

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



FE

TCC/UNICAMP L934e

DANIELE MARQUES LOURENÇO

**O ESTÁGIO NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA:
REPRESENTAÇÕES NAS NARRATIVAS DISCENTES**

CAMPINAS

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2010 24751

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Daniele Marques Lourenço

**O Estágio na Graduação em Pedagogia: Representações nas
Narrativas Discentes**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para aprovação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Professora Doutora Anna Regina Lanner de Moura.

Campinas

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	ICC/Unicamp
	L934e
V:	EX:
Tombo:	5044
PROC.:	134130
C:	X
PREÇO:	11,00
DATA:	05/10/10
COD TÍTULO:	771206

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

L934e

Lourenço, Daniele Marques.

O estágio na graduação em Pedagogia: representações nas narrativas discentes / Daniele Marques Lourenço. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Anna Regina Lanner de Moura.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estágios. 2. Narrativas. 3. Representações. 4. Formação inicial. I. Moura, Anna Regina Lanner de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

10-199-BFE

Aos estudantes-estagiários que tornaram este
trabalho possível.

Agradecimentos

Agradeço a Deus em primeiro lugar, pelo inestimável dom da vida.

Aos meus pais, meu irmão, e toda a minha família, pelo amor e apoio incondicionais.

Ao Thiago, meu porto seguro, pelo presente que é poder compartilhar nossas vidas.

Aos meus amigos, com os quais pude e posso contar em todos os momentos.

Agradeço a minha querida orientadora Anna Regina Lanner de Moura, pelas valiosíssimas contribuições para a minha formação profissional, acadêmica e pessoal.

Ao professor Guilherme do Val Toledo Prado que, pode não saber, mas é meu segundo leitor desde quando eu ainda cogitava a possibilidade de iniciar o presente trabalho.

Aos inesquecíveis professores Anna Regina, Guilherme e Beth Barolli, por me proporcionarem vivências tão ricas na duas vezes em que participei do Projeto Integrado.

À FAPESP, pelo apoio financeiro à pesquisa de Iniciação Científica que deu origem a este Trabalho de Conclusão de Curso.

Por fim, agradeço especialmente a todos os estudantes-estagiários que participaram direta ou indiretamente deste trabalho e cujas trajetórias de formação se cruzaram com a minha, influenciando na construção do que fui ontem, do que sou hoje e do que serei amanhã, como docente.

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

Carlos Drummond de Andrade, Procura da Poesia.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar as representações do ofício docente que os estudantes-estagiários elaboram a partir de suas experiências com o estágio no curso de pedagogia da UNICAMP nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As representações dessas experiências são buscadas nas narrativas produzidas regularmente pelos estudantes, como uma estratégia de formação inicial utilizada na disciplina de Supervisão de Estágio, cursada geralmente no sexto semestre da graduação em pedagogia na UNICAMP. As narrativas são produzidas no interior do Projeto Integrado que se constitui das disciplinas de Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências, Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado, desenvolvido pelos três docentes das disciplinas. Tomando como fonte das informações da pesquisa as narrativas produzidas por quatro estudantes, bem como o texto transcrito de suas entrevistas, as informações selecionadas em seus portfólios, e notas de campo produzidas pela pesquisadora na observação participante da disciplina de Estágio Supervisionado, pretende-se estudar questões relacionadas ao estágio e, conseqüentemente, à formação inicial de professores, procurando responder a seguinte pergunta: “quais as representações sobre o ofício docente que os graduandos elaboram a partir da vivência do estágio?”. A análise interpretativa das informações é feita com base no referencial teórico relativo a narrativas e seu vínculo com a formação inicial.

Palavras-Chave: Estágios; Narrativas; Representações; Formação Inicial.

SUMÁRIO

Introdução	02
Questão de Estudo, Hipóteses, Objetivos	08
Metodologia	10
O Professor como Profissional Reflexivo, Estágio e Narrativa: A Fundamentação Teórica do Trabalho	17
(re)Narrar, (re)Narrar-se: (re)Trilhar os Caminhos dos Estudantes-Estagiários a partir de (nossas) Narrativas	22
O (re)Narrar da Trajetória de Maria Como Estudante-Estagiária	30
O (re)Narrar da Trajetória de Cláudio Como Estudante-Estagiário	60
O (re)Narrar da Trajetória de Camila Como Estudante-Estagiária	90
O (re)Narrar da Trajetória de Luísa Como Estudante-Estagiária	109
Quadros-Resumo: Representações do Ofício Docente Elaboradas por Maria, Cláudio, Camila e Luísa a partir de suas Vivências como Estudantes-Estagiários	122
Considerações Finais	135
Referências Bibliográficas	141

Introdução

Realizo meu estágio em uma pequena escola de periferia, onde estudei por quatro anos, e sou muito bem acolhida. Minha turma é um 3º ano, onde a maioria das crianças têm 8 anos. Elas ficaram felizes com o meu “reaparecimento” e me aproveitei de uma rara “brecha” dada pela professora (tenho por meta “batalhar” por mais momentos desse gênero nesse semestre, já que frequentemente sou tratada como alguém que está em sala de aula somente para observar) para apresentá-las com os cartazes que fiz com o que realizamos no projeto do semestre passado, e logo fomos informados que eles serão expostos aos visitantes na feira anual da escola. Adiantei a elas que logo desenvolveríamos algo a respeito de Monteiro Lobato e elas se animaram além de minhas expectativas, o que me deixou ainda mais empolgada com o tema.

As coisas não mudaram muito na turma e ainda tive de presenciar os 4 alunos que não são alfabetizados serem tratados como alunos totalmente diferenciados, realizando somente atividades exclusivas e tendo de se retirar da sala diariamente para ter um acompanhamento com outra professora da escola. Nesse dia foi especialmente triste eles não participarem da “contação” de histórias e não estarem presentes em grande parte do momento de recreação organizado pela professora às sextas, onde é permitido que as crianças levem brinquedos. Acredito que eles poderiam desenvolver pelo menos algumas atividades com as outras crianças, sentindo-se mais pertencentes à turma e menos pressionados a aprender a ler e escrever para deixarem de ser tratados de modo diferente. Por isso é meu objetivo envolvê-los ativamente nas atividades do projeto Monteiro Lobato. Não tive sucesso nessa empreitada no projeto do semestre passado, mas espero conseguir dessa vez.

Nesse contexto voltaram os meus velhos questionamentos... Até onde eu posso interferir na sala de aula? As minhas posições devem ser conhecidas integralmente pela professora? Estando ali uma vez por semana e nunca tendo assumido uma turma, eu tenho qualificação para ter meus posicionamentos considerados? Eu devo dizer que não concordo com certas atitudes? O que o meu papel enquanto estagiária naquela sala de aula permite que eu faça, efetivamente, pelas crianças da minha turma? (Daniele Marques Lourenço, Narrativa I, setembro de 2008).

Olá, meu nome é Daniele! Sim, eu sou a autora deste excerto de narrativa que acabamos de ler. Eu também sou a autora deste Trabalho de Conclusão de Curso que estamos lendo, onde tenho por objetivo analisar as representações do ofício docente que os estudantes-estagiários elaboram a partir de suas experiências com o estágio no curso de pedagogia da UNICAMP, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E nós somos os autores das narrativas de nossas vidas.

Em setembro de 2008, na narrativa de minha vida, fui uma estudante-estagiária. A denominação estudante-estagiário(a) é por mim utilizada no decorrer de todo o Trabalho

quando me refiro aos sujeitos da pesquisa de Iniciação Científica que o constituiu. Desse modo procuro deixar clara, no caso que foi estudado, a indissociabilidade do estudante, graduando do curso de pedagogia na UNICAMP, e do estagiário, que realiza seu estágio curricular obrigatório em turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. No mês de setembro do ano de 2008 eu, Daniele, enquanto estudante-estagiária, cursava as disciplinas do sexto semestre do curso de graduação em pedagogia na UNICAMP, dentre elas Estágio Supervisionado I, e realizava meu estágio em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Campinas, no Terceiro Ano B.

É preciso ressaltar que fui estudante-estagiária em um contexto de formação muito específico, ao ter o privilégio de fazer parte do Projeto Integrado de Pesquisa intitulado “Narrativas na Formação Inicial de Professores: Possibilidade de Articulação entre Ensino e Pesquisa num Contexto de Integração Disciplinar”, que se constitui das disciplinas de Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências, Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (no primeiro semestre letivo) e Estágio Supervisionado I (no segundo semestre letivo), desenvolvido pelos três docentes das disciplinas¹. E a minha participação no Projeto enquanto aluna, no ano de 2008, foi o que motivou a minha inserção em seu contexto uma vez mais, como pesquisadora, no ano de 2009.

No decorrer do ano de 2008 duas experiências vivenciadas concomitantemente marcaram profundamente a minha formação como pedagoga e (futura) professora: o estágio no Terceiro Ano B e a escrita de narrativas. Um das principais ações do Projeto Integrado está em convidar os estudantes-estagiários a elaborar produções discursivas – Narrativas – de

¹ O Projeto Integrado referido é da autoria de Elizabeth Barolli, Guilherme do Val Toledo Prado e Anna Regina Lanner de Moura, processo CNPq número 401007/2008-1.

forma regular, sendo essas entendidas como uma forma privilegiada de propiciar a reflexão sobre a prática do ofício docente. Ao narrar minhas experiências no estágio e nas demais vivências proporcionadas pelas disciplinas cursadas na graduação em Pedagogia, dentre elas a de supervisão de estágio, pude refletir sobre o exercício do ofício docente, o que se configurou para mim como um momento de consolidação de minha decisão profissional.

Durante minha infância e adolescência sempre me imaginei trabalhando em algo relacionado com Escola. Me imaginei professora de língua portuguesa ou de história, me imaginei sendo a profissional responsável pelos livros da biblioteca, me imaginei diretora, me imaginei orientadora pedagógica... e então, quando as datas de inscrição nos vestibulares começaram a se aproximar, me imaginei pedagoga. O sonho se transformou em um objetivo que, por sua vez, se transformou em realidade. Fui uma estudante satisfeita durante os dois primeiros anos do curso, mas foi somente quando passei a ser uma estudante-estagiária, no início do terceiro ano, que pude sentir que havia “acertado” em minha escolha. Isso porque havia encontrado o meu lugar: a sala de aula. Também me senti especialmente inclinada a optar pela docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algo que se mantém até os dias de hoje.

Voltando-me para o excerto de narrativa que selecionei para introduzir este Trabalho de Conclusão de Curso, é possível observar que as experiências narradas, vivenciadas em meu estágio curricular e obrigatório, não foram completamente felizes e positivas, mesmo que atualmente eu me lembre de tudo com carinho e saudades. Gostava da professora e a admirava em muitos aspectos, mas não concordava com algumas de suas atitudes, sendo que duas recebem destaque em minha narrativa: a posição dela com relação a mim, ao tratar-me na maioria das vezes como alguém que realizava, ou deveria realizar, um estágio restrito à

observação, e o tratamento dado por ela a quatro dos alunos da turma, que por não estarem alfabetizados/letrados no terceiro ano, não desenvolviam quaisquer atividades com o restante da turma, apenas atividades próprias, segregados num canto da sala ou em uma sala a parte, com a professora de educação especial que trabalhava na escola. E isso me fez, além de elaborar críticas ao sistema de ensino ao qual estávamos eu, a professora e os alunos, submetidos, buscar mudanças essa situação, especialmente através de minha própria atuação naquela sala de aula que já frequentava havia mais de seis meses, apoiando-me para tal na elaboração e desenvolvimento de um Projeto de Ensino, que é mais uma atividade proposta pelo Projeto Integrado.

O que foi vivido, naquele contexto específico, trouxe à tona alguns questionamentos que me acompanhavam há algum tempo e que apresentei naquele momento. Reapresento-os a seguir: *“Até onde eu posso interferir na sala de aula? As minhas posições devem ser conhecidas integralmente pela professora? Estando ali uma vez por semana e nunca tendo assumido uma turma, eu tenho qualificação para ter meus posicionamentos considerados? Eu devo dizer que não concordo com certas atitudes? O que o meu papel enquanto estagiária naquela sala de aula permite que eu faça, efetivamente, pelas crianças da minha turma?”*. Tais perguntas tiveram um importante papel na minha constituição como pesquisadora, tendo em vista que, ao procurar respostas para elas, recebendo voz para me manifestar a esse respeito através da escrita de narrativas, surgiu o interesse de investigar como se constituiria um dos principais movimentos na formação para a ofício docente, o estágio, quando os estudantes assumem, através das narrativas, se manifestarem sobre essa formação.

Tendo como ponto de partida motivacional minhas próprias indagações e interesses em pesquisar o estágio no contexto de formação por mim vivenciado, elaborei um projeto de

pesquisa de Iniciação Científica que foi desenvolvido no período compreendido entre agosto de 2009 e junho de 2010, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)², sob orientação da professora Anna Regina Lanner de Moura e, indiretamente, também dos outros dois professores responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto Integrado. Tomando como fonte das informações da pesquisa as narrativas produzidas por quatro estudantes-estagiários, bem como o texto transcrito de suas entrevistas, as informações selecionadas em seus portfólios e notas de campo por mim produzidas na observação participante da disciplina de Estágio Supervisionado, busquei estudar questões relacionadas ao estágio e, conseqüentemente, à formação inicial de professores, procurando responder a seguinte pergunta, elaborada a partir de leituras dos dados que constituíram a pesquisa: “quais as representações sobre o ofício docente que os graduandos elaboram a partir da vivência do estágio?”.

Entendo a formação de professores como um fenômeno complexo, sempre relacionado com as concepções vigentes de educação. Segundo Souza (2006), observa-se nos dias de hoje que a escola está sendo vista geralmente sob a luz de conceitos do mundo da gestão, como eficácia, eficiência, produtividade, objetividade, estratégia, entre outros, ao mesmo tempo em que as práticas e saberes experienciais dos professores são desqualificados e depreciados.

Na contramão da concepção estritamente gestora, o estudo sobre a formação de educadores conta com uma significativa produção científica de autores que dialogam sobre o conceito de professor reflexivo discutido por Schön (1983; 1992) e Zeichner (1993; 2008), onde se valorizam os processos de produção de saber docente a partir da prática e da reflexão sobre a prática e, portanto, reconhece-se que as pessoas do professor e do futuro professor devem estar no centro do processo formativo. Isso porque se considera que “os saberes da

2 Processo FAPESP: 2009/08107-3

experiência demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais” (SOUZA, 2006, p. 35). Neste contexto ressalto que sempre mantive a expectativa de contribuir, através do desenvolvimento da pesquisa, para possíveis reflexões sobre propostas alternativas para o desenvolvimento dos estágios na formação inicial, que tenham enfoque na formação de educadores que saibam levantar questões sobre a prática da docência.

O presente trabalho é organizado de modo a conter, primeiramente, os capítulos que contextualizam a sua elaboração, no que se inclui a apresentação de suas questão de estudo e hipóteses, bem como de seus objetivos, metodologia e fundamentação teórica. Em seguida, no item “(re)Narrar, (re)Narrar-se: O (re)Trilhar dos Caminhos dos estudantes-estagiários a partir de (nossas) Narrativas”, narro acerca dos processos de recolhimento e análise dos dados empíricos que constituíram a pesquisa que deu origem a este trabalho, de modo a contextualizar os capítulos seguintes, onde busco (re)narrar as trajetórias dos quatro sujeitos selecionados - Maria, Cláudio, Camila e Luísa - como estudantes-estagiários. Com o objetivo de destacar as contribuições dos estudantes-estagiários no que diz respeito aos objetivos definidos para o trabalho, construí dois quadros-resumo com o que interpreto ser as representações que eles elaboraram sobre o ofício docente a partir de suas vivências no estágio. Tais quadros antecedem minhas considerações finais sobre o desenvolvimento do trabalho.

Questão de Estudo, Hipóteses, Objetivos

Desde o início do desenvolvimento do trabalho, tive em mente que os investigadores qualitativos, grupo do qual faço parte, “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50). Assim sendo, foram as leituras interpretativas dos dados coletados para a pesquisa a partir da qual o presente trabalho foi desenvolvido, que possibilitaram as definições de sua questão de estudo, suas hipóteses e seus objetivos, apresentados a seguir.

A **questão de estudo** definida para o presente trabalho é: “quais as representações sobre o ofício docente que os graduandos elaboram a partir da vivência do estágio?”. Entendendo-se por hipóteses afirmações sobre possíveis resultados, neste sentido, considera-se que da questão de pesquisa decorrem as seguintes **hipóteses**:

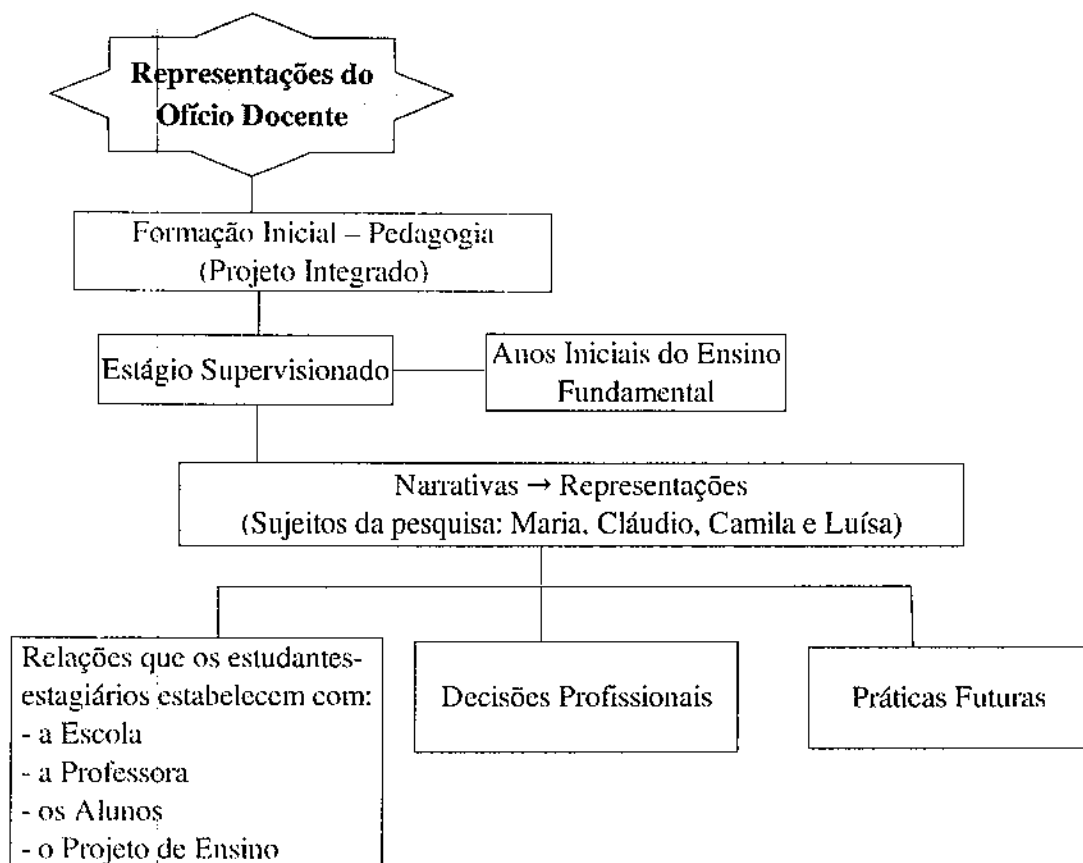
- Os estudantes-estagiários elaboram representações sobre o ofício docente a partir das relações que estabelecem com a escola, a professora, os alunos e projeto de ensino no campo de estágio;
- O estágio é para os estudantes-estagiários um momento de decisão profissional;
- O estágio permite que os estudantes-estagiários elaborem representações acerca de suas práticas futuras, no ofício docente.

A partir da questão de estudo e das hipóteses, foram delimitados os objetivos da pesquisa. Seu **objetivo principal** é analisar as representações do ofício docente que os estudantes-estagiários elaboram a partir de suas experiências com o estágio no curso de

pedagogia da UNICAMP nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, seus **objetivos específicos** são:

- Analisar as representações das relações que estabelecem com a escola, a professora, os alunos e o projeto de ensino no campo de estágio;
- Investigar as representações das implicações dos estudantes-estagiários com possíveis decisões profissionais;
- Investigar possíveis representações de suas práticas futuras.

A partir da questão de estudo, das hipóteses e dos objetivos definidos para o presente trabalho, elaborei o esquema apresentado abaixo, com o objetivo de facilitar a visualização do que se propôs a pesquisar:



Metodologia

Em meu ponto de vista, a metodologia é sempre coerente com a perspectiva teórica que se assume no desenvolvimento da pesquisa. Compartilho a ideia de que,

Quando nos referimos a "orientação teórica" ou a "perspectiva teórica", estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 52).

O presente trabalho consiste em um estudo qualitativo e interpretativo das representações que se fazem presentes nas narrativas, portfólios e entrevistas com quatro estudantes de pedagogia que frequentam o sexto semestre do curso em 2009. Como complementação desses dados, foi feito um registro de observação participante da disciplina de Estágio Supervisionado, através de notas de campo.

A investigação qualitativa, abordagem essa na qual se inclui este trabalho, segundo Bogdan & Biklen (1994) é caracterizada: pelo ambiente natural sendo a fonte direta de dados e o investigador se constituindo enquanto instrumento principal; por seu caráter descritivo, com a tentativa de se analisar os dados em sua totalidade, respeitando o quanto possível a forma em que estão registrados ou transcritos; pelo interesse do investigador no processo, mais que simplesmente nos produtos; pela tendência na análise dos dados de forma indutiva, com o investigador utilizando parte do estudo para delimitar quais são as questões mais importantes; por fim, por considerar o significado como de importância vital para a pesquisa, já que os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas.

Nesse sentido, procurando responder qual é o objetivo dos investigadores qualitativos e, por conseguinte, o meu também, acredita-se que

[...] é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 70).

Pode-se dizer que me constituo enquanto instrumento principal de pesquisa, tendo em vista que “os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 48).

O presente trabalho constitui-se num estudo de caso. Segundo as autoras Menga Lüdke e Mari André,

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17).

Ao optar por estudar o estágio curricular no contexto específico de formação de uma turma do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, no segundo semestre de 2009, que o desenvolve no âmbito do Projeto Integrado “Narrativas na Formação Inicial de Professores: Possibilidade de Articulação entre Ensino e Pesquisa num Contexto de Integração Disciplinar”, estou necessariamente delimitando um estudo com contornos claramente

definidos. Trata-se de um caso particular, singular, com valor em si próprio e “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 21). Contudo, vale ressaltar que isso não impede o trabalho de objetivar contribuir com reflexões sobre propostas alternativas para o desenvolvimento do estágio na formação inicial, com enfoque na formação de educadores reflexivos.

Assim como Bogdan e Biklen (1994), que definem o que caracteriza a investigação qualitativa, LÜDKE & ANDRÉ (1986) definem as características fundamentais do Estudo de Caso, a saber: visam à descoberta; enfatizam a interpretação do objeto no contexto em que ele se situa; buscam retratar a realidade de modo completo e profundo; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiências e permitem generalizações naturalísticas; representam os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social e, por fim, seus relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessíveis que outros relatórios de pesquisa.

Trazendo algumas ideias de Adelman, Jenkins e Kemmis (1980), André (2005) afirma que para eles o estudo de caso não se configura como um método específico de pesquisa, mas como uma forma de estudo particular, cujas técnicas de coletas de dados, em geral, são as mesmas usadas em estudos sociológicos ou antropológicos, mas que não são tais técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém. Citando Merriam (1988), André (2005) nos traz a explicitação de que, para Stake, o conhecimento que é gerado a partir de um estudo de caso se diferencia do conhecimento que é derivado de outras pesquisas, pelo fato de que tal conhecimento é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e é baseado em populações de referência que são determinadas pelo

leitor.

No desenvolvimento do estudo de caso que constituiu o presente Trabalho de Conclusão de Curso, frequentei as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado I, acompanhando todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes/estagiários, dentre elas: i) a elaboração de três narrativas; ii) a elaboração de um Projeto de Ensino, em grupo, a ser desenvolvido no campo de estágio; iii) a elaboração de um portfólio. Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, ao qual o presente trabalho foi submetido e aprovado³, distribuí Termos de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os estudantes matriculados na disciplina, no que trinta e dois concordaram em participar da pesquisa, mediante assinatura nos termos. Todas as narrativas destes estudantes foram lidas, resultando um total de noventa e seis narrativas, e houve um trabalho inicial de leitura e seleção de informações para a pesquisa, que também possibilitou seleção de seis sujeitos, entrevistados, individualmente, nos dias 02 e 03 de dezembro. Tais sujeitos – estudantes-estagiários – foram escolhidos segundo o critério de contribuírem com informações relevantes para o presente estudo, especialmente em suas narrativas. As entrevistas, semi-estruturadas, foram realizadas, com perguntas norteadoras elaboradas por mim e por minha orientadora, também a partir da leitura interpretativa inicial das narrativas, buscando-se englobar diversos aspectos da atividade de estágio. Optamos selecionar indivíduos de um mesmo grupo de Projeto de Ensino, ao levarmos em conta o fato de que a sua elaboração e desenvolvimento, em grupo, é um fator determinante no âmbito da vivência do estágio no caso estudado. Os portfólios dos seis sujeitos também foram lidos, com o objetivo de selecionar informações complementares relevantes.

Optou-se, no trabalho desenvolvido, pelas narrativas como estratégia de formação e

³ Número de Inscrição no CEP/FCM: 644/2009; Número CAAE: 2845.0.000.146-09.

também como método de investigação, considerando que elas privilegiam “os discursos produtores de identidades, de experiência e de currículo daqueles que são os praticantes, aqueles que nas brechas de suas memórias, podem oferecer-nos imagens de um tempo e de um lugar” (ROSA *et al*, 2007, p. 30). E, acrescento, de um tempo e de um lugar de formação. Assim, trata-se de um método investigativo que busca a voz e o olhar daquele que vive a experiência, no caso desta pesquisa, do estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Conelly & Clandinin (1995), o uso da narrativa na investigação educacional tem por razão o fato de que nós, enquanto seres humanos, somos organismos contadores de histórias, que vivemos vidas relatadas individual e socialmente, sendo que, desse modo, o estudo das narrativas é o estudo da forma em que nós experimentamos o mundo. Para esses autores, é igualmente correto falar de 'investigação sobre a narrativa' ou de 'investigação narrativa', tendo em vista que eles entendem que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga, quanto o método da investigação. Assim, 'narrativa' é o nome que é dado à qualidade que estrutura a experiência a ser estudada e é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados para seu estudo.

Sobre as narrativas, Benjamin (1994) nos apresenta a ideia de que sua escrita viabiliza ao sujeito que as escreve um exercício de rememoração de experiências. Para tal autor, o narrador é aquele que, ao percorrer sua própria vida, na qual inclui não somente a própria experiência, mas também a alheia, associa a sua experiência àquilo que aprendeu por meio da tradição. Ao se referir ao narrador como o sujeito que relata suas experiências, Benjamin revela a importância de registrar os acontecimentos vividos, sendo que o narrador não é aquele que apenas registra, mas aquele que revive a história no exercício de contá-la, unindo tempos e espaços antes distintos. Neste trabalho entendemos, também, que o sujeito ao narrar

suas experiências se constitui sujeito e que, portanto, o estudante-estagiário, ao narrar suas experiências de estágio, se constitui protagonista do ato de ensinar.

Entende-se que “não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas” (GALVÃO, 2005, p. 330).

Para a mesma autora

A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentidos às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos. As representações nos permitem decodificar e interpretar as situações que vivemos. Para Vygotsky (1979), os produtos culturais como a linguagem e outros sistemas simbólicos são os mediadores nas nossas representações da realidade. Os nossos filtros interpretativos nos permitem apropriarmo-nos dessa realidade e agirmos sobre ela utilizando, por vezes, modelos que antecipam o comportamento dos outros. E assim vamos construindo um percurso individual feito de cruzamentos de histórias que vivemos ou que ouvimos contar (GALVÃO, 2005, p. 328).

Assim, no desenvolvimento da análise qualitativa interpretativa dos resultados obtidos a partir do levantamento dos dados – narrativas, entrevistas, portfólios e notas de campo - parti da premissa de que

[...] o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação. Por isso, devemos conceder um papel central ao processo de interpretação, pois somente desse modo poderemos fazer justiça ao caráter distintivo do campo-objeto. Mas as formas simbólicas estão também inseridas em contextos sociais e históricos de diferentes tipos; e sendo construções simbólicas significativas, elas estão estruturadas internamente de várias maneiras (THOMPSON, 1995, p. 355-356).

As entrevistas são usadas com frequência na investigação narrativa e, no desenvolvimento deste trabalho, elas foram realizadas de modo semi-estruturado, porém sem deixar de permitir que os estudantes-estagiários entrevistados se manifestassem livremente,

com o objetivo de existir uma aproximação maior da modalidade de uma narrativa oral. Essas entrevistas, segundo Aragão,

são realizadas pelo investigador com os sujeitos participantes da pesquisa, e gravadas pelo menos em 'áudio'. As falas das gravações são transcritas e, em função destas, outros/novos encontros são preparados para facilitar a discussão subsequente. Ao final, as entrevistas escritas e reescritas se convertem em documentos imprescindíveis à investigação no curso da narrativa" (ARAGÃO, 2004, p. 8).

Durante a observação da disciplina de Estágio Supervisionado também foram realizados registros, com a finalidade de complementar os dados obtidos nas narrativas e entrevistas dos estudantes. Segundo Bogdan & Biklen (1994), é típico que os pesquisadores, depois de voltar de cada observação, relatem o que se passou, podendo descrever pessoas, objetos, acontecimentos, lugares, atividades e conversas. Como parte integrante dessas notas, o investigador registra ideias, estratégias, reflexões, palpites, bem como padrões notáveis que possam emergir. Desse modo, as notas de campo são caracterizadas como relatos escritos daquilo que é ouvido e observado pelo investigador, sendo esses dados objeto de reflexão durante ou após seu recolhimento. Tais notas consistem em dois tipos de materiais, sendo que o primeiro é descritivo, caracterizado pela preocupação em captar uma imagem por palavras das pessoas, do local, das ações e das conversas observadas, e o outro é reflexivo, sendo compreendido pelo ponto de vista do observador, com suas ideias, reflexões e preocupações.

O Professor como Profissional Reflexivo, Estágio e Narrativa: A Fundamentação Teórica do Trabalho

A construção da fundamentação teórica do trabalho se deu através da leitura e da busca pelo estabelecimento de um diálogo entre os diversos autores que abordam as três temáticas principais que o embasam, a saber: o professor como profissional reflexivo; estágio; e narrativa. Apresento a seguir, resumidamente, as principais ideias de cada uma destas temáticas.

No âmbito da temática do **professor como profissional reflexivo**, observamos que, de acordo com Marques (2000), o homem, enquanto sujeito que aprende e é constituído pelo que aprende, não pode desvincular aquilo que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, através de sua capacidade de reflexão. Nesse contexto, pode-se dizer que, no processo de formação dos profissionais da educação, o movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Cochran-Smith & Lytle, 1993 *apud* ZEICHNER, 2008, p. 539).

Nessa mesma linha de pensamento, Schön (1983; 1992) afirma que o processo de conhecimento profissional do professor também se desenvolve na ação, na tomada de decisões em um ambiente tão complexo como a sala de aula. Desse modo, o processo pedagógico é elaborado no que o autor chama de 'reflexão na ação' e de 'reflexão sobre a ação', ou seja, na

reflexão que é empreendida durante a ação e depois dela, possibilitando a produção e a reestruturação de saberes.

Zeichner resume o movimento pela prática reflexiva da seguinte maneira:

Superficialmente, o movimento pela prática reflexiva implica o reconhecimento de que os educadores devem ter um papel na formulação dos objetivos e uma finalidade em seu trabalho, além de desempenhar um papel de liderança na reforma do ensino. É preciso considerar que a geração de conhecimento novo sobre o ensino e a aprendizagem não é uma propriedade exclusiva das faculdades, das universidades e dos centros de pesquisa e desenvolvimento, além de reconhecer que os professores também têm teorias capazes de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca das boas práticas docentes. O conceito de educador como um agente reflexivo parece reconhecer a *expertise* que há na prática dos bons professores, aquilo que Donald Schon (1983) denominou “conhecimento na ação. Na perspectiva do professor individual, isso significa que o processo de compreensão e aperfeiçoamento da prática docente deve partir da reflexão sobre a experiência individual e que o tipo de conhecimento inteiramente derivado da experiência alheia empobrece (cf. Winter, 1989) (ZEICHNER, 2006, p. 41).

Conforme salienta Zeichner (1993) a reflexão sobre a própria prática não é um processo que surge espontaneamente na rotina escolar isolada do professor, fazendo com que seja necessária uma intencionalidade explícita provocada também por algum elemento externo ao contexto das ações repetitivas vividas, para que esse processo seja colocado em marcha. A inclusão de estratégias que podem auxiliar o processo de formação do professor, de modo a fazer com que a reflexão sobre sua prática se constitua num elemento de sua profissionalidade; se dá no Projeto Integrado no qual a presente pesquisa se insere especialmente através do convite aos estudantes para que escrevam narrativas a respeito de suas vivências, seja durante as aulas na Universidade, seja durante o estágio em escolas públicas de Campinas e região, configurando-se assim num espaço de reflexão e de formação.

Ressalta-se nesse ponto que

quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe em geral um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem,

durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes (Feiman-Nemser, 2001 *apud* ZEICHNER, 2008, p. 539).

A importância de tal ação é confirmada pelo pressuposto aqui assumido de que, conforme afirma Marques (2000), ao assumir o exercício autônomo da profissão, o profissional da educação não interrompe seu período de formação, mas o retoma em novas bases e desafios, num nível em que a vinculação entre a teoria e prática é mais estreita.

No que se refere ao **estágio**, destaco que ele se configura como um dos componentes que constituem a formação do professor em nível acadêmico, sendo muitas vezes o primeiro contato dos estudantes de pedagogia com o exercício de sua futura profissão, o que faz com que possa se configurar num importante momento de tomada de decisões para o futuro. A modalidade de estágio que está presente no curso de pedagogia da UNICAMP é a de estágio curricular, sendo que

por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho – as séries iniciais [...]. Por isso costuma-se denominá-lo a 'parte mais prática' do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como 'a parte mais teórica'. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão (PIMENTA, 1995, p. 21).

Um dos grandes debates que envolvem a questão do estágio diz respeito à relação entre teoria e a prática nos cursos de formação de professores. Acredita-se que

a simples afirmação de que a prática de ensino e os estágios são momentos privilegiados de articulação das disciplinas teóricas com a realidade escolar não é suficiente, pois não dá conta das contradições presentes na realidade da escola pública e dos cursos de pedagogia que criam entraves a essa forma de articulação. O processo de formação de nossos alunos exige o enfrentamento da dicotomia teoria-prática, que perpassa a estrutura propedêutica dos nossos cursos, buscando as relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis da práxis (FREITAS, 2002, p. 37).

Indo além, neste contexto, ressaltamos que “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 45).

Abordando a relação entre o estágio e a construção da identidade docente, compreende-se que

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 67-68).

Deste modo, “o estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade” (BURIOLLA, 1999 *apud* PIMENTA & LIMA, 2008, p. 62). Além disso,

Na colocação escola-trabalho, pode-se perceber a importância do Estágio Supervisionado como um elemento capaz de desencadear a relação entre pólos de uma mesma realidade e preparar mais convenientemente o aluno estagiário para o mundo do trabalho, desde que escola e trabalho façam parte de uma mesma realidade social e historicamente determinada.

Neste enfoque, o Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática.

Mas, para que isso ocorra, o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças (KULCSAR, 1994, p. 65).

Por fim, abordado a temática **narrativa**, entendo que as narrativas se constituem enquanto instrumentos através dos quais os estudantes-estagiários podem se expressar,

descrevendo e refletindo sobre suas vivências nas escolas em que estagiam, e permitindo também que os docentes, que a elas têm acesso, possam acompanhar e orientar todo o processo. Na perspectiva de Walter Benjamin

na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.... Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte à experiência alheia. O narrador assimila à sua substância aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Considera-se que a narrativa, de acordo com Benjamin (1994) envolve dois processos inter-relacionados entre as camadas do tempo e o cruzamento de diferentes 'fios': o narrar, que é compreendido como uma ação de ressignificação do sujeito, de sua relação com o conhecimento, com as experiências e com suas ressignificações e com a produção de um diálogo entre passado e presente e o rememorar, compreendido como a construção dos sentidos através do movimento de apropriação da memória.

Neste contexto, Fontana nos traz contribuições muito relevantes:

A representatividade das narrativas decorre tanto do fato de que elas preservam a concretude e a unidade de quem as profere, quanto de duas de suas características, destacadas por Benjamin em seu célebre ensaio sobre "O Narrador" (1987). Narrar pressupõe uma comunidade de vida e de discurso entre o narrador e o ouvinte, fundada em uma tradição e memória comuns, ligadas a um trabalho. Aquele que narra (com)partilha saberes e vivências nos quais seus ouvintes se reconhecem e pelo re-conhecimento, inserem-se na história que está sendo narrada, fazendo sugestões sobre sua continuação, vivendo essa continuação. Essas características da narrativa não a encapsulam em si mesma e lhe permitem formar-nos, na medida em que nelas podemos viver nossas próprias vidas. A possibilidade de compartilhamento da narrativa faz dela uma "obra aberta" (Gagnebin, 1987). Contando, sem dar explicações definitivas, a narrativa admite diversas interpretações. Seu não-acabamento apoia-se na plenitude do sentido e em sua profusão ilimitada, de tal modo que cada história dá ensejo a uma outra história que suscita outras histórias... (FONTANA, 2006, p. 233).

(re)Narrar, (re)Narrar-se:

(re)Trilhar os Caminhos dos Estudantes-Estagiários a partir de (nossas) Narrativas

Trinta e dois estudantes-estagiários aceitaram participar do presente estudo, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quando reuni os dados recolhidos – narrativas, textos de entrevistas transcritos, portfólios e notas e de campo – e iniciei suas leituras, tive duas certezas: a de que possuía dados muito ricos e relevantes, e a de que eu teria de fazer algumas escolhas. De qualquer maneira, os trinta e dois estudantes-estagiários estão presentes neste Trabalho de Conclusão de Curso, mesmo que apenas quatro sejam citados diretamente. Foi a leitura das narrativas dos trinta e dois sujeitos que me permitiu definir a questão de estudo, as hipóteses e os objetivos do trabalho. Suas contribuições também estão presentes em minha pesquisa de Iniciação Científica, concluída ao final do mês de junho de 2010, bem como em publicações realizadas através de eventos nos quais participei.

Compartilho, neste contexto, como se deram os processos de coleta e análise dos dados, que me permitiram chegar até o (re)trilhar dos caminhos de quatro estudantes-estagiários, através de suas narrativas, orais e escritas, (re)narradas em narrativas construídas dialogicamente, transformando-se assim em NOSSAS narrativas. O início de minhas atividades como pesquisadora se deu na observação participante da disciplina de Estágio Supervisionado, que se constituiu num exercício relevante durante o desenvolvimento do trabalho, especialmente ao permitir que eu tivesse contato com importantes discussões teóricas que também embasaram as vivências em estágio dos estudantes-estagiários, assim como também com seus relatos orais a respeito do estágio. Também foi relevante por

possibilita a observação do processo de elaboração dos Projetos de Ensino que, para muitos estudantes-estagiários, configurou-se como uma das primeiras vivências no âmbito do planejamento e desenvolvimento de aulas no exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina de Supervisão de Estágio, segundo sua ementa⁴, é a “disciplina da parte prática do currículo, destinada ao desenvolvimento de estágio junto às escolas de educação infantil/educação fundamental (séries iniciais), direcionado ao trabalho pedagógico na docência, administração e supervisão escolar de forma articulada”. No caso da turma acompanhada, tal disciplina é desenvolvida no contexto de um Projeto Integrado, constituído pelas disciplinas de Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências, Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado I, e desenvolvido por três docentes do curso de Pedagogia da UNICAMP. Como já foi dito em outro momento neste trabalho, no que se refere às atividades desenvolvidas nas disciplinas que constituem o Projeto Integrado, em ambos os semestres os estudantes são convidados a escrever narrativas, elaborar um Projeto de Ensino a ser desenvolvido em seu campo de estágio e a elaborar um portfólio reflexivo, com o objetivo de este se constituir num documento de sua formação (SÁ-CHAVES, 2004).

Foi no decorrer da disciplina de supervisão de estágio que os dados da pesquisa foram coletados: noventa e seis narrativas, sendo cada um dos trinta e dois sujeitos participantes da pesquisa autor de três delas; as próprias Notas de Campo; seis entrevistas realizadas com seis sujeitos, de um mesmo Projeto de Ensino, escolhidos pela relevância do que era trazido em suas narrativas; seis portfólios dos sujeitos que foram entrevistados.

4 Catálogo dos Cursos de Graduação da UNICAMP – 2007. Disponível em: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2007/index.html>>. Acesso em 02 set. 2009.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas individualmente com os seis estudantes-estagiários pré-selecionados. As perguntas elaboradas previamente e utilizadas na realização destas entrevistas, semi-estruturadas, foram: I) Quais foram os momentos mais marcantes vividos durante o seu estágio?; II) Fale sobre a sua relação com a professora, com as crianças e com a escola durante o estágio; III) Como se deu a relação teoria e prática durante suas vivências de estágio?; IV) Para você, qual é, ou deveria ser, o papel do estagiário na escola?; V) O que o estágio representou para a sua escolha profissional?; VI) As expectativas que você tinha com relação ao estágio foram atendidas? Explique; VII) Que efeito teve sobre o seu estágio o desenvolvimento do projeto de ensino?; VIII) Que efeito teve sobre o seu estágio a disciplina de Supervisão de Estágio?. No decorrer da entrevista, que muito se assemelhou a uma narrativa oral, foram acrescentadas novas perguntas, conforme senti necessidade de fazê-las.

Os portfólios dos estudantes-estagiários também fazem parte do *corpus* dos dados da pesquisa, tendo em vista que é possível neles encontrar representações dos estudantes-estagiários sobre o ofício docente. Os portfólios são entendidos como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (ALARCÃO, 2010, p. 60). Ainda a respeito dos portfólios, entende-se que

A concepção original de portfólio encerra a ideia de apresentação do artista através de suas obras mais características a fim de que outros possam apreciar e avaliar o seu valor a partir do que ele próprio considera mais significativo. Existem, neste processo, duas características a salientar. Por um lado, o facto de o portfólio ser uma construção pessoal do seu autor, que seleciona os seus trabalhos, os organiza, os explica, e lhes dá coerência. A sua originalidade faz deles peças únicas, singulares, peculiares. Por outro lado, o facto de o portfólio ter uma finalidade: dar-se a conhecer, revelar-se, aspirando a um reconhecimento do mérito. São formas de demonstrar e possibilitar, pela demonstração de competência, a certificação da mesma (ALARCÃO, 2010, p. 60)

A observação do desenvolvimento dos Projetos de Ensino, juntamente com a leitura das narrativas, foi o que possibilitou a seleção dos seis sujeitos que foram entrevistados, selecionados segundo o critério de trazerem informações mais relevantes, ao serem considerados os objetivos da presente pesquisa. Narra-se a este respeito num dos registros encontrados nas Notas de Campo:

A partir do que foi observado nas colocações do grupo de Projeto de Ensino cujo tema é Alimentação, consolidou-se a opção prévia de que seus integrantes seriam selecionados para as entrevistas individuais, possibilitada pela leitura de suas narrativas. Todos os integrantes assinaram os termos de consentimento. Trata-se de um grupo que buscou elaborar um projeto comprometido com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, segundo os docentes da disciplina. Uma integrante do grupo é professora em exercício, o que acredito que possibilitará observar o que o estágio significa para quem já exerce o magistério. Outra integrante é uma estudante que, ao não conseguir o envolvimento dos alunos da turma no desenvolvimento do projeto de ensino, procurou elaborar um outro projeto, sozinha, partindo do interesse desses alunos, considerados os “mais bagunceiros da escola”. O grupo têm por integrantes dois estudantes que estão encontrando dificuldades no relacionamento com as professoras e com a escola, exercendo funções que algumas vezes não possibilitam a presença em sala de aula, como o consertar de computadores, fazendo com que se questionassem, em suas narrativas, qual seria o papel do estagiário na escola. Numa conversa com o grupo, houve o aceite da realização das entrevistas, que acontecerão no próximo mês (Notas de Campo, EP200, 11 de novembro).

Foi feita a opção metodológica de serem escolhidos sujeitos que foram autores de um mesmo Projeto de Ensino, levando-se em conta o fato de que a sua elaboração e desenvolvimento, em grupo, é um fator determinante no âmbito da vivência do estágio no caso estudado. Apresenta-se, a seguir, os objetivos e expectativas de aprendizagem do Projeto de Ensino sobre Alimentação, de autoria dos seis sujeitos selecionados para as entrevistas. Vale lembrar que todos os nomes utilizados no presente trabalho são fictícios.

Objetivos Gerais: Abordar e discutir assuntos relacionados à alimentação saudável, incluindo origens e funções dos alimentos, bem como suas implicações para a saúde.

Espera-se que o aluno reflita sobre a alimentação a partir de seus aspectos artísticos e culturais, além de estabelecer relações entre grandezas, medidas e tratamento de informações relacionados ao tema

Expectativa de aprendizagem para o 1º ano: Ao final das duas aulas espera-se que os alunos sejam capazes de refletir a respeito de seus hábitos alimentares, identificando os diferentes grupos alimentares e as diversas consequências de uma alimentação saudável. Objetiva-se que as atividades levem o aluno a compreender os benefícios de uma boa alimentação, se expresse artisticamente e trabalhe com práticas de mensuração e tratamento de informação através de gráficos e tabelas.

Expectativa de aprendizagem para o 3º ano: Ao final das oito aulas espera-se que os alunos sejam capazes de refletir a respeito de seus hábitos alimentares e da importância de uma alimentação saudável. Nesse sentido, as atividades propostas objetivam que os alunos conheçam os diferentes grupos alimentares, bem como despertar seu interesse especialmente para o consumo de frutas e vegetais. Com isso, busca-se que os alunos relacionem os conteúdos curriculares desenvolvidos neste ano, aprofundando o conhecimento sobre a estrutura das plantas e trabalhando com tabelas e gráficos.

Expectativa de aprendizagem para o 5º ano: Ao final das duas aulas espera-se que os alunos sejam capazes de refletir a respeito da importância da escolha adequada dos produtos alimentícios a serem consumidos, por meio da identificação dos diferentes grupos de alimentos e da análise das tabelas nutricionais de tais produtos. Objetiva-se que as atividades levem o aluno a compreender os riscos de uma má alimentação, a relação direta entre os alimentos e as funções vitais do nosso corpo, bem como seja capaz de utilizar diferentes formas para sintetizar e socializar seus conhecimentos (Camila, Cláudio, Elisa, Lívia, Luísa, Maria, Projeto de Ensino “Alimentação”, segundo semestre de 2009).

Como já foi dito, a leitura dos dados da pesquisa fez com que eu e minha orientadora optássemos por selecionar quatro dentre os seis sujeitos entrevistados, ao considerarmos que o grande número de contribuições para a pesquisa trazidas por eles eram suficientes para dar conta do que se foi proposto investigar. A análise dos dados, no desenvolvimento final da pesquisa, foi focada nesses quatro sujeitos selecionados, tendo em vista o fato de que objetivamos trazer as representações presentes em uma trajetória semestral como estudante-estagiário, tendo como eixo norteador os objetivos geral e específicos definidos para o trabalho, ao invés de utilizarmos apenas excertos descontextualizados.

Compartilho a ideia de que “pode-se dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo

interpretativo dos acontecimentos” (CARTER, 1993 *apud* GALVÃO, 2005) (GALVÃO, 2005, p. 328). Além disso, ao optar pela narrativa como método de investigação, sempre tive em mente que é pressuposta

(...) uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação. As dificuldades começam logo após a decisão de se enveredar por um método desta natureza, uma vez que é necessário desbloquear desconfianças iniciais e estabelecer uma relação franca, indispensável ao fornecimento, por parte dos investigados, de dados o mais aproximados possível à sua realidade. Ultrapassados os primeiros obstáculos, as fases de coleta são morosas e exigem uma dedicação quase constantes, uma vez que a análise é, em grande parte, simultânea, para que haja um retrocesso da informação coletada e interpretada junto dos sujeitos que viveram as experiências, resultando num texto em que haja participação na sua própria construção (GALVÃO, 2005, p. 342).

Na construção das narrativas com a trajetória semestral dos estudantes-estagiários, sempre busquei estabelecer uma relação dialógica com eles, para que em tais narrativas existisse a participação deles próprios, num retrocesso entre as informações coletadas e interpretadas junto aos sujeitos que viveram as experiências. Os sujeitos da pesquisa escolheram as epígrafes que iniciam suas narrativas, com o objetivo de ilustrar suas trajetórias de formação no semestre em que foram estudantes-estagiários. Eles também tiveram contato com as narrativas, tendo liberdade para criticar e sugerir mudanças.

No decorrer da construção das narrativas parti do pressuposto de que

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 48, grifo dos autores).

As narrativas foram por mim construídas tendo por base os objetivos da pesquisa e não seguem necessariamente uma ordem temporal, ainda que eu tenha tentado manter minimamente uma ordem lógica. Todos os nomes utilizados são fictícios, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Durante a análise interpretativa dos dados da pesquisa, procurei considerar as contribuições de Bogdan e Biklen quando afirmam que

[...] Em contraste com os investigadores quantitativos, os qualitativos não entendem o seu trabalho como consistindo na recolha de "factos" sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionariam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade e predizer o comportamento humano. Os investigadores pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível, considerando a busca de causas e predições negativamente, no sentido de que esta dificulta a capacidade de apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas. O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 70).

Sendo assim, busquei compreender melhor os comportamentos e experiências dos sujeitos da pesquisa, situando as contribuições que interpretei que eles traziam em uma trajetória de formação. Busquei também compreender o processo através do qual as representações sobre o ofício docente foram elaboradas, ao mesmo tempo em que descrevi no que se consistem tais representações. Os resultados encontrados na análise dos dados da pesquisa não são, de maneira alguma, generalizáveis, tanto pela complexidade do

comportamento humano, quanto pelo contexto específico no qual cada estudante-estagiário encontrava-se inserido no momento em que as narrativas foram escritas ou faladas.

Nas próximas páginas (re)trilharemos os caminhos percorridos por Maria, Cláudio, Camila e Luísa como estudantes-estagiários, através de nossas narrativas. Espero que este (re)trilhar tenha para nós um caráter formativo, corroborando com Galvão (2005) quando a autora nos diz que “[...] assim vamos construindo um percurso individual feito de cruzamentos de histórias que vivemos ou que ouvimos contar” (p. 328).

O (re)Narrar da Trajetória de Maria Como Estudante-Estagiária

Quando o mundo diz, "Desista", a esperança sussurra, "Tente uma vez mais".
(Anônimo)

Maria, ao escolher tal epígrafe para introduzir seu capítulo, resume de maneira primorosa a sua trajetória como estudante-estagiária, no segundo semestre de 2009, onde sempre optou por agir de acordo com aquilo que a esperança lhe sussurrou. Tentar uma vez mais, especialmente quando tudo conspira para que você desista, não é algo fácil, é preciso comprometimento, persistência, força de vontade, implicação. Essa implicação, juntamente com o elevado número de representações acerca do ofício docente que estão presentes em seu trabalho, fazem com que Maria traga inúmeras contribuições no que diz respeito aos objetivos deste trabalho.

No momento narrado Maria tem 26 anos, está no sexto semestre do curso de Pedagogia na UNICAMP e é monitora de uma turma de Educação Infantil. Ela desenvolveu seu estágio em uma escola da região de Campinas - SP, numa turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, fazendo parte do grupo cujo tema do Projeto de Ensino é Alimentação, assim como os demais sujeitos participantes do presente trabalho. Ao (re)narrar sua trajetória, buscarei manter minimamente uma lógica temporal dos acontecimentos, destacando, no decorrer da narrativa, as representações do ofício docente que a estudante-estagiária elabora a partir de suas experiências, no período em que desenvolveu seu estágio curricular obrigatório.

Entendendo que Maria, bem como os demais sujeitos participantes da presente pesquisa, elabora representações acerca do ofício docente a partir das relações que estabelece com a escola, a professora, os alunos e o projeto de ensino, observa-se que o primeiro contato

com o seu campo de estágio, uma escola de Ensino Fundamental, se deu através da diretora. Maria narra que *a princípio, a diretora Amanda ficou de conversar com a supervisora da NAED, pois a orientação que ela tinha recebido era de não aceitar estagiários. Depois de mostrar o termo de compromisso, que atendia às exigências da supervisão de ensino, combinamos os dias e horários que eu faria o estágio* (Maria, Narrativa I, setembro de 2009). Apesar do suposto empecilho que seria imposto pelo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), Maria conseguiu autorização para desenvolver o estágio, ao atender a certas exigências da supervisão de ensino e, ainda estabelecendo os combinados que norteariam a prática de seu estágio, a estudante-estagiária narra a respeito de uma conversa com a diretora, que se desenrola da seguinte forma: *Então a Amanda veio conversar comigo e me disse: “olha, tem uma sala que a gente está precisando muito de ajuda, eles tem muito problema de disciplina e a professora também não está conseguindo lidar bem com a turma”. Falei para ela que não tinha problema, que eu estava lá para aprender e ajudar* (Maria, Narrativa I, setembro de 2009). Desse modo, a diretora a convida Maria para desenvolver seu estágio em uma turma considerada problemática e que necessitava de alguma ajuda, o que a estudante considerou como uma oportunidade de aprendizagem, reconhecendo também, em minha interpretação, que um estagiário deve buscar, com sua presença na escola, auxiliar naquilo que for necessário.

Durante entrevista, resumindo a relação que foi estabelecida com a escola, Maria nos conta que *[a relação] com a escola foi bem bacana também, os outros professores que eu tive contato assim, né? O de informática, o de educação física, e até mesmo na sala dos professores assim, eles foram bem receptivos também, eles acham importante a questão do estágio... a diretora também foi bem é... atenciosa, porque até no começo eu cheguei lá e ela*

falou assim: "- Olha, veio uma instrução da supervisão de ensino, lá da NAED, falando que não era pra gente pegar estagiário, que era só estagiário da prefeitura, estágio da prefeitura mesmo, aqueles que prestam concurso pra ser estagiário... e aí é... aí eu conversei com ela, expliquei que tinha um termo de compromisso, levei lá pra mostrar que a questão do seguro, essas coisas, era tudo por conta da Unicamp... e aí ela foi, né? Ligou pra supervisora, foi conversar com ela... então teve assim essa... porque ela também podia falar assim: "- Se não pode, não pode... então some da minha frente e não apareça mais aqui", mas ela foi, né? Eu argumentei com ela e ela: "- Ah não, eu quero muito estagiário, é muito importante, então eu vou atrás", né? Então ela também se prontificou a me ajudar a conseguir o estágio, a autorização na supervisão pra poder fazer o estágio lá... Então foi bem bacana, ela também me deu todo o apoio, além de me jogar nessa bomba, né? [risos], nessa sala, mas assim, ela me ajudou bastante assim, de conversar, apesar de ela reclamar bastante da professora e tal... porque também fica nisso, ela reclama da professora, a professora reclama do aluno e aí a coisa não vai pra frente, né? Todo mundo tem que fazer alguma coisa eu acho, até da direção, de dar assim "- Ó, faz isso", pelo menos assim, vai lá ver a prática dela... um dia, você vê o que ela tá fazendo... "- Ó, você podia tentar fazer isso, fazer essa abordagem... e se você trouxesse um jogo? E se você fizesse isso? Você já tentou fazer aquilo?"... Então assim, pra pelo menos tentar dar ideia pra ela, ela não tinha ideia de nada pra fazer assim, diferente daquilo que ela tava fazendo... É muito individual, então também fica difícil, eu queria até ter assistido um HTPC lá deles, pra saber o que eles falam no HTPC, porque não tem assim, uma questão... tem ela e outra professora do terceiro ano, né? Que trabalha no mesmo período, e assim, eu fui um dia na sala da outra professora e as atividades são diferentes, entendeu? Cada um faz a sua... então assim, algumas coisas elas fazem em comum, algumas

atividades ou alguma prova, essas coisas, mas não tem um trabalho coletivo, mesmo entre as duas professoras do mesmo ano, não tem... (Maria, Entrevista, dezembro de 2009).

No excerto de entrevista acima apresentado, Maria afirma que a relação que estabeleceu com a escola, representada pelos professores e direção, foi positiva, especialmente devido a receptividade que a ela foi dirigida. A estudante-estagiária destaca o esforço que foi empregado por parte da diretora para que ela pudesse realizar seu estágio na escola, através da insistência junto à supervisão de ensino, juntamente com o reconhecimento da importância da presença do estagiário no ambiente escolar e o apoio que dela recebeu, especialmente na forma de conversas. Quanto ao ofício docente, infiro que Maria acredita que um professor deva ser supervisionado, avaliado, apoiado e auxiliado pela direção, especialmente quando tiver problemas em sua sala de aula. Para ela, não basta reclamar, seja do professor, seja dos alunos, é preciso agir concretamente, a direção em conjunto com os professores, para transformar a realidade vivida. Maria também critica o trabalho docente individual, que deixa tudo ainda mais difícil, destacando que nem mesmo as duas professoras do terceiro ano trocavam experiências e sugestões, trabalhando de um modo que nada tinha de coletivo. A estudante-estagiária aponta as reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como um espaço no qual poderia se dar a construção do trabalho coletivo, o que reforça a interpretação de que para Maria, o ofício docente deve ser desenvolvido coletivamente dentro da escola.

Abordando a relação estabelecida com a professora no campo de estágio, e as representações acerca do ofício docente elaboradas a partir disso, Maria diz, nos fornecendo mais informações a respeito da sala considerada difícil a qual foi sugerida pela diretora para que desenvolvesse seu estágio, que: *ao entrarmos na sala [Maria e a diretora], a professora foi*

conversar com a diretora, dizendo que a turma estava difícil, que alguns não queriam fazer nada, não copiavam as atividades... Depois da diretora ter me apresentado à turma, a professora foi passando de mesa em mesa, junto com a diretora, dando visto nos cadernos dos alunos. Eles estavam tendo aula de ciências, copiando algumas perguntas sobre os animais invertebrados. Enquanto isso, ela foi falando como era o comportamento de cada um na sala: “ah, o fulano não quer fazer nada, olha o caderno dele, nem copiou até agora”. Ela se voltou para mim e disse: “olha, é bom que você já vai conhecendo como eles são...”. Eu sei que o intuito do estágio não é criticar o trabalho dos professores, mas confesso que fiquei um pouco chocada com o modo como os alunos foram expostos, apesar de entender a situação da professora... A professora Vitória se mostrou muito receptiva à minha presença na sala [...] (Maria, Narrativa I, setembro de 2009).

A partir do choque, no sentido de surpresa, que a atitude da professora de expor os alunos, falando sobre seus comportamentos, atitudes e desempenhos para terceiros, causou a Maria, pode-se inferir que, para ela, esse modo de agir não era algo esperado dentre as atitudes que um professor deva tomar. Ao afirmar que para ela o intuito do estágio não é o de criticar o trabalho dos professores e que ela entende a situação da professora, ao mesmo tempo em que confessa seu choque perante o modo como os alunos foram expostos, pode-se interpretar que ela considera a atitude tomada negativa, estando sujeita a crítica, mesmo que entenda que a situação levou a professora a tomá-la.

Abordando a relação estabelecida com a professora, no âmbito do trabalho docente realizado em sala de aula, Maria narra de forma descritiva o que ela observou durante algumas aulas em seu período de estágio: [...] *mas assim, as aulas de ciências, elas se resumiam a... a copiar do livro, né? Então tinha o livro lá, o livro didático... e assim, a*

justificativa que a professora me deu, assim, eu não falei nada pra ela, mas assim, a justificativa que ela me deu pra usar essa... essa... esse método, foi que "- Ah, não tem livros pra todo mundo, então não dá pra eles levarem, ficar lendo, ou fazer alguma coisa, então eles copiam na sala, pra poder ter e treinar a cópia", com esses termos ela... ela me colocou assim a atividade... então assim, as atividades que tinham de ciências, a maioria era só mesmo copiar do livro, às vezes até copiavam as figuras assim, eles gostam muito de desenhar, então eles até copiavam as figuras, tudo... mas assim, é uma coisa que ela não explicava nada, né? Nem assim, se fosse uma aula expositiva chata, assim... não. Não tinha nem isso assim, era só copiar e... acabou, assim... ela dava visto, e acabou assim, a aula de ciências, sabe? Então quando tinha alguma atividade diferente era só assim, uma cruzadinha, um negócio, uma coisa de perguntas e respostas, mas assim... que eles também... eram poucos os que faziam sozinhos a atividade, sabe? Que pegam o... mesmo a folhinha, né? Tem lá as instruções que lê e começa a fazer, então a maioria deles esperava ela fazer na lousa, que ela ia falando assim pra parede, né? "- Ah, a primeira resposta... a nã nã nã, é assim"... Aí ela escrevia no quadro, então as crianças acabavam copiando só, de novo, a resposta, então ao invés de assim... não tinha um envolvimento da sala como um todo em nada, era só copiar e entregar assim, ou colar no caderno... foi só o que eu vi nas aulas de ciências, né? E as atividades que teve... algum de outro... que eu vi, de português e matemática, também eram coisa de folhinha assim... não tenho nada contra folhinha, mas assim... era nesse esquema também, de entregar a folhinha, um ou outro fazia sozinho, já começava a fazer, mas a grande maioria esperava ela fazer, pra só copiar... então assim, não tinha sentido pra criança aquilo, né? Porque ela só tava copiando o quadro... Então "- Ah, eu fiz a atividade", né? Entre aspas, porque você não fez, você copiou, né? (Maria, Entrevista, dezembro de 2009).

Neste excerto, a estudante-estagiária narra que as aulas que ela observou se resumiam a cópia, tanto do livro, no caso das aulas de ciências, com a justificativa de não existirem livros para todas as crianças e com o objetivo, segundo a professora, de treinar a cópia, quanto da lousa, no caso das folhinhas (atividades elaboradas previamente, em folhas separadas, a serem desenvolvidas e depois entregues para a professora ou coladas no caderno). Maria considera que a atividade de cópia não faz sentido para os alunos, e afirma que nada era explicado, nem mesmo com uma “aula expositiva chata”, o que leva a interpretação de que não é exatamente uma entusiasta de aulas expositivas, ao mesmo tempo em que acha que a adoção desse tipo de metodologia, ainda é melhor do que simplesmente a cópia pela cópia. Prosseguindo com a narrativa, ainda nesse contexto, Maria nos conta: [...] *Então assim, não tinha uma coisa assim que era, vamos dizer assim... uma prática que partia... alguma ideia que tinha um objetivo do docente pra fazer algum trabalho com eles, era mais assim pra ocupar o tempo, entendeu? Tinha muito essas falas assim, as vezes a professora depois da aula de... tava lá na aula de informática, né? Na aula [faz aspas com as mãos] de informática... e ela falava assim "- Ai, deixa eu ver o que eu vou dar pra eles agora, né? Ai, eu vou dar essa atividade aqui, que essa aqui dá pra fazer até as 5 horas"... tipo uma folhinha pra ficar uma hora, sabe? Na, na sala... porque daí até eles chegarem, sentarem, até você convencer eles a começar a fazer a folhinha, aí vai passar a resposta no quadro, até copiar, não-sei-o-quê... e nisso a sala tá assim, um tumulto, um batendo no outro, um conversando, tacando as coisas, né? Então é uma coisa assim, que não tinha uma coisa de trabalho coletivo com eles, nada, né? E o individual também se resumia à cópia... Daí então eu acho que era uma coisa assim que ficou muito marcante... é uma coisa difícil, porque você vai lá não com uma postura de criticar, né? Porque não é esse o intuito do estágio, mas*

assim... é uma prática que eu não gostaria de ter visto, né? De ver a... a professora tomando essa postura... mas assim, por mais, né?... que fosse, entre aspas, assim ruim que eu achava, eu tinha que fazer alguma coisa que não fosse assim, né? Era uma motivação pra eu fazer... [...] (Maria, Entrevista, dezembro de 2009).

Para Maria, as práticas de ensino em sala de aula que foram observadas, parte constituinte do ofício docente, não tinham exatamente um objetivo de trabalho para com os alunos, e serviam, na maioria das vezes, para ocupar o tempo, o que é exemplificado com uma situação na qual a professora selecionou qual seria a próxima atividade desenvolvida tendo por critério o tempo que ainda restava de aula. Maria ainda destaca a indisciplina dos alunos observada enquanto deveriam estar desenvolvendo a atividade e a sua respectiva correção, que é desenvolvida com as respostas sendo expostas pela professora na lousa, bem como o trabalho exclusivamente individual que é desenvolvido. Observar tudo isso foi muito marcante para a estudante-estagiária, que mesmo não tendo desenvolvido o estágio visando somente criticar, por considerar que esse não é o seu objetivo, afirma que não gostaria de ter visto o que viu, o que demonstra um claro descontentamento relativo ao trabalho docente observado. Ainda assim, Maria faz questão de ressaltar que por mais que tenha considerado a prática observada “ruim”, isso a motivou a fazer alguma coisa diferente, uma prática de ensino que mais se aproximasse daquilo que ela considera que seja esperado de um docente.

Refletindo, em uma de suas narrativas, a respeito do trabalho diário realizado em sala de aula, com o qual teve um contato amostral durante seu estágio, Maria narra: *[...] fico pensando qual é o trabalho que esses alunos realizam no dia-a-dia? A cópia “para treinar”, segundo a própria professora? Que conhecimentos realmente estão sendo produzidos na sala de aula? Apesar de não concordar plenamente com o trabalho que a professora vem*

realizando, também fiquei pensando que ela faz aquilo que ela pensa ser o mais correto, não é por “preguiça” ou outro motivo... Em um dos dias de estágio, ao terminar o período, a professora veio me contar que a direção recebeu algumas reclamações de pais e passou o caso para a coordenação. O coordenador tinha vindo falar com ela, o que a deixou bem chateada, pois “parece que a culpa pela indisciplina dos alunos é toda dela”, que não propõe atividades que motivem os alunos. Entretanto, não houve sugestões mais concretas por parte do coordenador para que a professora pudesse mudar ou mesmo refletir sobre sua prática, o que também não contribui para mudar a dinâmica das aulas... O que me deixa animada com essa experiência é a abertura da professora para novas ideias, ela pediu que eu levasse algumas atividades que eu tinha comentado e acabou até trabalhando em sala algumas propostas que saíam do copiar da lousa ou do livro... (Maria, Narrativa I, setembro de 2009).

Este excerto nos apresenta uma reflexão desenvolvida por Maria, onde ela questiona a respeito dos conhecimentos que estariam realmente sendo produzidos em sala de aula, além de ressaltar que a professora não desenvolve as práticas, com as quais afirma não concordar plenamente, por preguiça, mas sim por pensar que esse modo de agir é o correto. A estudante-estagiária volta a destacar a ausência de sugestões concretas por parte da coordenação da escola, que apenas critica, funcionando também porta-voz de reclamações advindas dos pais, mas acaba por não contribuir com mudanças concretas na dinâmica das aulas. Por fim, destacando um aspecto que a deixou mais animada, Maria comenta acerca da disponibilidade da professora em aceitar novas ideias, o que é demonstrado por algumas atividades diferenciadas da cópia da lousa ou do livro geralmente utilizada, que a professora desenvolveu a partir de sua colaboração. Esse é um interessante exemplo de cooperação entre docente e futuro docente, onde o estagiário não se detém exclusivamente às observações e críticas,

trazendo contribuições reais no campo de desenvolvimento do estágio.

Neste sentido, destaco que segundo Guedes-Pinto & Fontana (2001), as experiências vividas na escola, no caso estudado através do estágio supervisionado, podem receber como foco de análise o encontro/confronto ritualizado entre as gerações de profissionais (professores e futuros professores), sendo que as relações estabelecidas são mediadas pelo trabalho pedagógico desenvolvido na escola, campo de estágio. Para as autoras,

Nessa relação, educadores que vivem momentos distintos da formação e que os experimentam a partir de lugares e instituições educativas diversas, expõem-se mutuamente – independentemente da intencionalidade explícita nesse sentido – oscilando entre os discursos em circulação na universidade acerca do trabalho docente e a singularidade de suas práticas, ensino e aprendendo mutuamente – ainda que de modo “velado” – *as coreografias do ser professor/a* (GUEDES-PINTO & FONTANA, 2001, p. 145, grifo das autoras).

Ainda no contexto da relação estabelecida com a professora no campo de estágio, mas já abordando a atuação da estagiária enquanto docente, por meio do projeto de ensino, Maria nos diz: *Quanto à relação com a professora, penso que foi muito boa, pois ela se mostrou sempre aberta a novas ideias e propostas. A devolutiva dela no que se refere às atividades que desenvolvi com as crianças também foi muito legal, ela comentou com todas as professoras como a turma se envolveu no projeto do jornal... Fico na esperança que a surpresa com o envolvimento da turma dê algumas pistas para que a professora (re)pense sobre sua prática também, pois ela estava bem desanimada com a docência, inclusive pensando em pedir readaptação para sair da sala de aula... Fiquei feliz quando, já no final do meu período de estágio, ela me contou que não iria mais pedir para ficar na secretaria e que iria pegar uma turma de 3º ano novamente no ano que vem* (Maria, Narrativa III, dezembro de 2009).

Neste excerto novamente aparece a relação de troca estabelecida entre professora e

estagiária, na medida em que ao mesmo tempo em que a professora dá uma devolutiva positiva com relação à atuação de Maria ao desenvolver atividades com os alunos, ficando inclusive surpresa com o envolvimento da turma, a estudante-estagiária espera ter contribuído fornecendo pistas para que a professora (re)pense sua prática. Maria destaca também o desânimo da professora para com o exercício do ofício docente, uma realidade que infelizmente é comum em nossas escolas, que a fez inclusive considerar uma readaptação que a faria não mais trabalhar em sala de aula. Contudo, Maria afirma que ficou feliz quando a professora veio lhe contar que não desistiria, que voltaria a assumir uma turma no ano seguinte. Acredito que é possível que exista alguma influência de Maria nessa decisão.

Abordando a relação que a estudante-estagiária estabeleceu com os alunos da turma de terceiro ano do Ensino Fundamental na qual desenvolveu seu estágio, é possível observar que Maria estabelece uma comparação entre esses alunos e os da turma na qual desenvolveu o estágio no semestre anterior, especialmente com relação a disciplina: [...] *No semestre passado, a turma da escola onde eu estava fazendo o estágio era muito tranquila com relação à disciplina, a professora não tinha maiores problemas com essa questão, apenas chamava a atenção de algum aluno de vez em quando, mas logo era atendida. Nesta sala onde estou agora, está sendo completamente diferente, as crianças não respeitam nem a professora nem a si mesmos, resolvem tudo na base dos xingamentos, empurrões e pontapés. Fiquei pensando sobre a situação da turma, se realmente seria difícil fazer uma atividade “diferente” com eles ou se seria mais um caso de desânimo de fim de carreira, pois falta pouco tempo para a professora se aposentar. Após mais alguns dias de estágio, percebi tanto que a professora está “cansada” da bagunça dos alunos, por algumas frases que ela disse (“ah, esse não tem jeito mesmo”, “eu não tenho que aguentar isso não”) como ela não vê maneiras para inovar*

a prática, tornando-a mais interessante para os próprios alunos. Sempre quero pensar que isso é possível, mesmo em uma sala considerada difícil... (Maria, Narrativa I, setembro de 2009).

Como já nos foi narrado, a turma na qual Maria desenvolveu seu estágio era considerada problemática, uma “bomba”, como foi dito na entrevista, o que levou a diretora a sugerir que a estudante-estagiária nela permanecesse, para oferecer à professora uma ajuda que considerava ser necessária. Maria estabelece uma comparação entre as duas turmas frequentadas por ela no ano de 2009, afirmando que a do semestre anterior era mais tranquila com relação a disciplina, ao passo em que na atual os alunos não agiam respeitosamente e eram bem agressivos. A partir dessa situação observada na turma, a estudante-estagiária questiona-se acerca das dificuldades em desenvolver um trabalho diferente das cópias frequentemente adotadas, se essa seria proveniente da indisciplina dos alunos, ou de um cansaço da professora, que irá se aposentar em breve. Acaba por concluir que tanto a professora está “cansada” da situação de indisciplina vivenciada, quanto não consegue ver maneiras de inovar sua prática, de modo a torná-la mais interessante aos alunos. Com isso, posso inferir que, para Maria, um professor deve sempre buscar despertar o interesse de seus alunos, procurando inovar sua prática se for necessário, mesmo se a turma for indisciplinada. Isso fica bastante explícito no último período do excerto de narrativa, onde a estudante-estagiária afirma que sempre prefere acreditar que é possível despertar o interesse dos alunos, mesmo em uma turma considerada difícil, mesmo com o cansaço advindo de muitos anos de exercício do ofício docente.

Reforçando o que foi narrado anteriormente, Maria nos conta: *a experiência do estágio neste semestre tem sido muito marcante para minha formação como professora. Como*

mencionei na narrativa anterior, tinha mudado de escola apenas por conveniência de horários e distância. Entretanto, agora penso que a turma com que estou trabalhando tem me levado a refletir sobre muitos aspectos que não se destacaram no estágio do semestre passado. O que mais me chama a atenção é a questão da indisciplina, pois a impressão que fiquei é de que, por conta da “bagunça”, a professora não se sente motivada a buscar atividades que interessem aos alunos e, ao mesmo tempo, os alunos são indisciplinados na sala de aula por não ter interesse no que está sendo proposto. Então, me vi em um círculo vicioso do qual seria difícil sair. Difícil, mas não impossível. Afinal, proporcionar condições para que os alunos possam efetivamente construir conhecimento na sala de aula deve ser preocupação diária de um professor, pelo menos em minha opinião... (Maria, Narrativa II, novembro de 2009).

Novamente Maria destaca a questão da indisciplina, ao comparar as duas turmas na qual desenvolveu seu estágio durante o ano. O que é trazido de diferente é a constatação de que a turma considerada problemática possibilitou que ela refletisse sobre muitos aspectos, sendo que o mais lhe chamou a atenção foi a questão da indisciplina. Narra-se que a professora não se sentia motivada a buscar atividades que interessassem e motivassem os alunos, ao mesmo tempo em que a falta de atividades que os interessassem e os motivassem, era a causa de sua indisciplina, segundo Maria. Para a estudante-estagiária, trata-se de um ciclo vicioso do qual é difícil sair, mas não impossível, tendo em vista que, para ela, faz parte do ofício docente diariamente preocupar-se em proporcionar condições aos alunos para que construam efetivamente conhecimento em sala de aula. Nesse sentido, indo ao encontro do que Maria afirma, Eccheli (2008) nos diz que

[...] o processo escolar requer que se desenvolvam simultaneamente dois traços: disciplina e motivação. Parte do que se aprende na escola é disciplina de trabalho, isto é, o hábito de fazer o que precisa ser feito – apesar de faltar vontade, sobrar desconforto e haver a atração de coisas mais interessantes. Por outro lado, se o professor conseguir desenvolver em sala de aula atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, terá menos problemas de indisciplina, pois aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade e conseqüentemente sobra menos tempo para se envolver em atos que comprometam o desenvolvimento do trabalho e gerem indisciplina. Tarefa complexa para o professor, que precisa ser capaz de perceber as dificuldades e necessidades dos alunos, além de constantemente refletir sobre a sua prática pedagógica e planejar atividades desafiadoras e motivadoras (p. 211).

Maria, durante a entrevista, fala a respeito da relação que estabeleceu diretamente com as crianças, indo além do que já foi apresentado até aqui, onde aborda especialmente a relação observada entre a professora e os alunos. Ela nos diz que *[...] com as crianças assim, [a relação] foi muito boa também, elas me acolheram super bem, eu acho que até eu tive relação maior com as crianças agora do que semestre passado, né? [...] nessa sala que eu fiquei agora, nesse semestre, eu ficava andando na sala assim, porque era sempre, sempre tinha alguém que precisava, vamos dizer assim, que eu fosse lá, e as vezes não era nem uma questão de... uma questão cognitiva, sabe? Era uma questão afetiva. Então assim, tinha um menino que ele só fazia as coisas se eu tivesse sentada do lado dele, senão ele não fazia [...], sabe? Um coisas pequenas assim, que as vezes... você fica preocupado, lógico, de tentar controlar, entre aspas, a disciplina da sala, mas também tem que dar uma atenção, né? Pra cada um... é uma coisa que a professora não conseguia dar, uma atenção assim... individual* (Maria, Entrevista, dezembro de 2009).

A estudante-estagiária define a relação estabelecida com os alunos como muito boa, ao considerar que foi bem acolhida, mantendo laços afetivos mais estreitos com as crianças desse semestre, ao as comparar com as do semestre anterior, que eram mais disciplinadas. Maria afirma que mantinha-se sempre em movimento durante o estágio, ajudando os alunos e

estando próxima a eles, não sendo solicitada apenas por questões cognitivas, mas também afetivas, dando indícios de que, para ela, um professor não deve preocupar-se exclusivamente com questões cognitivas. Ela destaca o caso de um garoto que só realizava as atividades quando ela estava junto com ele, dedicando-lhe uma atenção individual, o que a fez pensar que por mais que um professor tenha que se preocupar com a turma como um todo, incluindo aqui as questões de disciplina, ele também deve dar uma atenção individual aos alunos, o que era algo que a professora não conseguia fazer em sua prática docente diária.

Maria já nos contou a respeito das relações que estabeleceu com a escola, com a professora e com as crianças, em seu campo de estágio. Abordarei a seguir a última categoria de análise dentro do contexto das relações estabelecidas, que são as representações sobre o ofício docente elaboradas a partir da relação da estudante-estagiária com o Projeto de Ensino, construído no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado enquanto um elemento com a finalidade de possibilitar ao estagiário o exercício do magistério no decorrer do estágio. É nesse momento da narrativa que entenderemos o porquê de Maria ter escolhido a frase, de um autor anônimo, apresentada no início desse capítulo: “Quando o mundo diz, ‘Desista’, a esperança sussurra, ‘Tente uma vez mais’”.

Introduzindo a questão do Projeto de Ensino, ainda antes de desenvolvê-lo em sala de aula, Maria conta: *O início deste semestre, na disciplina EP200, foi marcado pela continuidade dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas do Projeto Integrado no semestre passado. Eu, particularmente, acho interessante essa possibilidade de articulação do estágio durante um ano todo, pois o desenrolar do Projeto Integrado no último semestre mostrou que apenas um semestre de estágio seria muito pouco para construirmos um Projeto de Ensino decente e ainda vivenciar a prática pedagógica na escola. Do semestre passado ficou um*

gostinho de “quero mais”, pois a experiência do estágio foi muito rica e muito contribuiu para a minha formação como professora (Maria, Narrativa I, setembro de 2009).

Falando a respeito do processo de elaboração do Projeto de Ensino, a estudante-estagiária afirma: *Mesmo que mudássemos de escola, queríamos propor um tema de acordo com a realidade das mesmas, e não adaptar um tema proposto pelos professores da disciplina* (Maria, Narrativa I, setembro de 2009). Nesse ponto, infiro que, para Maria, ao fazer o planejamento de suas aulas, que nesse caso é realizado a partir do exercício de construir um Projeto de Ensino, um docente deve propor temas de acordo com a realidade da escola na qual trabalha. Indo além, Maria diz: *Dentro dessa realidade, buscamos desenvolver o Projeto de Ensino deste semestre de forma a aproximar-nos do cotidiano dos alunos e envolvê-los nas atividades. Acho que, pela experiência do semestre passado, foi bem mais fácil estruturar o Projeto deste semestre. Aproveitamos algumas experiências que deram certo e outras que poderíamos melhorar, além de novas sugestões que foram surgindo nas discussões em grupo. Optamos pelo tema Alimentação, pois tínhamos pessoas no grupo com salas de anos diferentes no estágio, desde o 1º até o 5º ano. Assim, procuramos construir projetos por ano, conforme as turmas que conseguimos, adaptando a temática para integrar os conteúdos próprios de cada ano de forma interdisciplinar. Penso que a experiência do estágio no semestre passado deixou nosso planejamento mais flexível com relação ao tempo e à sequência de atividades, que poderão sofrer adaptações conforme a necessidade das turmas. Estou bastante ansiosa para ver como os alunos da minha turma receberão o Projeto!* (Maria, Narrativa I, setembro de 2009).

A partir do que é narrado acerca da elaboração do Projeto de Ensino, realizada em grupo, pode-se interpretar que, para Maria, um planejamento de aulas, parte integrante do

ofício docente, deve: aproximar-se do cotidiano dos alunos, objetivando que se envolvam nas atividades; sofrer influência de experiências de planejamentos anteriores, tanto a partir do que deu certo, tanto do que pode melhorar; ser construído também a partir de sugestões surgidas num trabalho coletivo de elaboração; ter sua temática adaptada de acordo com os conteúdos que são previstos para cada turma, caso seja definido um mesmo tema para mais de uma série/ano/ciclo; ser elaborado de forma interdisciplinar e, por fim, ser flexível com relação ao tempo e a sequência de atividades desenvolvidas, considerando as necessidades dos alunos.

Maria estava ansiosa para observar como os alunos da turma na qual realizava seu estágio receberiam o Projeto de Ensino “Alimentação”, que fora planejado cuidadosamente para atender aos parâmetros acima apresentados. Chegado o esperado dia do início do desenvolvimento do trabalho com o Projeto em sala de aula, ficamos sabendo o que aconteceu, nas palavras de nossa narradora: *A professora explicou que eu iria fazer uma atividade com eles, neste momento alguns se animaram, mas outros fizeram cara de decepção... Pedi para alguns alunos me ajudarem a distribuir as folhas com a HQ [História em Quadrinhos] sobre a alimentação, enquanto eu explicava que essa atividade faria parte de um projeto e que era necessária a participação deles para que o projeto acontecesse. Alguns logo se prontificaram para ler e combinamos que cada um iria ler um quadrinho. Mas, tão logo começou a leitura, começou também a bagunça, mais ou menos metade dos alunos não se mostrou interessada na HQ e conversavam alto, atrapalhando a leitura dos demais. Foi muito chato mesmo, pois não houve envolvimento da turma como um todo, apenas de uma pequena parte dos alunos. Ao término da leitura, tentei perguntar para eles o que tinham entendido da história, mas obtive poucas respostas, pois mesmo os que tentaram acompanhar a história ficaram meio perdidos no enredo por conta da bagunça. Quase gritando para*

conseguir ser ouvida, tentei puxar questões do que eles sabiam sobre a alimentação, por que a pirâmide era importante, se era realmente necessário o equilíbrio mostrado nela, etc. No entanto, nada obtive como resposta, todos ficaram me olhando com cara de que não tinham entendido nada... Como já estava no final da aula, pedi para eles irem para suas carteiras e pintarem a HQ. Acho que foi a parte da aula que as crianças participaram mais, pois a grande maioria estava pintando. Outros disseram que não queriam pintar ou não tinham lápis de cor; alguns guardaram a HQ, mas algumas crianças separaram todas as folhas e jogaram no lixo (Maria, Narrativa II, novembro de 2009).

Maria continua nos contando: Conversando com a professora no final da aula, depois que as crianças tinham saído, ela me disse que foi legal a atividade, “mas você viu como eles são, não respeitam ninguém, nem o colega, nem a gente”. Ela me disse também para não me preocupar, pois o fato de não ter dado certo não foi por culpa minha, mas deles mesmos que não quiseram participar. De qualquer modo, a fala da professora não me serviu muito de consolo, pois fiquei muito chateada por não ter conseguido atingir os objetivos propostos para aquela atividade, que era coletar os conhecimentos prévios das crianças. A participação foi muito baixa, o que me surpreendeu, pois esperava que, utilizando recursos diferentes das aulas rotineiras, as crianças se interessariam pela atividade. Já esperava que não houvesse participação de toda a turma, mas não estava preparada para essa reação tão negativa por parte deles. Refletindo sobre o assunto, depois de chegar em casa e chorar muito, lembrei que algumas crianças me falaram no final da aula que tinham gostado da história e fiquei um pouco menos chateada. Me senti realmente na pele da professora da turma e entendi porque ela desistiu de tentar propor atividades “diferentes” na aula (Maria, Narrativa II, novembro de 2009).

E a expectativa antes sentida por Maria se transforma em decepção. A história em quadrinhos, uma atividade diferente do que os alunos estavam acostumados, a tão esperada prática diferenciada que poderia envolver os alunos a ponto de deixá-los “mais disciplinados”, não saiu como planejada. A estudante-estagiária tem de lidar com a baixa participação dos alunos, com a bagunça no decorrer da atividade e até mesmo com algumas crianças jogando no lixo a HQ preparada com tanto carinho pelo grupo do Projeto de Ensino sobre Alimentação. A professora da turma culpa exclusivamente os alunos por tudo o que aconteceu, os desrespeitosos alunos que optaram por não participar, ao mesmo tempo em que isenta Maria de culpa, elogiando a atividade desenvolvida. No entanto, isso não traz consolo para a estudante-estagiária, que fica chateada por não ter conseguido cumprir os objetivos planejados para a atividade (levantar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática), e ao mesmo tempo surpresa pela baixa participação, posto que pensara que as crianças se interessariam mais, justamente por estar usando um recurso diferente dos usados rotineiramente nas aulas. Além de tudo, o desenvolvimento da atividade possibilitou que Maria se sentisse na pele da professora da turma, compreendendo o porquê de sua desistência em tentar atividades diferentes das habituais, que resumiam-se em cópias.

Tudo isso me fez pensar sobre os alunos. O que os levou a agir desse modo? Quais eram os seus desejos e expectativas? Larrosa nos auxilia nessa reflexão, quando nos diz que

A educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e o que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas (LARROSA, 1999, p. 15).

Entendo que, assim como a professora, Maria poderia desistir, pois ela tinha feito a sua tentativa. Mas a esperança sussurrou 'tente uma vez mais' e ela ouviu: *De qualquer maneira, eu não desisti. Desisti sim, de seguir a sequência planejada no Projeto de Ensino, mas não de fazer algo relevante para o aprendizado das crianças. Pensando melhor sobre o ocorrido, percebi que escolhemos o tema do projeto pela facilidade com que poderia ser trabalhado nos diversos anos do Ensino Fundamental, que era nossa realidade como grupo de projeto. Entretanto, apesar do conteúdo estar relacionado com o que a professora estava trabalhando, não perguntei para as crianças se elas queriam trabalhar esse tema. Então, decidi que esse seria meu próximo passo com relação ao estágio: perguntar se eles gostariam de continuar trabalhando com o tema alimentação ou sugerir outro tema. Caso eles mostrassem interesse por outra temática, elaboraria outro plano de atividades para eles pois, na minha opinião, mais vale fazer algo que tenha significado real para os alunos do que apenas seguir o plano de aulas por seguir... Na semana seguinte, pedi para a professora um espaço para conversar com as crianças a respeito das atividades que estou buscando desenvolver com a turma. Pedi que elas escrevessem sobre qual assunto gostariam de saber mais, pois o interesse pelo tema alimentação foi muito pequeno, dada a baixa participação no que seria a primeira atividade da sequência planejada no Projeto de Ensino. O que mais me surpreendeu foi a dificuldade deles em pensar um tema sobre o qual se interessavam: alguns logo me entregaram a resposta, mas outros diziam "ah, dona, eu não gosto de nada..." Por fim, os temas predominantes na sala foram: futebol e animais. Então, comecei a pensar em como fazer alguma atividade inicial que possibilite a continuidade de um projeto com a turma. Decidi por um jogo de perguntas e respostas sobre os temas em questão. A partir das perguntas do jogo, será possível instigá-los a pesquisar sobre esses interesses e elaborar uma produção de*

texto (a princípio, pensei em jornal ou blog). Esperei ansiosamente pela próxima semana, para ver como seria a participação das crianças em uma atividade com os temas sugeridos por elas mesmas... (Maria, Narrativa II, novembro de 2009).

Maria não desistiu de fazer algo que fosse relevante para o aprendizado das crianças e, ao refletir sobre o ocorrido, notou que não tinha perguntado para as crianças se elas gostariam de trabalhar com a temática, previamente escolhida pelo grupo que elaborou o Projeto de Ensino, do qual a estudante-estagiária fez parte. Maria então decide dar voz aos alunos, questionando se gostariam de manter o trabalho com a temática de alimentação ou prefeririam escolher alguma outra, ao considerar que, no ofício docente, mais vale fazer algo que tenha real significado para os alunos do que simplesmente seguir um determinado plano de aulas. E assim, mesmo com alguma dificuldade da manifestação de opinião por parte dos alunos, que provavelmente nunca tinham tido oportunidade semelhante anteriormente, surgem novos temas: futebol e animais, sendo que ela opta por disparar as atividades que seriam desenvolvidas com um jogo de perguntas e respostas.

Nesse ponto, o rumo da história muda: [...] *A participação realmente foi surpreendente: as crianças se envolveram bastante em tentar achar a resposta correta e também comemoravam a cada ponto marcado! Um dos grupos acabou vencendo por 26 a 20, mas não desmotivou o outro grupo para a proposta que fiz a seguir Perguntei se eles tinham gostado do jogo e recebi um coro de "Gostamos! Gostamos!". Propus que elaborássemos juntos um jornal ou um site na internet (blog), e fizemos uma votação acirradíssima para decidir: deu empate e a decisão foi novamente no "par ou ímpar". Ganhou o jornal, mas depois propus que poderíamos digitalizá-lo e colocar na internet. Pedi que fizessem uma pesquisa sobre um dos temas abordados no jogo (futebol ou animais) e escrevessem um texto*

sobre o que pesquisaram, para a semana seguinte. Como já estava quase na hora da saída, disse para a professora que eu reforçaria as indicações para a realização da pesquisa na sexta-feira. Saí da escola muito feliz, por ter conseguido que as crianças realmente participassem de uma atividade. Fiquei com a impressão de que elas gostaram de ter seus interesses contemplados na escola, e espero que essa motivação continue para a elaboração do jornal! (Maria, Narrativa II, novembro de 2009).

E a decepção se transforma em alegria: Maria consegue que as crianças realmente participem de uma atividade, dando-lhe a impressão de que gostaram de ter seus interesses contemplados na escola, algo que os motivou. E isso gera novas reflexões: *Toda essa situação fez com que eu refletisse como é importante partir do interesse dos alunos para pensar o trabalho em sala de aula (parece chavão pedagógico, mas é a realidade). Mesmo que o tema pareça não ter relação com os conteúdos escolares (como é o caso do futebol), a partir dele é possível criar essas relações: por exemplo, no caso dos temas apresentados pela turma (futebol e animais), podemos trabalhar conteúdos de ciências relacionados aos animais, produção de texto, gráficos e tabelas (pensei em uma atividade envolvendo gráficos de preferência das crianças, como "qual o seu jogador de futebol preferido?"), além de um gênero que não foi trabalhado em sala (o jornal)* (Maria, Narrativa II, novembro de 2009).

A partir dos acontecimentos vivenciados, a estudante-estagiária conclui que, no ofício docente, é importante partir do interesse dos alunos ao se planejar e desenvolver o trabalho em sala de aula. Ao afirmar que isso pode parecer um "chavão pedagógico", Maria dá indícios de que não se tratava de uma ideia nova para ela - provavelmente a tenha estudado no decorrer de sua graduação em pedagogia - , porém, ao desenvolver seu estágio, conclui que se trata de uma realidade, algo comprovado na prática. Ela também afirma que é possível trabalhar com

conteúdos que aparentemente não estão relacionados com os conteúdos escolares, como é o caso do futebol, sendo possível criar essas relações.

Refletindo sobre o trabalho que desenvolveu durante todo o semestre, ainda no contexto do reconhecimento da importância de se considerar os alunos, dando-lhes voz, ao se pensar nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, Maria diz: *Avaliando o trabalho neste semestre, acredito que o ponto que mais me marcou foi a importância de ter o aluno como referência no planejamento de um Projeto de Ensino. A turma em que fiz o estágio é rotulada como indisciplinada, desinteressada... Entretanto, tendo seus interesses considerados na escola, os alunos se mostraram muito comprometidos com as atividades propostas. Aqui penso que está uma pequena “luz” para que possamos sair do círculo vicioso “os alunos não querem aprender”, então “o professor não propõe situações de aprendizagem significativas para os alunos”... (Maria, Narrativa III, dezembro de 2009). Observa-se que Maria narra que quando os alunos de sua turma, rotulados como indisciplinados e desinteressados, tiveram seus interesses considerados, eles se mostraram muito mais comprometidos com as atividades que foram propostas, o que a fez refletir que essa seria uma alternativa para que o docente consiga sair de um círculo vicioso, onde responsabiliza-se os alunos, ao se considerar que eles não desejam aprender, ao mesmo tempo em que o professor não propõe outras atividades, justamente por ter essa crença.*

Abordando o trabalho docente que por ela foi desenvolvido em sala de aula, através do Projeto de Ensino, Maria narra: *Na questão do trabalho docente, o ponto marcante ficou para a flexibilização do planejamento [...]. Eu ainda estava um pouco (talvez muito) presa à condição de que o realizado deveria ser igual ao planejado, para que o projeto “desse certo”. Definitivamente, o estágio deste semestre rompeu com as minhas barreiras quanto a*

essa questão... Hoje posso dizer que, com todas as mudanças pelo caminho, fiquei extremamente satisfeita com o resultado das atividades, em especial pela participação efetiva das crianças e pela devolutiva delas quanto ao meu trabalho como docente (Maria, Narrativa III, dezembro de 2009). A partir disso, interpreto que, para a estudante-estagiária, a flexibilização é algo necessário dentro do planejamento elaborado pelo docente, tendo em vista que, para que seja considerado satisfatório, um projeto não necessariamente deva ser desenvolvido exatamente da maneira como foi planejado, devendo existir espaço para os imprevistos, para as mudanças. Maria, com todas as mudanças que foram necessárias durante o caminho percorrido, afirma que o resultado das atividades deixou-a extremamente satisfeita, levando em conta a participação efetiva das crianças e a devolutiva que elas deram ao trabalho docente por ela desenvolvido. Sem dúvidas, valeu a pena tentar uma vez mais.

Tendo finalizado a abordagem das relações que a estudante-estagiária estabeleceu com a escola, a professora, as crianças e o projeto de ensino no campo do estágio, entendendo que é a partir delas que são elaboradas as suas representações acerca do ofício docente, trato, a seguir, das representações da implicação de Maria com possíveis decisões profissionais. Maria narra, durante a entrevista: *Eu acho assim que o estágio... ele, principalmente o desse semestre, que... né? Foi assim, um monte de condições adversas e que deu um resultado que foi super bacana... Eu acho que isso, é... assim, contribuiu pra que eu me colocasse mesmo, assumisse esse papel de que eu quero mesmo ser professora, que eu quero estar na sala de aula, que eu não quero trabalhar assim, em outra área correlata, nada, eu quero estar lá, na sala de aula, ou do [Ensino] Fundamental ou da Educação Infantil [...]. Afirmou mais aquilo que eu já pensava: a respeito da profissão, eu acho que foi bem legal... assim, eu sabia que era difícil, né? Sabia que era bem complexo, mas eu também tenho essa vontade de que dá pra*

fazer algo mais... então eu acho que isso, foi bem legal, porque deu pra fazer algo mais... realmente no estágio, então reafirmou algo assim que ah, eu posso chegar na sala, mesmo com uma turma difícil e dá pra fazer alguma coisa com ela, né? [...] Então eu acho que isso foi, nossa... me ajudou muito assim, a ter mais segurança, que isso é mesmo que eu quero (Maria, Entrevista, dezembro de 2009).

Segundo a estudante-estagiária, o estágio contribuiu para que ela se colocasse e assumisse o papel de professora, enfrentando condições adversas e gerando resultados satisfatórios a partir delas. Isso fez com que afirmasse que quer mesmo ser professora, que deseja atuar no espaço da sala de aula, seja no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil. O estágio consolidou o que Maria já pensava acerca do exercício do ofício docente, visto que ela sabia que ser professor não era fácil e que as situações vivenciadas eram complexas, o que não a impede de acreditar que sempre é possível fazer algo para melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem, mesmo que a turma seja considerada difícil. Ao conseguir efetivamente realizar um trabalho satisfatório com as crianças no decorrer do semestre, Maria teve mais segurança de que exercer o ofício docente é o que almeja.

E, se Maria vai mesmo ser professora, que representações ela elabora acerca de suas práticas futuras, no ofício docente? Suas falas nos fornecem pistas a esse respeito, como vemos a seguir: *Eu acho que a formação que a gente tem ainda aqui no curso, a gente teve muita coisa assim, teoria pura... sociologia, filosofia, psicologia... e na hora da prática mesmo a gente fica sem saber o que fazer, né? Acaba ficando meio empírico o negócio... então você tenta fazer uma coisa, lógico que é com base em algumas teorias, mas não é uma coisa assim que "- Ai, eu tenho uma teoria que fala sobre exatamente aquela prática ali", né? É tão complexo que não tem como mesmo. Então eu acho que... acaba você tendo algumas*

pistas de algumas teorias que você viu, mas não tem uma receita pronta, né?... "- Faz isso que vai dar certo", né? Não existe isso, então você tem que ir lá e tentar, é meio empírico mesmo, você vai lá e tenta essa abordagem... Não deu certo? Então pensa em outra coisa. Eu acho que pensar outra coisa já é uma, uma... um ponto muito importante, porque você poderia falar assim: "- Então não deu certo, então... beleza, não vou fazer mais nada", né? Então eu acho que isso... tem que fazer parte do cotidiano do professor, porque se você não tenta pensar que aquilo pode ser melhor, que você pode tentar usar outra coisa, ou por que que aquele aluno lá... mesmo que a classe inteira se interessou, e um não, por que que aquele aluno não fez, não se empenhou em fazer a atividade que você propôs? Então eu acho que tem que ter essa inquietação sempre... não que você vá conseguir atingir a todos, né?... O supremo poder do professor, porque não vai. Mas assim, tem que procurar, na medida do possível, atender o maior número de alunos, né? [...] Então eu acho que assim, não dá pra você relacionar "- Ah, eu apliquei o conceito teórico de fulano", não dá, mas assim, é... algumas pistas você sempre tem com a questão da formação. Lógico, se eu não tivesse tido teoria nenhuma na faculdade, eu chegasse lá e caísse de paraquedas, eu não saberia nem por onde começar a fazer alguma coisa diferente, mas com as experiências que tivemos no curso e com algumas coisas que estudamos, deu pra tentar ter pelo menos uma pista do que podia dar certo (Maria, Entrevista, dezembro de 2009).

Nota-se que a estudante-estagiária afirma que a formação no curso de pedagogia tem uma grande carga teórica, o que nem sempre ajuda a saber o que fazer no exercício da prática de ensino em sala de aula. Para ela, as teorias fornecem pistas, mas não há uma receita pronta, sendo necessário fazer tentativas, testar abordagens diferenciadas, caso os resultados não sejam os esperados. Maria aponta que é necessária uma constante inquietação no sentido de

buscar envolver todos os alunos da turma no trabalho desenvolvido, pensando neles também de forma individual. Posso inferir que Maria, em sua futura prática como docente, procurará envolver todos os alunos da turma no trabalho desenvolvido, buscando pistas nas teorias estudadas para resolver problemas, obtendo sugestões do que pode dar certo, e fazendo tentativas para alcançar os objetivos almejados.

Falando acerca do Projeto de Ensino sobre alimentação, que no final das contas não foi necessariamente desenvolvido durante seu estágio, Maria diz: [...] *Ah, assim... eu acho que o desenvolvimento ficou meio à parte, né? Do estágio, porque eu no fim acabei desenvolvendo outra coisa junto com eles, outras atividades, que não tinham nada a ver com o projeto [...]. Mas um dia eu posso pegar o projeto pra readaptar pra minha turma... é, uma coisa que ficou muito, muito assim marcado pra mim é que não dá pra você pegar o negócio assim pronto e... “- Vamos fazer: passo um, passo dois, passo três”... Isso eu vi que não dá* (Maria, Entrevista, dezembro de 2009). Desse modo, observamos que Maria pretende, em sua prática futura, utilizar o projeto que foi elaborado, mas readaptando-o para a “sua” turma, tendo em vista que para ela ficou claro, com o desenvolvimento do estágio, que não é possível simplesmente executar aquilo que está no planejamento, sem considerar a realidade dos alunos, assim como os imprevistos, as condições de trabalho, dentre outros fatores.

Maria também nos conta que pretende manter a escrita de narrativas em sua futura prática como docente: *Encerro, já com saudade, a minha última narrativa desta disciplina. Como só se tem saudade do que foi bom, levo essa experiência para minha futura prática como docente, com a certeza de que as narrativas produzidas neste ano serão as primeiras de muitas que virão...* (Maria, Narrativa III, dezembro de 2009).

Aprofundando a questão da escrita de narrativas, encerro o (re)narrar da trajetória de

Maria com suas palavras acerca do exercício de narrar: [...] *E eu gostei muito de escrever narrativa, porque como, assim, minha formação é de exatas, eu sempre escrevi pouco... e quando eu entrei aqui pra fazer pedagogia, eu tinha uma dificuldade imensa, até pra fazer fichamento [...]. Então assim, era uma coisa que eu tinha muita dificuldade, né? De escrever bastante... não assim, só pela quantidade, mas de desenvolver uma ideia bastante, não ficar assim... sintetizar... é a minha formação, né? Sintetizar as ideias principais... Então assim, foi bem bacana, porque com as narrativas eu vi que eu conseguia desenvolver uma ideia, contar aquilo que eu ia expressar, articular coisas da aula, do estágio, de um texto, de coisas que eu tinha pensado, refletido... Então foi bem bacana, eu achei, a proposta assim de narrativa, principalmente assim, porque eu acho que é um primeiro contato assim, até falei em uma das narrativas, não sei se desse semestre ou do semestre passado, eu falei que assim, é um momento de a gente expressar aquilo que a gente é e aquilo que a gente acha, né? Porque sempre a gente fala assim: "- Segundo fulano... nãñã nãñã... segundo não-sei-quem"... Você assim, fala da teoria do outro, do que o outro pensa... e você? O que você pensa? Né? Então eu acho que assim, isso... no máximo o que a gente falava era "- Eu concordo com a teoria de fulano, ou eu discordo"... Agora, então com as narrativas, dá pra você falar assim: "- Eu achei isso, eu achei aquilo, eu me senti assim, eu me senti assado, eu chorei"... Acho que é uma coisa que é importante assim, de fazer... eu acho que é um negócio que os professores deveriam levar pra prática profissional, porque assim, às vezes não dá pra fazer todo dia narrativas, mas pelo menos de vez em quando você sentar pra pensar sua prática... e até pra ter o registro daquilo... é interessante mesmo [...]. O registro do que deu certo, registro do que deu errado... até pra você pensar "- Por que deu errado? Por que que deu certo?". Porque às vezes a gente não pensa porque que deu certo, a gente só pensa porque*

deu errado, isso quando pensa... Quando o professor senta pra refletir sobre a sua prática, ele pensa porque que deu errado aquela coisa... e porque que deu certo ninguém pensa...

(Maria, Entrevista, dezembro de 2009).

Maria afirma que as narrativas permitiram que ela desenvolvesse suas ideias, articulando questões sobre as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, sobre o estágio, sobre textos lidos, assim como também sobre seus pensamentos e reflexões. Ela afirma que a narrativa possibilita que os estudantes expressem suas opiniões, seus sentimentos, suas hipóteses, não restringindo-se a repetir o que determinados autores reconhecidos academicamente dizem. Nesse sentido, Maria vai ao encontro do que nos é dito por Alarcão, quando a autora afirma que “as narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem. Para serem compreensíveis, é importante registrarem-se não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento” (ALARCÃO, 2010, p. 57).

Segundo a estudante-estagiária, os professores deveriam levar as narrativas para o exercício do ofício docente, como possibilidade de refletir sobre sua prática, por meio do registro, seja do que deu certo, seja do que deu errado. Nesse sentido, compartilho uma contribuição de Alarcão, que considero muito relevante e e com o qual encerro este (re)narrar da trajetória de Maria:

Clandinin e Conelly (1991) falam-nos do sucesso da utilização do que chamaram “narrative inquiry” (pesquisa apoiada em narrativas) na formação de professores. Este método assenta fundamentalmente no trabalho colaborativo entre colegas, independentemente da sua posição ou experiência. Pressupõe que os membros do grupo partilhem as suas narrativas, contem as suas histórias, se abram à reconstrução, desconstrução e significação, as ofereçam aos outros colegas que, como “critical friends” (amigos críticos) as ouvem ou leem, sobre elas questionam ou elaboram. Este projeto trouxe à luz do dia a compreensão do conhecimento prático dos professores.

As narrativas podem incidir sobre o próprio professor, assumindo assim um caráter

autobiográfico, mas podem também ter como foco de atenção os alunos, a escola, o comportamento da sociedade ou dos políticos perante a educação, isto é, tudo aquilo que permita compreender as finalidades e os contextos educativos (ALARCÃO, 2010, p. 58).

Sem dúvidas a utilização das narrativas na escola, tendo por base o trabalho coletivo de professores, e trazendo à luz a compreensão de seus conhecimentos práticos, através do partilhamento de suas experiências, é algo promissor. Tais narrativas não ficariam limitadas a um caráter autobiográfico, podendo também possibilitar a compreensão das finalidades e dos contextos educativos, num processo coletivo de formação contínua e continuada.

O (re)Narrar da Trajetória de Cláudio Como Estudante-Estagiário

"Melhor é a Sabedoria do que joias, e de tudo o que se deseja nada se pode comparar com ela. Eu, a Sabedoria, habito com a prudência, e disponho de conhecimentos e de conselhos. Eu amo os que me amam, e os que procuram me acham" (Provérbios 8, 11-12; 17).

Sabedoria: Substantivo feminino. Significados: 1. Grande fundo de conhecimentos; 2. Saber; 3. Qualidade de sabedor; 4. Prudência; 5. Ciência; 6. Razão⁵. A justificativa de Cláudio para a escolha de tal epígrafe foi a de que ele tinha como objetivos, no semestre no qual realizou o Estágio, aprender mais e ser mais sábio com relação às questões da Educação. Segundo o provérbio bíblico, quem procura a Sabedoria a encontra. Sendo assim, faço o convite de que me acompanhe no (re)narrar dos caminhos percorridos por ele em sua busca.

No momento narrado Cláudio tem 20 anos, está no sexto semestre do curso de pedagogia e é secretário em uma escola. Ele fez parte do Projeto de Ensino sobre Alimentação e realizou seu estágio em uma turma de primeiro ano, numa escola de uma cidade vizinha a de sua residência. Início o (re)contar de seu percurso formativo com um excerto de narrativa no qual ele mesmo faz um apanhado geral de sua experiência, no contexto do Projeto Integrado: *[...] Ainda me lembro como foi um fator de desequilíbrio, no sentido mais 'Vigotskiano' da expressão, a experiência de adentrar na Escola tentando ainda estar atrelado ao porto seguro chamado Academia. Como foi difícil conceber um plano de aula, e mais difícil ainda ver as atividades planejadas dando errado. Chegar em frangalhos até a faculdade, arrasado com um aparente fracasso das aulas, e sair dali novamente confiante, enxergando o erro como um leque de novas possibilidades de ensino [...]. No segundo semestre parecia que as*

5 Sabedoria. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=sabedoria>>. Acesso em 17 abr. 2010.

coisas estavam sobre controle. Afinal de contas, já fizemos isso antes, o que pode ser tão difícil agora? Mas os caminhos docentes são sempre tortuosos e cheios de surpresa... Quando me dei conta estava em outra cidade, acompanhado outra série, e sozinho. O plano de aula virou três, as experiências multiplicaram-se, e na prática descobri que a experiência nunca facilita as coisas, apenas agrega valores ao sujeito que as vivencia (Cláudio, Narrativa III, dezembro de 2009).

Neste excerto o estudante-estagiário nos diz que procurou adentrar na escola, conquistando seu espaço, estando ainda atrelado à Academia, denominada por ele como um porto seguro, ou seja, um lugar para se apoiar nos momentos difíceis, como quando as atividades cuidadosamente planejadas não dão certo, e que é capaz de auxiliar no sentido da recuperação da confiança abalada com fracassos e no enxergar de novas possibilidades. Isso me fez pensar a respeito de qual seria o porto seguro dos professores que já exercem o ofício docente, ou até mesmo se eles possuem um lugar assim. A Universidade está de portas abertas para eles? A escola, através do coletivo de profissionais da educação, é capaz de oferecer o suporte que Cláudio recebeu?

Como já sabemos, o estudante-estagiário desenvolveu seu estágio no contexto de um Projeto Integrado, sendo acompanhado pelos docentes das quatro disciplinas que o compõem durante um ano, frequentando salas de aula do Ensino Fundamental durante dois semestres, mesmo que a disciplina de Estágio Supervisionado, com carga horária de estágio curricular obrigatório, somente seja cursada no segundo semestre. Deste modo, ele já trazia consigo as experiências de um primeiro semestre, o que lhe fez imaginar que tudo seria mais fácil e que as coisas estavam sob controle. No entanto, o que viveu, sozinho, já que no semestre anterior uma colega de turma lhe fazia companhia, em outra cidade, em outra turma/ano e com um

novo projeto de ensino, lhe fez descobrir que a experiência não torna as coisas mais fáceis, somente agrega valores ao sujeito que as vivencia. Neste excerto também encontramos uma representação acerca do ofício docente: Cláudio considera que os caminhos os quais um professor deve trilhar são sempre tortuosos e cheios de surpresa.

Abordando, em primeiro lugar, as representações que o estudante-estagiário elabora a partir da relação que estabeleceu com a escola na qual teve de adentrar em seu estágio, trago o que Cláudio narra acerca do momento em que foi apresentado, na sala dos professores: *A professora me apresenta às outras professoras e nos detemos por alguns instantes na sala dos professores. Todos se assustam quando digo que sou estudante de pedagogia (ah, por favor! Pra ser professor de criança precisa ser uma garotinha sorridente com uma camisetinha florida, uma calça de moletom e uma bolsa horrorosa a tiracolo, que gosta de ler 'O Pequeno Príncipe' e que sonha em casar com um homem bem rico e romântico? Me poupe!). As professoras conversam como se eu não estivesse ali, e me sinto um peixe fora d'água ali (sério, eu fico imaginando se eu um dia eu for dar aula e precisar frequentar essas salas de professoras constantemente...)* (Cláudio, Portfólio, As visitas à escola, "O primeiro dia")

Ao ser apresentado, dizendo que é estudante de pedagogia, Cláudio causa espanto nas professoras da escola, segundo ele por não estar de acordo com uma certa imagem de senso comum sobre quem se forma para ser docente das séries iniciais: uma garotinha, já que se trata de um ofício predominantemente feminino, com certas características que lhe são esperadas. O estudante-estagiário, em minha interpretação, incomoda-se por causar esse espanto, já que, para ele, não é necessário nem ser do sexo feminino, nem estar de acordo com uma certa visão estereotipada, para exercer o ofício docente. E ele estava ali para mostrar isso. Porém, as professoras agem como se ele não estivesse presente e, ao invés de integrá-lo,

fazem-no sentir como se não pertencesse àquele lugar, ao mesmo tempo em que imagina a possibilidade de ser professor (destaco aqui o fato de que ele não afirma tal escolha como uma certeza futura) e ter de frequentar o espaço da sala dos professores, composto em sua maioria por mulheres, projetando que deverá se sentir de forma semelhante, ou seja, como um peixe fora d'água – alguém que está fora de seu ambiente natural, um estrangeiro, um estranho.

Contraditoriamente, mesmo se sentindo assim, e sendo até mesmo ignorado na sala dos professores, Cláudio foi excessivamente solicitado posteriormente, realizando várias tarefas na escola: [...] *O que mais me chamou a atenção quando sentei em frente ao computador e comecei a analisar meus registros de estágio para confeccionar essa narrativa foi a reflexão sobre o papel do estagiário na Escola. Já chegando ao fim de minhas horas de estágio, começo a olhar pra trás e ver como foi árduo o trabalho nesse semestre. Gostar de Artes e ter alguma habilidade artística me custou caro dessa vez; fui o professor de Artes, fui o palestrante, fui o ajudador, fui tudo o que não poderiam, ou não queriam, ser. Apesar de não concordar que o estagiário deva apenas ficar observando, pois a prática se constrói também com a própria prática, só consegui observar um pouco as crianças por uma firme determinação minha. Em todo o tempo em que passei na Escola, trabalhei incansavelmente* (Cláudio, Narrativa II, novembro de 2009). O estudante-estagiário nos conta que foi tudo aquilo que as professoras não poderiam ou não queriam ser, trabalhando incansavelmente e encontrando dificuldades até mesmo para ter momentos de formação através da observação das crianças. Cláudio considera que um estagiário não deve apenas observar, já que a prática se constrói também a partir do exercício da própria prática, mas que deve existir um equilíbrio entre a observação e a ação, no percurso de formação para o ofício docente. Além disso ele dá indícios, em minha interpretação, de que foi de certa forma explorado por conta de suas

habilidades artísticas, o que também não é uma situação esperada no contexto do desenvolvimento do estágio.

Complementando a questão do papel do estagiário na escola, abordada no excerto de narrativa apresentado anteriormente, o estudante estagiário nos conta, ao ser convidado a falar sobre isso em entrevista: [...] *Eu não sei, eu acho que a escola deveria... tratar mais o estagiário como professor, eu acho. Inserir-lo ali na, nas conversas, no planejamento, convidar por exemplo... Eu não sei como que é o sistema aqui, lá tem o HTPC, que é o horário de trabalho coletivo... deveria convidar o estagiário a fazer algumas horas de estágio no HTPC, no planejamento das aulas pra ver como é. Pedir opinião... "- Ó, o que que você está vendo na academia? O que que você acha que pode auxiliar? Como você avalia isso aqui?"... Porque às vezes parece que você vira apenas um auxiliar de classe. Parece que você ter contato com a prática é simplesmente você ajudar o professor a fazer uma atividade X na sala, ou ficar com os alunos quando a professora não pode. Não tem realmente uma preocupação com a formação do estagiário enquanto professor (Cláudio, Entrevista, dezembro de 2009).*

Ao afirmar que não há uma preocupação real com a formação do estagiário enquanto futuro professor quando na escola ele é reduzido a um auxiliar de classe, o estudante-estagiário nos dá pistas do que acredita que deveria vivenciar em seu estágio para poder estar mais preparado para o exercício do ofício docente. Nessa situação “ideal” por ele descrita, o estagiário seria tratado como um professor, devendo ser inserido no cotidiano da escola, seja nas discussões e diálogos entre professores, seja no planejamento das atividades, que deve também se dá coletivamente, nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Cláudio acredita que a opinião do estagiário deva ser considerada, o que possibilitaria um

diálogo com a Academia, pelo intermédio de alguém que a frequenta. Em minha interpretação, isso demonstra sua crença na importância desse diálogo entre esses dois espaços – Escola e Academia – que possuem, ou deveriam possuir, preocupações e objetivos muito semelhantes, que envolvem uma educação de qualidade em nosso País.

Dando mais detalhes sobre a participação do estagiário na escola, em uma situação “ideal”, Cláudio nos diz: [...] *eu acho que não deveria ficar só na sala de aula, como eu disse deveria estar mais presente nos espaços em que os professores estão, é... onde a gestão está, ficar ali... até um pouco, tudo bem que é um estágio de gestão daí, mas ficar um pouco na secretaria, ficar ali um tempinho, ficar ali junto com a diretora um tempinho. Falar "- Ó, me ajuda aqui. Vamos... Preciso fazer isso aqui, o que que você acha?"... Não se restringir só àquela rotina de aplicação de atividade em sala de aula. Deixar o estagiário participar mais de todos os espaços como se ele fosse um professor normal mesmo, um professor que, teoricamente, um professor que usa todos os espaços da escola [...].* (Cláudio, Entrevista, dezembro de 2009). A partir do que é dito pelo estudante-estagiário, interpreto que, para ele, o estágio também poderia preparar os estudantes para o exercício da função de gestor de uma instituição de ensino, até mesmo porque essa é uma das possibilidades de atuação profissional de um pedagogo. Além disso, infiro que Cláudio entende que o ofício docente não fica limitado ao desenvolvimento de atividades em sala, tendo em vista que um professor deveria se utilizar de todos os espaços da escola.

Avançando temporalmente na narrativa da trajetória de Cláudio, temos mais um excerto onde o estudante-estagiário aborda a relação estabelecida com a escola. Ao relatar sua despedida, após o término das horas obrigatórias de estágio, ele narra a seguinte situação: [...] *Todas as professoras e a Diretora se despediram de mim, me incentivando a partir para as*

áreas de Artes ou Moda, pois de acordo com elas estava “desperdiçando meus talentos” na Educação. A Diretora disse que eu não partia pra outra área por “não acreditar em mim mesmo”. Fazer o quê? Se as próprias profissionais da Educação acreditam que não são necessários muitos “talentos” pra trabalhar com Educação, talvez sejam elas que estejam na profissão errada, e não eu... (Cláudio, Narrativa III, dezembro de 2009).

Pimenta & Lima abordam situações assim da seguinte maneira:

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?” (2008, p. 104).

Como já foi dito, Cláudio teve suas habilidades artísticas descobertas e “exploradas” pela diretora e professoras da escola e, ao despedir-se, recebeu as opiniões e conselhos dessas profissionais, que disseram-lhe que estava desperdiçando esses talentos trabalhando com educação. Como Pimenta & Lima (2008) nos disseram, tais profissionais provavelmente encontravam-se insatisfeitas e desgastadas no momento narrado pelo estudante-estagiário, devido a vida que levavam, o trabalho que desenvolviam, a perda dos direitos conquistados historicamente e os problemas de contexto econômico-social que possivelmente as afetavam. Isso pode justificar, em minha opinião, o que disseram a Cláudio, demonstrando que a desvalorização da profissão muitas vezes também faz parte do ideário dos próprios professores. O estudante-estagiário, por sua vez, demonstra se abalar pelo que lhe foi dito, já que para ele o ofício docente exige sim que aqueles que o exerçam tenham talentos, aqui sendo entendidos como habilidades especiais.

A relação que Cláudio estabeleceu com a professora foi, em minha interpretação, a

mais marcante no desenvolvimento de seu estágio. Sendo assim, buscando as representações sobre o ofício docente elaboradas pelo estudante-estagiário a partir de sua relação com ela, destaco o que ele nos conta sobre um de seus primeiros contatos com Josefina, a professora do Primeiro Ano A: [...] *Encontrei Josefina no ônibus e descobri que ela também mora em Jundiaí. Caminhamos juntos em direção à escola, e Josefina começa a descrever seus alunos: “Eles eram a classe mais terrível da escola no ano passado. Quase todos fazem parte do Projeto, e ficam o dia todo na escola. A família não está nem aí, alguns não têm pai, outros moram com a avó. Não sabiam nada quando eu assumi a sala, mas melhoraram. Têm muitas deficiências ainda, mas também não têm atenção em casa. Eu já fiz milagres, mas têm alguns que ainda não sabem ler”. Todo aquele discurso me fez pensar que eu seria protagonista de um ‘Mentes Perigosas II’, ou talvez um ‘Ao Mestre, com Carinho – Agora na EMEI’. Entretanto, desconfiei; o discurso da professora soava como uma justificativa para alguma deficiência no aprendizado das crianças: seja lá qual fosse a dificuldade dos alunos, não era culpa dela. O fato de ser da Unicamp não fora sequer mencionado ainda, e isso me fez pensar: por que o professor, de um modo geral, sempre se justifica aos que são de fora sobre o desempenho de seus alunos? Há uma insegurança que paira na fala dos professores, um medo de estarem fracassando ou de não serem bons o suficiente. Medo de serem acusados, julgados, condenados. Por isso, a primeira coisa a ser dita é o quanto o ambiente em que os alunos vivem é mau, ou como são desinteressados, ou bagunceiros demais... A longo prazo, essas ‘válvulas de escape’ dificultam a reflexão do professor sobre o trabalho pedagógico, já que veste uma camisa onde se lê: ‘Não importa o que aconteceu, a culpa não foi minha!’...* (Portfólio, As visitas à escola, “O primeiro dia”)

Cláudio narra um episódio onde a professora descreve a turma pela qual é responsável

e, segundo ele, isenta-se das responsabilidades por um eventual desempenho insatisfatório de seus alunos, justificando-se previamente para o estagiário que frequentará suas aulas por um espaço determinado de tempo, por medo de ser acusada, julgada e condenada. Essa justificativa se dá através da responsabilização dos próprios alunos por um eventual fracasso, seja pelas condições em que vivem, seja pelos seus supostos falta de interesse e/ou indisciplina. O estudante-estagiário critica essa atitude, entendendo que isso pode dificultar a reflexão do docente sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, já que, de antemão, a professora escolhe a quem responsabilizar, isentando-se da “culpa”. Desse modo, posso inferir que, para Cláudio, um docente deve refletir verdadeiramente sobre o trabalho pedagógico que desenvolve, sem o uso de conclusões prévias, onde “culpados” são definidos, mas nada é feito para transformar a realidade.

Ao narrar sobre a prática da professora em sala de aula, Cláudio traz várias falas por ela ditas que, segundo ele, demonstram que o tempo e o espaço eram organizados mais ou menos como num regime fabril controlador e desumanizante, que transformava as crianças em alunas: [...] *Não é hora de brincar, não é hora de ficar no colo do professor Cláudio, não é hora disso, não é hora daquilo. Termine sua atividade, pare de ficar se distraíndo só com brincadeiras, pare de bagunçar, o professor Cláudio só vai pegar no colo quem se comportar, só vai ajudar o professor Cláudio quem ficar quietinho e terminar a lição. Horas pra tudo, meritocracia em tudo. O tempo e o espaço numa sala de primeiro ano funcionando mais ou menos como um regime fabril, controlador e desumanizante. As crianças do Primeiro A, pouco a pouco, deixam de serem crianças para se tornarem alunas. No meio de tudo isso, eu, ora estarecido, ora desanimado, ora com vontade de fugir e levar os vinte alunos dentro da minha bolsa* (Cláudio, Narrativa I, setembro de 2009). A partir deste excerto, infiro que, para

o estudante-estagiário, o docente deve permitir que as crianças tenham um tempo e um espaço para ser crianças, não sendo reduzidas somente a condição de alunos, onde precisam ficar quietas e concentrarem-se nas atividades, convivendo com a forte presença da meritocracia, até mesmo na hora de definir quem receberia um carinho de Cláudio ou poderia auxiliá-lo. É preciso que lhes seja permitido brincar, conversar, conviver, já que, antes de alunos do Primeiro Ano A, eles são crianças.

No que se refere às aulas desenvolvidas pela professora, Cláudio narra: [...] *Quanto ao conteúdo didático, o que vi eram predominantemente atividades de lápis e papel. A professora já dá aulas há vinte anos, e não tem mais a mesma mobilidade que tinha quando começou a dar aulas. Por isso, todas as dúvidas devem ser resolvidas na mesa dela. Ela até me repreendeu por ir de mesa em mesa ajudando os alunos, alegando não ser necessário, e que eles viriam até nós caso precisassem. Reclamou que os alunos dormem na aula e não querem fazer as atividades. Curiosamente, ao atendê-los de mesa em mesa, todos completaram todas as lições com afinco. O aluno mais 'dorminhoco' fez cinco folhinhas seguidas. No final do dia ele chegou até mim, me dando um abraço, dizendo que eu era muito legal e perguntando se eu iria voltar. Nem preciso dizer que ganhei o dia...* (Cláudio, Narrativa I, setembro de 2009).

O estudante-estagiário nos conta que as atividades eram predominantemente desenvolvidas individualmente pelos alunos em suas carteiras, com lápis e papel, sendo que as intervenções da professora só aconteciam quando solicitadas, através da ida das próprias crianças até a sua mesa. Cláudio justifica o modo de trabalho adotado pela professora pela ausência de mobilidade causada pela sua idade, tendo em vista que ela já dá aulas há 20 anos. Quando o estudante-estagiário decide agir de um modo diferente, indo de carteira em carteira

observar o desenvolvimento das atividades e oferecer ajuda aos alunos, Cláudio nos conta que é repreendido pela professora, como observamos no excerto a seguir, onde nos são oferecidos mais detalhes do ocorrido: *[...] fui logo andando pela sala e oferecendo ajuda aos alunos que precisavam. Passei um tempo ajudando na resolução dos problemas das folhinhas (uma atividade simples de contar quantas crianças havia em cada brinquedo do parque), e voltei para o meu lugar perto de Josefina. Ela começa um discurso aparentemente sem intenções (eu disse aparentemente), de que prima pela autonomia dos alunos, e por isso fica sentada em seu lugar enquanto fazem atividades. Coroou o discurso dizendo que “se a gente ficar respondendo toda vez que perguntam, nunca constituirão conhecimentos! Tem que deixar eles sozinhos um pouco”. Belo construtivismo às avessas, não? Senti que a alfinetada era pra mim, que estava sempre ajudando os alunos, mas me fiz de desentendido. Ela poderia fazer com que os alunos não participassem das aulas, mas a mim ela não faria...* (Cláudio, Portfólio, As visitas à escola, “Más companhias?”).

Segundo o estudante-estagiário, a professora o repreendeu de maneira implícita ao afirmar que os alunos também precisam constituir conhecimentos sozinhos, o que faria com que um acompanhamento constante, de carteira em carteira, respondendo suas dúvidas, como foi desenvolvido por Cláudio, pudesse vir a prejudicar a aprendizagem. Cláudio não concorda com isso, classificando o que a professora disse como sendo um “construtivismo às avessas”, ou seja, uma distorção da teoria Construtivista. Ele afirma, no excerto anterior, que ela reclamava constantemente da falta de interesse dos alunos pelas atividades, ao passo que, quando foram acompanhados individualmente por ele, todas completaram as atividades propostas com afinco, o que é, em minha interpretação, um fato narrado pelo estudante-estagiário para provar o seu ponto de vista. Sendo assim, infiro que, para Cláudio, um docente

deve acompanhar seus alunos individualmente, auxiliando-os e colocando-se a disposição deles, indo além de permanecer imóvel em sua mesa aguardando que venham até ele. Ao afirmar que a professora poderia fazer que seus alunos não participassem da aula, mas que a ele ela não faria, Cláudio, além de reafirmar seu posicionamento contrário ao da professora, também traz, em minha interpretação, a opinião de que a professora era a responsável por essa não participação dos alunos, sendo possível inferir, pela maneira como isso é dito, que ele considera isso algo negativo, ou seja, considera necessária a participação dos alunos no decorrer das aulas.

A partir desta situação trazida por Cláudio, observo que a relação estabelecida com a professora foi complexa e até mesmo tensa, com os dois divergindo em alguns pontos no que se refere ao exercício do ofício docente, mesmo que não tenham chegado a um conflito declarado. Neste contexto, compartilho a ideia de que

a inserção em um contexto, do mesmo modo que o olhar e a escuta, não é algo natural, ainda que costume ser naturalizado.

Como encontrar o outro, aproximar-se dele, compartilhar situações e atividades com ele? Como intervir em seus modos de atuação e na elaboração de suas vivências? Como viver suas intervenções sobre nossos gestos, ações e dizeres? Essas perguntas, aparentemente corriqueiras, por fazerem parte das experiências de vida de cada um de nós, ganham outra dimensão quando se considera que o encontro com o outro se faz sempre no interior de construções e dispositivos - cujo conjunto inserimos no que vimos denominando por condições sociais de produção - que interferem e produzem efeitos de sentido nos sujeitos envolvidos e na dinâmica relacional que se tece entre eles (FONTANA & GUEDES-PINTO, 2005, p. 12).

Cláudio, ao inserir-se no contexto da sala de aula, relacionando-se com a professora Josefina, encontra-se com ela no compartilhar de situações e atividades, e tenta, de alguma maneira, intervir em seus modos de atuação e na elaboração de suas vivências, ao mesmo tempo em que convive com as intervenções da professora em seus gestos, ações e dizeres. A situação em que se questiona a necessidade ou não de se atender os alunos individualmente

em suas carteiras é um bom exemplo disso. O encontro com Josefina se dá no interior de construções e dispositivos constituintes da Instituição Escolar, que influenciam a dinâmica relacional entre os dois sujeitos – professora e estudante-estagiário – e interferem e produzem efeitos de sentido nos mesmos.

Os sentidos produzidos por Cláudio a partir da relação estabelecida com a professora o levam a discordar, muitas vezes, de seus modos de atuação e de elaboração das vivências. Neste contexto destaco, a seguir, duas situações narradas pelo estudante-estagiário que considero muito marcantes em sua trajetória. Elas dizem respeito a algumas atitudes tomadas pela professora na tentativa de lidar com uma suposta indisciplina dos alunos. A primeira delas, conforme Cláudio me contou em entrevista, foi o momento mais marcante de toda a sua trajetória como estudante-estagiário: [...] *A última hora do período teve a professora interrompendo tudo, retirando o quadro não finalizado da mesa do grupo, mandando as crianças guardar os brinquedos, e sentarem-se para ouvir durante quarenta minutos o quanto eram bagunceiras e mal-educadas por terem feito tanto barulho (relembrando: eles têm seis anos de idade). Nessa bronca, a professora ainda disse que o Professor Cláudio estava muito decepcionado com eles (novamente, imagine minha cara de “Hã?”). Exaltou os alunos mais quietos da sala, dizendo que eles eram os “mais top-top”. Eles ficaram sentados esperando até a hora de ir embora, e eu só não comecei a chorar por estar na frente deles, e precisar manter a compostura. Pouco me importa se disserem que estagiário da Unicamp só vê defeitos e é extremamente crítico; o que eu vivenciei ali me abalou muito* (Cláudio, Narrativa I, setembro de 2009).

O episódio narrado por Cláudio o abalou muito, a ponto de fazer com que tivesse que se segurar para não chorar na frente das crianças, por considerar ser necessário manter a

compostura. A professora reagiu a uma suposta indisciplina dos alunos, onde teriam feito muito barulho, dando-lhes uma bronca de quarenta minutos, onde tiveram de ouvir que eram bagunceiros e indisciplinados, ao mesmo tempo em que os mais quietos da sala eram exaltados. Até mesmo a presença do estudante-estagiário foi utilizada na bronca, pois a professora disse que ele estava muito decepcionado com as crianças, mesmo que isso não tenha ocorrido na verdade, o que interpreto pelo comentário entre parênteses “imagine minha cara de 'Hã?’”. Infiro, a partir das pistas que encontro na narrativa, que a situação mexeu com Cláudio em primeiro lugar porque as crianças possuem apenas seis anos de idade, como é ressaltado, entre parênteses, no primeiro período, o que torna questionável uma cobrança para que fiquem todo o tempo quietas, sem fazer qualquer “bagunça” ou barulho. Em segundo lugar, a situação mexeu com Cláudio porque os mais quietos da turma foram exaltados, recebendo a denominação de os “mais top-top”, ou seja, para serem considerados os melhores da turma, os alunos teriam de permanecer quietos, segundo a expectativa da professora Josefina. E, por fim, a situação abalou o estudante-estagiário pela utilização dele próprio na bronca, sem autorização prévia, atribuindo-lhe uma opinião que ele não possuía, talvez com a intenção de causar um maior impacto nas crianças, que por ele demonstravam grande afeição. A partir destes três pontos apresentados, infiro que, para Cláudio, um docente deve considerar a faixa etária de seus alunos, não exigindo, por exemplo, uma disciplina que crianças de seis anos não podem, ou talvez nem devam, oferecer. Além disso, acredito que o estudante-estagiário não considere necessário que os alunos fiquem quietos todo o tempo na aula. Infiro também que, para o Cláudio, um docente não deve exaltar algumas crianças da turma na frente das outras, já que acaba por inferiorizar os que não têm o comportamento ou o desempenho esperados.

A segunda situação é definida por Cláudio como o relato de algo que é brutal por natureza: *O dia ainda não havia terminado. A professora decide que os alunos estão fazendo muita bagunça e muita correria pela sala (também pudera! A atividade do painel fora a única de todo o período!). Estabeleceu que o castigo seria colocar os pretensos 'bagunceiros' sentados no chão, em frente à lousa. Aliás, era comum ela colocar alunos em pé na lousa e na porta, dizendo que "seriam enfeites de porta e de lousa, pra que todos os que passarem verem o que estão fazendo". Bem, os meninos sentados no chão obviamente continuaram se mexendo e interagindo uns com os outros. Em determinado momento, Josefina pisa de leve na mão de uma garoto e olha firme pra ele, dizendo: "você quer que eu suba na sua mão ou vai parar quieto?". Como se não bastasse, ainda olhou pra mim, e em meio a um risinho sem graça diz: "não vai colocar isso no seu registro de estágio, hein?". Ela sempre me perguntava como eram feitos os registros de minhas observações. Eu me limitava a dizer que fazia relatórios de estágio. Ponto final. Acho que o relato desse dia falou por si só, não? Não vamos nos desgastar mais ainda naquilo que já é tão brutal por natureza... (Cláudio, Portfólio, As visitas à escola, "Teorizando a teoria").*

Neste excerto, já de início, Cláudio atribui a "bagunça e a correria" feita pelos alunos na sala de aula ao reduzido número de atividades desenvolvidas no dia, me permitindo inferir que, para ele, um professor deve considerar o tempo no planejamento das atividades, tendo em vista que uma das causas de uma suposta indisciplina é justamente a ausência de trabalhos envolventes a serem desenvolvidos. Depois nos é descrita a atitude da professora para punir os pretensos bagunceiros: sentarem-se no chão, em frente a lousa, como uma forma de castigo, o que, segundo Cláudio, era uma prática comum, sendo o objetivo da professora o de expor os alunos para quem passasse em frente a sala de aula. As crianças, mesmo durante o castigo,

continuaram se mexendo e interagindo entre si, o que o estudante-estagiário considera como algo óbvio, e então a professora pisa na mão de um dos alunos, questionando-o se ficaria quieto ou se preferia que ela subisse em sua mão. Ela ainda recomenda a Cláudio que não registre o que acabara de observar, o que permite inferir que nem ela considerava o que fizera como algo positivo ou até mesmo correto. O estudante-estagiário nem opina a respeito do relato, afirmando que ele fala por si só, mas, pela maneira como constrói a narrativa, nos permite interpretar que não concorda com a atitude da professora, não acreditando que castigos, que no caso descrito eram, ao meu ver, físicos e humilhantes, devam fazer parte do cotidiano de alguém que exerce o ofício docente.

Destaco a seguir um último excerto trazido com a finalidade de abordar as representações sobre o ofício docente elaboradas a partir da relação que Cláudio estabeleceu com a professora: *A aula foi fluindo nesse ritmo lerdo de sempre. Na hora do intervalo, a conversa na sala dos professores chama a minha atenção. As professoras discutem os avanços de suas salas, como um todo, durante o ano. Muitas confessam que muitos alunos não conseguiram “mudar de estágio” (tenho certeza que Emília Ferreira teria um colapso nervoso se visse que sua teoria se transformou numa avaliação única de aprendizagem na Educação de crianças...). A fala de Josefina foi a que mais me marcou: “Eu não esquento a cabeça. Na minha sala tem vários que não avançaram. Eu ensinei. Se não quiseram aprender, o problema é deles, eu não vou me preocupar em correr atrás do prejuízo. São preguiçosos, só querem saber de bagunça!”. Até que ponto um professor pode tentar enganar a si mesmo somente pra não ter que enfrentar o fracasso de sua teoria e de sua prática em sala de aula? É fácil culpar os alunos... É fácil estabelecer desmotivações e gerar déficits, até mesmo onde estes não existem... Se recusar a ir até a mesa dos alunos, aplicar castigos e broncas severos,*

dar apenas atividades de lápis e papel, investir nas cópias e repetições... Será que são os ALUNOS os culpados? SERÁ? SERÁ???????? (Cláudio, Portfólio, As visitas à escola, “Essa lição é tão chata, tio!: A despedida”).

O estudante-estagiário narra uma situação ocorrida na famigerada sala dos professores, onde uma conversa na qual as professoras discutem os avanços dos alunos da turma pela qual são responsáveis durante o ano chama a sua atenção. Em minha interpretação, na narrativa Cláudio primeiro critica a utilização dos “estágios” provenientes da teoria de Emília Ferreiro como única forma de avaliação de aprendizagem na educação de crianças, ao ouvir das professoras que muitos alunos não “conseguiram mudar de estágio”. Depois, ele procura reproduzir uma fala da professora Josefina que, segundo ele, foi a que mais o marcou. Nessa fala a professora se isenta da responsabilidade pelos vários alunos da turma que não “avançaram” no decorrer do ano, afirmando que ela os ensinou e foram eles que não quiseram aprender, o que faz com que o problema seja deles, não sendo de sua responsabilidade “correr atrás do prejuízo” ocasionado por alunos preguiçosos e bagunceiros. Cláudio, em minha interpretação, mesmo direcionando seu questionamento a um professor indefinido, está se referindo a Josefina, ao considerar que sua fala na sala dos professoras demonstra que ela tenta enganar a si mesma, culpabilizando os alunos para não ter que enfrentar a realidade do fracasso de sua teoria e de sua prática em sala de aula. O estudante-estagiário questiona se são mesmos os alunos os culpados por esse fracasso, acreditando que isso é algo fácil de fazer, atribuindo-lhes déficits até mesmo quando eles não existem. Ao mesmo tempo, Cláudio faz uma lista de ações da professora onde infiro poder estar a verdadeira causa de um suposto fracasso, no entendimento do estudante-estagiário: a recusa da professora em acompanhar os alunos individualmente em suas mesas, a aplicação de broncas e castigos severos, o

desenvolvimento de atividades que se limitam ao lápis e ao papel e o investimento nas cópias e repetições. Desse modo, acredito que, para Cláudio, um docente não deve culpabilizar somente os alunos por um eventual fracasso, isentando-se totalmente da responsabilidade. Um professor deve sempre refletir sobre a sua teoria e sua prática em sala de aula, buscando assim maneiras de transformar uma realidade que não é satisfatória.

No âmbito das representações sobre o ofício docente elaboradas a partir da relação que o estudante-estagiário estabelece com os alunos, destaco, inicialmente, o que ele nos conta a seguir: [...] *quarta-feira , volto eu à escola. A recepção dos alunos comigo é ótima (fico até sem graça: todos vêm me abraçar quando chego e nem ligam para a professora, que chega junto comigo...). Oração, musiquinha, café. Arrumei a sala para continuarmos fazendo o tal quadro. Dessa vez decidi organizar os alunos em 'forças-tarefa', para [tentar] evitar aglomerações. [...] Isso me fez pensar no quanto é difícil para um professor 'controlar' vinte alunos, especialmente em atividades que fujam da rotina. Dá até pra entender porque tem professores que se atêm fielmente ao lápis e papel como norteador de suas práticas em sala de aula. Crianças explodem em energia física e criativa, e é muito difícil canalizar essa energia em boas atividades [...]* (Cláudio, Portfólio, As visitas à escola, “A saga do professor de artes...”).

Como podemos observar, o estudante-estagiário foi bem acolhido pelas crianças, que inclusive o recepcionavam com abraços, algo que não era oferecido para a professora da turma. No episódio narrado, depois do seguimento da rotina diária de oração, musiquinha e café da manhã, Cláudio dá continuidade a uma tarefa iniciada anteriormente sob a sua supervisão onde, a pedido da professora, ele e as crianças ficaram responsáveis por fazer um quadro com frutas desenhadas e coloridas como num mosaico, elaborado a partir da colagem

de pequenos pedaços de papéis recortados de revistas. Ao organizar os alunos em “forças-tarefa” para tentar evitar aglomerações, o estudante-estagiário se dá conta do quanto é difícil para um docente, sozinho, “controlar” vinte alunos, com destaque em atividades diferenciadas. Isso faz com que afirme entender a fidelidade de alguns professores ao papel e ao lápis como norteadores das práticas por eles desenvolvidas em sala de aula, já que as crianças explodem em energia física e criativa, tornando muito difícil canalizar tal energia em atividades satisfatórias. Sendo assim, infiro que, para o estudante-estagiário, um docente deve buscar canalizar a energia física e criativa de seus alunos nas atividades propostas e desenvolvidas, mesmo que enfrente dificuldades para isso, especialmente quando se propõe a desenvolver atividades que fujam da rotina da utilização do lápis e do papel, com as crianças trabalhando individualmente, limitadas ao espaço de suas carteiras e cadeiras.

Destaco uma outra situação narrada por Cláudio onde interpreto existir representações acerca do ofício docente elaboradas a partir da relação estabelecida com os alunos no campo campo de estágio. Dessa vez, a professora também está presente: *Às dez da manhã a professora resolveu ler um livro para as crianças. Elas se sentaram em roda no fundo da sala e eu não perdi a oportunidade e me sentei junto, me tornando, em poucos minutos, uma pilha ambulante de crianças (claro que eu adoro!). A professora leu um livrinho infantil que eu já conhecia, e todos ficaram atentos. Ela me abordou depois da leitura, surpresa por eu ter me sentado com os alunos, dizendo, em tom positivo, que a 'nova geração de professores que está chegando tem mudado a educação'. Não entendi o porquê de tamanho espanto. Se todos os professores soubessem como é bom de vez em quando desistir da posição de poder e tornar-se igual aos alunos, sentando no chão, tornando-se acessível e vulnerável, provavelmente o adoecimento docente seria um pouco menor. Os alunos reconhecem quando um professor*

está tentando chegar-se a eles, e correspondem sendo mais amorosos, participativos e confiantes (Portfólio, As visitas à escola, “Palhaço Parte II”).

O estudante-estagiário, durante a leitura de um livro que é feita pela professora, senta-se no chão, junto com os alunos, o que surpreende positivamente a professora, que chega a dizer que a nova geração de professores que está chegando, na qual Cláudio está incluído, tem mudado a educação. O estudante-estagiário considera que o adoecimento docente seria reduzido se os professores desistissem da posição de poder que assumem e se colocassem numa posição igual a dos alunos, sendo o ato de sentar no chão com eles um exemplo de atitude que torna o professor mais acessível e vulnerável, e menos distante das crianças. Para Cláudio, quando os alunos reconhecem que um professor está tentando chegar-se a eles, correspondem a essa atitude sendo mais amorosos, participativos e confiantes.

Ainda no contexto da relação que Cláudio estabeleceu com as crianças em seu campo de estágio destaque, a seguir, dois excertos complementares, onde uma situação que é narrada faz com que se confirme um sentimento de derrota sentido pelo estudante-estagiário ao final de seu período de estágio curricular obrigatório: [...] *Pedro que sentou-se ao meu lado durante a aula, e, ao ter que copiar no caderno uma tabela com número de um a cem (sim, é isso mesmo que você leu), virou pra mim e disse: “Isso aqui é tão chato, tio! Queria fazer alguma coisa mais legal...”. Essa declaração soou pra mim como uma confirmação da derrota. Ainda que a atividade não tinha sido uma proposta minha – acredite, nunca seria – me pareceu que a minha presença ali não mudou nada. Sei que mudanças são lentas e graduais, e realizadas no âmbito coletivo, mas o sentimento de não poder ter feito mais por aquelas crianças foi o que ficou quando saí daquela escola pela última vez. Hoje entendo o alto índice de adoecimento docente; não bastassem todas as mazelas e pressões quase*

inerentes à profissão atualmente, aqueles que amam o que fazem, e que procuram fazer o melhor possível, se sentem muito desencorajados pela reunião de fatores negativos que parecem manter a Escola sempre regredindo (Cláudio, Narrativa III, dezembro de 2009).

Cláudio vai além; numa de suas narrativas diárias das vivências do estágio, presentes em seu portfólio: *Por esse motivo a despedida teve um gosto amargo; gosto de derrota, de fracasso. Eu não consegui, no final das contas, fazer com que as aulas daquelas crianças fossem um pouco mais agradáveis, não me deixaram... Ao dizer que era meu último dia ali, já no fim da aula, pude ver seus rostinhos tristes. Cada um irá para uma escola diferente no próximo ano. Talvez durante a trajetória escolar de cada um eles encontrem muitas Josefinas, muitas professoras que os considerarão culpados por não saberem, que os chamarão e os tratarão como marginais, como casos perdidos. Os chaveiros entregues e os últimos abraços levaram também parte de mim. Me levaram junto com essas crianças para o centro dessa Escola excludente, malvada, maldosa, maledicente, juíza, dona da verdade, desumana. As lágrimas que rolavam no caminho de volta para o trabalho diziam, num sussurro abafado: “Isso é tão chato! Queria poder fazer outra coisa!” (Cláudio, Portfólio, As visitas à escola, “Essa lição é tão chata, tio!”: A despedida).*

Na situação narrada por Cláudio um dos alunos da turma na qual frequentou o estágio manifesta a ele sua contrariedade por ter de copiar no caderno uma tabela com números de um a cem, dizendo que era uma atividade chata e que ele gostaria de fazer uma coisa mais legal. Mesmo que a atividade não tenha sido proposta pelo estudante-estagiário, o que ele afirma que jamais seria, Cláudio encontra nessa fala do aluno a confirmação de sua derrota, no sentido de considerar que nada mudou com a sua presença no campo de estágio, não tendo conseguido fazer o que gostaria pelas crianças, no período no qual esteve com elas. Refletindo

sobre a situação, ele também narra que entende o alto índice de adoecimento docente como um reflexo das mazelas e pressões que são quase inerentes ao ofício atualmente, bem como da união de fatores negativos que parecem manter a Escola sempre regredindo, o que desencoraja aqueles que amam o que fazem e que procuram fazer o melhor possível. O próprio estudante-estagiário me parece bastante desencorajado ao nos dizer isso.

Ele narra também sobre um possível futuro para crianças onde elas podem encontrar, durante sua trajetória escolar, muitas professoras como Josefina que, segundo ele, achava que eram as culpadas por não saber/aprender, considerando-os e tratando-os como marginais e casos perdidos, aos seis anos de idade. Ao se despedir das crianças Cláudio sente que parte dele foi levada, junto com as crianças, para o centro de uma Escola que ele considera como possuidora das seguintes características: excludente, malvada, maldosa maledicente, juíza, dona da verdade e desumana. E então se sente como o aluno que copiava os numerais, repetindo sua fala, ao dizer que o que vivenciou foi muito chato e que ele gostaria de poder fazer outra coisa. Interpreto que, no que é dito por Cláudio, existem algumas representações sobre o ofício docente, presentes primeiramente na crítica ao modo como Josefina se relacionava com seus alunos, onde é possível inferir que ele considera que um docente deva agir de outra maneira, e depois nas características muito negativas que atribui a Escola, o *locus* do exercício do ofício docente, e que podem ser consideradas algumas das causas do adoecimento e da desmotivação dos professores.

Abordando, neste momento, as representações da atividade docente elaboradas a partir da relação estabelecida por Cláudio no desenvolvimento do Projeto de Ensino no campo de estágio, apresento o que o estudante-estagiário me disse, em entrevista, quando foi convidado a pensar sobre isso: [...] [o projeto de ensino] *Teve uma importância fundamental. Eu acho*

que se fosse, se propusessem apenas um estágio de observação, onde a gente só tivesse que anotar os acontecimentos... eu acho que eu não conseguiria, eu não sei se eu conseguiria fazer. Eu acho que ficar lá simplesmente vendo tudo e aceitando tudo, simplesmente em nome de uma pretensa aprendizagem com a observação... eu acho que pra mim não funciona. Eu preciso fazer algo diferente, pensar algo diferente, juntar aquilo que a gente fica tão exaustivamente vendo, aprendendo em aula numa coisa mais prática, com as crianças mesmo... A universidade é um lugar que parece que nos afasta um pouco dessa prática, então era muito importante que tivesse algo que me ligasse da universidade na escola, e o projeto foi essa ponte porque é... pra mim foi essencial me, me debater: "- Nossa... eu critico tanto certas atividades que eu vejo, mas o que que eu vou fazer agora? Eu tenho que fazer um projeto... como será? O que que eu vou querer saber? E aquela confusão de objetivos... e como que vai elencar uma coisa na outra? E o tempo, será que vai dar tempo? E se der errado, o que é que eu faço? E se não gostarem?"... Então o projeto é realmente uma... uma maneira de pensar muito bem... a, a teoria na prática. Porque você pode ter N técnicas, N propostas de atividades, e coisas diferentes, e paixão mesmo, amor pela coisa... mas tem N fatores na sua prática: o tempo, o espaço, as pessoas, os alunos... as práticas que já estão acostumados, os hábitos, que te emperram de fazer o que você aprendeu ali e o que você acha ideal. Então essa coisa de dosar, de chegar num equilíbrio entre o ideal e o possível é essencial para o projeto (Cláudio, Entrevista, dezembro de 2009).

O estudante-estagiário considera o Projeto de Ensino como uma maneira de pensar a teoria no interior da prática, tendo em vista que, em um planejamento, o professor pode ter técnicas, propostas, atividades diferenciadas, além do amor pelo que faz, mas existem vários fatores na prática diária que podem influenciar o que é planejado, como o tempo, o espaço, e

os próprios alunos. Cláudio considera também que a elaboração do Projeto permitiu que entrasse em contato com o planejar, além de possibilitar que agisse, ao invés de somente criticar as atitudes de terceiros. Interpreto que, para ele, o planejar envolve a definição de objetivos, a maneira de lidar com o tempo, as possibilidades de serem realizadas alterações no planejamento caso algo dê errado ou surja algum imprevisto, e a busca pelo equilíbrio entre o que é considerado ideal e o que é possível de realizar na prática.

Cláudio nos conta, também, como foi desenvolvimento do Projeto de Ensino sobre alimentação em sala de aula, trazendo novamente a influência de sua relação com a professora da turma, desta vez incidindo sobre a sua atuação: [...] *Ao me convidar para ministrar a aula sobre alimentação para os alunos, a justificativa da professora foi: “- Minha rotina ainda está em branco, e não há nada planejado para esse dia”. Sua ideia inicial era que eu apenas desse a HQ [História em Quadrinhos, utilizada para disparar o desenvolvimento das aulas do Projeto de Ensino] para os alunos lerem e pintarem, durante o dia todo. Em relação a isso fui contra; não sairia dali sem que aquelas crianças tivessem uma mínima explicação conceitual sobre a pirâmide alimentar. Daí o meu empenho na elaboração do material didático... Fui de mesa em mesa, alimento por alimento, dizendo o que deveria ser feito, e, ao final da atividade - que durou duas horas e meia - eu estava exausto e não sabia se meus objetivos foram alcançados. Os cardápios estavam prontos, mas será que eles entenderam? Meu único feedback era ouvi-los na lousa apontando a pirâmide, dizendo quais alimentos gostavam mais, o que comiam durante o dia e etc, mas era só isso. Os alunos pareciam estar moldados à rotina de folhinhas que não exigem participação alguma, e quando sua voz e opinião fora requisitada, já estava formatada no modo 'mudo' [...]. Achei que teria a oportunidade de reforçar a aula numa segunda oportunidade, já que o projeto tinha atividades previstas para*

duas aulas. Eu já havia falado do Projeto de Ensino com a professora, e por mim estava tudo certo. Eu esperava apenas que ela me desse um dia pra ministrar minha segunda aula. Os dias foram se passando e em certa ocasião estávamos na sala de aula: eu desenhando uma atividade pra ela, e ela falando comigo enquanto as crianças se atinham às suas folhinhas e lápis. A professora, então, começou a me contar sobre suas experiências de estágio. Disse-me que a professora com quem ela ficou estagiando a deixava dando aula sozinha e saía da sala. Reclamou que se sentia despreparada para lidar com as crianças, mas a professora nem ligava. Coroou a conversa com a epígrafe dessa narrativa: "Estagiário dando aula? Imagina só!". Se foi uma indireta à minha aula em particular eu não sei - ela elogiou minha aula sobre a pirâmide! - mas o fato é que nunca mais se tocou no assunto da segunda aula ministrada pelo estagiário... Sinto que meu trabalho ficou deficiente; faltou algo, eu precisava de mais um dia! Mas eu fiz o melhor que podia com as condições que me foram dadas [...] (Cláudio, Narrativa II, novembro de 2009)

Com a aula integrante do Projeto de Ensino sobre alimentação planejada e desenvolvida no Primeiro Ano A, Cláudio tinha por objetivo que as crianças tivessem uma mínima explicação conceitual sobre a pirâmide alimentar, a partir de suas intervenções e do material didático elaborado por ele com empenho. O estudante-estagiário agiu, em minha interpretação, da maneira como ele acredita que um docente deve agir, empenhando-se no planejamento, acompanhando os alunos individualmente e fazendo intervenções quando julgava necessário. No entanto, ao final da atividade ele não sabia se os objetivos propostos tinham sido alcançados, posto que os alunos não participaram da maneira que era esperada, segundo uma hipótese de Cláudio porque pareciam estar moldados por uma rotina de folhinhas – atividades avulsas preparadas pela professora e desenvolvidas individualmente

com papel e lápis, onde a participação não costuma ser requisitada – o que teria feito com que não conseguissem participar e opinar quando esperava-se que o fizessem. Cláudio tinha a expectativa de ter um outro momento com as criança, até mesmo para reforçar o que fora desenvolvido, mas o tempo foi passando e a oportunidade não surgiu, devido a vários fatores, o que fez com que o estudante-estagiário considerasse que seu trabalho tenha sido insuficiente.

A partir de tudo o que foi vivenciado no contexto das relações estabelecidas com a escola, a professora, os alunos e o projeto de ensino no campo de estágio, Cláudio nos fala, no âmbito das representações de suas implicações com possíveis decisões profissionais: [...] *Eu acho que... eu diria que o estágio me desmotivou um pouco a ser professor... Quando eu entrei em pedagogia eu tinha uma certa visão romântica do que era o trabalho com criança, do que era o trabalho com escola. Apesar das advertências de alguns professores dizendo "Olha, professor é a classe mais desunida que tem"... eu não acreditava muito, achava que quando estivesse lá para trabalhar com as crianças daria pra fazer diferente. Não que eu não acredite ainda... mas... é... é muito árido estar todo dia na escola, vendo... todo um coletivo fazendo coisas... né?... que... que desmotivam crianças, sendo desmotivados pela direção, desmotivando de volta os alunos... E, e brigando entre si, um falando mal do outro e ninguém se unindo... e um querendo competir com o outro e sendo avaliados, e vigiados, e punidos. Então, é, é realmente bem desmotivante porque parece que... que as crianças são o último fator. Os alunos são a última coisa a ser considerada na escola. Tem tantas outras coisas, tantas funções burocráticas, tantas... coisas a cumprir que parece que... que criança... tá lá, mas poderia não estar também. A minha diretora tem até uma célebre frase de que... a escola seria melhor sem os alunos. Então é realmente isso que a gente percebe e é muito*

desmotivante pra quem... pra quem procura... fazer, se dedicar mais a aquilo, porque acaba... as pessoas, até os próprios professores parecem que acabam encarando com uma certa inveja ao invés de encarar que aquilo está somando pra um coletivo. Aí fica aquela competição: "- Ah, ela fez aquilo eu tenho que fazer melhor!", "- Ah, fez tal coisa... Ah, eu tenho que ser melhor porque como que vão me avaliar depois?". Então acaba virando uma filosofia meio de empresa, né? Um competindo com o outro e os alunos vão se perdendo aí no meio [...]. O estágio me desmotivou muito. Eu estou cada vez mais inclinado a procurar outros espaços, que não a escola, para trabalhar com criança (Cláudio, Entrevista, dezembro de 2009).

O estudante-estagiário afirma que a vivência do estágio o desmotivou a ser professor. No início de sua fala, ele diz que o desmotivou "um pouco", porém, ao final, ele diz que o estágio o desmotivou muito, ao mesmo tempo em que fez com que ficasse cada vez mais inclinado a procurar outros espaços para trabalhar com crianças, que não a escola. O estágio fez com sua visão acerca do trabalho com as crianças e com a escola, que ele classifica como romântica, mudasse, tendo em vista que, mesmo quando ouvia advertências de alguns professores que afirmavam que a classe dos professores é desunida, não acreditava muito nisso e pensava que poderia fazer algo diferente quando fosse professor. Apesar de ainda acreditar que dá pra fazer algo diferente, o que vivenciou foi muito desmotivante: professores que são desmotivados pela direção e desmotivam os alunos; professores desunidos que brigam entre si, falam mal uns dos outros, competem uns com os outros, ao mesmo tempo em que são avaliados, vigiados e punidos; funções burocráticas a serem cumpridas e, com tudo isso, os alunos são deixados de lado. Interpreto que o estudante-estagiário critica principalmente a ausência de trabalho coletivo entre os professores da escola, especialmente ao afirmar que quando um dos professores se dedica mais, os outros acabam por encarar isso com inveja, ao

invés de entender o trabalho dele como algo que pode vir a somar para um coletivo. Ele também destaca a competição muitas vezes existente entre os professores, que muitas vezes procuram fazer algo melhor por receio de como será sua avaliação, numa filosofia proveniente das empresas, ao invés de se preocuparem com os alunos.

Mesmo que Cláudio esteja desmotivado no sentido de vir a ser um docente, ainda é possível encontrar em sua narrativa representações de suas possíveis práticas futuras no exercício desse ofício. Entendo que Cláudio realiza o exercício de projetar uma suposta futura atuação docente tendo por base o que observou na atuação da professora: [...] *Fico imaginando como será quando eu for o responsável por algum Primeiro Ano A... Será que eu conseguirei agir de outra maneira? Será que conseguirei ser um mediador entre as crianças e seus próprios talentos e possibilidades? Aquela professora que tanto me chocou também já teve seu primeiro dia de aula; imagino que ela já foi idealista, entusiasmada, cheia de garra... Preocupa-me terminar assim, acomodado e castrador. Talvez eu não consiga chegar aos vinte anos de docência como ela. Pensando bem, é até melhor que não chegue.* (Cláudio, Narrativa III, dezembro de 2009).

Neste excerto entendo que Cláudio projeta que ele, como professor, deverá ser um mediador entre as crianças e seus próprios talentos e possibilidades, o que me fez interpretar que ele não pensa que a professora de seu estágio agia dessa maneira. Além disso, o estudante-estagiário destaca o fato que esta professora que tanto o chocou provavelmente já teve um primeiro dia de aula, num momento em que era idealista, entusiasmada e cheia de garra, mas que atualmente é acomodada e castradora, o que faz com que preocupe-se com a possibilidade de agir como ela após alguns anos de docência, enfatizando que considera, nessa hipótese, ser melhor que não chegue como ela aos vinte anos de exercício do ofício docente.

Também é possível, em minha interpretação, representações sobre possíveis práticas futuras num momento da entrevista no qual Cláudio resume o seu aprendizado no semestre: [...] *Eu acho que... esse semestre me... se ele me ensinou alguma coisa, no estágio, foi como não ser [...]. Cheguei a pensar: "- Olha, se eu for um péssimo professor, eu sei que eu ainda vou ser um pouquinho melhor do que tudo o que eu já vi aqui". Então eu acho que a maior lição desse semestre foi como não ser professor... como não fazer. É, realmente... chorei bastante... sofri bastante... mas... acho que aprendi e... dá pra transformar até essas experiências mais ruins em alguma coisa boa, eu acho. Não sei se por muito tempo, se eu vou aguentar permanecer na escola sofrendo desse jeito. Tem até aquela frase "Quem gosta muito de criança não pode trabalhar em escola, você sofre muito"... Mas, é... foi... apesar da da, de um pouco de desmotivação com a educação, eu acho que foi bem produtivo pra, pra aprender o que é ser docente e a... e a carga emocional que isso tem (Cláudio, Entrevista, dezembro de 2009).*

Observa-se, com a leitura deste excerto, que Cláudio afirma que se ele for um péssimo professor ainda assim será melhor do que a professora da turma na qual realizou o estágio, tendo por base o que viveu, e que procurei (re)narrar. Para o estudante-estagiário, as vivências no estágio o ensinaram aquilo que não deverá fazer, caso opte pelo ofício docente. Ele também afirma que o estágio, além de o desmotivar a trabalhar com educação, foi produtivo no sentido de fazer com que aprendesse o que é ser docente e a carga emocional que isso traz a quem opta por esta carreira, fazendo com que não saiba se conseguirá permanecer na escola com tal carga, que para ele é de sofrimento, especialmente por gostar muito de criança.

Cláudio acredita que é possível fazer com que as experiências ruins vivenciadas, que lhe causaram muito choro e sofrimento, gerem aprendizado, o que as transformaria em algo

positivo. No início do (re)narrar da trajetória do estudante-estagiário, vimos que ele buscava a Sabedoria no período em que vivenciou o estágio curricular obrigatório, procurando ser mais sábio com relação as questões que envolvem a Educação. No provérbio, nos é dito que a Sabedoria é melhor que joias, que habita com a prudência, que dispõe de conhecimentos e conselhos, que ama quem a ama e que é encontrada por aqueles que a procuram. Em minha opinião, por mais que seus caminhos percorridos tenham sido tortuosos e cheios de surpresa, assim como Cláudio nos descreve que são os caminhos docentes, ele conseguiu encontrar a Sabedoria, mesmo que tenha sido na dificuldade, no sofrimento e na negação, na aprendizagem do que não ser e do que não fazer caso venha a ser professor. Ao meu ver, as vivências de experiências negativas, que muitas vezes são extremamente marcantes, quando são submetidas à reflexão, podem adquirir um caráter formativo. Deste modo, acredito que se Cláudio se dispuser a utilizar os conhecimentos e conselhos que lhe foram proporcionados pela Sabedoria buscada e encontrada, poderá vir a ser um excelente professor, o que só poderá acontecer se a desmotivação por ele sentida no momento não o impedir de exercer o ofício docente na escola. Só me resta esperar que nem isso, nem nada, o impeçam.

O (re)Narrar da Trajetória de Camila Como Estudante-Estagária

Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Eu quero dizer
Agora, o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator
É chato chegar
A um objetivo num instante
Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator
Eu vou lhe dizer
Aquilo tudo que eu lhe disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo (Raul Seixas)

Metamorfose Ambulante. Segundo Camila, essa música representa tudo o que ela é e tudo o que acredita. No momento no qual está situada a narrativa, Camila, metamorfose ambulante, tem 23 anos, está no sexto semestre do curso de pedagogia na UNICAMP e é professora de Educação Infantil em uma escola de sua cidade de origem. “Começando pelo fim”, observamos que Camila, no final de sua trajetória semestral, pensa em si mesma da seguinte maneira: *Como uma boa geminiana que sou, continuo comunicativa, continuo inconstante, continuo “uma metamorfose ambulante”. Estou um pouco mais madura em alguns aspectos, mas ainda tenho muito que aprender em outros. Na profissão, aprendi muito neste semestre e tive muitas alegrias com os meus alunos. Estou cada vez mais consciente do meu papel como educadora, refletindo mais sobre as minhas ações... Aliás, as minhas ações estão com mais intencionalidade* (Camila, Portfólio, “Agora! Uma metamorfose ambulante...”, segundo semestre de 2009).

A estudante-estagiária nos traz a perspectiva do estágio para quem já exerce o ofício docente. Durante o ano em que participou do Projeto Integrado, foi professora de Educação Infantil e, nos anos anteriores, trabalhava nos iniciais do Ensino Fundamental. Ela se define como comunicativa, inconstante, uma metamorfose ambulante, o que entendo como sendo alguém com a capacidade de se transformar completamente sempre que necessário. Segundo Camila, as aprendizagens no semestre envolvem a consciência cada vez maior de seu papel como educadora, através das reflexões sobre suas ações, que agora possuem mais intencionalidade. Para ela, em minha interpretação, devem fazer parte do ofício docente a consciência do papel como educador, a reflexão sobre as ações e sobre o que se intenciona com elas.

Camila fez parte do Projeto de Ensino sobre Alimentação e o desenvolveu em uma

turma de quinto ano do Ensino Fundamental, na mesma escola em que trabalha. Contextualizando sua escola, ao começar a narrar sobre o processo de escolha da turma para a realização do estágio, Camila diz: [...] *Na escola onde leciono existem três classes de 5º ano e o meu primeiro dilema foi escolher em qual dessas classes eu efetivaria o meu trabalho, uma vez que uma das condições impostas pela diretora foi que utilizasse o mínimo de tempo possível para a realização da atividade em apenas uma das salas, pois os alunos, segundo ela, estavam se preparando para as provas do SARESP, e as professoras não poderiam ter seu conteúdo interrompido. A partir daí já pude perceber o verdadeiro sentido da escola: treinar os alunos para que os mesmos obtenham um bom resultado em provas governamentais, cujo resultado tem o único objetivo de classificar a instituição em um determinado ranking de escolas municipais. Como professora dessa escola, não posso deixar de ressaltar que os resultados conseguidos nessas provas, no nosso caso são utilizados como uma espécie de marketing do qual a administração se utiliza para manter o status de boa escola da rede* (Camila, Narrativa II, novembro de 2009).

Nesta primeira fala, no âmbito das representações sobre o ofício docente elaboradas a partir da relação estabelecida com a escola, Camila traz uma questão determinante para a realização da atividade de estágio, que são as condições impostas aos estagiários, muitas vezes pelos diretores, quando são recebidos. Em seu caso a preocupação com a avaliação governamental denominada SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), na busca de uma boa classificação da escola, fez com que seu tempo para a realização de atividades fosse limitado, em nome do que ela chama de necessidade de treinamento dos alunos para a prova. Interpreto que, para a estudante-estagiária, muitas vezes um docente tem de se submeter a um sistema onde os resultados obtidos em avaliações

institucionais são extremamente valorizados, tendo em vista que são utilizados pela administração como uma maneira de manter o status de boa escola na rede de ensino, o que faz com que o objetivo da escola passe a ser o de treinar os alunos, para que tenham um bom desempenho nas avaliações.

Seguindo orientações advindas da diretora, Camila teve de fracionar o seu tempo de estágio em várias turmas da escola, para assim não “atrapalhar” as professoras, tendo em vista que os conteúdos não poderiam ser interrompidos, justamente por conta do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Sendo assim, Camila relacionou-se com mais de uma professora para elaborar representações obre o ofício docente. Além disso, por ser professora, a convivência com outras professoras faz parte de seu cotidiano. Neste contexto, destaco o que ela narra a seguir: [...] *Também aprendi muito com as horas de estágio. Confesso que, no começo, fui embalada pelo discurso da maioria das professoras que, assim como eu, estão se formando em pedagogia e já dão aula. Muitas delas me disseram “Ai, mas porque você tem que fazer estágio se você já dá aula?”. No começo também me perguntava sobre isso, mas finalmente compreendi uma coisa muito importante... A formação do professor deve ser contínua, e dependente de várias dimensões. Minha formação como docente envolveu as experiências e conteúdos que tive na faculdade, a minha prática como docente e a observação prática de outras professoras. Acredito que, ao juntar esses três aspectos, pude melhorar ainda mais o meu trabalho* (Camila, Narrativa III, dezembro de 2009).

Camila, por já exercer o ofício docente, questionava a necessidade da realização do estágio curricular obrigatório, assim como muitas outras professoras que precisam obter o certificado de graduação no curso de pedagogia. No entanto, os caminhos percorridos por ela

em sua trajetória como professora-estudante-estagiária fizeram com que compreendesse que a formação de um professor deve ser contínua e dependente de várias dimensões. No caso, a sua formação como docente, que possibilitou uma melhora no exercício do ofício, teve por dimensões formativas as experiências e conteúdos com os quais teve contato na faculdade, a sua própria prática como docente e a observação da prática de outras professoras.

Compreendo que “[...] o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos” (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 129). Além disso, compartilho o ponto de vista que

O estágio supervisionado para quem já exerce o magistério pode ser uma circunstância de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes da prática docente se tivermos a coragem de enfrentar os desafios, criando maneiras de tirar do papel as propostas pedagógicas e as teorias nas quais acreditamos.

A formação contínua, realimentada por uma teoria que ilumine a prática e uma prática que ressignifique a teoria, construiria uma grande ciranda, em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes, porque contínuo é o homem, e não o curso (cf. Fusari, referindo-se ao equívoco, praticado com frequência, que reduz a formação contínua a um curso) (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 141).

Mesmo que tenha realizado o estágio em várias turmas da escola na qual exerce o ofício docente, interpreto que a relação estabelecida com a professora Mônica, responsável pela turma na qual a estudante-estagiária desenvolveu o Projeto de Ensino sobre alimentação, destaca-se das demais. Camila narra: [...] *A professora Mônica é uma excelente professora e colega de trabalho também. Bastante exigente, mas muito prestativa. Quando ingressei na escola como professora, foi o primeiro ano em que lecionei para um 5º ano... Não tinha a menor experiência! Até então só havia dado aula na Educação Infantil e a Mônica me ajudou muito no começo. Por ser tão exigente, a fama dela entre os alunos é de ser a mais brava*

entre as professoras (Camila, Narrativa II, novembro de 2009). Prosseguindo em sua fala sobre a professora, Camila diz: [...] *Apesar de ser uma ótima professora e com muita experiência, nos últimos tempos ela está bastante desmotivada com o trabalho... Ela entra em conflito constantemente com a administração da escola e, sentindo-se desmotivada, também desmotiva seus alunos. As frases que ela sempre usa são “A minha classe é muito fraca”, “Esses alunos não aprendem mesmo”, “Eles foram mal na prova porque não estudam em casa”. A tudo isso junta-se a rigidez de sua personalidade que impede que os alunos conversem durante a aula, mesmo que estejam falando do conteúdo da mesma. No dia em que fui observar sua aula, ela tinha acabado de voltar de uma licença de um mês e não vi nenhuma reação mais acalorada de seus alunos. Era como se ela tivesse construído uma barreira que impedia que os alunos se aproximassem* (Camila, Narrativa II, novembro de 2009).

Camila ressalta, logo de início, que considera Mônica uma excelente professora, que é também bastante exigente, o que faz com que tenha a fama entre os alunos de ser a professora mais “brava” da escola, e muito prestativa, tendo inclusive ajudado a estudante-estagiária no início do exercício da profissão. E então Camila nos conta que Mônica, mesmo sendo uma ótima professora, possuidora de muita experiência, nos últimos tempos está desmotivada com o trabalho, o que faz com que desmotive também seus alunos, ao mesmo tempo em que entra constantemente em conflito com eles e com a direção da escola. Camila então descreve alguns comportamentos da professora Mônica, destacando que ela acabara de voltar de uma licença de um mês, mas que isso não gerara nenhuma reação nos alunos, o que acredita ter ocorrido porque a professora parecia ter construído uma barreira que impedia a aproximação dos alunos. Sendo assim, infiro que, para a estudante-estagiária, a desmotivação e o desgaste

advindos de frustrações no ofício docente podem fazer com que até mesmo um ótimo professor tenha comportamentos que o levam a desmotivar seus alunos, além de entrar em conflito com eles e com a direção da escola. Mas isso não faz com que deixe de ser um ótimo professor.

Ainda no contexto do relacionamento da professora Mônica com seus alunos, destaco o que Camila nos diz a seguir: *[...] a barreira construída pela professora Mônica ia além de simplesmente um valor profissional naquele momento. Ela, de certa forma, não acreditava mais em seus alunos e de certa forma em seu trabalho como professora. Em suas palavras “O que eu tinha que dar, eu já dei. Quem não aprendeu, não aprende mais. Quando você vier, você pode fazer o que você quiser porque eu não vou dar mais nada...” [...] Foi com essa frase, e vendo a expressão dos alunos (pois sim, ela falou na frente deles) é que decidi aplicar o projeto em sua sala. Não julgo a atitude da professora Mônica. Entendendo o contexto de sua vida pessoal e profissional é possível, não justificar, mas compreender suas atitudes. E são essas as situações de frustração profissional pelas quais muitos de nós (se não todos) passaremos em nossa profissão e às quais não somos ensinados a lidar quando estamos no curso de pedagogia (Camila, Narrativa II, novembro de 2009). Complemento o que é dito com um excerto proveniente do Diário de Campo, que compõe o portfólio da estudante-estagiária, no qual o episódio também é narrado: *Depois dessa aula, minha cabeça saiu pesada, e meu coração mais ainda... de um lado, não posso deixar de me compadecer com a situação da professora: alunos que não a respeitam se não for por meio de ameaças constantes, uma direção que não a apoia. Por outro lado, os alunos não tem culpa! Pelo contrário, são tão vítimas quanto o professor de uma sociedade em crise (Camila, Portfólio, “Diário de Campo”, 17 de agosto de 2009).**

Destaco o fato de que, apesar de tudo o que é narrado, a estudante-estagiária não deixa em nenhum momento de reconhecer que Mônica seja uma excelente professora, atribuindo o seu comportamento principalmente às frustrações que enfrentou, que a deixaram desgastada e desmotivada. Camila afirma que compreende a atitude da professora, levando em conta as situações de frustração profissional, como o desrespeito proveniente dos alunos e a ausência de apoio da direção, as quais a maioria dos docentes irá enfrentar, sem que tenham aprendido a lidar com elas no curso de pedagogia. Camila também considera que, neste contexto, os alunos não possuem culpa, sendo, juntamente com a professora, vítimas de uma sociedade que está em crise.

Trago, a seguir, duas situações situadas no âmbito da relação que a estudante-estagiária estabeleceu com outras professoras da escola, além de Mônica. Na primeira delas, Camila narra: *Logo que cheguei na sala, falei para a professora que se ela precisasse de mim para ajudar algum aluno com dificuldade, eu estava à disposição. Contudo, ela me disse: “Pode ficar tranquila; você pode ir fazendo as suas coisas que eu não me incomodo”. Fiquei um pouco frustrada com essa atitude e me perguntando o que seria “ficar fazendo as minhas coisas”. Fiquei imaginando se ela sabia qual era o meu papel como estagiária. O meu objetivo como estagiária era, não só aprender com a experiência de outras professoras, mas também “testar” novas estratégias com os alunos com dificuldade, buscar compreender melhor porque eles são taxados dessa maneira e por que possuem essas dificuldades (Camila, Portfólio, “Diário de Campo”, 25 de agosto de 2009).*

Na situação narrada, Camila fica frustrada com a atitude de uma professora que não solicita as suas intervenções em sala de aula, dizendo-lhe que poderia “fazer as suas coisas”, em minha interpretação em nome de um “coleguismo”, por serem professoras na mesma

escola. No entanto, a estudante-estagiária não desejava fazer outra coisa senão, além aprender com a experiência de outras professora, agir no sentido de “testar” estratégias com alunos da turma que tivessem dificuldades, para compreender tais dificuldades e, ao meu ver, poder transferir tais aprendizagens, estratégias e compreensões para o trabalho com seus próprios alunos.

Na segunda situação, ao observar uma situação na qual uma professora dá uma explicação que considera “medíocre” a uma pergunta de um dos alunos, Camila diz: *Também coloco em questão a atitude da professora diante da dúvida de seus alunos. Para não abrir mão de seu posto como “dona” da classe, a professora foi incapaz de admitir que não sabia a resposta para a pergunta; preferiu dar uma “explicação” medíocre sobre o assunto. A falta de autoridade do professor dentro da sala de aula, a desvalorização do profissional desta área e a construção histórica do professor como ser onipotente e onisciente, faz com que docentes tomem atitudes como esta* (Camila, Portfólio, “Diário de Campo”, 07 de outubro de 2009). Na situação narrada, a estudante-estagiária compartilha conosco, em um tom de escrita no qual identifico uma certa indignação, que a professora foi incapaz de admitir que desconhecia a resposta para a pergunta feita e, para não abrir mão de um suposto posto de “dona da classe”, preferiu dar uma explicação “medíocre” aos alunos. Camila justifica atitudes como estas como resultado da falta de autoridade do professor dentro da sala de aula e, acrescento, a sua busca por construí-la a qualquer custo, da desvalorização profissional da área de atuação na qual o ofício docente está inserida, e da construção histórica do professor como um ser onipotente e onisciente. Infiro que, para a estudante-estagiária, é melhor que um professor admita o seu desconhecimento, procurando estudar e responder aquilo que foi perguntado em um momento posterior, do que procure dar uma explicação “improvisada” e

“inadequada” aos seus alunos.

Abordo, a seguir, as representações sobre o ofício docente que Camila elabora a partir da relação que estabelece com os alunos das turmas nas quais frequentou seu estágio curricular obrigatório. Destaco, primeiramente, um excerto de narrativa no qual Camila nos diz: [...] *Estou bastante ansiosa para trabalhar com esta classe, pois sinto que meu trabalho com eles, mais do que pedagógico (pois percebi que eles possuem bastante conteúdo sistematizado sobre o assunto) vai ser de motivação, no sentido de atribuir significado ao conhecimento que esses alunos já possuem* (Camila, Narrativa II, novembro de 2009). A partir do que é dito infiro que, para a estudante-estagiária, o trabalho do professor inclui também a motivação dos alunos, possibilitando que atribuam significados aos conhecimentos aos quais venham a ter acesso.

Camila narra, no excerto apresentado a seguir, uma reflexão sobre os comportamentos e atitudes dos alunos da turma da professora Mônica, a qual fomos apresentados anteriormente: *Percebi que parte da atitude agressiva e discriminatória dos alunos uns com os outros partia das atitudes tomadas pela própria professora: ela tratava os alunos com muita agressividade, gritando muito e chamando atenção de um aluno na frente dos demais. Dizem que os alunos são reflexo do professor. Eu concordo em partes com isso. Acredito que a forma com que tratamos os alunos é a forma com que eles se tratarão entre si. Contudo, às vezes estamos tao estagnados com a rotina de indisciplina da sala de aula que não conseguimos encontrar a solução. Parece que ficamos patinando no mesmo lugar [...]* (Camila, Portfólio, “Diário de Campo”, 27 de agosto de 2009). Camila nos conta que, para ela, parte da atitude agressiva e discriminatória que observou que os alunos tinham uns com outros era proveniente das atitudes da professora Mônica, que se relacionava com eles de

modo agressivo, gritava muito e chamava a atenção de um aluno na frente dos demais. A partir do que é dito, interpreto que, para a estudante-estagiária, a forma como um docente se relaciona com seus alunos influencia a forma como os alunos se relacionam entre si. Além disso, infiro que ela acredita que um professor não deve se deixar estagnar por conta de uma rotina de indisciplina em sala de aula, o que acaba por fazer com que não consiga encontrar uma solução para o problema.

Camila também traz, em minha interpretação, representações sobre o ofício docente a partir da relação que ela própria estabeleceu com os alunos, no contexto do desenvolvimento do Projeto de Ensino, como observa-se no excerto a seguir: [...] *[os alunos] estavam bastante agitados e alguns meninos começaram a “tirar sarro” de uma das fotos que eu trouxera para explicar sobre transtornos alimentares. No tempo em que fiz estágio nesta sala, pude perceber que essas atitudes dos alunos eram uma forma de eles se mostrarem importantes, ou alguém realmente percebê-los como indivíduos, uma vez que eram sempre taxados pela professora como “sem conserto” e maus alunos. Ao invés de chamar a atenção desses alunos ou ficar brava, iniciei a aula utilizando um dos comentários feitos por um dos alunos* (Camila, Portfólio, “Relato da Primeira Aula”, segundo semestre de 2009). A estudante-estagiária percebe certos comportamentos e atitudes dos alunos, como a agitação e as gozações, como uma forma de eles chamarem a atenção, se mostrando importantes, ou como uma forma de procurar fazer com que alguém os perceba como indivíduos, já que sempre eram taxados previamente como maus alunos, que não tinham “conserto”. Tendo percebido isso, ao invés de chamar a atenção dos alunos por certos comportamentos que tiveram quando deu início ao desenvolvimento das atividades do Projeto de Ensino sobre alimentação, Camila iniciou a aula se utilizando de um dos comentários feitos pelos alunos. Sendo assim, infiro que esta foi uma

estratégia encontrada por ela para tentar reverter o quadro de indisciplina, dando a atenção que os alunos pediam e procurando fazer com que, a partir disso, se envolvessem com o que seria desenvolvido.

Destaco, ainda no contexto das relações estabelecidas por Camila com os alunos no campo de estágio, a relação estabelecida com um aluno em especial, Francisco, que foi seu aluno quando ela era professora no Ensino Fundamental. A estudante-estagiária conta: *Outro aluno do qual gostaria de falar é do Francisco. Conversando com a professora da classe em aulas anteriores, esta havia me dito que ele era um “aluno preguiçoso, sem-educação e que nunca fazia nada na sala de aula”. O Chico foi meu aluno no ano passado e conheço o gênio dele e chamar a atenção dele na frente dos outros só piora. Durante a atividade em que realizei com ele, ele se mostrou bastante interessado, e até se prontificou a fazer a leitura do texto para outro aluno que estava tendo dificuldades. Mas o que mais me impressionou foi que ele se lembrou de uma aula que eu dei para ele sobre imigrantes, aula esta que nem eu me lembrava mais. A fala desse aluno me fez perceber algo que é muito difícil para eu aceitar: os resultados do meu trabalho virão à longo prazo. Lembro-me que na época em que dei aula para a classe do Chico, estava bastante desmotivada porque era uma classe bastante difícil, não via resultados do meu trabalho. E com a fala do Chico percebi que nem tudo foi em vão, ou melhor, que meu trabalho valeu a pena (Camila, Portfólio, “Relato da Segunda Aula”, segundo semestre de 2009).*

Francisco, que em um passado não muito distante foi aluno de Camila, faz com que ela chegue a uma conclusão interessante e relevante. Trata-se de um aluno conhecido na escola por sua indisciplina, preguiça, falta de educação e por não fazer as atividades em sala de aula. No entanto, durante o desenvolvimento das atividades do Projeto de Ensino, além de

participar com afinco, ele ainda fez um comentário onde demonstrou se lembrar de uma aula dada por Camila que nem mesmo ela se lembrava. Tal fala de Francisco faz a estudante-estagiária concluir que os resultados do trabalho docente só aparecem a longo prazo, ao mesmo tempo em que a faz sentir que seu trabalho valeu a pena.

Camila também elabora representações sobre o ofício docente a partir da relação estabelecida com a elaboração e o desenvolvimento do Projeto de Ensino, mesmo que o planejamento e desenvolvimento de aulas já faça parte de sua rotina. Neste contexto, destaco o que ela narra a seguir: *[...] Neste momento, depois da experiência do primeiro projeto, estamos mais conscientes no que se refere às possibilidades das atividades, às rotinas da sala de aula, às diferentes realidades dos alunos. Posso dizer que estamos mais “pés-no-chão” com relação a elaboração das atividades, antes, pensávamos em milhões de atividades, pois achávamos que não daríamos conta do tempo de ficar com a classe e do conteúdo. Também fomos mais diretos na elaboração dos objetivos do projeto – lembro que no primeiro, ficamos um tempão escolhendo a abordagem que tomaríamos para o tema “solo”, para no final mudarmos tudo! Agora já somos capazes de perceber que atividades podem não dar certo em sala de aula e que não precisamos nos desesperar por causa disso... Contudo, também enxergo fatores negativos na realização desse novo projeto: acredito que nos distanciamos um pouco pelo fato de cada um ter que elaborar as atividades para uma série diferente... Acho que o coletivo deixou um pouco a desejar e a aplicação das atividades foi um pouco solitária. Como da outra vez, realizei as atividades junto com o Cláudio, senti falta desse apoio em sala de aula... o que eu tinha de dificuldade, ele me ajudava, e vice-versa. Acredito que compartilhar as experiências da docência é uma das maneiras de melhorarmos as práticas em sala de aula. Gostaria que o trabalho como professora não fosse tão solitário como o*

sinto... (Camila, Narrativa III, dezembro de 2009).

Interpreto que, a partir do que é narrado por Camila sobre os processos de elaboração e desenvolvimento dos Projetos de Ensino nos dois semestres de vivência do Projeto de Integrado, um de temática “solo” e outro “alimentação”, é possível listar algumas representações de aprendizagens sobre como o docente deve agir no planejamento de suas aulas: i) é preciso ter consciência quanto as possibilidades das atividades elaboradas, as rotinas em sala de aula e a realidade dos alunos; ii) é preciso atenção na elaboração dos objetivos; iii) algumas atividades podem dar errado e não é preciso se desesperar por conta disso. A estudante-estagiária destaca também a questão do trabalho coletivo que teoricamente é possibilitado pela elaboração em grupo do Projeto de Ensino. Segundo ela, no segundo semestre o trabalho coletivo deixou um pouco a desejar, tendo em vista que o desenvolvimento das atividades em sala de aula foi solitário (no semestre anterior, Camila e Cláudio realizaram seus estágios na mesma escola e na mesma turma, desenvolvendo em dupla as atividades do Projeto de Ensino sobre solo). Camila sentiu falta de alguém para apoiá-la, ajudando-a quando tivesse necessidade, ao mesmo tempo em que poderia retribuir tal apoio e tal ajuda, tendo em vista que acredita que compartilhar as experiências da docência é uma das maneiras de as práticas em sala de aula serem melhoradas. A estudante-estagiária sente que o trabalho docente é muito solitário e ela não gostaria que fosse assim.

Camila aprofunda tal questão durante o que narra em sua entrevista: [...] *uma coisa que eu sinto mesmo na escola é isso, como professora... a solidão de não ter um colega, que trabalhe junto com você. [...] Ah mas assim, no geral, eu acho que a gente não sabe trabalhar em grupo e... não por má vontade, mas é porque a gente não tá acostumado... a gente tava discutindo esse negócio de... o Guilherme [um dos professores da disciplina de supervisão de*

estágio] falou o negócio de coletividade na aula dele e a gente tava discutindo sobre isso na escola, né? Porque na reunião de professores falou que os alunos são muito agressivos, que a gente tem que tomar uma atitude e lalala... mas aí eu fiquei pensando, sabe?... Como é que a gente vai tomar uma atitude com esses alunos se entre a gente, a gente já briga? Se, sabe?... Pra ajudar um colega que tá com um aluno, que tá tendo dificuldade com um aluno, sabe? A direção e até mesmo outros professores dizem: "- Se vira, o aluno é seu"?... Então, como dá pra resolver? Então nesse ponto assim, é muito cada por si. Eu acho que um dos maiores problemas da docência é esse, sabe?... É difícil você achar uma escola onde todo mundo trabalha junto, onde todo mundo agarra o mesmo ideal, sabe? Direção e professores... porque é daí que a escola caminha... e é difícil... e na minha escola, nossa, tá longe ainda disso... longe... (Camila, Entrevista, dezembro de 2009).

A estudante-estagiária define que um dos maiores problemas da docência é a ausência de um trabalho coletivo, onde todos os profissionais trabalham juntos, por um mesmo ideal. Ela destaca que a sua escola está distante disso, utilizando como exemplo um caso no qual a direção e os outros professores não auxiliam um professor que está tendo dificuldades com um aluno, dizendo a ele que tal problema deve ser resolvido individualmente. Neste contexto, compartilho o ponto de vista de que

a definição de desenvolvimento do professor, como atividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento do professor. Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos (ZEICHNER, 1993, p. 23).

Como sabemos, Camila já exercia o ofício docente no período no qual realizou o

estágio curricular obrigatório. Porém, ao considerarmos que a identidade docente permanece em constante construção e reconstrução, torna-se relevante pensarmos acerca de suas representações de implicações com possíveis decisões profissionais. Ao ser questionada, em entrevista, sobre o que o estágio representou para a sua escolha profissional, a estudante-estagiária narra: [...] *Eu acho que ele me ajudou... me incentivou, eu acho... Porque assim, eu confesso que no começo, assim, eu não gostava muito, assim, dessa profissão... Porque eu fiz assim mais por influencia da minha família, fiz o magistério e tudo mais... então no começo eu não queria muito isso pra mim, então eu ia trabalhar como se fosse assim, um ano ou dois nessa área e depois ia partir pra outra coisa. Mas assim o estágio, fazer a faculdade, me incentivou, sabe? Ver os meus alunos, o resultado depois, sabe?... Porque é a longo prazo que você vê, não é na hora... e eu tive que aprender isso, porque eu sou muito imediatista, eu quero que as coisas tenham resultado agora... Mas daí dando aula e fazendo estágio eu vi que o resultado é depois* (Camila, Entrevista, dezembro de 2009). Prosseguindo em seu raciocínio, ela afirma: [...] *agora eu passei da fase de aceitação e agora eu já to indo pra fase de querer seguir a carreira mesmo... não sei até quando, né?... Porque tem os lados contra também da profissão, né? Assim, principalmente lá na escola tem muitas professoras que trabalham há muito tempo, né? E eu vejo como elas se desgastaram e como elas tem sempre o mesmo discurso, sabe? De cansaço e de desânimo, daí as vezes bate um desânimo também, né? Mas aí eu vejo os meus alunos, sabe? Eu vejo tudo o que eles fizeram até agora... Daí eu falo, daí eu penso que não, que por enquanto é isso que eu quero, pelo menos... ensinar...* (Camila, Entrevista, dezembro de 2009).

A estudante-estagiária afirma que o estágio, juntamente com o curso de pedagogia, incentivaram que continuasse a exercer o ofício docente, primeiramente aceitando a carreira e

depois iniciando um processo de desejar permanecer na mesma. Isso aconteceu especialmente ao aprender que os resultados dos trabalhos desenvolvidos com os alunos são percebidos a longo prazo, tendo em vista que, por ser muito imediatista, nem sempre acreditava que seu trabalho valia a pena. Camila também traz as inquietações geradas pela observação frequente de professoras que, com muitos anos de magistério, estão desgastadas e desanimadas, fato este que a deixa desanimada, o que interpretamos acontecer por ela temer que isso aconteça com ela também, devido às condições de trabalho no exercício do ofício docente. Ao mesmo tempo, ela encontra motivação em seus alunos para, pelo menos por enquanto, como ela mesma enfatiza, continuar a ensinar.

Por fim, abordando as representações de práticas futuras elaboradas a partir das vivências do estágio, destaco o que Camila narra a seguir: *Já tive alunos terríveis, muito violentos, e sei que o discurso de “dar amor aos alunos” nem sempre funciona. Acho que um dos maiores problemas da nossa profissão é que parece que “lutamos sozinhos”. É dado ao professor o título de “dono da sala de aula”, mas é só um título... ninguém reconhece mais a autoridade do professor em sala de aula: direção, pais, alunos, sociedade. Pode parecer um pensamento conservador, em partes consequência da educação “típica oriental” que recebi, mas acredito que um pouco de autoridade não faz mal a ninguém. Não falo de autoritarismo, mas sim de autoridade. Acho que o que mais me afligiu ao ver a professora e seus alunos é que poderia ser eu no lugar dela... será que com o tempo, eu ficarei assim? Apesar de tantos problemas, o que leva essa mulher a continuar na profissão? Não pode ser só dinheiro... acho que as atitudes dessa professor são um grito de desespero para que alguém – principalmente os alunos – reconheçam o seu trabalho. (Camila, Portfólio, “Diário de Campo”, 17 de agosto de 2009).*

Camila narra novamente que acredita que um dos maiores problemas encontrados no exercício do ofício docente é um professor ter de trabalhar sozinho, recebendo o falso título de “dono da sala de aula”, ao mesmo tempo em que a direção, os pais, os alunos e a sociedade não reconhecem a sua autoridade. Ela narra também que o discurso de “dar amor aos alunos” nem sempre funciona na prática, sendo a necessária autoridade (e não autoritarismo) para lidar com a indisciplina dos alunos. A estudante-estagiária refletiu a esse respeito tendo por base a observação da situação da professora Mônica e de seus alunos, ficando aflita ao se colocar em seu lugar, questionando sobre a possibilidade de ficar semelhante a ela no futuro. Camila considera que as atitudes da professora são um grito de desespero para que reconheçam o seu trabalho.

Camila também projeta como agiria, caso recebesse um estagiário, ao mesmo tempo em que narra a respeito das influências e das aprendizagens proporcionadas pelo estágio a um estudante de pedagogia e ao professor que o recebe: *[...] o estagiário na sala de aula ele aprende coisas que ele não vê na faculdade. Eu acho que pro estagiário eu acho que esse é o ponto fundamental de ele ver como é a realidade mesmo de uma sala de aula. Agora... pra um professor... né? O professor da sala eu acho que o estagiário é importante... eu acho que também pro professor aprender. Eu, se eu recebesse uma estagiária na minha sala eu ia pedir a opinião dela sobre aquilo que eu tô dando... Até pra eu ter esse olhar de fora.. que é uma coisa que a gente não tem. Quanto a gente tem, pelo menos lá em minha cidade, que a gente é observado pela coordenadora, é uma coisa muito de cobrança da Secretaria de Educação. Não é uma coisa pra formação do professor... assim, exatamente... é mais pra cobrança de resultado. Então, eu acho que professor também é importante a presença do estagiário pra isso, pra ele mudar às vezes a postura dele em sala de aula* (Camila, Entrevista, dezembro de

2009).

Para a estudante-estagiária, o estágio possibilita ao estagiário a observação da verdadeira realidade de uma sala de aula, algo que, para ela, não se tem contato na faculdade. Para o professor, a presença do estagiário pode fazer com que aprenda, possibilitando ter contato com a visão de sua prática docente advinda de alguém de “fora”, o que pode ter um caráter formativo, e que é diferente de ser observado por uma coordenadora, conforme orientações da Secretaria de Educação, tendo em vista que o objetivo, neste caso, é o de cobrar resultados. Camila nos diz que se recebesse um estagiário, pediria opiniões dele sobre suas aulas, que poderiam vir a mobilizar mudanças positivas em sua prática.

Camila prefere ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo. Acredito que, ao realizar o estágio já sendo professora, a estudante-estagiária não se manteve presa a ideias, opiniões e modos de fazer que fazem parte de sua atuação profissional cotidiana. Ela buscou vivenciar todas as experiências com sede de aprender, estando preparada para ressignificar suas práticas docentes, para com isso buscar mudanças, com a possibilidade de se metamorfosear em uma nova professora caso considerasse necessário, tendo por base tudo o que viveu. Camila foi uma professora-estudante-estagiária e, na interação destes três “eus”, teve sempre o objetivo de melhorar a sua prática, já que, como ela nos disse, por enquanto ela quer continuar a ensinar. E eu espero que ela deseje isso ainda por muito tempo.

O (re)Narrar da Trajetória de Luísa Como Estudante-Estagiária

"O mundo é pequeno para os meus desejos." (Madre Cândida Maria de Jesus)

O mundo é pequeno para os desejos de Luísa. O mundo era pequeno para os desejos de Madre Cândida Maria de Jesus, fundadora do colégio particular onde a estudante-estagiária trabalha. O trabalho de Luísa, como auxiliar em uma turma de Educação Infantil, muito influenciou suas ações no estágio, bem como disparou reflexões e associações entre o que era visto nos dois espaços. Ao escolher essa frase para iniciar seu capítulo, Luísa demonstra, em minha interpretação, grande envolvimento com seu trabalho, o que é reforçado pelo que ela nos conta já ao final do semestre, ao refletir sobre tudo o que fora realizado: *Posso dizer que com total certeza, esse estágio fez com que minha prática docente melhorasse até no meu ambiente de trabalho, na forma de lidar com as crianças, as parcerias, as situações do cotidiano, os imprevistos, enfim... O grande presente deste estágio foi o reflexo que tive dele no meu trabalho: fui bastante elogiada, e é bom ser reconhecida quando a gente faz tudo com amor e dedicação* (Luísa, Narrativa III, dezembro de 2009).

Ao afirmar que o grande presente do desenvolvimento do estágio foi o reflexo positivo em seu trabalho, a estudante-estagiária nos convida a pensar no estágio como um momento de formação também para quem já atua profissionalmente no interior de uma instituição escolar. Para a estudante-estagiária, o estágio possibilitou uma melhora em sua prática docente, listando alguns elementos que, a seu ver, a constituem, como a forma de lidar com as crianças, o estabelecimento de parcerias, as maneiras de lidar com situações do cotidiano e com imprevistos, dentre outros.

No momento narrado Luísa tem 24 anos e está no sexto semestre do curso de

Pedagogia na UNICAMP, desenvolvendo o Projeto de Ensino de temática Alimentação em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. É proposital que a trajetória dela seja a última a ser (re)narrada: trata-se de um contraponto, uma experiência de estágio extremamente positiva e feliz, especialmente no desenvolvimento do Projeto de Ensino, diferente em muitas maneiras do que nos foi contado por Maria, Camila e Cláudio, que também tiveram momentos felizes, mas encontraram condições adversas que não permitiram que esses momentos fossem constantes.. A estudante-estagiária nos conta: *Sim! Estou vivendo um sonho. Não imaginava o quanto essa experiência de estágio pudesse me trazer tantas alegrias e experiências num momento que tenho trabalhado arduamente de segunda a sábado e de a vida acadêmica estar bem atribulada de trabalhos e mais trabalhos. Eu não consigo me expressar resumidamente sobre o estágio... acho que tudo que está nestas páginas tem muito significado para mim [...].* (Luísa, Narrativa II, novembro de 2009).

Luísa, como podemos observar, narra que viveu um sonho no decorrer de sua experiência de estágio, que lhe proporcionou alegrias que não eram sequer imaginadas. Ela também afirma que o que está escrito nas páginas de suas narrativas, ou seja, as experiências vivenciadas em estágio, foram muito significativas para ela. Entraremos em contato com essas experiências a seguir, iniciando pelo que a estudante-estagiária narra a partir da relação que estabeleceu com a escola no campo de estágio. Luísa nos diz: *[...] Pelo relato dos outros assim, eu acho que o meu foi o... foi o melhor, assim... É bem diferente, ela [a professora] me deu abertura, sabe? Eu fiquei super feliz porque eles reconheceram, assim, o trabalho e tipo... elas, elas, assim... a escola reclama que vai muito estagiário assim só pra observar, não aplica nada, ele só fica lá, só quer cumprir as horas e... chega. Não colabora com a escola. E elas gostaram bastante por causa dessa parceria mesmo, sabe? Tipo, de*

desenvolver um projeto, sabe? E elas entraram assim, de cara, no projeto: "- Nossa, que legal, não-sei-o-que", sabe? Foi bem legal (Luísa, Entrevista, dezembro de 2009).

A estudante-estagiária, ao dizer o “relato dos outros”, se refere aos demais integrantes do grupo com o qual elaborou o Projeto de Ensino sobre alimentação, três deles nossos conhecidos: Maria, Camila e Cláudio. Para ela, tudo se desenrolou de uma forma diferente porque a professora lhe deu abertura e foi possível estabelecer uma parceria com as professoras e com a escola, com o objetivo de desenvolver o Projeto de Ensino, que possibilitou a Luísa, por sua vez, colaborar com a instituição de ensino, na condição de estagiária. A estudante-estagiária considera positivo o fato de que o coletivo de professoras e diretora se envolveu, “entrando de cara” no projeto, contribuindo para que o trabalho, realizado em parceria, desse certo. Desse modo, interpreto que, para Luísa, estabelecer parcerias, no contexto da realização de um trabalho coletivo, é algo importante no âmbito do ofício docente.

Luísa foi uma estagiária que conquistou seu lugar na escola, como ela mesma nos conta: [...] *Nossa, eu me senti totalmente parte da escola... Gente, era de funcionário assim, sabe? Todos os funcionários... É porque a escola é pequena, são quatro salas, então... eu ajudava bastante... eu fui em outra turma de primeiro ano fazer o projeto, a diretora pediu: "- Ai, você não pode ir lá aplicar também?". Aí eu fui, a professora ficou junto, ela gostou e foi bem legal também [...]* O que eu pude colaborar com a escola eu colaborei... eu me senti parte da escola, realmente (Luísa, Entrevista, dezembro de 2009). No entanto, não é sempre que isso acontece e, abordando a questão do *lugar*, ou do *não-lugar*, dos estagiários na escola, Fontana & Guedes-Pinto afirmam:

Em situações como as dos estágios, em que se trata de inserir-se deliberada e explicitamente em um certo contexto, a consideração do encontro com o outro e seus limites tornam-se explícitas antes mesmo que a relação se instaure.

No tocante a esse aspecto, Augé (1994) auxiliou-nos na teorização do lugar social ocupado pelos futuros professores (estagiários) nas relações escolares, caracterizando-o, como um não-lugar, ou seja, uma posição e um modo de participação nas relações sociais produzidas na escola que se caracteriza pela ausência de vínculos e pelo efêmero, pela provisoriedade de uma condição que, ainda que prolongada, é de passagem. Os estagiários não são alunos da escola onde estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias dos alunos que ali estudam, ou à comunidade em que ela se insere. Eles estão “de passagem” pela escola e não têm um lugar assegurado nas relações ali produzidas.

Como não existe um lugar assegurado, o desafio é produzir algum lugar nas relações escolares, vivendo-as. Trata-se da produção de acontecimentos que não preexistem à presença do futuro professor na escola, nem às relações que vai viver ali (2005, p. 12-13).

Luísa, mesmo estando “de passagem”, teve sucesso no desafio de produzir algum lugar nas relações escolares, através da vivência do estágio, garantindo algo que não lhe era assegurado previamente. Destaco que a construção de seu sentimento de pertencimento se iniciou, em meu ponto de vista, na sala de aula, como vemos a seguir: [a professora] *me perguntou se o meu estágio era apenas de observação ou se poderia auxiliá-la, eu não lhe neguei ajuda até porque quero poder vivenciar ao máximo essa experiência. Eu acredito que devemos ter uma relação de troca, no que puder ajudá-la estarei ao seu dispor e no que ela puder me ensinar estarei disposta a aprender!* (Luísa, Narrativa II, novembro de 2009). Ao ser questionada pela professora acerca do estágio que seria desenvolvido, a estudante-estagiária mostrou-se disposta a ajudar e não apenas a observar, o que pode ter contribuído para a construção de uma relação de troca entre docente e estagiário, a qual Luísa, e eu também, acreditamos que deva existir. Depois dessa conversa, onde, em minha interpretação, o *não-lugar* começou a se transformar em *lugar*, Luísa nos conta: [...] *A professora me apresentou para a turma e disse às crianças que eu estava estudando para ser professora como ela e que estaria presente ali por alguns dias para observá-los e ajudá-los no que fosse necessário. Eu*

realmente fiquei muito satisfeita, pois ela me deu autonomia de intervir no momento que fosse necessário. Não esperava mesmo isso! (Luísa, Narrativa II, novembro de 2009). Observa-se que a estudante-estagiária frequentou seu estágio em uma turma cuja professora se mostrou disposta a estabelecer uma relação de troca e de parceria, surpreendendo Luísa positivamente ao lhe dar autonomia para realizar intervenções quando julgasse necessário, além de apresentá-la às crianças como uma futura professora.

Com relação às representações acerca do ofício docente elaboradas a partir da relação estabelecida com a professora, destaco um trecho no qual Luísa narra a respeito do trabalho desenvolvido em sala de aula: *A faixa etária das crianças dessa turma de primeiro ano é de 5 anos e meio a 6 anos completos. Fico pensando, as crianças na escola que eu trabalho também estão nessa faixa etária e o que as diferencia é que a turma que eu trabalho é de pré-escola e estas na qual faço estágio estão no ensino fundamental! Como pode isso? Exigir das crianças de primeiro ano que possuem a mesma faixa etária de crianças de Pré II que elas sejam alfabéticas? Admiro muito a professora, pois nem ela se conforma com tal situação. Mas tem que fazer o seu trabalho e ela demonstra bastante esforço em alfabetizá-las* (Luísa, Narrativa II, novembro de 2009).

Luísa questiona o fato de que os alunos da turma na qual realiza seu estágio necessitassem ser alfabetizados, apesar da pouca idade. O parâmetro para o seu questionamento advém de seu trabalho como auxiliar em uma turma de pré-escola, cujas crianças estavam na mesma faixa etária daqueles que frequentavam a turma de primeiro ano na qual realizou o estágio. Isso porque, apesar de terem em comum a idade, eram exigidas coisas diferentes destas duas turmas: as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, ao contrário das outras, tinham de ser alfabetizadas, através do esforço de uma professora que,

assim como Luísa, não concordava com a situação.

A estudante-estagiária afirma que admira a professora da turma, justamente pelo fato de, apesar de não concordar, realizar o seu trabalho, demonstrando grande esforço na tarefa de alfabetizar os alunos. Nesse sentido, concordo com Therrien e Damasceno quando afirmam que “os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura e as demandas individuais e as expectativas da cultura escolar, representadas pelo currículo oficial” (2000, p. 42). Na situação descrita, o currículo oficial fala mais alto do que as experiências, a cultura e as demandas individuais, na definição do comportamento da professora. E para Luísa, em minha interpretação, um professor deve sempre se esforçar para realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, mesmo que nem sempre concorde com aquilo que lhe é imposto.

As relações que Luísa estabeleceu no campo do estágio foram mediadas, em sua maior parte, pelo trabalho que realizou desenvolvendo o Projeto de Ensino. Nesse sentido, mas ainda abordando a relação estabelecida com a professora, a estudante-estagiária narra: *A minha admiração pela professora Maria Emília tem crescido a cada dia que passa pois ela demonstrou bastante interesse pelo projeto, e tem colaborado na incrementação do projeto elaborando outras atividades sobre o tema alimentação para aplicar na sala.* (Luísa, Narrativa II, novembro de 2009). Nesse mesmo contexto, ela diz: *O envolvimento dos alunos passou a ser cada vez mais constante, tudo veio a acrescentar na minha prática do Projeto, principalmente a parceria da professora que se mostrou tão dedicada com a minha proposta do início ao fim [...]. [...] surpresa foi perceber o quanto realmente a professora Maria Emília estava envolvida no projeto e fiquei muito feliz por isto: ela perguntou se poderíamos acrescentar atividades no projeto e fiquei muito entusiasmada* (Luísa, Narrativa III, dezembro

de 2009).

A admiração crescente que nossa estudante-estagiária passa a sentir pela professora Maria Emília foi fundamentada pela parceria estabelecida entre elas, disparada pelo Projeto de Ensino, ao qual a professora demonstrou grande interesse, ao mesmo tempo em que colaborou com sua elaboração e desenvolvimento, sugerindo e elaborando novas atividades. Esse trabalho realizado em parceria, com grande dedicação da professora, e também da estagiária, em seu desenvolvimento, em minha opinião, foi uma das chaves para que os alunos se envolvessem de maneira constante nas atividades, ao levarmos em conta o enriquecimento proporcionado pelas trocas de experiência provenientes da Escola e da Universidade, ambos *locus* de produção de conhecimento. Neste contexto, partilho a ideia de que

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (cf. Tardif, 2002) (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 111-112).

Observa-se também que, ao ressaltar a felicidade que sentiu pelo envolvimento da professora no Projeto, bem como o entusiasmo sentido quando ela perguntou-lhe se poderia acrescentar atividades complementares, Luísa dá indícios, novamente, de que o ofício docente deva ser exercido com o estabelecimento de parcerias, na busca pela construção de um trabalho coletivo na escola. E nossa estudante-estagiária esforça-se para que isso aconteça, mantendo uma postura receptiva, dando abertura para as professoras opinarem ao não trazer um planejamento totalmente fechado, já que se sentia genuinamente feliz com sugestões que pudessem contribuir com o desenvolvimento do trabalho.

Abordando as representações sobre o ofício docente elaboradas a partir da relação

estabelecida com as crianças, que no caso de Luísa não se restringem àquelas pertencentes ao primeiro ano no qual realizou seu estágio, tendo em vista o fato de ter desenvolvido o Projeto de Ensino também em outras turmas a pedido da direção, ficamos sabendo que os momentos mais felizes para a estudante-estagiária, durante todo o desenvolvimento de seu estágio, foram aqueles nos quais recebia um retorno das crianças, a partir das atividades desenvolvidas. Nas empolgadas palavras de Luísa: [...] *Momentos assim, tipo, que a gente tá falando alguma coisa e eles pegam e falam [as crianças]: "- Nossa, você é a melhor professora do mundo!". Sabe umas coisas assim? Nossa senhora! Eu falo: "- Meu Deus, eu tô fazendo só um estágio!"* (Luísa, Entrevista; dezembro de 2009). Acredito que a receptividade e carinho por parte das crianças podem ter contribuído para que ela se sentisse como parte integrante da escola, além de motivá-la a continuar a desenvolver o trabalho com o projeto de ensino com envolvimento e dedicação. Luísa se aprofunda nessa questão: *Também tenho realizado minhas práticas numa outra sala de primeiro ano desta escola, que é a turminha da professora Célia. Apesar de eu não ficar lá todos os momentos e só no momento em que aplico a atividade, a turminha me acolheu com bastante carinho. Um deles até me disse que eu era a professora mais linda e mais legal do mundo. Tenho ajudado no momento da recreação das crianças dos dois primeiros anos, que é um momento antes de eu ir embora e percebo que elas ficam tristes quando eu preciso ir embora. É muito legal, saber que no papel de estagiária ele tem me encarado como professora. Eu tenho aprendido muito nesses momentos em que fico com eles e isso tem até refletido no meu trabalho no colégio onde trabalho, sinto que estou melhorando a cada dia como profissional. Muitas coisas aprendidas no estágio tenho aplicado em meu trabalho e está sendo muito positivo, principalmente na maneira de lidar com as crianças e com situações conflituosas. Está sendo incrível e um prazer trabalhar com essa turminha e de*

alguma forma colaborar com a escola e com as professoras (Luísa, Narrativa II).

Durante o desenvolvimento de atividades com as crianças, Luísa foi tratada como professora, mesmo reconhecendo que estava ali no papel de estagiária. Ela afirma apreciar que isso tenha acontecido, sentido-se a vontade com o papel de docente que assumirá em um futuro próximo, e descreve o trabalho desenvolvido como incrível e prazeroso, com destaque para o fato de estar podendo colaborar com a escola e com as professoras. A estudante-estagiária afirma que aprendeu muito nos momentos em que esteve se relacionando com as crianças e que essa aprendizagem teve reflexos em seu trabalho, possibilitando uma melhora enquanto profissional. Dentre o que foi aprendido e aplicado, segundo ela, no âmbito de seu trabalho, Luísa destaca a maneira de lidar com situações conflituosas, o que me permite interpretar que, para ela, um professor, no exercício do ofício docente, deva se relacionar da melhor maneira possível com seus alunos, sendo também capaz de gerir os conflitos que possam surgir.

A relação da estudante-estagiária com o desenvolvimento do Projeto de Ensino no campo de estágio também permitiu que elaborasse representações sobre o ofício docente. Narrando a respeito da construção do projeto, ela nos conta: *O projeto... Qual tema abordar? Eis a questão que não nos calou até que surgiu a ideia de trabalharmos com o tema Alimentação. Eureka! Foi um êxtase: todos do grupo começaram a trazer suas ideias durante a discussão; as atividades e os objetivos foram se complementando e nosso projeto ficou pronto em menos de uma semana, acredito que o grupo se envolveu muito mais, se compararmos com o projeto do semestre passado no qual o tema não era de livre escolha, este foi um tema que agradou a todos os integrantes por igual. Bem, fizemos um projeto amplo que envolve três séries das séries iniciais: primeiro, terceiro e quinto anos (Luísa,*

Narrativa I, setembro de 2009). E, durante sua entrevista, ela nos diz: [...] *daí a gente foi elaborando as atividades, eu achei que foi bem produtivo... tanto assim pra gente planejar assim, sabe? Quais são as coisas conceituais, atitudinais, procedimentais, foi bem bacana assim, os planos...* (Luísa, Entrevista, dezembro de 2009).

A elaboração do Projeto de Ensino sobre alimentação se deu em grupo, durante as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, no segundo semestre de 2009. Vale ressaltar que os estudantes-estagiários, sujeitos da presente pesquisa, já haviam desenvolvido um Projeto de Ensino no semestre anterior, no contexto do Projeto Integrado, com a diferença de que o tema fora pré-selecionado pelos docentes da disciplina. A dinâmica de trabalho mudou no semestre do qual são provenientes os dados do presente trabalho, onde foi permitido que os estudantes-estagiários escolhessem livremente um tema e isso, segundo Luísa, fez com que o grupo que trabalhou na elaboração se envolvesse muito mais, já que foi um tema que a todos agradou. O Projeto de Ensino foi elaborado de modo a atender as particularidades de cada ano das séries iniciais nos quais os estudantes-estagiários desenvolveram seu estágio e, nesse exercício de planejamento, os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, receberam atenção especial do grupo. Desse modo, infiro que, para Luísa, no exercício do ofício docente, um professor deve, além de considerar os alunos para os quais o planejamento é elaborado, focar-se nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, com ênfase para os conceituais, os atitudinais e os procedimentais.

Com a elaboração do Projeto em grupo concluída, era hora de Luísa desenvolvê-lo em seu campo de estágio, mas sem deixar de considerar as contribuições das docentes que fizeram parte de sua trajetória. A estudante-estagiária não esperava que tudo desse tão certo, como ela nos conta: [...] *Eu não tinha essa expectativa de que ia sair assim tão bem o*

projeto... Foi o que me marcou, porque o pessoal.. não conseguiram, né? Assim, o Cláudio conseguiu uma aula e a professora não deixou mais, a Maria também, coitada, ela teve que pensar num outro projeto, tal, sabe? Mas assim, quando você tem um apoio de alguém assim, sabe?: "- Que legal!" [...] aí então até no primeiro dia eu falei assim, a professora falou assim: "- Ai, Luísa... Então não tem problema você me ajudar?". E eu falei assim: "- Não, imagina! Eu to aqui pra aprender, eu quero aprender... eu quero aprender como lidar com as crianças na prática assim, aplicando um projeto, relação com elas, ahn... a receptividade delas com relação ao projeto, se elas estão aprendendo, tal"... É isso que eu queria, essa relação... e foi bem positivo (Luísa, Entrevista, dezembro de 2009).

Para Luísa, o que fez com que o Projeto se desenvolvesse de modo satisfatório foi o apoio que recebeu na escola, ao contrário dos outros dois integrantes do grupo que foram citados. Ao estabelecer o primeiro contato com a professora, no primeiro dia de estágio, destaca que deixou claro que seu objetivo era o de aprender, através das ações que por ela seriam executadas para auxiliar no que fosse necessário. A estudante-estagiária afirma que gostaria de aprender a maneira de lidar com as crianças, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, durante o desenvolvimento do Projeto, permitindo-me interpretar, a partir do que é dito a seguir que, para ela, um professor deve preocupar-se com a receptividade das crianças com relação ao que é planejado, bem como com suas aprendizagens.

Abordando as representações das implicações de Luísa com possíveis decisões profissionais, observo que, ao trabalhar em uma Instituição Escolar, estando bastante satisfeita com o que faz, a estudante-estagiária já estava bastante decidida quanto a exercer o ofício docente. A influência do estágio se deu de uma outra forma, como ela nos conta: [...] *ah... eu não tinha assim, a convicção... eu tinha a convicção de que eu queria trabalhar também só*

com educação infantil, era assim, sabe? Mas agora eu vejo que a educação fundamental também me chamou a atenção, sabe? Eu gostei bastante (Luísa, Entrevista, dezembro de 2009). Como podemos observar em sua fala, Luísa estava inclinada a trabalhar exclusivamente com o Educação Infantil, que é a sua área de atuação profissional. No entanto, a realização do estágio em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental lhe chamou a atenção, tendo em vista o fato de ela ter gostado muito da experiência vivida, a ponto de cogitar o exercício do ofício docente também nessa modalidade de ensino.

Por fim, destaco algumas falas de Luísa que me permitem inferir como será sua futura prática enquanto docente. Ela nos diz: *[...] o que mais foi válido de aprendizado no meu estágio anterior é a ideia de que o docente aprende enquanto ensina. Espero poder aprender mais e mais com esta segunda experiência de estágio* (Luísa, Narrativa I, setembro de 2009). Isto permite a interpretação de que a estudante-estagiária agirá sempre no sentido de procurar aprender ao mesmo tempo em que ensina, assumindo uma postura de professora-aprendiz, não de detentora absoluta do conhecimento em sala de aula.

Abordando a questão de qual deveria ser o papel do estagiário na escola, durante a entrevista, ela nos fornece mais pistas: *[...] olha, eu acho que tem que, tem que... ir lá, mão na massa mesmo, tem que ajudar, tem que dar aula, sabe? Acho que tem que se desenvolver assim essas técnicas que a gente tem desenvolvido, eu consegui desenvolver, porque tipo... se forma e a pessoa não tem prática nenhuma? Tem gente da nossa sala que não trabalha na área... então imagina, você se forma e chega na sala de aula e você não tem um domínio com a sala, não tem um domínio de planejar, não tem um domínio de fazer um projeto... essas coisas assim... carisma, você tem que cativar as crianças, sabe? É bem... você tem que ter um jogo de cintura... eu acho que estagiário tem que estar lá, é a prova de fogo mesmo, eu acho*

(Luísa, Entrevista, dezembro de 2009). Luísa acredita que um estagiário deve agir, deve dar aulas, enfim, deve desenvolver as técnicas necessárias para o exercício da profissão, especialmente se até o momento do estágio não tiver tido nenhum contato com a prática. Ao descrever uma situação hipotética na qual um professor, recém-formado, chega na sala de aula, sem anteriormente ter tido prática alguma, Luísa nos dá pistas do que acredita ser necessário para o exercício do ofício docente, que seria, em minha interpretação, o domínio da sala, no sentido de conseguir manter a disciplina, o domínio do planejamento das aulas, o que pode acontecer através de um Projeto, um certo carisma, pois é necessário cativar as crianças e “jogo de cintura”, para lidar com o imprevistos. Nesse sentido, infiro que Luísa deseja, em sua futura prática docente, desde o primeiro dia, agir conforme o que nos é apresentado.

O mundo é pequeno para os desejos de Luísa. Acredito que, dentre esses incontáveis desejos, exista o de ser uma professora de alguma forma semelhante a Maria Emília, que tão bem a acolheu no desenvolvimento do estágio. Luísa provavelmente deseja ser uma professora dedicada, acolhedora, que se sinta pertencente a escola e esteja disposta a trabalhar coletivamente, que leva em conta os seus alunos cognitivamente e afetivamente, que saiba planejar, mas não de um modo fechado, que saiba lidar com conflitos e imprevistos e, o que considero muito importante, que busque aprender enquanto ensina. Eu não tenho nenhuma dúvida de que esse desejo será transformado em realidade.

**Quadros-Resumo: Representações do Ofício Docente Elaboradas por Maria,
Cláudio, Camila e Luísa a partir de suas Vivências como Estudantes-Estagiários**

Visando destacar as contribuições dos estudantes-estagiários no que diz respeito aos objetivos, geral e específicos definidos para o trabalho, construí dois quadros-resumo com as representações que eles elaboraram sobre o ofício docente a partir de suas vivências no estágio. No primeiro quadro são trazidas as representações do ofício docente elaboradas por Maria, Cláudio, Camila e Luísa a partir da relação que estabeleceram com a escola, a professora, os alunos e o Projeto de Ensino no Campo de Estágio. No segundo quadro são trazidas as representações das implicações dos estudantes com possíveis decisões profissionais e as representações de práticas futuras.

REPRESENTAÇÕES DO OFÍCIO DOCENTE ELABORADAS A PARTIR DA VIVÊNCIA DO ESTÁGIO	A relação com a escola no campo de estágio	A relação com a professora no campo de estágio	A relação com os alunos no campo de estágio	A relação com o Projeto de Ensino no campo de estágio
MARIA	<ul style="list-style-type: none"> - O docente deve ser supervisionado, apoiado e auxiliado pela direção, especialmente quando tiver problemas no âmbito da sala de aula; - Reclamações não bastam, a 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor não deve expor seus alunos, abordando seus comportamentos, atitudes e desempenho em voz alta, na presença dos mesmos e de terceiros; - Quanto às atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deve sempre buscar despertar o interesse de seus alunos, mesmo se esses forem indisciplinados inovando sua prática se for necessário; - Faz parte do ofício docente 	<ul style="list-style-type: none"> - No planejamento de suas aulas o docente precisa: a) propor temas de acordo com a realidade da escola na qual trabalha; b) aproximar-se do cotidiano dos alunos; c) contar com a

	<p>direção de uma escola precisa ajudar um professor com dificuldades, agindo concretamente para a mudança da situação;</p> <p>- O ofício docente deve se dar de modo coletivo dentro da escola, com ênfase na construção de um trabalho coletivo entre os docentes.</p>	<p>desenvolvidas em sala de aula, entende-se que:</p> <p>a) as atividades precisam ter objetivos claros ao serem elaboradas e propostas;</p> <p>b) uma atividade de cópia, desenvolvida simplesmente para treinar a cópia, não faz sentido para os alunos;</p> <p>c) as atividades não podem ser exclusivamente desenvolvidas pelos alunos de modo individual;</p> <p>d) é necessária uma preocupação com os conteúdos que são produzidos pelas crianças;</p> <p>- Uma situação em que há indisciplina por parte dos alunos, aliada com a falta de qualquer apoio, pode fazer com que um professor fique desmotivado a tentar transformar a realidade, dando a impressão de que “desistiu” da turma. Casos</p>	<p>diariamente preocupar-se em proporcionar condições aos alunos para que construam efetivamente conhecimento em sala de aula.</p> <p>- Há a necessidade de o professor propor atividades que motivem os alunos a desenvolvê-las, evitando assim a indisciplina.</p>	<p>experiência advinda de planejamentos elaborados anteriormente;</p> <p>d) buscar apoio de outros profissionais da escola, num trabalho realizado coletivamente;</p> <p>e) procurar propor atividades que sejam interdisciplinares;</p> <p>f) ser flexível com relação ao tempo e a sequência de atividades desenvolvidas;</p> <p>g) vale mais a pena propor algo que tenha real significado para os alunos do que simplesmente seguir um determinado plano de aulas;</p> <p>h) é importante dar voz aos alunos, partindo de seus interesses ao planejar e desenvolver atividades em sala de aula. Isso pode fazer com que tenham mais comprometimento;</p> <p>i) é possível</p>
--	--	--	--	---

		<p>assim são comuns atualmente;</p> <p>- O docente deve preocupar-se também com questões afetivas relacionadas aos seus alunos, não limitando-se às questões cognitivas;</p> <p>- O professor deve preocupar-se com seus alunos em suas individualidades.</p>		<p>trabalhar com conteúdos que nem sempre aparecem nos currículos escolares, como é o caso do futebol;</p> <p>j) é preciso existir espaço para mudanças, especialmente com o surgimento de imprevistos.</p>
<p>CLÁUDIO</p>	<p>- Os caminhos docentes são tortuosos e cheios de surpresas;</p> <p>- Não é necessário nem ser do sexo feminino, nem possuir certas características estereotipadas para exercer o ofício docente;</p> <p>- Pode ser difícil se sentir parte integrante do coletivo de professores, com destaque para espaços como a sala dos professores, especialmente se o docente é do sexo masculino e não possui certas características</p>	<p>- O docente deve refletir verdadeiramente sobre o trabalho pedagógico que desenvolve, sem o uso de conclusões prévias, onde “culpados” são definidos, mas nada é feito para transformar a realidade. Agir é mais necessário do que justificar;</p> <p>- O docente deve permitir que as crianças tenham um tempo e um espaço para ser crianças, não sendo reduzidas somente à condição de alunas, onde precisam ficar quietas e</p>	<p>- O docente deve buscar canalizar a energia física e criativa de seus alunos nas atividades propostas e desenvolvidas, mesmo que enfrente dificuldades para isso, especialmente quando se propõe a desenvolver atividades que fujam da rotina;</p> <p>- O alto índice de adoecimento docente seria reduzido se os professores desistissem da posição de poder que assumem e se colocassem numa posição de igualdade aos</p>	<p>- O Projeto de Ensino é uma maneira de pensar a teoria no interior da prática;</p> <p>- Em um planejamento o professor pode possuir as técnicas, elaborar propostas, pensar em atividades diferenciadas, mas existem vários fatores na prática diária que podem influenciar o que é planejado, como o tempo, o espaço, e as especificidades dos próprios alunos;</p> <p>- O planejar envolve a definição de</p>

	<p>esperadas para o trabalho com crianças pequenas (anos iniciais do Ensino Fundamental);</p> <ul style="list-style-type: none"> - A prática se constrói também a partir do exercício da própria prática; - É necessária a existência de um diálogo entre a Escola e a Universidade; - Exercer a função de gestor de uma instituição de ensino é uma das possibilidades de atuação profissional de um pedagogo, que deveria receber formação específica para isso, inclusive através de estágio; - O ofício docente não fica limitado ao desenvolvimento de atividades em sala de aula, tendo em vista que um professor deveria se utilizar de todos os espaços da escola. <p>Destacam-se a</p>	<p>concentrarem-se nas atividades, convivendo com a forte presença da meritocracia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor deve acompanhar seus alunos individualmente, auxiliando-os e colocando-se a disposição deles, indo além de permanecer imóvel em sua mesa aguardando que venham até ele; - A participação dos alunos no decorrer das aulas é necessária; - O docente deve considerar as especificidades da faixa etária de seus alunos; - Não é necessário que os alunos fiquem quietos todo o tempo na aula; - O professor não deve exaltar algumas crianças da turma na frente das outras, já que isso acaba por inferiorizar (e desmotivar) os que não têm o comportamento ou o desempenho esperados; 	<p>alunos, tornando-se mais acessível, vulnerável, e menos distante das crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando os alunos reconhecem que um professor está tentando chegar-se a eles, correspondem a essa atitude sendo mais amorosos, participativos e confiantes; - O professor não deve considerar as crianças como únicas culpadas por não saber/aprender. 	<p>objetivos, a maneira de lidar com o tempo, as possibilidades de serem realizadas alterações no planejamento caso algo dê errado ou surja algum imprevisto, e a busca pelo equilíbrio entre o que é considerado ideal e o que é possível de se realizar na prática.</p>
--	---	---	--	---

	<p>sala dos professores e as reuniões de planejamento;</p> <p>- O ofício docente exige que aqueles que o exerçam tenham talentos, aqui sendo entendidos como habilidades especiais;</p> <p>- A escola pode assumir certas características muito negativas (são listadas as seguintes: excludente, malvada, maldosa maledicente, juíza, dona da verdade e desumana) e que podem ser consideradas algumas das causas do adoecimento e da desmotivação dos professores.</p>	<p>- Uma das causas da indisciplina é a ausência de trabalhos envolventes a serem desenvolvidos pelos alunos;</p> <p>- Castigos físicos e humilhantes não devam fazer parte do cotidiano de alguém que exerce o ofício docente;</p> <p>- Uma única forma de avaliação de aprendizagem na educação de crianças não é suficiente;</p> <p>- Algumas atitudes podem causar o fracasso na aprendizagem dos alunos, tais como: a recusa em acompanhá-los individualmente; a aplicação de broncas e castigos severos, o desenvolvimento de atividades que se limitam ao lápis e ao papel e o investimento nas cópias e repetições;</p> <p>- O docente não deve culpabilizar somente os</p>		
--	--	---	--	--

		<p>alunos por um eventual fracasso, isentando-se totalmente da responsabilidade. Ele deve sempre refletir sobre a sua teoria e sua prática em sala de aula, buscando assim maneiras de transformar uma realidade que não é satisfatória;</p> <p>- O alto índice de adoecimento docente é um reflexo das mazelas e pressões que são quase inerentes ao ofício atualmente, bem como da união de fatores negativos que parecem manter a Escola sempre regredindo, o que desencoraja aqueles que amam o que fazem e que procuram fazer o melhor possível.</p>		
CAMILA	<p>- Muitas vezes um docente tem de se submeter a um sistema onde os resultados obtidos em avaliações institucionais são</p>	<p>- Mesmo que muitas vezes se questione a necessidade do estágio para quem já exerce o ofício docente, a estudante-</p>	<p>- O trabalho do professor vai além da sistematização do conteúdo de um determinado assunto, já que inclui também a</p>	<p>- Aprendizagens sobre como o docente deve agir no planejamento de suas aulas: a) é preciso ter consciência quanto as</p>

	<p>extremamente valorizados, o que faz com que o objetivo escola passe a ser o de treinar os alunos para que tenham um bom desempenho nas avaliações.</p>	<p>estagiária compreendeu que a formação de um professor deve ser contínua e dependente de várias dimensões, sendo o estágio uma delas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A desmotivação e o desgaste advindos de frustrações no ofício docente podem fazer com que até mesmo um ótimo professor tenha comportamentos que o levem a desmotivar seus alunos, além de entrar em conflito com eles e com a direção da escola; - Certas atitudes advindas dos docentes são compreensíveis ao se levar em conta as situações de frustração profissional que têm de enfrentar, como o desrespeito proveniente dos alunos e a ausência de apoio da direção; - O curso de pedagogia não 	<p>motivação dos alunos, possibilitando que atribuam significados aos conhecimentos aos quais venham a ter acesso;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A forma como um docente se relaciona com seus alunos influencia a forma como os alunos se tratam entre si. - Um professor não deve se deixar estagnar por conta de uma rotina de indisciplina em sala de aula, o que faz com que não consiga encontrar uma solução para o problema. - Certos comportamentos dos alunos, como a agitação e as gozações, são uma forma de eles chamarem a atenção, procurando se mostrar importantes e fazer com que alguém os perceba como indivíduos, especialmente se sempre forem 	<p>possibilidades das atividades, as rotinas em sala de aula e a realidade dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> b) é preciso atenção na elaboração dos objetivos; c) algumas atividades podem dar errado e não é preciso se desesperar por conta disso; - Compartilhar as experiências da docência é uma das maneiras de as práticas em sala de aula serem melhoradas; - O trabalho docente é muito solitário; - Um dos maiores problemas da docência é a ausência de um trabalho coletivo, onde todos os profissionais trabalham juntos, por um mesmo ideal.
--	---	---	--	--

	<p>forma os seus estudantes para que sejam capazes de lidar com as frustrações que fazem parte do ofício docente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores e alunos são vítimas de uma sociedade em crise, o que interfere em suas atitudes; - O estágio para quem já é docente pode possibilitar, além da aprendizagem através da experiência de outro docente, que sejam testadas estratégias e compreensões que podem ser transferidas para o trabalho com seus próprios alunos; - Alguns professores tomam certas atitudes para buscar a manutenção de um suposto posto de “donos da classe”. Isso é resultado da falta de autoridade do professor dentro 	<p>taxados como maus alunos, que não têm “conserto”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar atenção aos alunos, utilizando nas aulas o que é dito por elas, mesmo que para chamar a atenção, pode ser uma estratégia para reverter um quadro de indisciplina; - Os resultados do trabalho docente só aparecem a longo prazo. 	
--	--	--	--

		<p>da sala de aula, da desvalorização profissional da área de atuação na qual o ofício docente está inserida e da construção histórica do professor como um ser onipotente e onisciente;</p> <p>- É melhor que um professor admita o seu desconhecimento quando for questionado por seus alunos, do que opte por dar uma explicação inadequada em sala de aula.</p>		
<p>LUÍSA</p>	<p>- Reconhecimento da importância do trabalho coletivo entre os professores e demais profissionais de uma escola, com o estabelecimento de parcerias (internas) no desenvolvimento do trabalho;</p> <p>- Parcerias também podem ser estabelecidas entre a escola e um estagiário que, ao</p>	<p>- O docente deve esforçar-se sempre para realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, mesmo que nem sempre concorde com aquilo que lhe é imposto;</p> <p>- Reconhecimento da importância do trabalho coletivo no âmbito do exercício do ofício docente;</p> <p>- Necessidade do</p>	<p>- O professor, no exercício do ofício docente, deve se relacionar da melhor maneira possível com seus alunos, sendo também capaz de gerir os conflitos que possam surgir.</p>	<p>- O docente deve, ao planejar as aulas, considerar as especificidades dos alunos para os quais o planejamento é elaborado;</p> <p>- Um planejamento de aulas não pode ser 'fechado', devendo existir espaço para imprevistos, sugestões, críticas e mudanças;</p>

	<p>desenvolver um trabalho coletivamente, pode se sentir parte da escola, conquistando um lugar próprio → Relação de troca entre quem exerce e que exercerá o ofício docente num futuro próximo.</p>	<p>estabelecimento de parcerias dentro da escola, com ênfase entre os professores, na busca pela construção de trabalhos coletivos.</p>	<p>- O professor deve focar-se nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, com ênfase para os conceituais, os atitudinais e os procedimentais; - O professor deve se preocupar com a aprendizagem individual dos alunos.</p>
--	---	---	--

REPRESENTAÇÕES DO OFÍCIO DOCENTE ELABORADAS A PARTIR DA VIVÊNCIA DO ESTÁGIO	Representações das implicações dos estudantes com possíveis decisões profissionais	Representações de práticas futuras
MARIA	<p>- O estágio permitiu que assumisse o papel docente, enfrentando condições adversas e gerando resultados satisfatórios a partir delas. Isso consolidou o que pensava anteriormente acerca do ofício docente: é difícil e complexo. No entanto, isso não impede de acreditar que é possível fazer algo. Assim, ao desenvolver um trabalho desafiador de modo satisfatório, a opção pelo exercício do ofício docente é consolidada.</p>	<p>- Buscará envolver todos os alunos de sua futura turma no trabalho desenvolvido, considerando também suas individualidades; - Buscará pistas nas teorias para resolver problemas, obtendo sugestões do que pode dar certo e fazendo tentativas para alcançar os objetivos almejados; - Acredita que não será possível simplesmente executar o que está no planejamento, sem considerar a realidade dos alunos, os imprevistos, as condições de trabalho, dentre outros; - Pretende manter a escrita de narrativas, com o objetivo de refletir sobre sua prática, especialmente através do registro do que deu certo e do que deu errado.</p>
CLÁUDIO	<p>- Observou certas coisas que o desmotivaram a exercer o ofício docente: professores que são desmotivados pela direção e desmotivam os alunos; professores desunidos que brigam entre si, falam mal uns dos outros, competem uns com os outros, ao mesmo tempo em que são avaliados, vigiados e punidos; funções burocráticas a serem cumpridas e, com tudo isso, os alunos são deixados de</p>	<p>- Procurará ser, como docente, um mediador entre as crianças e seus próprios talentos e possibilidades; - Preocupa-se com a possibilidade de ficar acomodado e castrador após alguns anos de exercício da docência; - O estágio possibilitou a aprendizagem do que não ser e do que não fazer caso venha a ser professor; no que se incluem: a) a ausência de</p>

	<p>lado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O estágio, além de o desmotivar a trabalhar com educação, fez com que aprendesse o que é ser docente e a carga emocional que isso traz a quem opta por esta carreira, fazendo com que não saiba se conseguirá permanecer na escola com tal carga, que para ele é de sofrimento, especialmente por gostar muito de criança; - Tudo o que foi vivenciado fez com que ficasse inclinado a procurar outros espaços para trabalhar com crianças, que não a escola. 	<p>trabalho coletivo entre os professores da escola; b) a presença de competição muitas vezes existente entre os professores, que procuram fazer algo melhor por receio de como será sua avaliação, se comparada a de outro professor ao invés de se preocuparem com os alunos.</p>
CAMILA	<ul style="list-style-type: none"> - A observação frequente de professoras que, com muitos anos de magistério, estão desgastadas e desanimadas, podem desanimar um estagiário ou um professor no início da profissão, o que acontece pelo temor de que isso aconteça com eles também, devido às condições que determinam o ofício docente; - Aprender que os resultados do trabalho desenvolvidos com os alunos só são percebidos a longo prazo pode fazer com que um professor mais imediatista se motive a continuar na carreira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Já é docente e destaca como aprendizagens, que já podem ter reflexos em sua prática, a consciência cada vez maior de seu papel como educadora, através das reflexões sobre suas ações, que agora possuem mais intencionalidade; - Sempre terá em mente que um dos maiores problemas encontrados no exercício do ofício docente é um professor ter de trabalhar sozinho, recebendo o falso título de “dono da sala de aula”, ao mesmo tempo em que a direção, os pais, os alunos e a sociedade não reconhecem a sua autoridade; - Levará em conta que o discurso de “dar amor aos alunos” nem sempre funciona na prática, sendo a necessária autoridade (e não autoritarismo) para lidar com a indisciplina dos alunos;

		<p>- No caso de receber um estagiário, procurará considerar suas opiniões sobre o trabalho desenvolvido, que podem vir a mobilizar mudanças positivas na prática.</p>
<p>LUÍSA</p>	<p>- Experiências positivas e satisfação pessoal com o trabalho desenvolvido fortaleceram a opção pelo exercício do ofício docente, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental.</p>	<p>- Procurará, enquanto futura docente, aprender ao mesmo tempo em que ensina, assumindo uma postura de professora-aprendiz, e não de única detentora do conhecimento em sala de aula;</p> <p>- Buscará, desde o início do exercício docente:</p> <p>a) manter a disciplina em sala de aula;</p> <p>b) dominar o planejamento das aulas;</p> <p>c) ter carisma em suas ações, pois acredita ser necessário cativar as crianças;</p> <p>d) estar preparada para lidar da melhor maneira possível com imprevistos.</p>

Considerações Finais

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (João Guimarães Rosa).

Maria, Cláudio, Camila e Luísa. Outros vinte e oito estudantes-estagiários. Que feliz e rica oportunidade encontrá-los durante as nossas travessias! Segundo Benjamin (1994), quem escuta e quem lê uma história está em companhia do narrador. Sendo assim, no desenvolvimento deste trabalho, estive na companhia de trinta e dois narradores, dentre os quais se destacam quatro que, nas páginas anteriores, nos acompanharam: Maria, Cláudio, Camila e Luísa.

Este trabalho faz parte de uma travessia. Ele não é um ponto de chegada, assim como essas considerações finais também não o são. Relembrando as perguntas que fiz em uma de minhas narrativas, no ano de 2008, cujo excerto inicia a introdução do presente trabalho, destaco que, naquele ponto da travessia de minha formação, eu me perguntava, enquanto estudante-estagiária: *“Até onde eu posso interferir na sala de aula? As minhas posições devem ser conhecidas integralmente pela professora? Estando ali uma vez por semana e nunca tendo assumido uma turma, eu tenho qualificação para ter meus posicionamentos considerados? Eu devo dizer que não concordo com certas atitudes? O que o meu papel enquanto estagiária naquela sala de aula permite que eu faça, efetivamente, pelas crianças da minha turma?”*. Tais perguntas se constituíram como um dos fatores que me motivaram a desenvolver a pesquisa que originou este trabalho. Contudo, onde me encontro atualmente em minha travessia formativa, compreendi que as perguntas não se esgotam: não possuem respostas e nenhum autor pode me auxiliar a respondê-las de modo definitivo. Compreendi também que, mais importante do que ter respostas, é ter perguntas que mobilizem minha

formação, fazendo com que me implique no movimento de, na indissociabilidade da teoria e da prática, problematizar sempre, re-pensando, re-significando, vendo de outra forma, as experiências vividas.

Perguntar: problematizar, refletir, re-pensar, re-significar, ver de outra forma. E, depois, narrar as experiências vividas, as perguntas, as problematizações, as reflexões, o que foi re-pensado, o que foi re-significado e o que foi visto de outra forma. Durante minha travessia, no desenvolvimento deste trabalho, estar na companhia de trinta e dois narradores fez com que minhas perguntas fossem se transformando gradativamente em *nossas* perguntas. E assim defini, juntamente com minha orientadora, e na companhia de trinta e dois narradores, uma questão de estudo: “quais as representações sobre o ofício docente que os graduandos elaboram a partir da vivência do estágio?”. E, de tal questão de estudo, decorreram as seguintes hipóteses: Os estudantes-estagiários elaboram representações sobre o ofício docente a partir das relações que estabelecem com a escola, a professora, os alunos e projeto de ensino no campo de estágio; O estágio é para os estudantes-estagiários um momento de decisão profissional; O estágio permite que os estudantes-estagiários elaborem representações acerca de suas práticas futuras, no ofício docente. Definimos também que o objetivo principal do estudo seria analisar as representações do ofício docente que os estudantes/estagiários elaboram a partir de suas experiências com o estágio no curso de pedagogia da UNICAMP nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que os objetivos específicos seriam: Analisar as representações das relações que estabelecem com a escola, a professora, os alunos e o projeto de ensino no campo de estágio; Investigar as representações das implicações dos estudantes/estagiários com possíveis decisões profissionais; Investigar possíveis representações de suas práticas futuras.

Neste trabalho foi possível interpretar, a partir das análises das Narrativas, que Maria, Cláudio, Camila e Luísa elaboraram representações sobre o ofício docente com base nas relações que estabeleceram com a escola, a professora, os alunos e o projeto de ensino em seu campo de estágio. No primeiro quadro-resumo, anteriormente apresentado, procurei reunir indícios da constituição de tais representações. E assim nos foi dada a oportunidade de visualizar as recorrências e as singularidades das representações que eles se fazem do ofício docente.

Essas representações, do meu ponto de vista, influenciaram os estudantes-estagiários em suas decisões profissionais e suas futuras práticas, sendo que tais categorias estão presentes no segundo quadro-resumo, também apresentado anteriormente. Interpreto que os quatro estudantes-estagiários, em suas narrativas, sinalizam a consolidação de suas decisões profissionais a partir do estágio, mesmo que não as afirmem em caráter definitivo, ao mesmo tempo em que projetam como seriam suas práticas como docentes. Maria, Camila e Luísa, apesar das críticas que apresentam em suas Narrativas, às práticas observados, demonstram afinidade com exercício do ofício docente, o que permite inferir que darão continuidade ou iniciarão o trabalho como professoras, no âmbito Escolar. Cláudio, no entanto, narra que o estágio fez com que ficasse cada vez mais inclinado a procurar outros espaços, que não a escola, para trabalhar como educador de crianças.

As considerações apresentadas anteriormente permitem inferir sobre limites e potencialidades da proposta de estágio contexto da presente pesquisa. A narrativa da trajetória de Cláudio me levou a problematizar o fato de que um semestre de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme previsto no currículo do curso de pedagogia da UNICAMP, ou dois semestres de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a proposta do

Projeto Integrado, restringindo o estudante-estagiário ao contexto específico de uma escola e de uma turma de alunos, pode levar a decisões profissionais precipitadas. A esse respeito, caberia a pergunta se Cláudio não teria terminado seu estágio mais afinado ao trabalho docente na Escola caso pudesse ter desenvolvido o estágio no contexto escolar em que Luísa o desenvolveu. Acredito que o estágio deveria estar presente ao longo de toda a graduação em pedagogia, proporcionando aos estudantes-estagiários experiências diversificadas, a partir das quais pudessem elaborar e re-elaborar representações sobre o ofício docente, tendo um maior campo de visão deste ofício, podendo então construir, com maior propriedade, suas identidades profissionais.

Entendo que a identidade profissional “[...] é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola” (MOITA, 1992, p. 115-116). Além disso, compartilho com a mesma autora a ideia de que a identidade profissional é “[...] uma construção que tem marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (MOITA, 1992, p. 116).

Quanto às potencialidades do estágio curricular obrigatório, destaco a possibilidade de permitir que estudantes-estagiários olhem com certa profundidade para a complexidade do exercício do ofício docente, o que, por sua vez, pode lhes permitir uma escolha profissional definida a partir de critérios que relacionem teoria e prática. O estágio também pode permitir que os estudantes-estagiários reflitam acerca de práticas futuras ou, no caso de quem, como Camila, realizar o estágio já exercendo o ofício docente, de práticas atuais.

No contexto específico do estágio desenvolvido no âmbito do Projeto Integrado, entendo que a principal potencialidade da proposta desenvolvida está no convite direcionado aos estudantes-estagiários para que sejam narradores de suas trajetórias formativas. Exemplo disso é a experiência de Maria com as narrativas que, segundo ela, lhe revelou o seu potencial de narradora de eventos vivenciados, que sua graduação anterior em ciências exatas não lhe proporcionou.

Para Benjamin, “na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (1994, p. 221). Desse modo, as experiências vividas pelos autores das narrativas sustentam o que é narrado e, ao se narrarem, eles atribuem significados ao vivido, constituindo-se a partir desses significados. É possível perceber que ao refletir sobre a experiência vivida no estágio, escrevendo, o estudante-estagiário dá destaque ao que mais lhe chamou a atenção e demonstra querer, portanto, comunicar-se por meio desta experiência, de modo que este narrar narrando-se constitui-se para ele numa nova experiência formativa.

As percepções reflexivas narradas podem ser aprendizagens que tenham significados de prospecções para sua prática futura. Compartilho a ideia de que

o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem a experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 103).

Ao investigar como vem se dando um dos principais movimentos na formação para a prática docente, o estágio, quando os estudantes assumem, através das narrativas, se manifestarem sobre essa sua formação, a pesquisa desenvolvida inseriu-se num contexto

formativo que adota um conceito de formação reflexiva. Neste caso,

existe em geral um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes (Feiman-Nemser, 2001 *apud* ZEICHNER, 2008, p. 539).

Tentar uma vez mais quando o mundo me disser que eu devo desistir. Buscar a sabedoria. Preferir ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo. Possuir desejos maiores que o mundo. Guimarães Rosa nos diz que o real se dispõe para a gente no meio da travessia. No meio de minha travessia formativa contei com a companhia constante de narradores, cujas trajetórias de formação cruzaram-se com a minha, contribuindo na construção do que sou hoje. Ao final deste trabalho, que não é meu ponto de chegada, só posso esperar, como narradora, ter acompanhado os leitores no decorrer dessas páginas, contribuindo também com nossas trajetórias formativas, que são travessias sem fim, tendo em vista que nos encontramos em constante re-invenção ao perguntarmos, refletirmos, problematizarmos, re-pensarmos, re-segnificarmos, buscando ver de outras formas as experiências que vivemos ou que nos foram narradas.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRE, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARAGÃO, Rosália, M R. Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores. **27ª Reunião Anual da ANPEd. GT 08: Formação de Professores**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0818.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas - Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CONNELLY, F. M; CLANDININ. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educ. Rev.** [online]. 2008, n.32, p. 199-213.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. “Contar a vida” - possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação: Pesquisa e Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos. **28ª Reunião da ANPEd. GT 08: Formação de Professores**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08539int.rtf>>. Acesso em 18 mai. 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 327-345, set. 2005. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/view_article.php?id=98>. Acesso em: 27 mar. 2009.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Professoras e estagiários: sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 141-151, jul./nov. 2001.

KULCSAR, Rosana. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papirus, 1994.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade de teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos: orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice,

Editora Revista dos Tribunais, 1988.

ROSA, M. I. P., *et. al.* Narrar currículos: inventando tessituras metodológicas. In: AMORIN, A. C. (Org.) **Passagens entre moderno e pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas: FE/UNICAMP. GT Currículo. ANPEd, 2007.

SÁ-CHAVES, I. **Portfolios Reflexivos: Estratégia de formação e de Supervisão**. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e tecnologia na Formação de Formadores, 2004.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. New York, Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. As complexas relações na sala de aula. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Orgs.). **Artesão de Outro Ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010173302008000200012&lng=pt&nrn=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 abr. 2009.

|

|

|

|