essas impressões se tornaram mais claras quando, ao final de uma aula em que discutimos os conceitos de um texto relacionando-o com outros autores, as alunas nos interpelaram dizendo: “Agora vocês parecem professoras da UNICAMP”.

Do alto de nossas certezas, no início do curso, queríamos garantir a “formação de qualidade” em um curso de grande abrangência. E essa qualidade sempre passou, a nosso ver, pela questão do ensino universitário “ter que parecer” universitário nos espaços, nos tempos, nas posturas das Aps, na autonomia das alunas e acesso aos recursos do campus.

No processo, percebemos que a “qualidade” da formação não se garantia nas coisas estanques – nos planos, nos trabalhos escritos ao final do semestre (sempre os mesmos...), na cobrança dos textos lidos. Inspiradas por DAHLBERG, MOSS e PENCE (2003) assumíamos que nossas escolhas se davam em uma perspectiva particular, que se baseavam em juízos de valor que se refletiam em implicações teórico-práticas. Em outras palavras, fomos acreditando que eram as relações, permeadas pela escuta do outro, que proporcionavam um entendimento

e reconhecimento entre nós Aps e as alunas-professoras, para entendermos como e porque eram feitas nossas escolhas metodológicas.

(...) tentarei descrever a cidade de Zaíra dos altos bastiões. Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos póricos, de quais lâminas de zinco são cobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado: a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado (...) e os três velhos remendando as redes que, sentados no molhe, contam pela milésima vez a história da canhoneira do usurpador, que dizem ser o filho ilegítimo da rainha, abandonado de cueiro ali sobre o molhe. (CALVINO, 1990, p.14)

O que passou a nos guiar foram as relações que estabelecemos com as alunas-professoras, com as histórias, sentimentos e experiências, nossas e delas.

Percebemos, naquele momento, um deslocamento de nossas preocupações. As atividades que fazíamos fora da Universidade, nos grupos de formação que continuávamos acompanhando, nos livros que íamos lendo, os filmes que assistíamos, os Congressos e Seminários dos quais participávamos teciam, junto com as discussões acadêmicas, uma trama de novas indagações, onde os mapas não mais faziam sentido, uma vez que não traduziam o movimento dos encontros e não mostravam possibilidades significativas de outros caminhos por nós desejados. Nesse momento, o que antes era planejado como aula passa a ser planejado como encontro. Encontros com intencionalidade onde o outro tivesse voz, onde lidávamos com o imprevisto, com outras possibilidades, com a mobilidade do conteúdo, com a necessidade de relacionar conteúdos de outras disciplinas, com pré-conceitos, com frustrações, cansaços e desabafos sobre a dureza do cotidiano profissional.

Nas diversas disciplinas essa opção de trabalho se traduzia de formas diferentes: nas histórias de vida trabalhadas na disciplina de Pesquisa Educacional, no desafio de “ser professor sem dar aulas” da disciplina de Educação Infantil, nos tantos “casos” contados pelas alunas na disciplina de Educação Especial. Tornar legítimas e dar sustentabilidade a essas

formas de apropriação de conhecimento foi o mote de nossas preocupações. Passamos a nos expor como sujeitos da experiência

(...) O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a oposição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LAROSSA, 2004, p.123)

O desafio posto pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria de “ser professor sem dar aulas” nos revelou a importância de nos expormos aos imprevistos que surgiam a cada encontro com as alunas. Um texto, ainda não publicado⁸, nos inspirava: “De como ser professor sem dar aulas na escola da infância” de Danilo Russo (2007), italiano, professor de pré-escola pública da cidade de Roma. Ele, ao falar do modo como organiza o trabalho com as crianças de sua turma, se coloca por inteiro, deixa entrever quem é, embora esse “ser Danilo” só se constitua no encontro com suas crianças. Também fala do que as crianças gostam, de suas reações, de seus sentimentos. Danilo assume que o que escreve são impressões, sempre transitórias. Seu fazer como professor e o crescimento das crianças estão sempre em movimento. Essa maneira de transgredir a “forma” de um planejamento, de planejar e ao mesmo tempo relatar e avaliar o trabalho de um professor da Educação Infantil, nos fazia pensar e desejar uma outra maneira de organizar nosso fazer como professoras universitárias. Nos encantava esse “construir o caminho enquanto se anda” tendo um norte onde se quer chegar. Transitar em territórios onde os caminhos não estão dados a priori nos permite outras descobertas, nos coloca em posições diferentes das que sempre ocupamos, nos leva a novas experiências. Um movimento que o professor Danilo Russo, chama de “inteligência da relação”⁹, que se pode traduzir na conversa que, ao longo do PROESF, estabelecemos entre nós e as alunas-professoras e entre elas mesmas, onde as relações

⁸ No primeiro semestre de 2006 tivemos acesso à tradução do texto de Danilo Russo, que veio a ser publicado em 2007.

⁹ Conceito apresentado pelo professor Danilo Russo em palestra apresentada na Universidade Estadual de Campinas, em 02 de Agosto de 2008.

constituem forma-conteúdo em nosso trabalho. Semelhante ao que o professor Danilo elege como objetivo no seu cotidiano com as crianças pré-escolares, nós procuramos colocar as alunas-professoras em uma “ginástica entre o verdadeiro e o falso”, no convívio com a insegurança, insinuando dúvidas, construindo o gosto pela crítica, não acreditando em verdades prontas, mas em possibilidades interessantes.

O encontro com as alunas-professoras – um mergulho no imprevisível

*(...) A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.
Jorge Larossa¹⁰*

Vários dos conteúdos¹¹ pedagógicos que caracterizam a especificidade do trabalho na educação infantil – espaço, tempo, tridimensionalidade, escuta, documentação, questões de gênero, diferentes linguagens - e que tanto estudamos na especialização, na disciplina de Pedagogia da Educação Infantil, não compunham as discussões no âmbito do ensino universitário, ao contrário, causavam estranheza às nossas alunas-professoras. Por se tratar de uma disciplina que discutiria as práticas pedagógica com crianças de tão pouca idade, essas questões pareciam irrelevantes de serem discutidas nessa perspectiva. Suas expectativas com a disciplina passavam muito mais por questões da psicologia do desenvolvimento e de como dar aulas para crianças pequenininhas do que refletir sobre essa criança como cidadã, sujeito de direito e capaz de produzir cultura em uma dada condição sócio-histórica.

Alguns fatos e situações do cotidiano nos permitiam entrever a concepção que embasava a organização e os rituais daquele espaço, constituindo uma produção de sentidos que nos remetia à idéia de que o cenário onde se deram os primeiros encontros, não correspondia ao nosso ideal de um encontro universitário com as alunas-professoras.

¹⁰ Jorge Larrosa, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, 2004, p.122.

¹¹ Conteúdos estes, entendidos a partir da perspectiva da sociologia e da antropologia e não da psicologia desenvolvimentista.

O espaço¹²

Ali estávamos... em uma sala de aula da escola estadual de Americana. Isso mesmo! As turmas de alunas-professoras do Pólo de Americana tinham aulas de pedagogia no período noturno, em um espaço escolar, onde durante o dia funcionava o ensino fundamental do Estado. Deparamo-nos com quadro negro, carteiras e cadeiras enfileiradas umas atrás das outras em uma sala apertada; nas paredes, letras do alfabeto e trabalhos de crianças compunham o cenário. O sinal da escola tocava às vinte e uma horas para lembramos que deveríamos dar um intervalo em nossa aula de quatro horas; o sinal anterior era para a turma de supletivo pois, para a organização da escola, as alunas universitárias não deveriam se encontrar com os outros alunos, como forma de se evitar um certo “tumulto” no espaço. As Assistentes Pedagógicas, na condição de “professoras universitárias”, deveriam tomar café na sala dos professores. Ali, nos lembramos de Marx: “O homem faz a história em condições dadas”. E essa era uma das condições dadas ao nosso encontro com aquela turma. Cadê o Centro Acadêmico? Os cartazes de lançamento de livros, de seminários, congressos e festas? Onde se davam os espaços de encontro com outros universitários? Nossa história universitária não parava de se impor: para nós, que fomos alunas de curso integral da Faculdade de Educação da Unicamp, o currículo de pedagogia era composto também das possibilidades de circulação no espaço do campus, na convivência com as pessoas, nas possibilidades de escolha.

Intrigadas, também escrevemos sobre essa questão em nossa carta à coordenação do Proesf:

(...) gostaríamos de compartilhar com vocês algumas reflexões que fizemos com as alunas da turma de Americana em uma de nossas aulas. Elas dizem respeito a discussão iniciada em nossa última reunião com vocês. Desde o nosso primeiro dia nos surpreendemos com o local do curso: uma escola de ensino fundamental e com espaços educativos que foram pensados dentro de um modelo de escola clássica para crianças, jovens e adolescentes de ensino fundamental.

¹² O curso de pedagogia foi oferecido em três cidades-pólo da Região Metropolitana de Campinas: Americana, Campinas e Vinhedo. Os espaços que abrigavam as salas de aula variavam conforme a cidade: em Vinhedo as aulas foram dadas no CEPROVI - Centro Profissional de Vinhedo ; em Campinas, no campus da UNICAMP e em Americana no CIEP Prof. Octávio César Borghi.

Acreditamos que o espaço e as relações que este proporciona revelam as possibilidades de diferentes dimensões curriculares de um curso, e nesse momento nos preocupamos com o que ali se revelava. Naquele espaço, os alunos estão privados da tão importante cultura universitária à qual vocês coordenadores se referiram no início do curso de especialização quando nos solicitaram que permanecêssemos no campus o maior tempo possível, que participássemos de diversas atividades nos horários de almoço, que explorássemos os diversos espaços que o campus no oferecia. Entendemos ser extremamente pertinente essa solicitação, pois a riqueza de relações que esse espaço nos oferecia sem dúvidas fazia parte de nossa formação, do nosso currículo.

Então, começamos a refletir as privações que esse grupo estava vivendo devido ao espaço que ocupavam e, para nossa surpresa, a cada encontro encontrávamos mais dados relevantes originários, ao nosso ver, dessa cultura escolarizada onde os alunos do curso estão inseridos. Não só o espaço, mas também as relações que estavam se estabelecendo entre as pessoas (dirigente, moça do xerox, ajudante) passaram a nos chamar a atenção.

Mais um desafio nos era posto: formar professoras no nível universitário em um espaço de ensino fundamental.

O espaço oferece a possibilidade de figurar simbolicamente as idéias e os sentimentos, lhes impondo aos visitantes ou ao simples “passeante”, que os vai descobrindo aos poucos. Ele autoriza todo um jogo de trocas entre as intenções dos realizadores e as sensações do que percorrem este espaço, permitindo identificações em potencial, aceitando a projeção de sentimentos os mais variados, favorecendo reinterpretções sucessivas. (FARIA, 2004, p.67)

Sabíamos que a proposta do PROESF ocupava um lugar ímpar no contexto da formação de professores em serviço: um curso que formaria um número tão grande de profissionais ao mesmo tempo. Para isso, optou-se por utilizar para as aulas espaços alternativos ao campus universitário no intuito de facilitar o acesso às alunas que moravam nas cidades da região distantes de Campinas.

Lembrávamos das aulas da professora Ana Lúcia Goulart de Faria, nas aulas da especialização, na disciplina de Pedagogia da Educação Infantil, sobre a importância da organização do espaço onde se dá a educação, da idéia do espaço como constituinte do sujeito e das relações de conhecimento que se estabelecem.

Mergulhadas na contradição e assumindo uma posição de co-participante dessa história junto às alunas-professoras, construíamos uma cumplicidade na produção de saberes com elas.

Ritos universitários

O episódio do acesso aos textos usados na disciplina revela a relação que as alunas-professoras estabeleciam com os rituais de acesso ao conhecimento. Tratamos disso na carta enviada à coordenação em 2003:

(...) deixamos os textos da nossa disciplina na mesma pasta da professora que estava dando a mesma disciplina para outras turmas, visto que a maioria desses eram iguais. Esse fato explicitou boa parte dessa situação, pois os alunos ficaram aflitos uma vez que a moça do xerox dizia que não poderiam fazer cópias, pois a nossa turma não tinha aula com aquela professora. Assim, observamos o quanto o controle do conhecimento, que na escola de ensino fundamental é feito naturalmente, estava se revelando nesse momento. Não entendemos isso como um ato proposital da funcionária do xerox, mas como um ato cultural daquele espaço (o que pertence a uma turma não deve ser usado pelas outras) e isso se explicitou mais ainda quando os alunos organizaram-se para nos dizer que cada professor deveria ter sua pasta, que era obrigatória essa organização.

Ao discutir sobre os espaços que os coletivos infantis ocupam na educação, FREITAS (2007) nos lembra que “historicamente, ensinar se configurou como reiteração da “forma escolar”(p.9).

Analogamente, naquele espaço destituído da “forma universitária”, os ritos que se construíam remetiam a todo momento às experiências que as alunas-professoras tinham vivido em sua história, seja como alunas, seja como professoras.

Os modelos escolares trazidos por elas, somados às condições dadas, iam de encontro às nossas expectativas, que se construíram a partir das discussões feitas nas disciplinas da especialização que cursávamos. As discussões sobre políticas inclusivas que permeavam tais disciplinas nos remetiam à crítica da “forma escola”, entendida como um espaço hierarquizado de saberes, reprodutor, preparatório para o mundo capitalista e definidor de caminhos a serem seguidos por cada um. Em nossas atividades fora do PROESF essas questões também incomodavam; buscávamos desconstruir práticas escolares de atuação na educação infantil de forma que o profissional dessa área atuasse com intencionalidade pedagógica, sem dar aulas no modelo escolar.

Em nosso cotidiano nos deparávamos com as contradições postas; em cada encontro buscávamos as possíveis brechas na tentativa de transgredir as condições dadas. Imersas em uma estrutura escolar sabíamos que,

“A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas, (...), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar.” (CÂNDIDO, 1964, p.107).

Como parte desse grupo social, insistíamos em instigar as alunas-professoras a burlarem as regras impostas para aquele xerox, mas percebíamos que essa relação com o veículo de conhecimento – textos acadêmicos impressos – se construía num aproximar-se e distanciar-se de outras formas possíveis de acessar tais produções. Embora as alunas-professoras do polo de Americana tivessem a possibilidade de utilizar a biblioteca da Faculdade de Educação (no campus de Campinas), o acesso à esta não estava incorporado às suas práticas estudantis, provavelmente pela distância geográfica entre tais espaços e pelas condições de tempo disponível para estudo destas alunas-professoras trabalhadoras.

Nos encontros com as alunas-professoras, ao longo do PROESF, tínhamos como meta tirar do professor a centralidade do conhecimento a ser transmitido e investir na possibilidade da aprendizagem do conteúdo se dar a partir do encontro entre nós, Aps, e alunas-professoras. Inspiradas no “ser professor sem dar aulas” ensaiávamos novas maneiras de sermos professoras universitárias.

Ensaio

“Assim, todas as nossas convicções são provisórias, todos os nossos escritos são uma forma de pensar em voz alta, todas as nossas figuras mentais são esboços carentes de infinita modificação.”
Peter Burke¹³

A Costura e o desenho

Pensar a costura como uma dança corporal foi uma das descobertas que fizemos com a experiência quando trouxemos para uma de nossas aulas a brincadeira (como coisa séria) de dar tridimensionalidade ao desenho das crianças. Solicitamos que as alunas trouxessem um desenho de criança e com um material oferecido, linhas, retalhos, arames, cordões, botões, reproduzissem, de forma tridimensional, o desenho das crianças *A linha passa...*



Figura 1
Fonte: Acervo das autoras

Corpos de mulheres educados para a costura e um corpo de homem “deseducado” para a costura. Uma questão de gênero? Uma questão de idade? *A linha ultrapassa...* Qual a experiência permitida para essa aprendizagem? Nessa aula foi vivenciada a experiência masculina e feminina em relação à possibilidade de construção tridimensional com esses materiais de costura. Seria uma questão inata de habilidade? Homens e meninos também

¹³ Peter Burke. *Um ensaio sobre ensaios*, 2008.

podem costurar? *A linha embaraça...* Essa experiência é permitida? Foi muito importante a documentação com imagens para nos reportamos à essas questões que permeavam os conteúdos e que pareciam sem sentido quando discutíamos as questões de gênero, em uma disciplina que trataria das crianças de tão pouca idade. Será que realmente seria necessário falar de meninos e meninas, de homens e mulheres?

- “Nessa idade a gente trata todo mundo igual.”
- “Todos fazem as mesmas coisas”.

Será que realmente oportunizamos e incentivamos todos para as mesmas brincadeiras? Quantas vezes brincamos de costurar com crianças? Será que para a costura nossos corpos conseguem ficar sentados?



Figura 2
Fonte: Acervo das autoras



Figura 3
Fonte: Acervo das autoras

A apreensão e a inabilidade para os movimentos de costura que o aluno-professor expressa no momento de experiência é de extrema importância para a nossa reflexão docente. *A linha trança...* As diversas possibilidades de construções tridimensionais, com vários tipos de materiais têm grande relevância na intencionalidade pedagógica de uma educação infantil constituída por espaços em que os corpos não se escolarizem; espaços onde os corpos não se mantenham apenas como executores dos pensamentos da cabeça, mas onde seja permitido a esses corpos “pensarem executando” como ações indissociáveis. Como uma dança em que som e movimento se completam. *A linha dança... Coisa de criança?*

Observar imagens de adultos e crianças, meninos e meninas trazendo essa forma de produção, a partir de desenhos infantis, permite-nos refletir sobre nossos fazeres cotidianos na educação infantil e na formação dos profissionais que atuam com crianças. *A linha na mão...O corpo no chão...*



Figura 4
Fonte: Acervo das autoras



Figura 5
Fonte: Acervo das autoras



Figura 6
Fonte: Acervo das autoras

Esse encontro das alunas-professoras com o desenho das crianças, uma produção expressiva infantil muitas vezes ignorada no seu valor pelos adultos permite a evocação da polissensorialidade que

(...) é evocada provocando mergulhos a partir de experiências que materializam as idéias, as procuras, as hipóteses elaboradas, discutidas ou não numa fusão que expressa o processo criador muito mais que a necessidade de um produto final, investigando o desconhecido ou, num exercício brilhante não menos difícil, estranhando aquilo com que há tempos já têm contato. (GOBBI, 2007, p. 126).

Ao observarmos o encontro das alunas-professoras com essa tão familiar e tão desconhecida produção quando dada a possibilidade de fazer saltar os desenhos do papel, nos fez ver movimentos diversos daqueles comumente feitos pelas alunas-professoras.

Nesse movimento, o exercício de releitura da produção infantil se difere do exercício interpretativo do desenho até hoje dado pelos profissionais sob o olhar da psicologia desenvolvimentista. A possibilidade de transformar, brincar, recriar, permite ao profissional e às crianças atribuírem outros possíveis sentidos a essa expressão. *Da linha ao ponto, um novo conto...*



Figura 7
Fonte: Acervo das autoras



Figura 8
Fonte: Acervo das autoras



Figura 9
Fonte: Acervo das autoras

Ao olhar para o jogo de narrativas presente nos desenhos de cada criança, as alunas-professoras criavam suas próprias narrativas num jogo inventivo, onde reconheciam a criança, seu desenho, e, ao mesmo tempo, se reconheciam. As narrativas produzidas pelas alunas-professoras significaram, para nós, a possibilidade de uma experiência formativa.

A maquete

Ao longo dos encontros com as alunas-professoras, o princípio de que a experiência de cada pessoa fosse constitutiva do processo de aprendizagem, foi ganhando cada vez mais importância em nossos planejamentos. Na elaboração das diversas categorias que compõem o planejamento - objetivos, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação - o fenômeno da avaliação nos incomodava, uma vez que sabíamos que este envolve questões valorativas acerca da história acadêmica dos sujeitos e das instituições envolvidas, os sucessos e fracassos de cada um. No desejo de não cairmos nas armadilhas da neutralidade avaliativa, tínhamos por norte a idéia de que avaliação e objetivos formam um par dialético. Considerar as experiências profissionais e pessoais relatadas pela alunas-professoras, imbricadas aos conteúdos da disciplina no processo de avaliação era para nós um desafio, afinal, tais experiências compunham os objetivos traçados nos planos.

Vínhamos, nós e as alunas-professoras, vivenciando historicamente um mesmo contexto avaliativo: na década de 1990, no Brasil, deu-se início a uma política de avaliação do ensino

médio e superior, baseada nas idéias de educação de qualidade e para todos. Segundo FREITAS (2002) na verdade essa questão da qualidade estava muito mais ligada a fatores econômicos (controle de custos e preparação para a privatização) condizentes com a proposta de Estado Mínimo. Para tanto, o Estado atribuiria a si o *status* de agente avaliador externo a escola, se encarregando de formular os processos avaliativos e aplicá-los, produzindo *rankings* que, amplamente divulgados, poderiam fomentar uma disputa pela qualidade entre as instituições escolares. Seguindo a mesma lógica que hoje determina sua organização (lógica capitalista), o Estado artificializa ainda mais o processo avaliativo, ligando-o a “habilidades desgarradas da qualidade de vida” que leva FREITAS (2002) a concluir que “a real qualidade da escola fica limitada pela qualidade de vida”. Ainda que o foco do autor se direcione para o Ensino Fundamental, precisamos olhar com atenção para esses processos que vêm ganhando cada vez mais força nos diversos níveis e etapas da Educação, inclusive no ensino universitário.

A cada semestre, na (re)elaboração dos planos de disciplina, a avaliação ganhava foco na discussão entre Aps e professores orientadores, onde os saberes e as experiências avaliativas vividas dos pares, balizadas pelos professores orientadores, iam dando novas formas para esse fazer.

Na disciplina que trata da primeira etapa da Educação Básica – Pedagogia da Educação Infantil - vislumbramos a possibilidade de transgredir as formas tradicionais de avaliação limitadas à produção escrita que ajudavam a reforçar a idéia de que há uma única forma de se apreciar o conhecimento. Queríamos um tempo/espço avaliativo onde aprender e ensinar acontecessem juntos de fato, não apenas retoricamente como em outras vivências pelas quais passamos. Buscávamos organizar situações que promovessem o saber sensível, que implica “numa gama maior de habilidades, as quais se evidenciam articuladas entre si e ao viver cotidiano de seu detentor – estão, em suma, *incorporadas* a ele.”(DUARTE, 2004, p.14).

Nas aulas da especialização e nos encontros com a professora Ana Lúcia Goulart de Faria fomos discutindo as categorias que nos permitiriam entender a constituição das alunas-professoras nos espaços em que circulavam profissionalmente, com a perspectiva de ir além dos limites que estes impunham. Assim vimos, na construção de maquetes de espaços de instituições públicas onde a educação infantil caracteriza-se como formal, a possibilidade de avaliar as categorias estudadas – espaço/tempo, gênero, produção de cultura infantil, infância entre outras. Não se trata de representar através da maquete uma realidade pronta, mas uma realidade que vai sendo produzida no contato com os materiais e conceitos.

Com a proposta de produção de maquete buscávamos trazer para os fazeres profissionais a arte como possibilidade de expressão, ainda que não dominássemos esse campo. Naquele momento intuíamos que a arte como possibilidade de transgressão deveria perpassar a formação das alunas-professoras. A arte

“ao se colocar entre a experiência direta do real e a sua conceituação, faz-nos atentar para a especificidade de cada experiência frente a um objeto ou situação (...) o objeto artístico é sempre uma concretização do conceito, o desvelamento de um caso particular e único que jaz subsumido na generalidade de uma idéia ou abstração.” (DUARTE, 2004, p.140).

A produção das maquetes proporcionou um momento de criação com uma linguagem que causou estranheza, pois exigiu um repertório de habilidades que não costuma fazer parte da formação e da atuação profissional de quem trabalha com crianças da educação infantil.



Figura 10
Fonte: Acervo das autoras

A produção em pequenos grupos e a apresentação das maquetes como trabalho final da disciplina envolveu um trabalho coletivo, um encontro com o outro; ao mostrar a maquete produzida o grupo de alunas-professoras narrou o que pensavam sobre as crianças com quem convivem, sobre o que desejam para elas, ao mesmo tempo em que colocaram as colegas no movimento de produzir sentidos a partir daquilo que estavam vendo.

A arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria (2004) ressalta que a relação com o saber envolve o sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. O mundo é dado ao ser humano somente através do que ele percebe, imagina, pensa.



Figura 11
Fonte: Acervo das autoras

Produzir maquetes, a partir de um projeto de espaço educativo que considere a pedagogia da infância, permitiu um diálogo entre a ciência e a arte na formação das professoras. Para FARIA (2004), “realizar um projeto de lugar é a possibilidade de juntar ciência e arte, pois exige raciocínio (tem que parar em pé) e criatividade (tem que ser bonito). É a amizade entre a mão e a mente, é um pensar fazendo, um fazer pensando, aproximando as fronteiras entre o possível e o impossível” (p.67).

Em reencontros, o construir de um caminho

*(...)Amor, beleza, encantamento: tantas palavras proibidas em nosso rigoroso meio acadêmico, sempre cioso por definir seus objetos de estudo em termos de qualidades objetiváveis, isto é, mensuráveis (...) Contudo, é preciso ousar, é preciso furar a crosta cientificista que vem tornando as reflexões acadêmicas impermeáveis à vida que realmente importa(...)
João Francisco Duarte Junior¹⁴*

As relações com os professores orientadores de cada disciplina em que fomos Aps, geradas pela organização proposta pelo PROESF, sempre foram marcadas pelo novo. Nossa condição como Assistentes Pedagógicas diferia da condição de orientandas de mestrado ou doutorado – com a exigência de leituras e produções escritas, e da condição de professoras universitárias – com produção acadêmica, jornada de trabalho integral, entre outras. Desde o início das aulas, os encontros com os professores orientadores foram pautadas por grandes expectativas.

As experiências que faziam sentido para nós, Aps, eram as do “como ser professora universitária” uma vez que não éramos pesquisadoras dos conteúdos das disciplinas. Nossa expectativa nas orientações era de interlocução sobre esse cotidiano de ser professora universitária. Em nossa percepção, talvez confundida pelas nossas expectativas, o foco das orientações estava na preocupação sobre a ampliação dos conceitos de cada disciplina, tendo por interlocução a produção acadêmica de cada professor orientador. Víamos mais como uma questão de conteúdo do que de forma, uma vez que a temática de “metodologias formativas” do ensino universitário não eram objeto de estudo de nenhum de nossos orientadores. Para nós, o processo de dar aula na universidade era, desde o início, uma questão que ia além do domínio dos conteúdos, uma vez que nossa história profissional se constituiu no magistério,

¹⁴ João Francisco Duarte Junior, *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*, 2004, p.30.

no ofício de professoras, com os questionamentos voltados à didática, aos encontros entre professores, alunas e conceitos e os sentidos suscitados por esses encontros em cada um.

No decorrer dos semestres, nos encontros de orientação com os professores, na interlocução com novos autores que nos foram sendo apresentados e no conhecimento que fomos travando a partir da escuta das alunas-professoras, vislumbramos outras possibilidades para dar movimento à docência. Nesse processo, outras palavras ganharam visibilidade e outro sentido.

Memória..., sentido..., encontro..., escuta..., subjetividade..., sensível...,
movimento..., contação de casos..., teatro..., literatura infantil..., poesias...,
fábulas..., filmes..., imagens... maquete..., espaço..., brinquedo..., diferenças...

Não existe uma só maneira de ser professor, aliás, podemos ser, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de professores. Da mesma maneira, a formação é múltipla e está sempre em movimento. O movimento dos sentidos atribuídos pelos sujeitos é que dá legitimidade à formação. No âmbito das relações, estabelecidas nos encontros com intencionalidade educativa que vão acontecendo entre as pessoas, com suas histórias, está o cerne da formação, para além dos conteúdos.

Referências Bibliográficas:

BURKE, Peter. *Um ensaio sobre ensaios*. Disponível em: <http://www.portrasdasletras.com.br/pdt12/sub.php?op=redacao/teoria/docs/ensaio>. Acesso em 17 de julho de 2008.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1964.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo) in NOVAES, A. et ai. *O olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1988, p.347-360.

DAHLBERG, Gunilla , MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

DUARTE JR., João F. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. 3ª ed., Curitiba: Criar Edições Ltda, 2004.

DUARTE JR., João F. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 8ª. ed, Campinas: Papirus, 2005.

FARIA, Ana Beatriz G. A descoberta do mundo ou a experiência de lugar, do berço à cidade. *Caderno Temático de Formação II - Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo*. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2004.

FREITAS, Luis Carlos. A Internalização da Exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 301-327.

FREITAS, Marcos C. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia G. (org). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-13.

FURGERI, Denise K. Padula. *Sentidos da Proximidade*. Campinas: Tese de doutorado, UNICAMP, FE, 2007.

GOBBI, Márcia A. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia G e MELLO, Suely A. (org) *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira e Martins Ed., 2007, p. 119-136.

KRAMER, Sônia. Professores podem ser Scherazade? O papel da memória, da narrativa, da leitura e escrita na formação de professores. In: *Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso*. Campinas: Ed. Ática, , 2001, p. 151-156.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G., RIOLFI, C.R. e GARCIA, M. F (org)., *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 113-132

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G e MELLO, Suely A. (org) *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira e Martins Ed., 2007, p.57 - 83.

VILLAMARIN, Alberto J. G. Citações da Cultura Universal. Porto Alegre: AGE Editora, 2002, p.384.