

1290000251



FE

TCC/UNICAMP C213c

**Universidade Estadual de Campinas**

**Faculdade de Educação**

**Andréia Cristina do Carmo**

**A co-participação na escola:  
um desafio possível**

**Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como pré-requisito  
parcial para obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia, na  
Faculdade de Educação da  
UNICAMP, sob orientação da Prof.  
Roseli Aparecida Cação Fontana.**

**Campinas, 1996**

UNIDADE FE.....  
IN CHAMADA:  
TCC-UNICAMP  
C213C.....  
OMBO 251  
12/11/2003  
X  
11,00  
06.11.03  
Pub. d. 31.0677

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

C213c Carmo, Andréia Cristina do  
A co-participação na escola : um desafio possível / Andréia  
Cristina do Carmo. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.  
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Estágios supervisionados.  
3. Análise de interação em educação. 4.\* Professores e esta-  
giários - Relações. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Uni-  
versidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

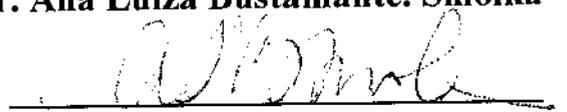
**COMISSÃO JULGADORA**

**Prof. Roseli Aparecida Cação Fontana**

**(Orientadora)**

---

**Prof. Dr. Ana Luiza Bustamante. Smolka**



---

## **AGRADECIMENTOS**

**É com prazer e gratidão que relembro as pessoas que viabilizaram o processo de realização deste trabalho. Meus agradecimentos a:**

**Roseli, minha orientadora, por estar presente em toda a realização deste trabalho, sendo também uma das co-autoras dele;**

**Antonieta, que me ajudou a ter um espaço na escola, ensinando-me a trabalhar nele;**

**A., professora de larga experiência, por dar-me a oportunidade de trabalharmos juntas;**

**Professora Olga von Simson, que me mostrou os caminhos da pesquisa;**

**Ana, Débora, Fran, Helo, Ju, Kátia, Lilia, Luzinha, Luciana, Lucimeire, Maria Lucia, Marissol, Midori, Raquel, Regina, Renata, Turma B de Prática de Ensino de 95, pelas dúvidas, reflexões e ansiedades que me ajudaram a refletir sobre a escola;**

**Rose e Gil, bibliotecários da Faculdade de Educação, por auxiliar-me na “arrumação” da bibliografia;**

**Hélia, pela paciência de revisar meus escritos;**

**Ademilson, pelo belo trabalho de edição do livro e do mapa, que compartilharam comigo esta trajetória.**

*"Por isso quando pensamos que perdemos nosso tempo,  
seja por esnobismo, seja por dissipação amorosa,  
estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro,  
até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde.*

*Nunca se sabe como uma pessoa aprende,*

*mas de qualquer forma que aprenda,*

*é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo,*

*e não pela assimilação de conteúdos objetivos.*

*Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente*

*'bom em latim', que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis)*

*lhe serviram de aprendizado?*

*Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários*

*que nossos professores e pais nos emprestam.*

*O signo implica em si a heterogeneidade como relação.*

*Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém,*

*que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (...)"*

*Deleuze*

## SUMÁRIO

Introdução.....	1
Parte I - Estágio: quais os seus significados.....	2
Parte II - Das relações de conhecimento: trabalho e participação.....	11
Parte III - Pesquisa participativa: a opção metodológica.....	19
Parte IV - A história do estágio: apresentação e análise.....	25
1. A proposta.....	25
2. O processo de inserção.....	27
3. O caminho percorrido com A.: a negociação da relação de participação.....	31
3.1. Pensando juntas.....	31
3.2. Fazendo juntas.....	36
3.3. A consolidação da parceria.....	58
4. A devolução do registro do trabalho em comum.....	66
Parte V - Considerações Finais.....	71
Referências bibliográficas.....	74

## LISTA DE FIGURAS

1. Nossa escola: antes e agora.....	39
2. Mapa do bairro.....	62

## INTRODUÇÃO

Este TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO nasceu do estágio curricular de Prática de Ensino realizado em uma escola municipal na cidade de Campinas, no período de 1994/1995, e teve por objetivo focalizar o processo de co-participação construído entre uma estagiária de Pedagogia e uma professora da escola de 1º grau.

Nele são narrados e analisados os encontros e desencontros entre professora e estagiária, à luz das categorias de trabalho (FREITAS) e de participação (FREIRE e CAMPOS), fundamentais para o entendimento das relações de conhecimento produzidas entre o estagiário que, vindo de fora do contexto escolar, adentra o espaço dos professores em atuação, para com eles “completar” sua formação profissional.

Para analisar o processo de co-participação professor-estagiário, situamos, inicialmente, a proposta de estágio vivenciada no quadro do desenvolvimento histórico das concepções de prática de ensino no Brasil e no curso de Pedagogia/UNICAMP, do qual sou aluna (Parte I). Em seguida, destacamos o referencial teórico adotado e a opção metodológica que norteou o estudo, ambos fundamentais para a análise do material empírico (Partes II e III, respectivamente). Na Parte IV, finalmente, apresentamos e analisamos a história da relação que foi sendo construída e refletida ao longo do estágio, procurando derivar da experiência vivida algumas implicações para o processo de formação do professor.

## PARTE I

### ESTÁGIO: QUAIS OS SEUS SIGNIFICADOS?

O que pode sustentar o estágio curricular de Prática de Ensino para o educador em formação? Para muitos alunos, o estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia e Magistério é uma exigência burocrática. Por outros, ele é considerado como um importante momento de sua formação.

Nessa segunda perspectiva, como o estágio contribui/pode contribuir para a aprendizagem profissional do futuro professor? Pela observação da prática do professor já formado, tomada como modelo? Pela observação e análise crítica das atitudes do profissional em atuação, tendo em vista um modelo de “professor ideal”? Pela elaboração de propostas alternativas, pelo estagiário, tendo em vista o professor e seu trabalho em classe? Pela extensão, ao professor, de conteúdos que pareçam úteis e/ou necessários a ele, segundo o julgamento do estagiário?

Segundo PIMENTA (1995) e FREITAS (1996), tais objetivos já fizeram – e ainda fazem – parte das disciplinas de Estágio, evidenciando a diversidade de enfoques resultantes das diferentes concepções teóricas que têm iluminado e orientado as propostas de formação de professores, sobretudo nos últimos 20 anos. PIMENTA (1995), numa revisão histórico-conceitual das concepções que marcaram o curso de formação de professores no Brasil, abordou a questão do estágio no período de 30 a 80. FREITAS (1996) tratou do assunto a partir da década de 80.

Uma constatação importante de PIMENTA (1995) é que, em nenhum momento do período estudado, o estágio foi considerado desnecessário como elemento formador, estando presente sempre nos cursos, com denominações e nuances variadas.

*“Nos anos 30 e especialmente 40 [assinala ela], a finalidade do ensino normal era (...) prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias e a prática nele está[va] colocada como a imitação de modelos existentes, bem como a observação de práticas bem-sucedidas”<sup>1</sup>. Em síntese, era o aprendizado de bons modelos e a execução destes, independente da especificidade dos alunos e da escola onde fossem aplicados.*

Como, nesse período, a maioria das pessoas que cursava o antigo normal era composta por mulheres que não precisavam trabalhar, a função desse curso foi sendo transformada: de formação de professores para a preparação da futura esposa e mãe. Tal mudança acarretou uma transformação na prática de ensino, que foi se teorizando, já que *“a prática profissional, como componente da formação, sob forma de estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que não tínhamos propriamente uma profissão (...)”<sup>2</sup>.*

O quadro anterior influenciou o ensino a partir da década de 60. Com a expansão do acesso à escolarização, crianças de classes menos privilegiadas começaram a frequentar a escola, e o velho modelo de formação de professores deixou de mostrar-se adequado a essa nova conjuntura, acarretando, entre outras coisas, o aumento do índice de repetência. Neste novo panorama, o antigo modelo não *“(...) estava servindo de referência para a formação teórico-prática das professoras.(...)”<sup>3</sup>*, pois a prática de ensino constituída em *“reproduzir os modelos de ensino*

---

<sup>1</sup> PIMENTA, 1995, p.59.

<sup>2</sup> PIMENTA, 1995, p.60.

<sup>3</sup> PIMENTA, 1995, p.60.

*considerados eficazes para ensinar [as] crianças que possuíam os requisitos considerados adequados à aprendizagem [escolar] (...)*<sup>4</sup>, deixava de fora um grande contingente de novos alunos. Foi nesse período que começaram a ser gestados os argumentos justificativos do fracasso escolar: “o problema da aprendizagem está na criança”.

Já na década de 70, “(...) com a Lei 5692/71, a prática de ensino ficou restrita ao entendimento de uma instrumentalização, a ser realizada em algumas disciplinas (...)”<sup>5</sup>, tornando o estágio um mero cumprimento de práticas burocráticas e desvinculando a teoria da prática.

*“Praticar passou a ser sinônimo de aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aulas (...). A ênfase nos recursos técnicos, desvinculada de análises globalizantes do real e associada à carência de recursos financeiros frente a políticas de expansão da escolaridade de massas no Brasil provocou um maior distanciamento entre os cursos de formação e as necessidades do ensino primário”*<sup>6</sup>.

A partir da década de 80, iniciaram-se estudos para a revisão dos cursos de formação de professores. Neste momento, que foi marcado por um intenso debate e reflexão sobre os problemas e questões educacionais do país, num clima de abertura e liberação políticas, realizaram-se muitos encontros sobre Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

No Encontro Nacional, promovido pela SESU-MEC em Belo Horizonte, em 1983, em documento final, algumas conclusões a respeito “(d)as licenciaturas específicas, (d)a articulação teoria/prática e (d)os estágios nos cursos de formação do educador” foram tiradas. Entre elas destacavam-se:

---

<sup>4</sup> PIMENTA, 1995, p.60.

<sup>5</sup> PIMENTA, 1995, p.60.

<sup>6</sup> PIMENTA, 1995, p.60.

*“\* Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: todos são professores. A docência constitui a base de identidade profissional de todo educador;*

*\* 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;*

*\* os estágios deverão, de preferência, ser realizados nas escolas públicas e serem referidos à aprendizagem escolar das camadas populares(...)”<sup>7</sup>.*

A unidade teoria-prática, enfatizada na re-leitura e redimensionamento que se fez da atividade docente e de seu processo de formação, sustentava-se em conceitos das abordagens materialistas dialéticas. PIMENTA (1995) destaca que *“As dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática - ou práxis”<sup>8</sup>.*

Outra ênfase, foi a articulação do curso de formação à escola básica *“(...) possibilitando um projeto no qual se explicita os conhecimentos e as habilidades que uma professora deve possuir para assegurar o ensino de qualidade, necessário à educação das crianças. Ou seja, no curso de formação, o ‘para quê’, ‘o quê’, e ‘o como’ ensinar são indissociáveis”<sup>9</sup>.*

Nesta mesma linha de estudo, FREITAS (1996) aponta que a discussão da formação do professor passou, de uma concepção puramente tecnicista e instrumental, para a idéia de uma

---

<sup>7</sup> CONARCFE citado por FREITAS, 1996, p.22.

<sup>8</sup> PIMENTA, 1995, p.60.

<sup>9</sup> PIMENTA, 1995, p.60.

educação transformadora, compromissada com as escolas públicas, de forma a tomar como referência a aprendizagem escolar das camadas populares.

Estes princípios norteadores tornaram-se o ideal a ser alcançado pelas escolas de formação de professores no Brasil e, neste contexto, a Faculdade de Educação da UNICAMP iniciou um processo de reformulação do curso de Pedagogia.

A transformação do curso não ocorreu de forma rápida; pelo contrário, as mudanças se deram de forma gradual, atingindo o seu ápice com a implantação de um novo currículo para o curso em 1990, no período noturno, e em 1993, no período diurno. Vale explicitar que em 1990 foi criado o curso noturno de Pedagogia na Faculdade de Educação/UNICAMP, a partir das sugestões para o curso diurno já existente, que também teve uma reformulação a partir de 1993.

A reformulação teve como objetivo “*colocar o trabalho como eixo articulador da relação teoria/prática no interior do curso, trazendo o aluno a vivenciar o processo de trabalho pedagógico da escola desde o início de sua formação e introduzindo-o no universo da pesquisa pela sua atividade prática*”<sup>10</sup>. Este era o ideal do curso, querendo evitar a disciplina de Estágio “*(...) enquanto ‘aplicação’ de métodos e técnicas e sua redução à concepção de inovações metodológicas a serem introduzidas nas diferentes áreas de conhecimento e de conteúdo específico do 1º e 2º graus, e rejeitava, também, a idéia de Prática de Ensino e Estágio enquanto ‘momento de aprendizagem’ de experiência pedagógica em escolas com propostas educacionais diferenciadas (...). Intencionava fazer do estágio o ponto de partida para a transformação da Prática de Ensino. Estágio não como aprendizado, mas como trabalho (...)*”<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> FREITAS, 1993, resumo.

<sup>11</sup> FREITAS, 1993, p.6.

Ainda segundo FREITAS, a categoria trabalho mostrava-se como um poderoso articulador da relação teoria/prática porque ela traz para o campo da didática e da prática de ensino a relação educação/trabalho e escola/trabalho. Colocado como a chave da compreensão da realidade, o trabalho evidencia o quanto a *“(...) atividade teórica não pode prescindir da atividade prática, não se desenvolve sem a mediação da prática no processo de formação do profissional da educação. O conhecimento da realidade concreta, a apreensão da totalidade do objeto de estudo – educação e a escola – e a compreensão de seus determinantes históricos, tendo o trabalho do aluno como articulador, são o ponto de partida para o trabalho pedagógico criativo, transformador, com possibilidades de superar o aprisionamento ao livro didático, às formas atuais da prática pedagógica e a tendência às soluções meramente metodológicas”*<sup>12</sup>. *“(...) Fazer da atividade prática dos alunos a possibilidade real de construir conhecimento, não em uma atitude contemplativa, de especulação, meramente teórica, mas em um processo de intervenção com o objetivo de transformação”*<sup>13</sup>.

FREITAS (1996) destaca que a relação dos alunos com o trabalho pedagógico da escola, concreto, através de sua intervenção prática, pode criar possibilidades de se lutar para restabelecer, pelo menos, o **nexo crítico** entre trabalho/educação, mesmo nos limites do capitalismo e da estrutura universitária. Para tanto, segundo ela, é necessário que os alunos se apropriem de conceitos teóricos e metodológicos, que lhes possibilitem a compreensão da prática enquanto educadores, e a função social de seu trabalho. Sem esta apropriação, o trabalho torna-se alienado, passa por um processo de desqualificação, pois é destituído de suas qualidades de reflexão e criação.

---

<sup>12</sup> FREITAS, 1996, p.226.

<sup>13</sup> FREITAS, 1996, p.231.

Nessa perspectiva, o aluno conhece a realidade da escola durante o estágio porque nela trabalha. Mas, o que é trabalhar na escola?

Na abordagem de FREITAS (1996), o trabalho na escola é o trabalho que o estagiário realiza. Sua análise é baseada na produção do aluno estagiário. Embora ela indique a possibilidade de atuação com o professor que recebe o aluno-estagiário, este professor não é tematizado. Ele e seu trabalho aparecem apenas nos relatos e nas referências que os alunos-estagiários lhes fazem. Sua voz, seus saberes e fazeres são revelados através da análise que o estagiário faz da escola, pela atividade/intervenção que ele ali realiza.

As relações estabelecidas entre o aluno-estagiário e o professor que o recebe são focalizadas como um “fator” interveniente no processo de estágio. Desta forma, o professor, que é um dos elementos da relação de estágio, permanece silenciado. Ele é “dito” pelo estagiário. O estagiário atua/trabalha na escola apesar do professor e não com ele.

O presente trabalho assume também a centralidade da relação entre teoria e prática na formação do educador, mas se indaga acerca das relações de trabalho estabelecidas entre o aluno estagiário e o professor que está na escola.

O professor é co-produtor, com seus alunos, das relações de ensino vivenciadas dia-a-dia. Nesse sentido, seu fazer produz, também, o cotidiano escolar. Ele tem um lugar claramente definido nas relações institucionais: ocupa um cargo, é o responsável por uma classe, cabe a ele conduzir a aprendizagem de um grupo de crianças. Ele é reconhecido como ocupante desse lugar/papel social pela comunidade escolar: direção, outros professores, funcionários, alunos, pais.

Em contrapartida, o estagiário é alguém que “passa” pela escola. Ele não é parte dela, nem é reconhecido como tal. Mesmo sendo bem acolhido e aceito pelo professor e pelas crianças, mesmo atuando em sala de aula, seu papel social, ainda que não claramente definido e estável, jamais é confundido com o “de professor”: ele é alguém que pretende/vai ser professor; está com a gente, dá aulas para nós, mas não é nosso professor.

Enquanto o professor permanece na escola, ali estando todos os dias, podendo dar continuidade ao seu trabalho, o estagiário vivencia fragmentos do cotidiano escolar. A continuidade ou não de suas atividades em sala de aula depende dos espaços possibilitados pelo professor.

Analisado a partir de suas condições sociais de produção, o estágio revela-se determinado, em grande parte, pelo professor que recebe o estagiário. Seu modo de conceber o estágio, suas posturas frente ao estagiário, são mediadores constantes da sua (do estagiário) atuação em sala, imprimindo-lhe possibilidades e nuances diversas.

Nesse sentido, as relações estagiário/professor são mais do que um “fator de contexto” a influenciar os rumos do estágio. Elas são constitutivas do processo de formação do futuro professor, tanto quanto as propostas de estágio que são elaboradas na universidade, a supervisão do estágio e a formação teórica.

Visto desta perspectiva, o estágio redimensiona-se. Ele configura um processo de elaboração do conhecimento – da realidade escolar e da prática educativa – pelo trabalho compartilhado com o professor.

**O trabalho com o professor, como necessidade/possibilidade**, tornou-se, então, objeto dessa pesquisa e as questões acerca de como trabalhar com o professor no cotidiano da sala de aula

e como adentrar e ser parte das relações de ensino que ali se produzem, das quais ele, o professor, é um dos principais articuladores, tornaram-se centrais à investigação.

## PARTE II

### *Das relações de conhecimento: trabalho e participação*

Considerado como trabalho compartilhado, o estágio nos obriga a refletir sobre as relações de produção do conhecimento nele envolvidas.

Ao nos interrogarmos acerca das relações de conhecimento, deparamo-nos com um leque de concepções. De acordo com SCHAFF (1987), *“Quando falamos da relação cognitiva enquanto relação interveniente entre o sujeito que conhece o objeto do conhecimento, é evidente que as nossas palavras dependem, em grande medida, senão na totalidade, do sentido que atribuímos à expressão ‘sujeito que conhece’.”*<sup>14</sup> A interpretação dessa expressão nos situa diante de alguns modelos teóricos, fundados em diferentes correntes filosóficas historicamente existentes: o empirismo, o idealismo e o materialismo histórico.

O primeiro modelo, o do empirismo, destaca SCHAFF (1987), subentende a construção mecanicista da teoria do reflexo. Neste modelo, *“o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito, que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo – o conhecimento – é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito(...)”*<sup>15</sup>.

Como agente passivo, contemplativo e receptivo, o papel do sujeito na relação cognitiva *“(...) é o de registrar estímulos vindos do exterior(...)”*<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> SCHAFF, 1987, p.77.

<sup>15</sup> SCHAFF, 1987, p.73.

<sup>16</sup> SCHAFF, 1987, p.73.

Já no segundo modelo, idealista e ativista, “a predominância, se não a exclusividade, volta-se ao sujeito que conhece, que apercebe o objeto do conhecimento como sua produção”<sup>17</sup>.

O terceiro modelo, materialista histórico-dialético, supera o primeiro e segundo modelos, privilegiando o princípio da mediação na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Este modelo “propõe (...) uma relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela – sua atividade (...)”<sup>18</sup> (grifos nossos).

Ainda dentro deste terceiro modelo, o sujeito é concebido não somente como um aparelho biologicamente determinado perceptivo, que somente registra os estímulos externos na relação cognitiva, nem como o cerne da relação de conhecimento, mas sim como um ser que ao mesmo tempo é o produto e o produtor da cultura.

“O fato do homem, o sujeito, ser ‘o conjunto das relações sociais’, comporta conseqüências diversas, sensíveis também no domínio do conhecimento. Em primeiro lugar, uma articulação determinada do mundo – ou seja, a maneira de o aperceber, de distinguir nele elementos determinados, a dinâmica das percepções, etc. – está ligada à linguagem e ao seu aparelho conceitual que recebemos da sociedade por intermédio da educação considerada como a transmissão da experiência social acumulada na filogênese (...). O sujeito que conhece não é espelho, não é um espelho registrando passivamente as sensações geradas pelo meio circunvizinho. Pelo contrário, é precisamente o agente que dirige este aparelho, que o orienta, o

---

<sup>17</sup> SCHAFF, 1987, p.74.

<sup>18</sup> SCHAFF, 1987, p.75.

regula, e em seguida transforma os dados que este lhe fornece. Alguém escreveu, muito a propósito, que aqueles que comparam o conhecimento à ação de fotografar a realidade esquecem – entre outras coisas – que o aparelho fotográfico registra, e é por isso mesmo (que) uma fotografia nunca é idêntica à outra”<sup>19</sup>. E ainda, que o sujeito fotografa graças à mediação de um produto do trabalho humano: a máquina, o aparelho, culturalmente produzido.

Na terceira perspectiva, “o sujeito não é um aparelho registrador passivo, mas que introduz no conhecimento um fator subjetivo, ligado ao seu condicionamento social. Esta contribuição do sujeito explica as diferenças existentes não só na avaliação e interpretação dos fatos, mas também na percepção (articulação) e na descrição da realidade; diferenças que caracterizam o conhecimento de sujeitos pertencendo a diversas épocas históricas ou, se não contemporâneas, a diversos meios (étnicos, sociais, etc)...”<sup>20</sup>. Nesse sentido, o lugar social ocupado pelos sujeitos é constitutivo do conhecimento elaborado, bem como as relações sociais em que essa elaboração vai sendo produzida.

Assim, trabalhar com o professor ou trabalhar apesar do professor implica diferenças no conhecimento produzido, no estágio, sobre a escola.

Paulo FREIRE (1975), ao tratar da questão da produção do conhecimento em seu ensaio “*Comunicação ou extensão?*”, fornece elementos teóricos importantes para focalizarmos essas diferenças. Tomando em consideração as relações de conhecimento que se estabelecem entre o agrônomo (técnico) e o camponês (produtor), ele as analisa e problematiza à luz de dois conceitos básicos: o de extensão e o de comunicação. Estes dois conceitos abordam o papel do outro no processo de conhecimento.

---

<sup>19</sup> SCHAFF, 1987, p.81.

<sup>20</sup> SCHAFF, 1987, p.81.

FREIRE (1975) inicia o ensaio pelo estudo semântico da palavra extensão, destacando seu “sentido de base”, que indica a ação de “estender algo a alguém” e seu “sentido contextual”, que coloca a palavra extensão “em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, etc”<sup>21</sup>.

Analisando o sentido contextual do conceito de extensão, Paulo FREIRE destaca que, mais do que um ato técnico de ensinar ao camponês técnicas agrícolas, a ação extensionista, “engloba ações que transformam o camponês em ‘coisa’, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo”<sup>22</sup>, na medida em que nessa relação seus saberes e seus modos de ação no mundo são ignorados pelo técnico. É o técnico que, a partir de sua visão sobre o processo de trabalho agrícola, define o conhecimento que acha importante ser transferido ao camponês. O camponês, por sua vez, silenciado e convertido em depósito, recebe do agrônomo as técnicas que ele lhe transmite.

A ação extensionista, destaca FREIRE (1975), “ (...) envolve[ndo] (...) a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’ (...)”<sup>23</sup>, é indiscutivelmente mecanicista, e nos permite interrogar acerca da concepção de conhecimento em que se embasa. “Será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo do outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser ‘tratado’ como se fosse algo estático?”<sup>24</sup>

A crítica de FREIRE (1975) à concepção extensionista aproxima-o do pensamento do terceiro modelo de conhecimento analisado por SCHAFF (1987). Para FREIRE (1975),

---

<sup>21</sup> FREIRE, 1975, p.22.

<sup>22</sup> Chonchol, Jacques . Prefácio In: FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p.12.

<sup>23</sup> FREIRE, 1975, p.22.

<sup>24</sup> FREIRE, 1975, p.26.

*'(...)conhecer não é o ato através do qual um sujeito [é] transformado em objeto, [que] recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção'*<sup>25</sup>.

Este é o plano de comunicação que FREIRE (1975) apresenta como sendo a co-participação dos sujeitos no ato de pensar. *"O sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a co-participação de outros no ato de pensar sobre objeto (...)"*<sup>26</sup>. Desta mesma forma, *"(...) o objeto (...) não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas mediatizador da comunicação"*<sup>27</sup>.

Somente na comunicação o conhecimento se realiza, pois *"conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe"*<sup>28</sup>.

Entendida como comunicação, a produção do conhecimento na relação agrônomo/camponês resulta, então, do trabalho conjunto entre eles.

Na relação de comunicação, *"o agrônomo-educador não pode efetuar a mudança das atitudes dos camponeses em relação a qualquer aspecto, sem conhecer sua visão do mundo e sem confrontá-lo em sua totalidade"*<sup>29</sup>. Somente tomando como centro o homem a quem serve, é que assistência técnica pode se converter em relação de conhecimento. Pois só nessas condições,

---

<sup>25</sup> Chonchol, Jacques. Prefácio In FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p.12.

<sup>26</sup> FREIRE, 1975, p.66.

<sup>27</sup> FREIRE, 1975, p.69-70.

<sup>28</sup> FREIRE, 1975, p.27.

<sup>29</sup> Chonchol, Jacques. Prefácio In FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p.13.

aponta FREIRE, apreende-se e conhece-se “(...) o homem concreto, que não existe senão na realidade também concreta que o condiciona”<sup>30</sup> (grifos nossos).

Este homem concreto, inserido em uma realidade histórica “(...) no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente (...) [quando] se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo(...) [nas] situações existenciais concretas (...)”<sup>31</sup>.

As premissas do trabalho de FREIRE (1975), relacionadas ao trabalho de SCHAFF (1987), contribuíram grandemente para uma aproximação crítica da concepção de estágio e para seu redimensionamento.

Se atentarmos para as concepções de estágio apresentadas na primeira parte deste trabalho, podemos perceber que a maioria delas esteve marcada pelo viés extensionista. Num primeiro movimento, era o professor da escola que estendia ao estagiário um modo de ser e de proceder como professor. Depois, o estagiário passou a levar para a escola alternativas metodológicas.

Assim, ora a prática, ora a teoria predominavam na relação de formação, como já foi analisado na primeira parte, bem como ora a escola, ora o curso de formação determinavam a direção seguida pelo “gesto extensionista”.

Na perspectiva da articulação teoria/prática no/pelo trabalho, a prática extensionista esvazia-se de sentido. Tanto a Universidade quanto a escola, como campo de atuação, formam o futuro professor. A Universidade e o cotidiano da escola configuram duas dimensões inter-complementares no processo de formação, e como tal colocam-se reciprocamente em questão.

---

<sup>30</sup> FREIRE, 1975, p.16.

<sup>31</sup> Chonchol, Jacques. Prefácio In FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p.13.

A produção de conhecimento sobre o cotidiano escolar na Universidade levanta indagações, possibilita explicações e explicita implicações para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

A produção pedagógica cotidiana, no interior das unidades escolares, por sua vez, põe em questão os alcances e limites do conhecimento produzido sobre suas práticas pela Universidade, revelando a necessidade de novos tipos de conhecimento sobre a realidade escolar.

Neste sentido, a relação estagiário e professor também se redefine. Nenhum dos dois é recipiente de informações. Ambos vivenciam o trabalho pedagógico, só que a partir de lugares sociais diferenciados. Essa diferença entre os lugares ocupados produz olhares e modos de ação também distintos e, conseqüentemente, indagações diversas sobre uma mesma realidade empírica. Os modos de olhar, de agir e as indagações de um e outro mediatizam-se reciprocamente e às elaborações que fazem dessa realidade vivenciada, criando espaços de encontro, de confronto, de negociações, enfim, espaços de conhecimento.

Neste sentido, na relação instaurada pelo estágio, professor e estagiário conhecem, aprendem/apreendem, como sujeitos, o trabalho pedagógico.

Trabalhando juntos, professores e estagiários agem, modificando-se reciprocamente nas suas relações com o cotidiano da sala de aula e entre si. Através de suas ações nas relações de ensino, ambos agem sobre si mesmos, constituindo-se como sujeitos e como profissionais.

Os elementos propiciados pela reflexão de FREIRE (1975) e de SCHAFF (1987) sobre o papel do outro nas relações de conhecimento apontam para uma possibilidade de análise do material empírico coletado por mim. Vale ressaltar que esse referencial teórico, que marcou grande parte das disciplinas que eu havia feito no curso de Pedagogia, não só foi se explicitando,

como também foi sendo apurado e internalizado, ao longo do estágio, na reflexão a respeito do trabalho que ia sendo realizado na escola e na elaboração do projeto. Ele marca minha postura enquanto estagiária e meu olhar sobre a prática vivida.

### PARTE III

#### PESQUISA PARTICIPATIVA: A OPÇÃO METODOLÓGICA

Laymert Garcia dos Santos (1981), no estudo *Desregulagens*, questiona os capítulos metodológicos das pesquisas afirmando que o método, em geral, é “encaixado” com perfeição numa análise pronta: “(...) os capítulos metodológicos [assinala] nunca tratam da trajetória de uma pesquisa, excluindo o que é realmente o motor do trabalho, isto é, a inquietação e a dificuldade que se apresentam ao sujeito de ter de pensar a complexidade dos fenômenos sociais. Talvez por isso também nos entregam um quebra-cabeça [a pesquisa] realizado, onde conceitos teóricos e fatos empíricos se encaixam maravilhosamente”<sup>32</sup>. No entanto, o que o método silencia é tão importante quanto o que ele diz.

A reflexão de Laymert, desmistificando a objetividade e racionalidade do trabalho científico, contribuiu para que eu optasse por explicitar a trajetória desta pesquisa. Ela não foi um projeto elaborado com o intuito de ser posteriormente posto em prática. Pelo contrário, ela foi se desenvolvendo na ação. Na experiência de estágio por mim vivida e refletida, foi se evidenciando o tema que se converteu em meu objeto de estudo.

No início, o projeto elaborado para se tornar meu TCC era uma análise da implementação de uma metodologia alternativa de Estudos Sociais.

A idéia era tentar investigar para responder as seguintes perguntas: o que levava a maior parte dos professores de 1ª a 4ª séries, que conheci na escola onde estagiei, a ser fiel ao uso do

---

<sup>32</sup> SANTOS, 1981, p.11.

livro didático, e ter como preocupação central a transmissão de conteúdo? Quais as possibilidades de realização de uma proposta alternativa de Estudos Sociais junto a esses professores?

No entanto, ao longo do estágio fui percebendo como a relação estagiária-professora, que foi se construindo, marcava a configuração que o próprio trabalho de Estudos Sociais assumia. A relação que se construía entre professora/estagiária fortalecia, questionava, redimensionava as indicações metodológicas. Estas constatações, que produziam indagações e reflexões, que eu retomava nas conversas com minha supervisora de estágio em 1994, e minha orientadora desta pesquisa em 1995, tornaram-se então o próprio foco da pesquisa.

No início essa transformação me incomodava. Em certos momentos, tematizar a relação professora/estagiária parecia-me uma preocupação pequenina (mas nunca deixou de ser considerada bela). Às vezes, o micro da sala de aula se ofusca diante das grandes questões, que a maioria das pessoas pensa ser melhor estudar. Analisando mais profundamente, à luz das reflexões de FREITAS (1996), minha dificuldade para enxergar o espaço da prática de ensino e a relação professora-estagiária como tão importantes, fui percebendo que ela tem razões históricas, que vão além de um olhar ingênuo. Segundo FREITAS (1996), diante de sua carreira como professora de prática de ensino e estágios na universidade desde 1979, ela constatou evidências da desvalorização destas disciplinas e seu isolamento no contexto da política acadêmica da universidade. Esta constatação é evidenciada “(...) *pelo afastamento destas disciplinas da pesquisa sobre a escola e o ensino de 1º e 2º graus, campo de intervenção do profissional da educação, números reduzidos de pesquisa sobre o ensino e a prática pedagógica nas escolas de 1º e 2º graus, sobre os cursos de licenciatura e experiências docentes com a disciplina. Do ponto de vista institucional, pela homogeneização que é feita quando da distribuição dos cursos e da carga*

*didática, ao não considerar sua especificidade para a determinação do número de alunos/docente.*<sup>33</sup>.

Nesse processo de redefinição do objeto de estudo, também o método foi utilizado sem explicitação anterior. Embora, desde o início do trabalho de estágio, a participação fosse uma opção metodológica explicitada pela proposta da disciplina, eu não a percebia como o caminho do trabalho de pesquisa que se definia.

Refletindo mais sobre a questão metodológica, à luz de autores como Paulo FREIRE, CAMPOS e DEMO, fui percebendo que a opção metodológica do trabalho na perspectiva participante foi se configurando ao longo do estágio. Na minha ida a campo, eu não tinha uma tese para ser posta à prova. O vivido foi me conduzindo a questões, foi se convertendo em investigação.

Como assinala BRANDÃO (1984), numa reflexão sobre a relação com o outro na pesquisa: *“(...) sobre a aparência de que teorias antecedentes são construídas e articulam métodos que, por sua vez, determinam atitudes interpessoais na relação pesquisador-pesquisado, o que se dá na prática é o contrário. O determinante é a relação já existente, o antecedente é que é o determinante da própria teoria. De certo modo, teorias não constróem relações, mas relações constróem teorias (...)”<sup>34</sup> (grifo nosso).*

Por ser tão presente no estágio, no momento da análise eu precisei distanciar-me e refletir a respeito desse meu corpo-a-corpo com a realidade do trabalho pedagógico na escola de 1º Grau, para apurar *“os meios e os fins, o método e as soluções”*<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> FREITAS, 1996, p.30.

<sup>34</sup> BRANDÃO, 1984, p.16.

<sup>35</sup> SANTOS, 1981, p.11.

Constatedei, com a ajuda dos textos dos autores citados, que a observação participante e o compromisso entre o pesquisador e a realidade pesquisada, opções metodológicas enquanto estágio, tinham se concretizado também na pesquisa.

Para a realização da pesquisa, eu dispunha de um diário de campo, detalhado de informações sobre a trajetória vivida, que na realidade não fora elaborado pensando na pesquisa. Ele era o produto da paixão pelo estágio. Paixão esta que o fez tão completo.

Para o diário de campo produzido, também contribuiu o meu trabalho como pesquisadora de iniciação científica, em projetos de História Oral, onde aprendi que o registro minucioso de momentos de nossa história são fundamentais para uma reconstrução histórica no futuro.

Com este diário em mãos, o trabalho de estágio foi ficando claro, os caminhos percorridos, as ações expostas. Os encontros e confrontos entre concepções de mundo, de educação, os modos como os próprios caminhos da escola fizeram com que eu fosse conduzida a tomar certas decisões. Nele também houve espaços para o ocorrido e o sentido, isto é, os fatos que aconteceram e como estes foram sentidos por mim e pelas professoras.

Os textos de BRANDÃO também me ajudaram a fundamentar/perceber a validade e a importância do diário de campo e da observação participante. Brandão conta-nos a história de Malinowski, que conviveu com um povo e registrou em seu diário de campo toda a cultura deste mesmo povo. Através desta ilustração, Brandão mostra a criação da observação participante, e conseqüentemente, a importância do diário de campo – que se torna uma história do ocorrido.

Com relação à observação participante, ele destaca que ela nasce tanto do fundamento teórico quanto de uma relação pessoal com o outro. “(...) *A partir do momento em que eu vou estar com o **outro**, quando eu não mando emissários aplicarem questionários, ou não coleteo*

*fragmentos e opiniões a partir de dados de viajantes e missionários, a partir do momento em que eu ‘vôu lá’, o outro é diferente de mim. O outro não me aparece como dado, ele aparece como vida, como relação concreta, afetiva e social(...)*<sup>36</sup> (grifo nosso).

CAMPOS (1981, 1984) é uma autora com quem também dialoguei a respeito da pesquisa numa perspectiva participativa. Ela ajudou-me a perceber o processo de articulação de interesses que se joga na relação de pesquisa e as possibilidades de transformação dos sujeitos nela envolvidos. Ela trabalhou com grupos populares, interessados e envolvidos na investigação da população de 7 a 14 anos excluída da escola, na cidade de São Paulo. Nesta pesquisa, feita em dois bairros, com dois grupos, compostos basicamente por mulheres, *“estabelecidos os contatos, foi-se revelando uma convergência de interesses: nossos, enquanto pesquisadores, e dos grupos, à medida que se discutia a conveniência de se fazer aquela pesquisa; de um lado existiam objetivos comuns, e de outro objetivos diferenciados em relação aos nossos interesses e aos interesses daqueles grupos. (...)”*<sup>37</sup>. Assim como em sua pesquisa, esta trajetória ocorreu no estágio, isto é, trabalhamos eu – a estagiária – e a professora que me recebeu, com nossos interesses comuns e diferenciados.

Ao final da pesquisa de CAMPOS (1984), foi dado um retorno (em forma de caderninho) dos resultados da pesquisa aos grupos que participaram. E a partir deste primeiro trabalho de pesquisa surgiu uma segunda. Esta, com o objetivo de resgatar o significado para os grupos envolvidos da sua participação na primeira pesquisa. Tinha como intuito trabalhar novamente com os dois grupos originários, o que não foi possível, pois somente um deles continuou organizado.

---

<sup>36</sup> BRANDÃO, 1984, p.17.

<sup>37</sup> CAMPOS, 1984, p.19.

A autora relata que a primeira constatação na segunda pesquisa foi a de que o grupo com quem ela e sua equipe tinham trabalhado “(...) já não se encontrava da mesma forma que na época da primeira pesquisa, ou seja, de alguma forma a pesquisa tinha interferido na sua organização e na sua conformação (...)”<sup>38</sup>.

A possibilidade de analisar processos de mudança, aberta pela pesquisa participante, foi importante para o presente trabalho, levando-me a optar não só pelo retorno do estudo à professora envolvida, mas também pela continuidade do trabalho com ela, por mais um ano.

Vale ressaltar, ao concluir essa discussão metodológica, que o “re-conhecimento” da pesquisa participante no movimento do seu próprio fazer-se (e digo re-conhecimento porque esta modalidade de investigação já me fora possibilitada na disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica) fortaleceu, em mim, a convicção com relação a sua importância e centralidade nas pesquisas na área de Prática de Ensino e Estágio, pois como destaca DEMO (1984), “(...) a pesquisa participante é possível e até necessária, porque entendo, metodologicamente, que a prática faça parte do conhecimento em Ciências Sociais (...)”<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> CAMPOS, 1984, p.20.

<sup>39</sup> DEMO, 1984, p.13.

## PARTE IV

### A HISTÓRIA DO ESTÁGIO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

#### 1. A Proposta

O estágio de Prática de Ensino, segundo o programa de curso proposto no 1º semestre de 1994 para a turma do noturno, enquadrava-se na perspectiva da atuação na escola e tinha como objetivo principal “(...) possibilitar ao aluno a apreensão e análise do trabalho pedagógico produzido no cotidiano das escolas de 1º grau, a partir da vivência, reflexão e atuação nesse contexto” (Fontana, R. 1994 - Programa de curso).

A proposta de trabalhar a partir da realidade da escola não era nova. Eu já tinha experiência do trabalho de campo, tinha aprendido a observar a escola e registrar esse olhar, na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, nos três primeiros semestres de curso. O elemento novo era a perspectiva de atuação e a orientação que recebemos, como estagiários, para que atentássemos às relações que estaríamos vivendo com o pessoal da escola e para que buscássemos estabelecer com essas pessoas uma “convergência de interesses”, de modo que tanto nossos interesses e habilidades fossem respeitados, quanto os interesses e questões daqueles com quem estaríamos trabalhando.

Com esta proposta nas mãos, cheguei à escola que me fora sugerida pela Supervisora de Estágio. Engajei-me em um projeto de ensino na área de Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries, já existente na escola. Mais do que propriamente um projeto, o que havia era o propósito de se iniciar

uma reformulação metodológica do trabalho que vinha sendo desenvolvido pelas professoras de 1ª a 4ª séries nessa área, tendo em vista o alto índice de retenção em História e Geografia nas 5ª e 6ª séries e os limites apontados pelos professores dessas disciplinas em relação aos conhecimentos e habilidades dominados pelos alunos.

A orientadora pedagógica tinha como objetivo deslocar, gradativamente, uma forma de trabalho centrada na reprodução do livro didático, em favor de uma proposta fundada na atividade de reconhecimento da realidade histórico-cultural vivida pelos alunos, re-conhecimento, mediado pela orientação e sistematização da professora. Essa nova modalidade de relação de conhecimento deveria trazer para dentro da sala de aula rudimentos do trabalho de levantamento e organização de dados a respeito das práticas sociais vividas pelas crianças e suas famílias, tendo em vista sua análise e sistematização à luz de conceitos das Ciências Sociais.

Minha participação nesse projeto foi impulsionada pela experiência de pesquisa, na perspectiva da História Oral<sup>40</sup>, que vinha então desenvolvendo junto ao Centro de Memória - UNICAMP<sup>41</sup>. Tal experiência me possibilitava conhecimentos teórico-metodológicos que se mostravam úteis à sistematização da proposta da escola. Essa experiência também foi considerada importante pela orientadora pedagógica da escola, que me recebeu como alguém com quem eles, ela e os professores, poderiam trocar experiências, apesar de eu nunca ter atuado numa escola de 1º grau como professora.

---

<sup>40</sup> “Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz, História Oral seria um termo amplo que recobre tipos variados de relatos obtidos através de fontes orais, a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentos, de fato cuja documentação se quer completar ou que se quer abordar por ângulo diverso. A História Oral registra a experiência vivida de um indivíduo ou de vários indivíduos de uma mesma coletividade” (LANG, 1996, p.34).

<sup>41</sup> Centro de Memória - UNICAMP é um centro de Recuperação da História de Campinas e Região.

Mesmo sem ter um professor designado com quem trabalhar mais diretamente, o intercâmbio destes conhecimentos, no campo da pesquisa, marcou o início da minha relação de dois anos com o pessoal da escola.

## 2. O Processo de Inserção

Somente em 26 de abril de 1994, iniciei um trabalho mais diretamente vinculado à sala de aula. Meu encaminhamento para uma classe de 4ª série foi decidido numa reunião com o grupo de professoras da série. Nessa reunião, que foi toda registrada em meu diário de campo, um dos trechos que mais me marcou foi o seguinte:

*“(...) Eu estava me sentindo bombardeada pelos olhares das professoras. Quando a R. – supervisora de estágio – chegou, senti um alívio! Esta reunião teve um clima diferente da que eu participei com o Z.R. – outro estagiário – (a de Ciências), ela não foi descontraída, parecia que eu não significava muito para as professoras(...)” – tivemos um intervalo – “Após o intervalo(...)quando abri a boca, a primeira pergunta [dirigida a mim] foi se eu tinha dado aula. Quase ‘desmontei’ nesta hora (...)” (D.C., 1994:17-18).*

Naquele momento, preocupava-me a não aceitação dos professores, mas apesar dos medos sentidos, assumi o trabalho, pensando principalmente em como eu iria atuar.

A professora que me recebeu transferiu a mim a sua classe durante as aulas de Estudos Sociais. Ancorada no argumento de que gostaria de aprender uma nova maneira de ensinar Estudos Sociais, ela passou-me a responsabilidade pelo trabalho.

Como consta em meu D.C.: “Neste dia, [18 de abril de 1994], lá fui, com a R., pensar o que eu iria fazer na aula do dia 26 de abril de 1994. Surgiram as perguntas: por que ensinar determinado conteúdo; por que usar determinados dados. O conteúdo da aula ficou determinado como sendo o estudo das cidades, dos Estados e a localização destes no Brasil. – conforme o programa da escola – (...) Neste dia ficou mais claro o que trabalhar no dia 26 de abril, que seria: – trabalhar com questionário [sobre a origem das crianças], [que seria] antecipado de uma história. Numa aula posterior, trabalhar-se-ia os dados com montagem de tabelas e a análise dos dados” (D.C.,1994:24-26).

Eu me preparava para ir para a sala de aula...Que expectativa!! Desejos, indagações, dúvidas, dificuldades para conduzir o trabalho com as crianças, dilemas quanto aos modos de integrar o trabalho feito anteriormente pela professora e o meu...Assim deu-se o primeiro dia em classe:

“Em síntese, não trabalhei o que eu tinha planejado e não imaginei que eu daria a aula para as crianças sozinha, a professora ficou corrigindo provas e a sala ficou toda sob meu domínio. Na primeira parte da aula foi fácil dominar a sala, pois a professora estava presente. No entanto, após o intervalo, quando comecei a corrigir os exercícios de matemática, foi difícil controlar a sala, [que] literalmente estava ‘uma bagunça’”(D.C., 26/04/1994:38-39).

Assim iniciou-se a relação de estágio: eu planejava as aulas, ministrava-as e avaliava os alunos, sem a participação da professora. No fundo da sala, ela observava o que eu fazia, ou ocupava-se com correções e outras atividades.

Neste mesmo dia, 26 de abril de 1994, iniciei os contatos com A., professora de uma 2ª série, que me procurara para pedir informações, sugestões de leitura, sugestões sobre modos

diferentes para trabalhar com o conteúdo de Estudos Sociais. “*Após a aula na 4ª série, conversei com a professora da 2ª série [A.] e ela estava trabalhando com o tema família e eu me comprometi a ajudá-la*” (D.C., 26/04/1994:40-41).

Nosso trabalho começou com uma simples conversa a respeito de um dos tópicos de seu planejamento – o estudo da família, sobre o qual ela gostaria de sugestões de como trabalhá-lo. Nesse primeiro contato, combinamos que eu pesquisaria algo para uma próxima reunião com ela.

Durante a semana, pesquisei junto a uma antropóloga, na Universidade, sobre a questão da família. Esta profissional deu-me indicações que às vezes passam despercebidas. Por exemplo, geralmente o ensino sobre família situa-se na explicação de que esta é formada por pai, mãe e filhos. Mas como a família é formada atualmente? Afinal, a mãe não fica somente em casa, o pai já troca fraldas, o filho faz seu próprio lanche; além disso, há casas sem mãe ou sem pai, e o que permanece assume o papel do outro. Assim, encontramos mães que trabalham e pais que trocam fraldas e cuidam das crianças. Isto significa que o “status” de “pai”, “mãe” pode ser mudado ou adaptado e que não há padrões tão fixos.

Para um professor que trabalha com crianças, esta questão torna-se séria, a partir do momento em que este ensina um modelo básico que não abarca todas as situações possíveis e que há “status” que podem ser mudados.

Transmiti estas idéias para a professora, para que ela também refletisse sobre isto para planejar este tópico. Nestes primeiros contatos com A., eu via minha relação com ela apenas como uma relação de ajuda em suas necessidades. O estágio para mim era o trabalho assumido na 4ª série. Desta forma, os meus relatos sobre as nossas conversas eram pequenos, quase notas de rodapé.

As nossas duas primeiras conversas foram próximas. Uma semana de intervalo entre elas. Em seguida, nós não nos encontramos por um período de um mês e meio (até o final de junho), devido ao meu envolvimento com a outra turma em que eu fazia estágio. Nesse período, o trabalho de A. continuava.

Nesse processo de preparar o trabalho para a 4ª série e de “pensar junto” com a professora de 2ª série, a cada semana eu selecionava leituras a respeito do Ensino de Estudos Sociais de 2ª a 4ª série, o currículo estabelecido, o desenvolvimento da criança nesta faixa etária, no que se referia à compreensão de noções estabelecidas como necessárias, para que ela pudesse compreender o meio em que vive, em sua organização histórico-cultural. Aprendi muito e comecei a compreender as especificidades do ensino nas séries iniciais, a relevância de conceitos básicos para o domínio da disciplina de Estudos Sociais, como tempo, espaço, transformação e cultura.

No diário de campo registrava minuciosamente as leituras feitas, os planos de aula para a 4ª série, as reações das crianças nessas aulas, os questionamentos da supervisora de estágio ao encaminhamento dado a elas, os redimensionamentos sugeridos, as reuniões com A. e com o pessoal da escola, minhas reações e sentimentos.

No entanto, para a professora de 4ª série, a relação então estabelecida começou a incomodar. Observando as diferenças entre a maneira como eu vinha ministrando o conteúdo e seus modos de proceder, ela decidiu retomar, em meados de maio, o seu lugar frente ao trabalho com Estudos Sociais. A ruptura da relação foi abrupta. Espantada e frustrada com sua atitude, parei de trabalhar com ela.

Analisando posteriormente o acontecido, fui percebendo que a alternativa de atuação que experimentava, embora me possibilitasse aprender e atuar no cotidiano da escola de 1º grau – dois

objetivos do estágio – estava equivocada, na medida em que a professora permanecia alheia àquele trabalho, e dele alienada. Eu tomava o “seu lugar”. Eu nem sequer estava fazendo extensão de conhecimentos que acreditava serem importantes para o trabalho docente, pois não conseguia transmitir à professora os fundamentos que me orientavam. Os esforços em articular teoria/prática nas aulas que eu planejava e desenvolvia com as crianças não chegavam a ela.

Enquanto, com a professora A., eu ia construindo uma relação de partilha de conhecimento, trazendo da Universidade e da minha própria experiência de pesquisa, reflexões, modos de proceder e sugestões de atividade, que ela utilizava a partir do seu conhecimento sobre a classe e sobre o seu próprio fazer, com a professora da 4ª série a relação de estágio tinha outros contornos. Eu e ela, equivocadamente, assumíamos como papel do estagiário, o trabalho “por” e “apesar” da professora, numa relação recíproca de negação/exclusão do outro. Ela me cedia um espaço para ocupar-se com outras tarefas. Eu ocupava o espaço cedido para desenvolver minha “tarefa” de estagiária. Nós não nos ocupávamos juntas do trabalho pedagógico com as crianças.

Mas o que fazer agora? Como continuar o estágio?

### **3. O Caminho Percorrido com A.: a negociação da relação de participação**

#### **3.1. Pensando juntas**

Por sugestão da orientadora pedagógica da escola e de minha supervisora de estágio, assumi o trabalho com A.. Embora ambas analisassem comigo que o trabalho com ela iniciado configurasse uma atividade de estágio, eu recusava essa idéia porque eu não entrava em sua sala de aula. Nossas conversas eram vistas por mim como um serviço extra que eu prestava à escola.

Até então, para mim, estagiar significava ir para a sala de aula, acompanhar a aula e reger algumas; atuar de fora da sala de aula não era estágio.

Quando nos reencontramos, em junho, havia grandes novidades: eu já não fazia estágio com a professora da 4ª série e estava um tanto “desorientada” em relação ao meu próprio lugar na escola.

Embora minha relação com A. crescesse a cada dia, eu ainda não tinha acesso à sua sala de aula. Desde o início, A. me solicitava como interlocutora, conversava comigo sobre alguns aspectos de seu trabalho, conduzia minhas intervenções, trazendo suas indagações e necessidades, decidia quanto ao que incorporar à sua prática e como e comentava comigo o porquê das decisões, mas ainda não me propunha estar na sala de aula com ela.

Essas condições provocavam em mim sentimentos ambíguos: ao mesmo tempo em que eu me empolgava com nossas conversas e com a possibilidade de poder contribuir para as solicitações que me fazia, também me sentia angustiada por não estar “regendo”, como algumas das minhas colegas de turma vinham fazendo.

Apesar dos sentimentos ambíguos, nesta segunda etapa de trabalho com a professora A., o diário de campo documentava uma mudança: eu já não dedicava apenas notas de rodapé, mas folhas inteiras a nossas conversas, relatava as idéias que trocávamos quanto ao planejamento das aulas, os passos que seriam traçados.

Começamos a pensar juntas como fazer as atividades com as crianças. Desse pensar junto nasceu a primeira chance de estar em sala com A.

Nosso primeiro trabalho após as conversas sobre o tema família, e dando seguimento ao planejamento da professora, foi o estudo da escola. Dispúnhamos de alguns dados oficiais para

trabalhar, tais como: registros da criação da escola, da mudança dos profissionais. No entanto, faziam falta registros das mudanças ocorridas na escola ao longo de sua existência e de como elas foram sentidas pelas pessoas da comunidade escolar. Havia na escola uma história que poderia ser contada pelos funcionários mais velhos, pelos pais dos alunos – ex-alunos da escola – que não fora registrada, e sobre a qual as crianças tinham dúvidas e curiosidades...

*“Neste mesmo dia, (28 de junho de 1994), falei com A., e decidimos finalmente fazer a entrevista, [esta tinha sido sugerida no início de nossos contatos] (...) Montamos um roteiro de perguntas, que seria levado para as crianças examinarem e darem sugestões (...) O objetivo da entrevista era o de traçar a história da escola (...)” (D.C., 28/06/1994).*

Dentro deste contexto, a História Oral era um recurso interessante para que as crianças conhecessem sua escola em vários momentos de sua história. Como ela era organizada? Como era o espaço por ela ocupado? A História Oral subsidiava o nosso trabalho na escola, pois permitia que toda uma história não oficial fosse resgatada e, finalmente, registrada.

Para operacionalizar esta possibilidade, decidimos fazer uma entrevista com um membro antigo da comunidade escolar: Dona D., cozinheira há 23 anos, aproximadamente. Mas uma entrevista com 30 alunos? Por que não? Esta atividade seria possível, claro que com ordem, com um questionário preestabelecido, com a seqüência de perguntas. Nestes momentos, a minha formação enquanto pesquisadora ajudava-me a dar sugestões de trabalho. Eu conhecia algumas técnicas de entrevista, de elaboração de roteiros, de uso de gravador, e conseguia explicar como se fazer a construção histórica a partir dos dados conseguidos.

Além disso, o tipo de atividade a que chegamos ia ao encontro da proposta metodológica a qual a orientadora pedagógica impulsionava na escola naquele momento.

E assim foi feito, A. e eu pensamos a princípio um questionário, que foi submetido à apreciação das crianças e alterado quase que totalmente por elas. Respeitamos suas perguntas, afinal eram as suas dúvidas.

Eu e A. esboçamos o seguinte questionário, dividido em tópicos:

*“PRÉDIO: Como era? Era igual a hoje? Tinha mais salas?*

*TERRENO DA ESCOLA: E a piscina? Tinha mais árvores? [Isso queria dizer se o terreno era do mesmo tamanho? O que havia construído dentro dele? E a piscina? Onde ficava? Como era?].*

*PARTE PEDAGÓGICA: Tinha muitos professores e alunos? O nome das diretoras? O tempo de aula? Horário de entrada? As crianças eram mais disciplinadas? Até quantos anos o aluno ficava nesta escola? As pessoas procuravam muito esta escola? Faltava vagas?*

*RECREIO: Quanto tempo as crianças tinham para lanche? Que tipo de comida tinha? A cozinheira trabalhava sozinha?” (D.C., 28/06/1994:61).*

Mas com as dúvidas das crianças, o questionário mudou muito, ficando assim organizado:

*MEIO FÍSICO: PRÉDIO, AMBIENTE NATURAL, QUADRAS:*

*A diretoria, a biblioteca e as salas de aula eram no mesmo lugar que elas são hoje? Tinha mais salas de aula? Ou não? Tinha piscina? Se tinha, por que tiraram? Tinha o campo de futebol ao lado das salas de aula? A escola era pintada? Se era, qual a cor? Já tinha o estacionamento? A escola já era toda cercada? Já havia holofotes? Quantos portões de entrada tinha?*

#### *AMBIENTE NATURAL:*

*Tinha mais ou menos árvores? Já existia o bosque da escola? E o jardim que fica ao lado da área coberta, que liga o refeitório ao outro pavilhão [já existia]?*

#### *HISTÓRIA DA ESCOLA:*

*Em que ano a escola foi inaugurada? A escola já tinha esse nome? Qual era o nome da diretora quando a senhora entrou? O doutor J. (o dentista da escola) já trabalhava aqui quando a senhora começou a trabalhar na escola? Quais os funcionários que trabalharam aqui e ainda continuam? Se tinha uniforme e como era? Tinha aulas de Educação Artística e Educação Física para os alunos de 1ª a 4ª série?*

#### *O TRABALHO DE DONA D. NA ESCOLA:*

*A senhora gosta de trabalhar aqui? E de cozinhar e servir aos alunos? Qual o tipo de comida era servido? A senhora trabalhava sozinha ou com mais pessoas ajudando a senhora?" (D.C., 05/07/1994:65-66).*

Feito isto, confirmamos com a entrevistada, acertamos o aparato técnico (gravador, microfone, fita cassete) e as perguntas foram distribuídas de modo que todos pudessem perguntar. Cada criança foi incumbida de fazer uma pergunta.

Finalmente chegou o dia!! Expectativa minha e de A. Neste dia, A. pediu a minha presença em sala, para ajudá-la a conduzir a entrevista. "Afinal de contas, você já participou de entrevistas, está acostumada, sabe como é, o que fazer", argumentou ela.

### 3.2. Fazendo juntas

Conseguimos fazer a entrevista e foi super produtiva, as crianças perguntaram suas respectivas questões. Deixamos um espaço livre, após todas as perguntas, para novas questões. Um boom!! Aproximadamente novas sessenta questões surgiram, muitas repetidas. Mas não importava, um exercício fora feito pelas crianças: o de como resgatar a sua própria trajetória reconstituindo as experiências de sua comunidade.

Refletimos sobre o nosso trabalho à luz da análise de THOMPSON. Segundo ele, “*Em algumas escolas estão sendo realizados projetos sobre as próprias famílias das crianças que têm se mostrado um meio efetivo de relacionar seu contexto imediato com um passado mais amplo (...)*”<sup>42</sup> (tradução nossa). Se a experiência com as famílias das crianças é algo interessante, pode, como foi, ser interessante para os alunos, resgatar a história de sua própria escola, de sua comunidade. Neste tipo de trabalho, o aluno resgata a sua própria história.

Durante o planejamento e execução, que levou por volta de vinte dias, A. mostrou o interesse pela leitura. Procurou, com a orientadora pedagógica, livros que eu tinha levado para a escola no início do ano; leu o que lhe foi possível.

O trabalho de resgate histórico por nós iniciado através das atividades realizadas com as crianças demandava conhecimentos que o embasassem cada vez mais. A prática em curso demandava teoria, e neste momento nós duas percebíamos essa necessidade e nos voltávamos a ela.

---

<sup>42</sup> THOMPSON, 1988.

Se naquele momento considerei importante o que aconteceu, hoje, à luz da reflexão, vejo que esse momento foi deveras importante e muito bonito. Nele, pude perceber nossos esforços para fundamentar e aprofundar o que fazíamos, tornando-nos autoras de nosso próprio trabalho. A nossa formação e o nosso fazer de professoras passavam pela teoria, articulavam-se a ela. No nosso caso, a tecedura teoria/prática foi acompanhada e mediatizada pela orientadora pedagógica, que também mediatizava e nos ajudava a refletir sobre e a encaminhar o trabalho realizado em sala. Através da análise, apropriávamo-nos da teoria e com ela, de nosso próprio fazer, repensando-o.

Nesse repensar, fomos percebendo que a atividade da entrevista não fora um trabalho da professora A. Também não fora um trabalho da estagiária de Pedagogia. Ela fora um trabalho produzido a quatro mãos e vivido intensamente por 35 pessoas: nós duas, as crianças e a entrevistada.

Todos nós saímos redimensionados dessa experiência: A., pelo trabalho feito. Eu, a estagiária, pela possibilidade de compartilhar um espaço tão caro à professora, sua sala de aula. As crianças, pela experiência da entrevista, pela curiosidade satisfeita, e Dona D., por poder compartilhar com as crianças a experiência do tempo vivido – a memória.

Segundo BOSI (1973), que realizou um trabalho com idosos da cidade de São Paulo, o idoso tem muito a nos contar, ele nos ajuda a retrair a nossa história. *“A criança (...) mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas, haveria apenas uma competência, abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória”*<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> BOSI, 1973, p.31.

Para o idoso, contar esta história é altamente significativo, ele é o velho que tem coisas para lembrar e dizer, o que o torna respeitado pelos mais jovens. Nele se cruzam memória, história, trabalho. Resgate do tempo, das origens. Através de suas palavras, o idoso e nós voltamos sobre o feito.

Planejamento, execução e avaliação feitos em conjunto culminaram na reflexão sobre o feito. Reflexão também partilhada, reflexão nossa, do trabalho pedagógico.

Discutimos os resultados da atividade e a avaliação dos alunos, pois a mudança nos objetivos e nos modos de desenvolvê-los pressupunha também novas formas de avaliação do próprio trabalho pedagógico e dos alunos.

Com esta atividade descrita terminamos o primeiro semestre. Após esta entrevista o período de férias das crianças teve início.

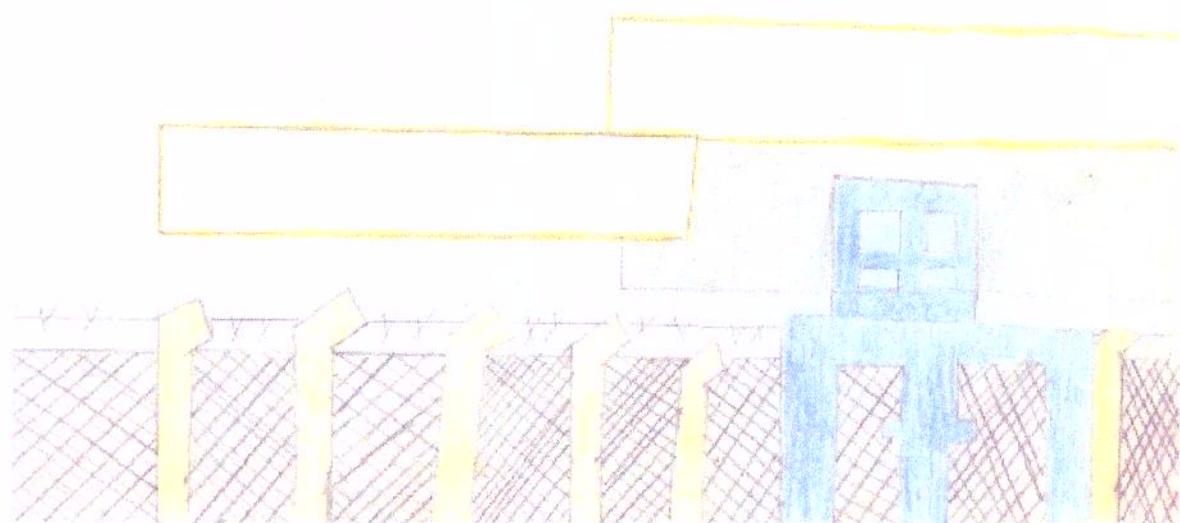
Voltei ao estágio no segundo semestre de 1994. Voltei atrasada. Devido à greve na universidade, tivemos aulas durante julho e férias em agosto. Com este imprevisto, a ida ao estágio somente aconteceu em meados de setembro. No entanto, no início de agosto retornei à escola. Devolvi a fita para A., sem tê-la transcrito, devido ao tumulto gerado pela greve. Somente consegui transcrever a fita nas férias de dezembro, entregando a transcrição para A. no início de 1995.

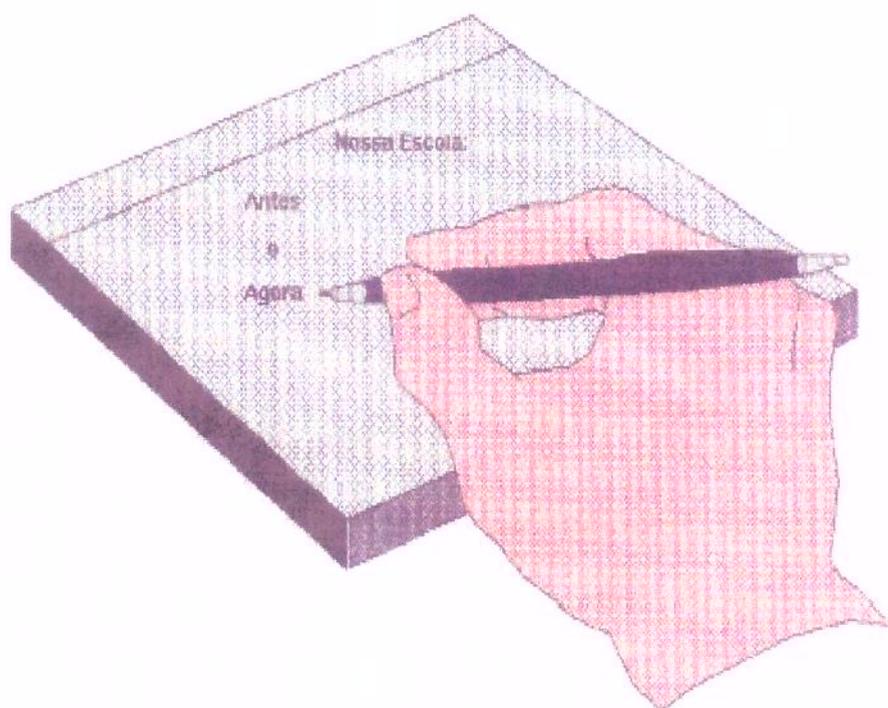
Enquanto isso, A. continuava o trabalho planejado: a produção de um texto coletivo sobre a escola a partir da entrevista feita, fechando aquela unidade temática.

O texto coletivo foi mais do que um simples texto. Virou um livro do antes e do depois da escola, isto é, o passado e o presente da escola, ilustrado com desenhos dos próprios alunos.



NOSSA ESCOLA:  
ANTES  
É  
AGORA





*O livro que vocês verão agora foi elaborado pelos alunos da 2ª série  
A - turma 1994 - da E. M. P. G. (...)*

*Os dados nele escritos foram retirados a partir de uma entrevista feita  
pelos alunos com a cozinheira da escola, Sra. D.A.B.D.*

*A Professora*

## 2ª Série A - 1994

- 01 - Adelino
- 02 - Alexandre
- 03 - Bruno
- 04 - Daniel
- 05 - Diego
- 06 - Diego F.
- 07 - Douglas
- 08 - Eduardo
- 09 - Eduardo R.
- 10 - Guilherme
- 11 - Hamilton
- 12 - Jean
- 13 - Leandro
- 14 - Leandro S.
- 15 - Marcos
- 16 - Rafael
- 17 - Rafael P.
- 18 - Ricardo
- 19 - Sérgio
- 20 - Aline
- 21 - Aline N.
- 22 - Carolina
- 23 - Débora
- 24 - Gisele
- 25 - Karina
- 26 - Karoline
- 27 - Larissa
- 28 - Liliane
- 29 - Naiana
- 30 - Natália
- 31 - Sara
- 32 - Scarlet



Nossa Escola:  
Antes e Agora

COMO ERA  
ANTES

A  
NOSSA  
ESCOLA

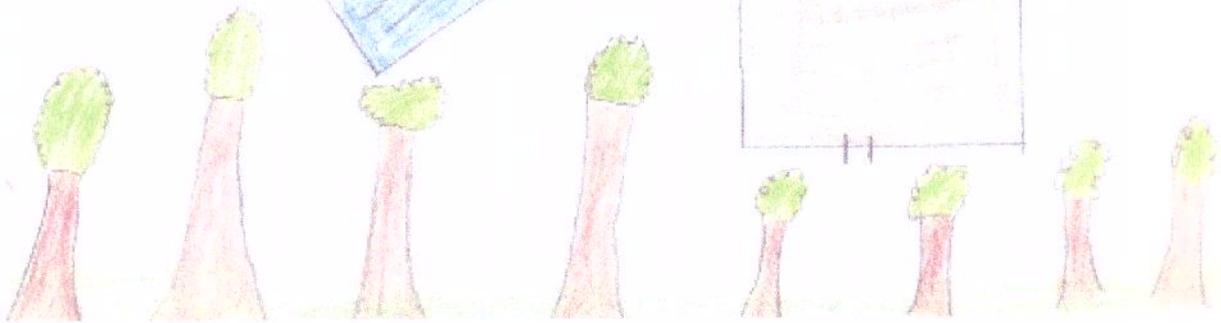
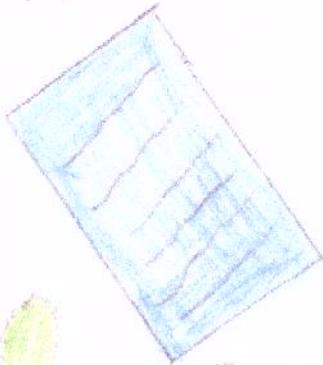
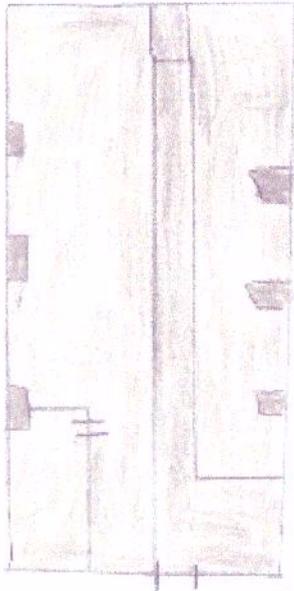
No ano de 1.968 a nossa escola foi inaugurada  
e se chamou E. M. P. G. (...)



A nossa escola tinha: 10 salas de aula, parqueinho, piscina, biblioteca (nem nome), anfiteatro, refeitório, pré escola, helofster, portões de entrada.

Tinha somente árvores onde se estacionavam.

A cor dela era cinza.



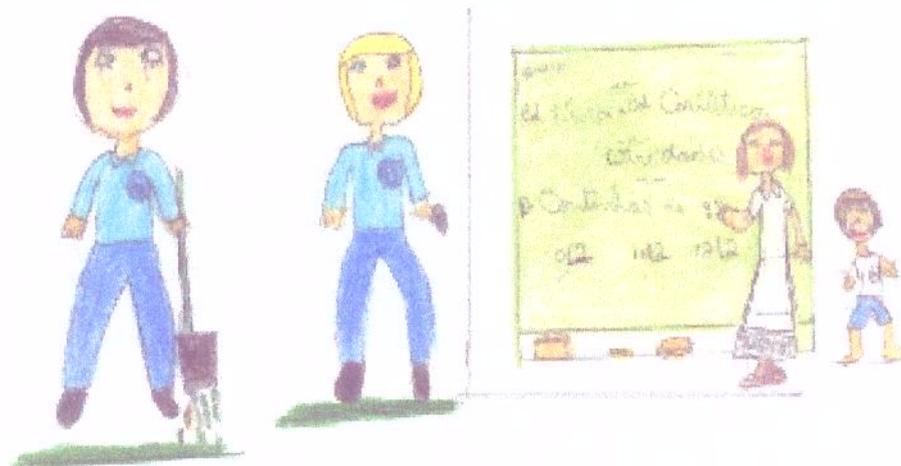
Dr. Joséias, o dentista, começou a trabalhar aqui desde que a escola foi inaugurada.  
Dona Lívia, a cozinheira, depois de três anos, (1.971) começou a trabalhar aqui também.



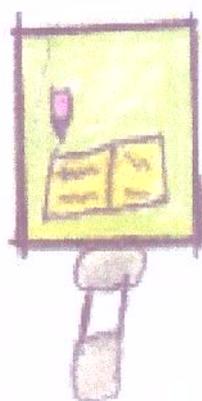
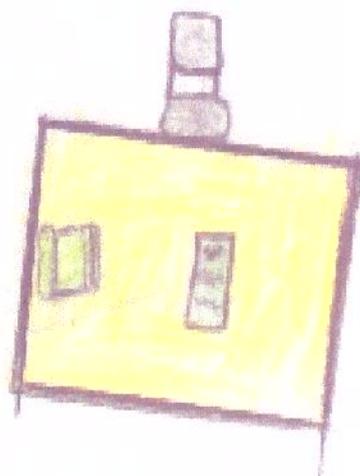
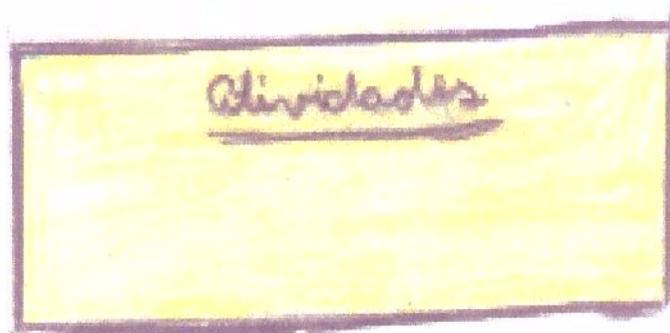
As guardas usavam uniforme: calça azul marinho  
& camisa azul claro.

As professoras usavam avental branco.

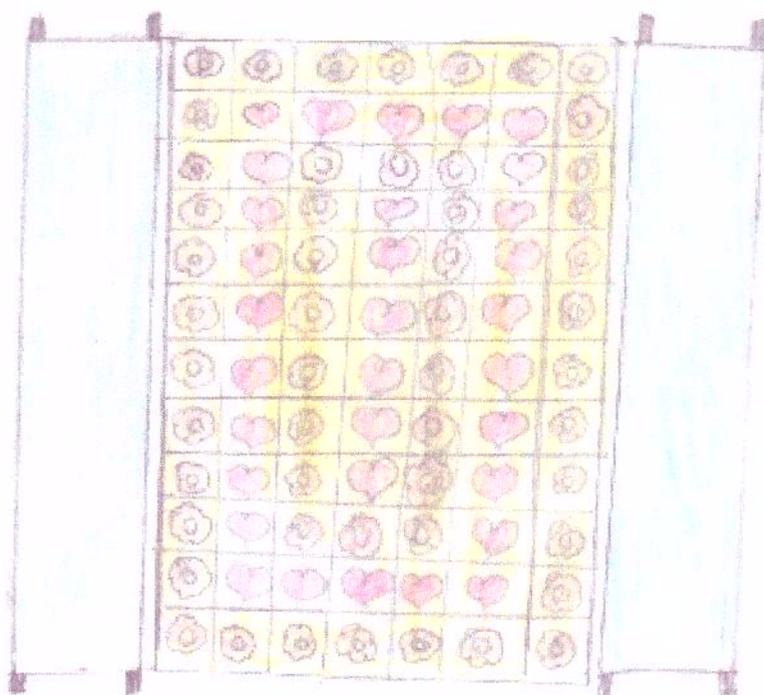
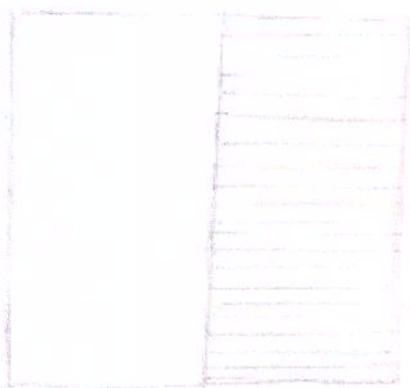
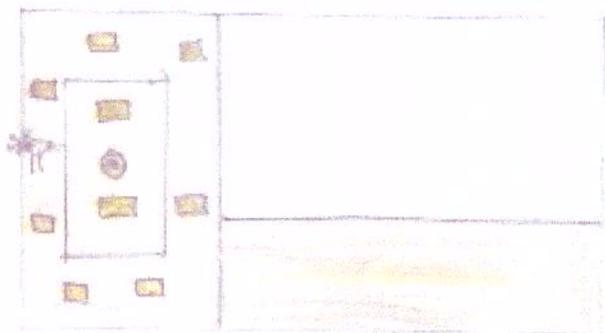
O uniforme dos alunos era assim: calça azul marinho  
& camiseta branca.



Só tinha aula até a 4ª série



Antigamente só era servido pão e leite.



COMO A

NOSSA

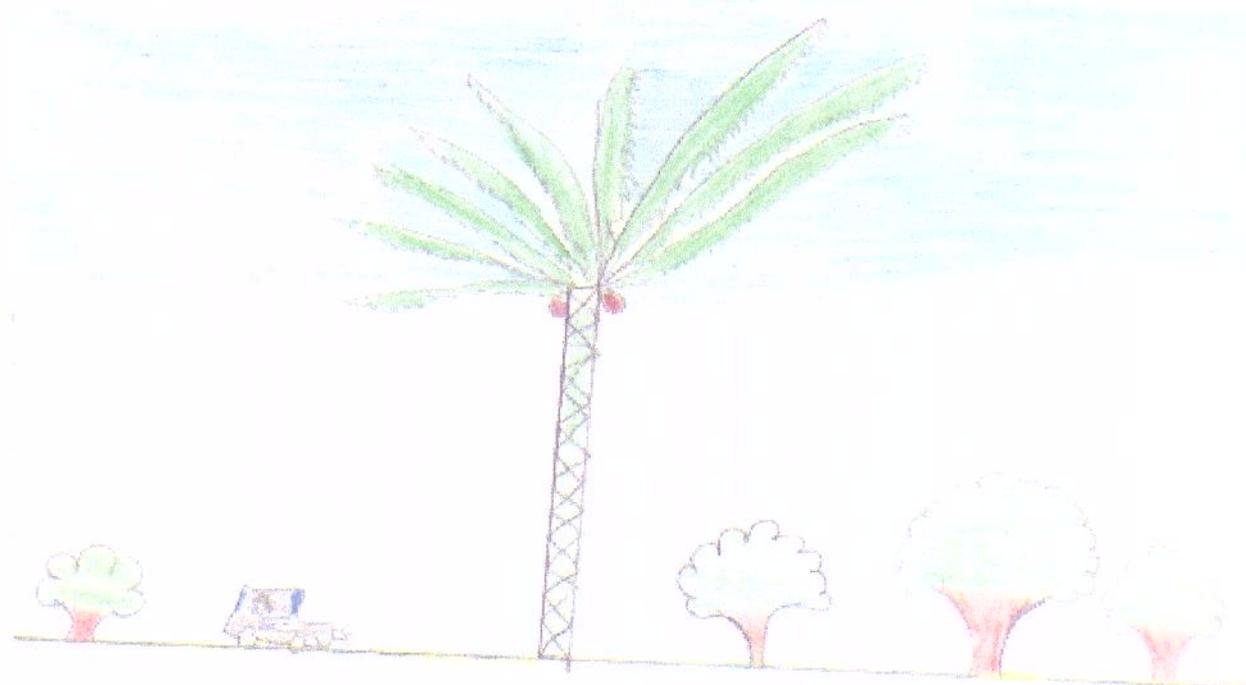
ESCOLA É

HOJE

Tem 26 anos de idade  
Tem quadras, campo de futebol,  
estacionamento, murais, corredor coberto  
ligando um pavilhão ao refeitório. O re-  
feitório tem duas portas.

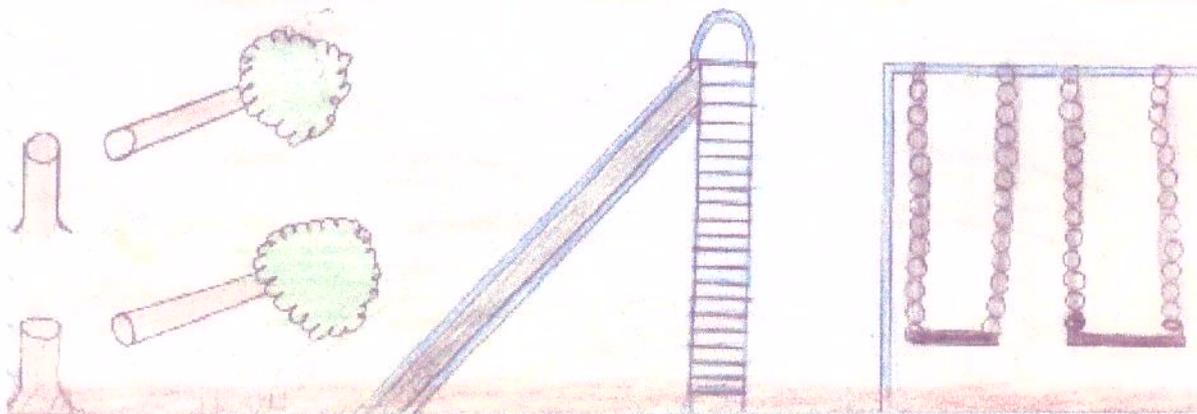
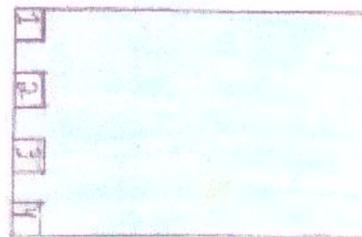
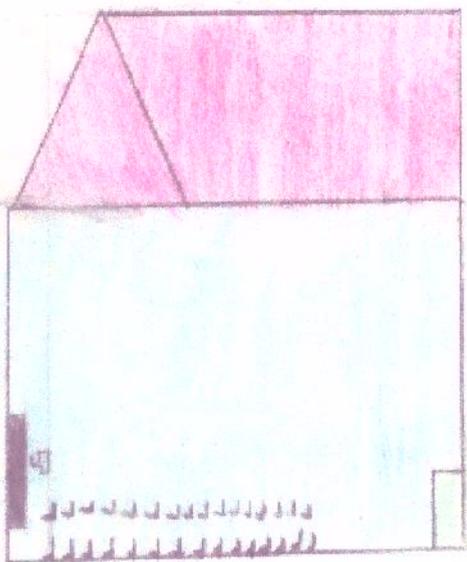
Cigara a biblioteca tem um  
nome "Bons Momentos".

A biblioteca e a sala de vídeo  
estão nas salas onde funcionava  
a pré escola.



O parquinho que as crianças gostaram de brincar não tem mais.

Também não tem mais a piscina, pré-escala e duas seringueiras, que foram cortadas porque suas raízes estavam indo por debaixo de uma sala de aula.

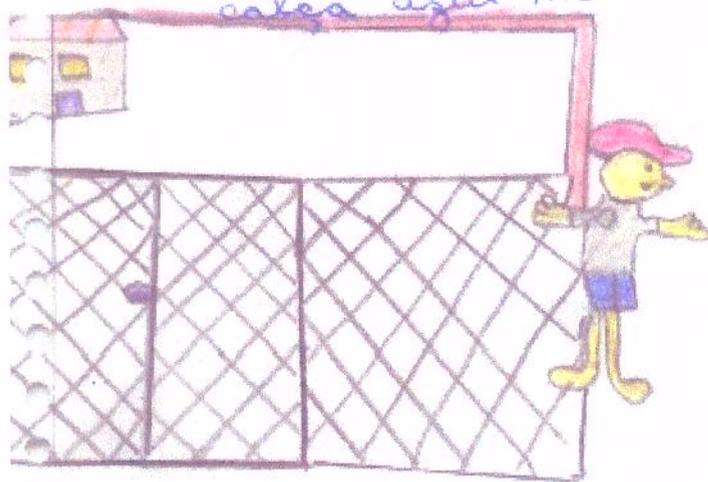


A dona Maria ainda trabalha aqui de  
cozinheira.  
O Sr. José trabalha aqui de dentista.



Os guardas e as professoras não usam uniforme.

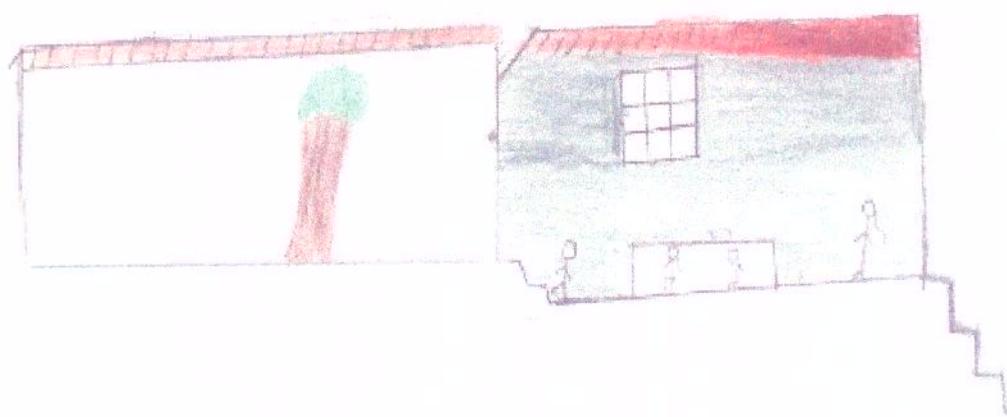
O nosso uniforme é camiseta cinza e calças azul marinho.



Hoje, na nossa escola, temos  
quatro períodos de aula: de manhã,  
período do meio, da tarde e de noite.  
Tem aula 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série.  
E de noite funciona o supletivo.



A merenda de hoje é: pão com leite, arroz com  
almôndega, macarrão com salmicha, polenta com  
molho e carne, pão com patê e suco, sopa de feijão e  
também podemos trazer lanche de casa.



leite  pão  arroz com almôndega 

macarrão com salmicha  polenta com molho e carne 

pão com patê e suco  sopa de feijão 

O livro é, analisando do ponto de vista histórico, um registro da história desta escola, das pessoas que partilharam de sua vida cotidiana, os acontecimentos que marcaram estas mesmas pessoas. Mais do que uma atividade da 2ª série, o livro representa o resgate da memória de quase 25 anos de uma instituição, transformado em registro, significa um trabalho de produção de conhecimento na escola. Ao escreverem este livro, as crianças estavam produzindo a sua própria história, marcando a sua trajetória nesta história. Pois, como os escritores, elas também serão lembradas daqui a anos por outros alunos que venham a ler este pequeno livro, que foi doado à biblioteca da escola.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade como um todo possibilitou a produção coletiva e ativa do conhecimento entre os alunos, a professora e a estagiária.

Uma produção que rompe, em certa medida, com a fragmentação, habitual na escola, do conhecimento por áreas. Na entrevista e reprodução do livro, a história e diferentes modalidades de linguagem (registro oral e escrito, diferentes gêneros [como roteiros, entrevistas, narrativa] e diferentes modos de produção como o [texto individual e coletivo]), bem como atividades cognitivas diversas (como a observação, a problematização, a organização e síntese dos dados obtidos acerca da realidade) foram articuladas.

Do ponto de vista da relação professora-estagiária, a atividade possibilitou a consolidação da co-participação, pois ambas pensavam juntas o que fazer, o como fazer e como avaliar o feito com as crianças a partir dos resultados das atividades delas.

Não se trata, realmente, como aponta Deleuze na epígrafe deste trabalho, de fazer “como alguém”, de trocar receitas, mas de “fazer com alguém”, de aproximar, compartilhar modos de fazer e de “ler/estar no mundo”. Minha experiência enquanto pesquisadora e minha formação

teórica junto à larga prática docente de A., possibilitaram a organização de uma nova prática na sala de aula. Nova, porque foi resultado do entrelaçamento de modos de olhar, de modos de dizer e de modos de fazer compartilhados.

Assim como no trabalho de pesquisa de FONTANA (1996), *“a co-autoria não apagou as diferenças existentes entre os papéis assumidos na relação de ensino e pesquisa [estágio no meu caso], nem os polarizou. (...) O que diferiu ao longo da relação de co-autoria [do trabalho] foram os modos como esses papéis [de professora e estagiária] (...) foram vividos, como as interlocuções foram instauradas e como as influências recíprocas entre eles foram reconhecidas”*<sup>44</sup>.

### **3.3. A consolidação da parceria**

No final de setembro, iniciamos o planejamento do próximo tópico do programa, o bairro. Para tal, tínhamos algumas idéias: 1)percorrer o bairro com as crianças, coletando dados sobre o relevo, a vegetação, os transportes e as ruas; 2)conhecer um dos moradores mais antigos (escolhido a partir de reportagens<sup>45</sup> sobre o bairro) e entrevistá-lo.

Eu estava super empolgada para continuar o trabalho já iniciado com A. e as crianças, além do resultado obtido com a primeira entrevista. A empolgação vinha da curiosidade em conhecer uma das pessoas mais antigas do bairro, da possibilidade aberta às crianças de ampliarem o conhecimento de sua história. Imaginava suas carinhas e perguntas.

Passei os artigos para A. para que ela conhecesse a história deste antigo morador e para que pudéssemos orientar a preparação da entrevista.

---

<sup>44</sup> FONTANA, 1996, p.166.

<sup>45</sup> Estas reportagens foram obtidas no Centro de Memória - UNICAMP

Antes da preparação da entrevista, eu e A. iniciamos nosso primeiro passo do planejamento: percorrer uma área do bairro com as crianças, coletando informações gerais sobre o relevo, distribuição de casas e das atividades comerciais. O objetivo era fazer uma caracterização geral do bairro a partir da área percorrida.

No final de setembro, fechamos um roteiro para visita ao bairro. Dividimos a sala em três grupos. Um grupo era responsável por anotar os nomes das ruas por onde passamos e fazer o desenho delas, o outro deveria relacionar as casas comerciais, situando-as por endereço, e o terceiro grupo era responsável por anotar a seqüência dos números das casas, a existência ou não de árvores e terrenos baldios em cada rua. Cada criança tinha o seu roteiro em mãos.

Marcamos a nossa excursão pelo bairro para uma semana depois. Lápis, bonés e até prancheta, lá fomos nós pelas ruas. Parecíamos até pesquisadores de censo.

O sol nos castigou. O que na planta parecia um pequeno trecho do bairro, mostrava-se agora como um longo percurso, cheio de subidas e descidas...O trecho delimitado pelas quatro ruas próximas à escola pareceu-nos uma grande cidade. Uma hora foi o tempo que gastamos para percorrer esta pequena região.

Na caminhada, uma surpresa, aquele procurado entrevistado tinha a sua clínica veterinária próxima à escola e, como não poderia deixar de ser, lá fomos nós conferir se ele estava. Infelizmente não o encontramos, mas as crianças ficaram curiosas para conhecê-lo.

Voltamos à escola! Ufa!! Que calor!! Nada melhor, depois de uma caminhada, que um tempinho de descanso! Intervalo...

Descansadas, sentamos com as crianças para conversar sobre o passeio. Na conversa surgiu o caminho da escola para casa. Algumas crianças contaram que passavam por aquelas ruas para

irem para a escola. A partir disso, perguntamos a todos o caminho até a escola, o endereço de casa. Grande parte teve dificuldade para responder. Constatamos que aquelas que vinham de carro não conseguiriam chegar sozinhas e os que moravam longe também não. Eles se perderiam pelo caminho...

No bate-papo surgiu o interesse sobre uma tornearia pela qual passamos durante o passeio. As crianças queriam saber ao certo o que essa tal de tornearia significava...Um dos alunos, um dos mais tímidos, por sinal, começou a explicar o que era e o porquê dele saber sobre a tornearia. Seu *hobby* era fazer balões de ar quente (balonismo). Ele explicou para as crianças o que era a tornearia, além de dar uma aula sobre balões.

Aberta a possibilidade do dizer, às crianças, elas multiplicam as informações e temas em circulação na sala de aula, descortinando inúmeras frentes de conhecimento.

O planejamento continuava sendo elaborado. O passo seguinte foi a confecção, pelas crianças, do mapa do caminho percorrido, em papel pardo.

Essa atividade, no entanto, só foi realizada um mês depois, porque na semana seguinte ao do passeio, fui avisada pela professora que na semana seguinte não haveria aula e que no nosso dia de encontro semanal haveria reunião de professores.

Isso também aprendi na escola: como o tempo do trabalho pedagógico é administrado por instâncias superiores à escola. Suspensão de aulas e reuniões decididas pela Secretaria Municipal de Educação levaram-me a perguntar (e ainda faço esta mesma pergunta) se quem decide que não vai haver aula não se preocupa com o desenvolvimento cognitivo do aluno e com o trabalho realizado pelo professor, com o planejamento das aulas? Afinal, o número de aulas que faltavam para o término do ano diminuiu, mas o nosso planejamento não...

Para retomarmos o passeio feito e registrá-lo na forma de um mapa, formamos novamente os três grupos e pedimos para que desenhassem num grande papel pardo o mapa do caminho percorrido e tudo o que havíamos nele encontrado (as casas comerciais, as árvores, etc). Com o nosso acompanhamento e ajuda, as crianças começaram a desenhar o trajeto percorrido. Cada grupo desenhou o que tinha pesquisado. O grupo que observou o trajeto foi o primeiro a desenhar, mas defrontou-se com um problema. As crianças não conseguiam localizar o percurso em relação à escola.

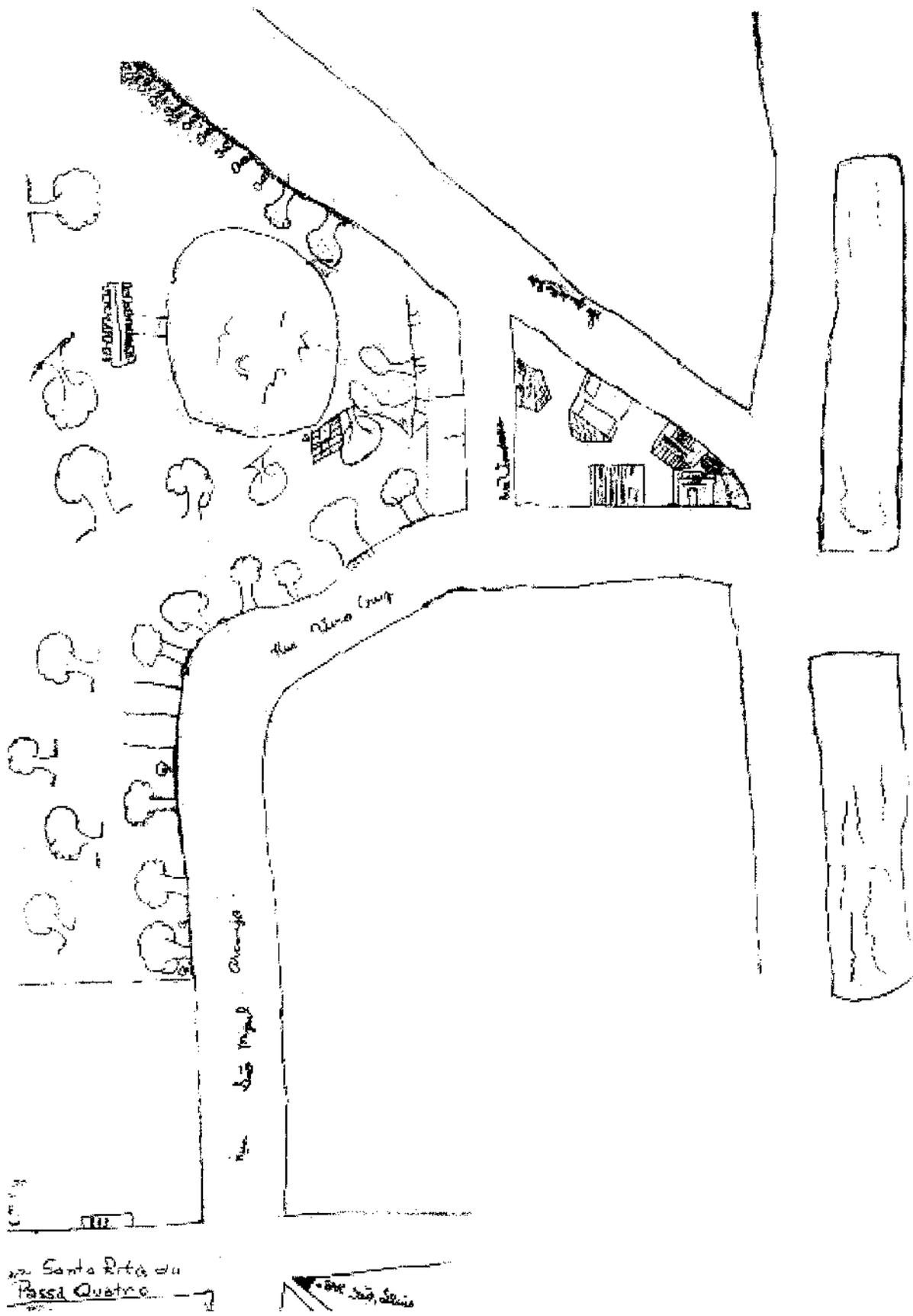
A dificuldade em fazer o desenho do trajeto preocupou-me e também a A.. Será que a atividade proposta era abstrata demais e as crianças não estavam prontas para realizá-la, como Piaget diz? ou nossa metodologia é que fora inadequada?

Eu e A. buscávamos entender o que estava acontecendo com as crianças. Analisamos a dificuldade encontrada com a orientadora pedagógica da escola e com a professora supervisora de estágio.

Conversando com elas, percebemos que, na realidade, faltou-nos apenas um ponto muito simples no planejamento: ao iniciar o trajeto, não colocamos um ponto de referência (que deveria ser a escola) para que as crianças comessem a desenhar a partir dele.

Um pequeno detalhe, porém fundamental, ao se trabalhar com a localização espacial; localizar-se é situar-se em relação a um ponto de referência. O que fazer?

Percorremos o trajeto novamente, com o mapa produzido em mãos, mas agora trabalhando os pontos cardeais e um ponto de referência (a escola). As crianças iam conferindo o registro feito.



Na volta do passeio, demonstraram o quanto haviam entendido o mapa, corrigindo inadequações que conseguiam perceber, tais como: desenho das esquinas que estavam diferentes do real, a distância entre certos estabelecimentos que estava menor do que na realidade, etc.

Nesta retomada do trabalho, evidenciou-se a importância da análise do trabalho feito, em seus acertos e equívocos, nas dificuldades encontradas. Pois foi através delas que fomos redimensionando o trabalho pedagógico e fugindo à tentação de imputar às crianças o insucesso das atividades. O simples refazer da atividade revelou a superação da dificuldade inicial enfrentada, já que, em grande parte, as crianças conseguiram se localizar perfeitamente.

Um episódio vale ser lembrado. Após o segundo passeio, voltamos à sala de aula e optamos por trabalhar (antes por nós planejado) a questão de dimensão, perspectiva. Tal proposta surgira de uma conversa que eu tivera com uma outra aluna da faculdade de Educação, segundo a qual a dificuldade das crianças, na tentativa de traçar o mapa, surgira porque nós deveríamos ter explicado a linguagem do mapa e plantas, explicitando que neles estaríamos trabalhando a partir de um determinado ângulo: ver de cima. Para isso, nós deveríamos ter trabalhado material concreto e ter partido do específico da sala de aula, para depois alcançarmos um espaço mais amplo e diversificado.

Pensando nisto, decidimos explicar para as crianças como fazer o mapa e a noção de escala.

A atividade foi feita através da observação de objetos de vários ângulos, de cima, dos lados, e desenhar esses mesmos ângulos. No entanto, tal atividade ficou sem sentido nenhum. Isso ficou explicitado na fala dos alunos, que perguntavam todo o tempo acerca do porquê daquela

atividade, que no momento para eles parecia sem sentido. A dúvida surgiu novamente; por que não deu resultados?

A noção de que a criança deve ir do específico para o geral, de seu espaço mais próximo para o mais distante, de trabalhar o que é mais concreto para a criança e as seqüências de como trabalhar isto com ela, era a linha do raciocínio que fundamentava a sugestão e análise de minha colega de faculdade. No entanto, o processo por nós vivido com as crianças nos levava a questionar: o que era o mais próximo da criança? Era a sala de aula ou era o espaço que nós tínhamos percorrido? Afinal, assim como eles andavam pela sala de aula, pela escola, eles também andavam pelas ruas todos os dias.

Se o raciocínio fosse este, o real eram todos estes espaços e as ruas percorridas também eram o concreto das crianças. Através desta situação, percebemos, a professora e eu, a necessidade de nos questionarmos acerca dos fundamentos das sugestões padrões/modelos metodológicos que nos são apresentados/propostos de forma isolada, ou complemento de uma atividade, que foi o que fizemos.

Pela avaliação dos alunos, confirmamos que, apesar do equívoco inicial, tudo o que fora planejado por nós tinha ajudado as crianças a terem um noção maior de espaço e a conhecerem e lidarem com uma de suas formas de representação.

Voltei na semana seguinte (18 de novembro) para o planejamento com A. Neste fim de ano letivo, embora eu não entrasse em sala toda semana, já entendia que, ao sentar com ela para analisar o trabalho realizado e planejar a seqüência, estava estagiando. Nesta reunião de planejamento, nós decidimos continuar aprofundando as formas de representação do espaço com

as crianças. Retomamos o mapa e introduzimos a questão de legendas e a Rosa dos Ventos, como havia sugerido a minha orientadora de estágio.

Para o trabalho com legendas, as crianças criaram símbolos para representar o que estava desenhado no mapa. Para eles entenderem o porquê da legenda a professora analisou a impossibilidade de escrever tudo no mapa. Para preservarmos as informações, era preciso fazer desenhos pequenos no mapa e explicar seu significado num canto da folha, mas esses desenhos deveriam ser uniformes, isto é, iguais no mapa de todos, para que todos entendessem o mapa do colega.

Desta atividade, eu participei do planejamento, mas não com as crianças; só vi os mapas redesenhados e os comentários apontados pela A.

No encontro seguinte, em 29 de novembro, sentamos para discutir quando entrevistaríamos o nosso procurado informante, que já havia consentido, em um contato anterior que fizéramos durante a atividade do mapa, em dar a entrevista e inclusive falar sobre a sua profissão de médico veterinário.

Para entrevistá-lo, achamos melhor experimentar um outro tipo de entrevista – a entrevista livre – que tem como resultado um depoimento.

Optamos por fazer assim devido a nossa falta de tempo para elaborar um questionário que fosse revisto e aprovado pelas crianças e porque, no caso do entrevistado, o que seria interessante era a sua experiência de vida sobre o bairro, já que ele ali trabalhava há muito tempo. A nossa entrevista ficou agendada para 07 de dezembro.

Mais um ajuste no calendário... e a entrevista com o nosso morador teve que ser desmarcada, porque o último dia de aula fora antecipado.

Expectativa não alcançada, tentamos de vários jeitos realizar a entrevista, mas foi em vão!! No entanto, ela seria de grande importância para o resgate histórico do bairro e importante, não somente para as crianças, mas para uma comunidade toda!!!

Último dia de aula...festinha de fim de ano, amigo secreto, festividade sempre presente em quase todas as escolas por onde passei no Estado de São Paulo.

Da minha parte, sentia contentamento por ter terminado o ano, tendo trabalhado, pensado e produzido junto com a professora, por ter deixado uma contribuição para a escola (o trabalho metodológico em Estudos Sociais orientado por uma nova perspectiva e a entrevista com a dona D.) e pelo grande aprendizado alcançado.

Terminado o estágio, diante da pergunta se eu voltaria no próximo ano, uma resposta clara e objetiva: “não”, somente os estagiários da próxima turma...

Terminei meu relatório posteriormente. Fim do estágio... ou melhor, fim do estágio curricular obrigatório, mas não da relação com A.

Retornei à escola para entregar-lhe o relatório de estágio no ano seguinte e para propor mais um novo trabalho com ela, tendo em vista meu primeiro projeto de TCC voltado para o ensino de Estudos Sociais.

#### **4. A devolução do registro do trabalho em comum**

Surpresa quando recebo de A. um recado. Necessitava falar urgente comigo, devido ao relatório que eu havia entregue a ela.

Um novo momento na relação e no processo de aprendizagem com a professora se iniciava. Ela não gostara de um trecho do relatório. Segundo ela, o trecho abaixo a incomodara, profundamente: *“Dois pontos, momentos, marcaram-me muito neste primeiro momento de estágio: a necessidade de um trabalho conjunto com o professor que está em sala de aula e a má formação deste, e também minha, em termos de conteúdo de todas as disciplinas ministradas de 1ª a 4ª série”*.

Diante do seu incômodo, fiquei surpresa. Para mim, a posição acima era clara. Eu não me referia especificamente à sua formação ao falar de má qualidade da formação do professor. Além disso, eu também me incluía nesse processo de formação que criticava. Eu também não via contradição entre a crítica feita e a necessidade do trabalho conjunto, como A. enfatizava. Neste momento, temia pela continuidade do trabalho com ela. Temi também que o que havíamos produzido juntas tivesse perdido o valor.

No entanto, minha análise naquele momento foi simplista e ingênua. A questão era muito mais ampla e complexa. Na devolução dos achados do estágio explicitara-se o “jogo de imagens” (ORLANDI, 1987) que tanto eu quanto a professora vínhamos vivendo ao longo do ano.

Muitas contradições e ambigüidades com relação ao meu lugar no estágio, com relação aos saberes e valores em jogo nas relações estabelecidas dentro da escola (saberes e valores do conjunto de professores, saberes e valores da coordenadora pedagógica, saberes e valores que eu como estagiária carregava), com relação à aceitação da minha presença, marcavam o texto do relatório e não escaparam ao olhar atento da professora, que também se imaginava a imagem que eu dela fazia.

Ao devolver a ela minha leitura do estágio, revelei representações e sentimentos que, talvez, não tivessem ficado explícitos ao longo do ano. Neste momento um conflito foi gerado. Nossas visões acerca do trabalho confrontaram-se, mais do que encontraram-se.

Assim como em muitas pesquisas da área de Prática de Ensino, conforme a análise de FREITAS (1996), eu acabara fazendo referências genéricas sobre o cotidiano escolar, sobre a prática de bons (maus) professores, perdendo de vista a especificidade do trabalho vivido. Desta forma, ao devolver seus achados, o estagiário pode quebrar o contato, e mais do que isso, a relação estabelecida com a escola, impedindo que este mesmo professor aceite mais estagiários, pois afinal eles somente vão à sua sala de aula para criticar suas ações.

No confronto, percebi que na devolução dos resultados, mais do que uma apresentação clara dos pensamentos do estagiário, revela-se seu compromisso com a escola. Compromisso construído entre acordos e confrontos, proximidades e rupturas.

Como destaca CAMPOS (1984), no trabalho co-participado existem “(...) *objetivos comuns*, e (...) *objetivos diferenciados em relação aos nossos interesses e aos interesses [do outro] (...)*”<sup>46</sup>. A proposta da co-participação visa justamente “(...) *dar conta tanto desses objetivos comuns como dos objetivos diferentes (...)*”<sup>47</sup> entre os participantes, assumindo sua determinação e seus limites sobre o trabalho em desenvolvimento. Na relação com o outro, jogam-se sentidos, que são mediados pelas próprias condições de produção dessa relação.

Isto explica, sintetiza a relação construída entre nós, pois trabalhamos com a nossa (dela e minha) situação real concreta “na – e pela – atividade”. Para CAMPOS (1981), “(...) *o conhecimento compartilhado pressupõe uma ação pedagógica, ou seja, estabelece-se uma*

---

<sup>46</sup> CAMPOS, 1984, p.19.

<sup>47</sup> CAMPOS, 1984, p.19.

*interação entre os participantes de pesquisa, que modifica constantemente a percepção que tem da realidade e o conhecimento que é construído a partir dela*”<sup>48</sup>.

O conflito gerado pelo relatório foi de grande importância para a professora e para mim. A partir dele eu pude esclarecer o meu ponto de vista, não só em relação ao que foi dito, mas o sentido do estágio. Pude também constatar a coerência de A. e o vínculo que formara comigo, pois ela poderia simplesmente ter cortado a relação de trabalho entre nós. No entanto, comunicou o fato à orientadora pedagógica, que foi nossa mediadora numa conversa. Desta forma, ao invés da ruptura, minha relação com a professora tornou-se mais consistente, o que possibilitou a continuação do trabalho durante todo o ano de 1995.

Devolver o relatório significou uma maior confiança, creio, por parte da professora, quanto aos meus objetivos na escola. E, mais ainda, a importância do diálogo, de esclarecer fatos, afinal A. não teve receio de falar abertamente sobre o assunto; pelo contrário, ela mostrou-me suas inquietações fundamentadas em todo o trabalho ocorrido.

Ao refletir sobre esta experiência, constatei que existe a necessidade de compartilhar os nossos pensamentos – o escrito – com o professor com quem fazemos o estágio; afinal, o discurso para o professor/escola não deve ser diferente do que se tem com o supervisor de estágio/universidade. Temos que ser coerentes...

Após este ocorrido, o trabalho continuou até o final de 1995, na mesma linha participativa de 1994. A. não me solicitava tão intensamente na área de Estudos Sociais, afinal ela já dominava “os signos” e sabia como trabalhá-los sozinha, solicitando-me somente para acompanhamento. Em 1995, suas inquietações maiores voltaram-se para o ensino de Ciências, e, nesta área de trabalho,

---

<sup>48</sup> CAMPOS, 1981, p.26.

continuamos a aprender juntas. Agora, o meu domínio de conhecimentos a respeito da área era menor do que em relação ao ensino de Estudos Sociais. Aprendemos juntas a decifrar os novos conhecimentos, buscando livros, buscando orientações da minha atual orientadora de TCC, da orientadora pedagógica, e de qualquer pessoa que nos desse uma contribuição...

Enfim, foi desenvolvido um novo trabalho na mesma linha de Estudos Sociais, o que foi importante, mas o que se mostrou novamente foram **AS POSSIBILIDADES DE CO-PARTICIPAÇÃO DO ESTAGIÁRIO DE PEDAGOGIA NA ESCOLA DE 1º GRAU.**

## PARTE V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre encontros e desencontros, frustrações, descobertas, alegrias, surpresas, fomos – eu, como estagiária, e A., professora da 2ª série – vivendo e construindo um conhecimento compartilhado sobre os processos de ensinar e aprender na escola.

Através da minha participação, possibilitei à professora o acesso aos fundamentos e procedimentos metodológicos da pesquisa histórica. Compartilhei com ela leituras, procedimentos de entrevista, de registro, de estudo documental (livros, jornais, fotos e outros materiais), de organização e sistematização de dados. Fui sua interlocutora na elaboração dos fundamentos e na incorporação dos procedimentos de pesquisa na dinâmica da sala de aula.

Compartilhando, também aprendi. Eu aprendi com a professora a olhar a escola, a estar na escola, a participar de sua dinâmica. Aprendi com ela a pensar o trabalho de “pesquisa” com a criança, a pensar e vivenciar o trabalho de pesquisa como “procedimento didático”, a conhecer a produção da criança, a analisar e redimensionar o “papel do professor” nas relações de ensino.

Nosso trabalho em conjunto estava baseado na “comunicação”, segundo a concepção de FREIRE. Segundo ele, na comunicação, a relação não é mais a relação educador-educando, mas sim a relação educador-educando/educando-educador. Nela os sujeitos se transformam reciprocamente, constituindo-se na relação.

A constituição da estagiária em mim não resgatou somente conhecimentos teóricos adquiridos na Universidade. Resgatou muito do que eu sabia: minha experiência de pesquisadora, as minhas experiências pessoais, o conhecimento sobre como trabalhar com o outro. Provocou indagações, impulsionou o desejo de conhecer mais profundamente a complexa trama do trabalho pedagógico.

A relação de estágio também contribuiu para a formação e a prática da professora, na medida em que a interlocução e o fazer junto auxiliaram-na na decisão, que ela tomara impulsionada pela orientadora pedagógica, de experimentar um outro modo de trabalhar o conhecimento com as crianças.

Nós duas saímos modificadas desse processo.

O modo como o estágio foi proposto e orientado pela supervisora, a acolhida da orientadora pedagógica e sua visão ampla do contexto escolar, e a professora A., que me permitiu estar ao seu lado, deram-me a possibilidade de voltar o olhar para o espaço da sala de aula – até então esquecido e menosprezado por mim – de redescobri-lo e de poder sentir novamente vontade de estar nele.

A professora da 4ª série também é parte constitutiva da minha formação como educadora. Com ela aprendi, no desencontro e com os sentimentos de negação por ela suscitados, a dimensão da exclusão que muitas professoras (e provavelmente a própria professora de 4ª série) sentem ao terem suas salas “invadidas” pelos estagiários.

As minhas relações com a professora da 4ª série e com A. são os dois lados opostos, mas complementares, de uma mesma moeda. Uma face estampa a lógica da exclusão (tanto para o professor quanto para o estagiário) e a outra a lógica da co-participação, que as articula.

O estágio cumprido, não como um processo burocrático, mas vivido como processo de formação, possibilitou-me vivenciar ativamente a prática educativa e analisá-la com as lentes teóricas de que eu dispunha, aprendendo a tomar decisões quanto aos modos de atuação.

Nesse processo, o trabalho da supervisora e a formação dada pela Universidade articularam-se ao trabalho das professoras e da orientadora pedagógica da escola de 1º Grau, mediatizando-se reciprocamente.

A atuação convergente de diferentes profissionais, em diferentes instituições, e a possibilidade da relação de co-participação são dois elementos que valem ser destacados como derivações relevantes para o processo de formação do educador na perspectiva do estágio como trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. Dominação e resistência no cotidiano escolar: uma introdução. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, nº 21, p.28-31, 1988.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1973.

BRANDÃO, Carlos R, DEMO, Pedro, CAMPOS, Maria Malta. Texto básico: quais as questões básicas hoje, para um debate sobre pesquisa participante? **Em Aberto**, Brasília, v.3, nº 20, p.13-23, abr.1984.

BRUSCHINI, Cristina, BARROSO, Carmen. Caminhando juntas: uma experiência em educação sexual na periferia de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 45, p.43-49, mai.1983.

CALLAI, Jaime L. org. **Área de estudos sociais: metodologia**. Ijuí: Unijuí, 1987.

CAMPOS, Maria Malta (Coord). **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981 (Relatório de pesquisa).

COHEN, Yolande. História Oral: uma metodologia, um modo de pensar, um modo de transformar as Ciências Sociais? In: DINIZ, Eli, LOPES, José Sérgio Leite, PRANDI, Reginaldo (Org). Ciências Sociais Hoje, 1993. São Paulo: Hucitec: ANPOCS, 1993.

CRUDO, Matilde A. **História na escola de 1o. e 2o. graus: transmissão ou produção de conhecimentos? Uma análise dos relatos de experiências de ensino na década de 1980.** São Paulo: PUC/SP, 1991. 131p. (Dissertação, Mestrado em História e Filosofia da Educação).

CUNHA, Maria Isabel.. **O bom professor e sua prática** Campinas, SP: Papirus, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DONOHUE, J. Paulo Freire - philosopher of adult. In BRITTON, J. **Molding the hearts and minds: education, communication, and Social change in Latin America.** Delaware: Schorlarly Resources Inc. Imprint, 1994.

ELIAS, J. **Paulo Freire: pedagogue of liberation.** Florida: Krieger Publisching Company, 1993.

ELIAS, Marisa D. C. A busca do caminho da prática de ensino. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, nº 21, p.22-27, 1988.

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

FAZENDA, Ivani C. A. A busca de identidade numa prática de ensino. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, nº 21, p.13-17, 1988.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **Entre-vistas: uma abordagem e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FONTANA, Roseli A. C. **A mediação pedagógica em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FONTANA, Roseli A. C. **Programa de curso da disciplina de Prática de Ensino**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. The importance of the act of reading In MITCHELL, C., WEILER, K. **Rewriting Literacy: culture and the discourse of the other**. New York: Bergin & Garvey, 1991.

FREITAS, Helena C. L. de. **O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de ensino e estágio supervisionados na habilitação do magistério do curso de Pedagogia da FE/UNICAMP.** Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. 358p. (Tese, Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

HÖFLING, Heloísa M. **O livro didático em Estudos Sociais.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1987.

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

KRASILCHIK, M. O professor de prática de ensino – um edificador de pontes. **Cadernos Cedes,** São Paulo: Cortez, nº 21, p.32-34, 1988.

LANG, Alice B. da S. G. História Oral: Muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos S. B. (Org.). **(Re) Introduzindo a história Oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996.

LUDKE, M & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUPORINI, Teresa J. Uma prática de ensino em transição: a experiência da UEPG. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, nº 21, p.67-71, 1988.

MARTINS, Rosilda B. Extensão universitária: uma modalidade de estágio curricular. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, nº 21, p.55-60, 1988.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, Brasília, v.7, nº 37, p.1-16, jan/mar. 1988.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade: ensaio sobre a metodologia de Ciências Sociais**. 8a. edição, São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª edição, Campinas, SP: Pontes, 1987.

PANNUTI, Regina Viana. **Estudos sociais: uma proposta para o professor**. Petrópolis: Vozes, 1977.

PENTEADO, Heloísa D. Professores de prática pensando a didática. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, nº 21, p.6-12, 1988.

PICONEZ, Stela B. (Org). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 94, p.58-73, ago.1995.

RIBAS, Mariná H., SCHMIDT, Leide M. Didática: ser ou estar comprometido. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, nº 21, p.18-21, 1988.

SANTOS, Laymert G. dos. Questão do método in **Desregulagens**. São Paulo: Brasiliense/FUNCAMP, 1981.

SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

THOMPSON, Paul. A transmissão cultural dentro das famílias: uma abordagem centrada em histórias de vida. In: DINIZ, Eli, LOPES, José Sérgio Leite, PRANDI, Reginaldo (Org). Ciências Sociais Hoje, 1993. São Paulo: Hucitec: ANPOCS, 1993.

THOMPSON, Paul. **La voz del pasado: história oral**. Valencia: Ediciones Alfons el Magànim, 1988.