

Paula Bagattini Portella
045645



1290003865

TCC/UNICAMP
P832m
1290003865/FE

Memorial de Formação – Estágio e o Trabalho Coletivo

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

2008

UNICAMP - FE - DEPARTAMENTO

1290003865

Memorial de Formação - Estágio e o Trabalho Coletivo

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TCC/UNICAMP	
P832m	
V:.....	EX:.....
TOMBO: 3865	
PROC: 148/09	
C:.....	D: X
PREÇO: 11,00	
DATA: 02/04/09	
Nº CPD:.....	

cod tit 437259 ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

P832m	Portella, Paula Bagattini. Memorial de formação : estágio e trabalho coletivo / Paula Bagattini Portella. — Campinas, SP : [s.n.], 2008. Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Estágios. 2. Educação infantil. 3. Ensino fundamental. 4. Educação não-formal. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-535-BFE

Dedico este trabalho aos professores Guilherme do Val Toledo Prado, Anna Regina Lanner de Moura e Beth Barolli, pela disposição de tocar um projeto integrado das três disciplinas e pela coragem de pedir e aceitar as críticas decorrentes.

A Kelly Ducatti, pelas perguntas curiosas que abriram meus olhos para o caminho que eu devia trilhar.

Sobretudo, dedico este trabalho a meu filho, João Pedro, pois foi por sua causa que aprendi a planejar os rumos a tomar em minha vida.

Agradeço ao meu orientador, Guilherme, por me dar espaço para escrever livremente, sem as amarras de um texto padronizado, imposto, despersonalizado. Pela ajuda para definir a alma deste TCC, o estágio, e sua espinha dorsal, o trabalho em grupo.

Agradeço por fim ao meu namorado e companheiro, Alex Sandro, pelo incentivo para que eu voltasse a estudar, desejando que eu possa retribuir este carinho ajudando-o a retomar também sua caminhada.

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei
(Almir Sater e Ricardo Teixeira)*

Sumário

A Longa Caminhada.....	9
Na Trilha do Trabalho de Conclusão de Curso	10
A Importância do Trabalho em Grupo	15
O Estágio em Ensino Fundamental	18
O Estágio em Educação Infantil.....	25
O Estágio em Educação Não-Formal	29
Considerações Finais.....	33
Anexos.....	36
Diretrizes para Desenvolvimento do Projeto I	36
Diretrizes para Desenvolvimento do Projeto II.....	38
Pauta de Reunião de Grupo.....	42
Bibliografia.....	44

A Longa Caminhada

No ano de 2000 comecei a dar aulas de inglês. Não por vocação pelo ensino, não por interesse em passar adiante o vasto conhecimento da língua que eu adquirira em anos de estudo e prática, muito menos por algum ideal de vida. Comecei a dar aulas para passar o tempo, enquanto não decidia se voltava à faculdade de Psicologia na UNESP de Bauru – trancada por um ano por conta do parto prematuro de meu filho – ou se estudava outra coisa em São Paulo, onde morava com o pai de meu filho. Escolhi a segunda opção e comecei o curso de Letras na USP, mas acabei desistindo por vários fatores, entre eles a dificuldade de locomoção em São Paulo, a falta de apoio em casa e, sobretudo, a greve das universidades estaduais e federais.

Nesse período comecei a dar aulas de inglês numa escola particular perto de casa. Quando a greve acabou, eu, que estava desestimulada com os estudos, já tomara gosto pela docência, especialmente pelo fator humano envolvido, pela vivência com os alunos, pela oportunidade de estar sempre estudando uma língua que me fascina desde criança para poder ensinar outras pessoas a gostarem dela tanto quanto eu.

Assim começou minha carreira de docente, como um bico, sem levar muito a sério a profissão, e acredito que esse tipo de início seja comum a muitos professores. Foi só quando parei de trabalhar quatro anos depois, justamente para poder voltar a estudar – agora Pedagogia na UNICAMP – que percebi o quanto sentia falta de estar em sala de aula, da troca com os alunos, do ambiente da escola, de preparar atividades, de compartilhar experiências com os outros professores, do desafio que é ter que se fazer entender de várias formas, no mesmo momento, para diferentes pessoas, enfim, o quanto me pesava não ser mais (ou não me ver mais como) professora.

Após quatro anos de curso de Pedagogia, vejo grandes diferenças entre a professora Paula que ingressou no primeiro semestre e a de agora. E o estágio foi fundamental no processo de avaliação de meus objetivos como profissional, de minhas práticas e, por que não dizer, foi decisivo para fortalecer minha crença de que, mais do que vocação ou boa vontade, competência e clareza de objetivos é fundamental.

Decidi estudar Pedagogia por já ser e não para ser professora, então “formação” não era um problema para mim inicialmente, quando prestei vestibular para Pedagogia. Mas na Academia, e principalmente com as disciplinas de estágio, que me fizeram rever tudo o que eu

pensava que sabia sobre “dar aula”, tive a certeza que de fato boa vontade é uma coisa, compromisso com reflexão e emancipação intelectual é outra.

A Paula pré-Unicamp era muito comprometida em mudar, aprender. Mas era um processo egoísta: será que minha prática e meu trabalho são bons? Sou competente? A técnica escolhida está adequada? Eu ensino da melhor maneira possível? A Paula durante-Unicamp se preocupa se suas escolhas permitem ao aluno se empenhar, aprender, produzir. Se eles estão motivados não a tirar notas, mas a construir algo que possam levar adiante. É uma preocupação emancipatória. O estágio em Educação Não-Formal veio fechar o curso com a observação na prática de se trabalhar junto às crianças nesse viés. Se a razão vive mesmo da igualdade das inteligências, e eu concordo que viva, quero não que os alunos saibam, mas que queiram saber tanto quanto eu.

Acredito que a Paula pós-Unicamp, a Paula formada professora, a profissional, esposa, mãe, amiga, cidadã, a Paula única em sua pluralidade, nunca vai se esquecer daquela outra que se espelhava em seus professores preferidos para ensinar, aquela que era também intuitiva, mas que vai ter sempre em vista a necessidade de refletir criticamente sobre sua identidade, sua prática e seus valores. Acredito que ela vá continuar sua caminhada em direção à aprendizagem daquilo que já está posto para que possa conhecer e produzir o que ainda lhe é desconhecido, desrespeitando e questionando as regras instituídas e considerando a multiplicidade de pontos de vista que a cercarem. Sobretudo, acredito que ela vá se preocupar menos em formas de garantir que os alunos alcancem metas e resultados em avaliações formais, e mais em criar formas alternativas – e integradoras – de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e de formar o cidadão crítico.

Na Trilha do Trabalho de Conclusão de Curso

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Desde o primeiro ano pergunta-se ao aluno o que pretendem fazer no TCC. É comum nas avaliações de disciplina os professores perguntarem em que os textos trabalhados, as discussões feitas e os conceitos aprendidos contribuíram para o desenvolvimento do TCC. Acontece que o ingressante de Pedagogia, no furor da “juventude” do curso, acredita ter todo o tempo do mundo para pensar nisto e, levado pelas demandas do próprio curso, e sabendo que mais à frente vai ter disciplinas que tratem especificamente disso – a saber, as disciplinas de Metodologia no terceiro ano – acaba por

deixar a decisão do tema para depois, acreditando piamente que quanto mais estudar, quanto mais disciplinas cursar, quanto mais professores conhecer, maiores e melhores possibilidades vai ter de definir um tema de trabalho relevante e de qualidade.

Outra questão que se coloca de forma paradoxal no momento da escolha do tema é a concepção de pesquisa impressa nas entrelinhas do curso. A Unicamp é fortemente voltada para pesquisa, mas a todo instante somos bombardeados pela dificuldade, às vezes até pela crença na impossibilidade de se fazer pesquisa na área de humanas.

A discussão é sempre no sentido de se determinada forma de pesquisa é ou não “científica”, ou até se é pesquisa. Também questiona-se a validade e a veracidade dos resultados:

“Claro que se pode tentar um esforço no sentido de um estudo analítico, como se faz na chamada pesquisa experimental, mas é importante lembrar que, ao fazê-lo, está-se correndo o risco de submeter a complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3)

O discurso que encontramos é o da dificuldade, da impossibilidade, da incompletude, da inadequação. Sendo assim, levada pela crença nessa dificuldade, e cheia de rumos possíveis a serem tomados por causa da demora em definir um tema, estava caminhando para uma decisão potencialmente desastrosa: fazer meu TCC sobre Educação a Distância.

Já disse que trabalhava com ensino de língua estrangeira, e durante a faculdade mantive um emprego como professora contratada de escola de inglês e também fazia traduções como autônoma para empresas de recursos humanos de Campinas e São Paulo. Por indicações, começaram a aparecer boas oportunidades de emprego – ou pelo menos de trabalho – em áreas que me afastariam da sala de aula: uma proposta para fazer traduções de software para uma grande empresa como terceirizada (interessantíssima do ponto de vista monetário); uma proposta de abrir um escritório para coordenar aulas particulares de inglês e espanhol para executivos; e uma, a que quase me faz tomar a decisão potencialmente mais errada da faculdade, para ajudar um advogado a construir um site de educação a distância.

Por conta dessa última proposta, comecei a pesquisar sobre Moodle, Desktop Author e outras ferramentas que me auxiliassem a montar o negócio, em parceria com uma provedora de internet paga. E veio a idéia: se eu tenho que dispor de tempo para estudar sobre isso, se estou sem tema para meu TCC e se preciso entregar um levantamento bibliográfico para o professor de Metodologia daqui há duas semanas, por que não fazer meu TCC sobre

Educação a Distância? Eu, que detesto computador, que não acredito em aula virtual e que adoro contato físico entre as pessoas? Parecia uma boa idéia no início, pois seria uma forma de justificar através da faculdade um possível emprego que não respondia as minhas necessidades.

Cheguei a começar o trabalho, fiz todo o levantamento bibliográfico e até escrevi um ante-projeto para a disciplina de Metodologia. Acreditava que assim estava escolhendo um tema que me possibilitaria “fazer pesquisa”, “descobrir” coisas.

Nesse ínterim, começaram as disciplinas que propuseram o Projeto Integrado de Ensino (ver nota de rodapé 1, página 15). Aos poucos, fui abrindo meu olhar para outras possibilidades de pesquisa, e gráficos e números foram perdendo a relevância, o peso que tinha atribuído a eles numa perspectiva puramente quantitativa de análise. Os números foram abrindo espaço para as memórias, os dados exatos, as verdades, cederam lugar para o refletir.

Descobri que o professor traz na formação de sua identidade um quê de pesquisador que era estranho para mim, e vi que devia acabar com a noção de saber produzido para a escola e começar a pensar em saber produzido com a escola.

Bogdan e Biklen (1982) colocam o papel do pesquisador como “veículo inteligente e ativo” entre o conhecimento acumulado sobre determinado assunto e as novas implicações trazidas à tona pelo ato de pesquisar. Coloco o professor-pesquisador nesse quadro, estando ele mais preocupado com o processo do que com o produto. Assim, fui apresentada ao que viria a ser o meu processo pessoal pelo resto do curso: o ato de refletir criticamente sobre minha prática. Sobretudo, ao ato de registrar por escrito minhas reflexões.

“Escrever exige a todo instante um deslocamento do autor, indo de sua posição de escritor para a de leitor do próprio texto. Esse papel de analista do já escrito é o que permite, por assim dizer, o controle de qualidade, do ponto de vista do conteúdo e da forma. Aquele que escreve tem de ser, quase ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor.” (SOLIGO e PRADO, 2007, p. 34)

Nesse processo de escrita, de relato das minhas reflexões em forma de narrativas semanais e mensais, fui entendendo o valor do resgate das memórias para a formação do professor. Concordando com Vasconcelos (2000), digo que a articulação de biografia e história aumenta o limite de possibilidades de análise das situações da estrutura social do cotidiano, que se transforma em “espaço de imaginação, de acatamento, de resistência, de resignação e criação.” (VASCONCELOS, 2000, p. 9)

Os professores, nessa perspectiva, passam a ser encarados como sujeitos ativos do processo de produção de conhecimento, e essa produção começa no registro de suas memórias, de suas expectativas, de suas boas e más idéias, de suas trocas com outros professores.

“O entendimento do professor/professora como sujeito, portador de uma identidade forjada em múltiplas e diversas redes, nos convida a outras reflexões. Convida-nos a entender cada escola, cada sala de aula com uma polissemia própria, derivada da trama plural e heterogênea que se tece em seu cotidiano.” (VASCONCELOS, 2000, p. 13)

Recorro a Soligo e Prado (2007), que apontam o domínio da leitura e da escrita enquanto práticas sociais como forma de acesso ao conhecimento, para lembrar que as disciplinas mais significativas para mim – aquelas em que mais dizia que “aprendi” – foram justamente as que exigiam de nós reflexão por escrito sobre os textos lidos em forma de resenhas críticas, ou registro de reflexões a partir de provocações em sala de aula.

Sempre mantive relação muito estreita com a escrita. Também não temo em me expor quando julgo que compartilhar o que penso, quem eu sou, é válido para algum propósito. E julgava que o semestre que me apresentou ao processo de reflexão como hábito e não como tarefa era o mais significativo até então para mim. A partir dele, entrevia possibilidades de formação que até então o curso não trouxera. Foi a epifania que faltava para que eu deixasse de lado o projeto de escrever sobre Educação a Distância e passasse a me dedicar ao memorial de formação.

“Para nossa merecida alegria, cada vez mais os profissionais da educação são reconhecidos como protagonistas das mudanças das quais depende a construção de um novo tempo para o Magistério. A perspectiva da formação de profissionais reflexivos, que vem se consolidando como uma tendência na comunidade educacional, ao mesmo tempo reflete esse reconhecimento social e contribui para consolidá-lo.” (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 46)

Ao falar sobre pesquisas apoiadas por bolsas, encontrei em Moreira (1994) uma aproximação com o que se desenrola num trabalho de conclusão de curso, quando o autor coloca:

“A atuação do professor/pesquisador, entretanto, não deve constituir um esforço individual isolado. Em nível

institucional, o desenvolvimento da pesquisa requer um projeto político que, para se concretizar, exige que os meios e os recursos necessários estejam disponíveis". (MOREIRA, 1994, p. 131)

Neste caso, todos os recursos necessários à produção dessa pesquisa estão disponíveis, sempre estiveram, mas estavam à sombra das correntes experimentais que não cedem espaço, sequer reconhecem o memorial de formação como gênero textual que sistematiza o conhecimento à luz de reflexões outras que as validadas cientificamente.

"É nesse sentido que a prática da pesquisa é uma prática pedagógica, que sistematiza a formação por intermédio do trabalho orgânico dos sujeitos integrados num coletivo, exercido democraticamente, buscando historicamente contribuir para o progresso do conhecimento, tendo sempre presente que os fundamentos teóricos-metodológicos devem ser a base primeira do produto dessa ação". (CALAZANS, apud MOREIRA, 1994, p. 67)

Busco em Moreira (1994) a última justificativa para este trabalho, e a determinação para defendê-lo como um tipo de pesquisa cada vez mais utilizado e aceito no meio acadêmico:

"Defendo que será por meio da pesquisa, desenvolvida em novos espaços, que se irá sacudir o marasmo e a apatia que ainda se abatem sobre algumas faculdades e departamentos de educação. A pesquisa e a boa formação teórica podem estreitar o laço que uma universidade e sociedade, aprimorando o ensino, formando melhores profissionais e promovendo uma intervenção mais qualificada no movimento social". (MOREIRA, 1994, p. 136)

Os textos encontrados sobre o tema que defini para este trabalho, "estágio", e sobre a forma de desenvolvê-lo, o memorial, são em sua maioria compilações de artigos, falas apresentadas em palestras e congressos, narrativas; são relativamente poucos os livros pensados e dedicados exclusivamente à questão do estágio em sua relação com a formação do profissional da educação. Entretanto, o caminho está sendo construído. Não há praticamente publicação nenhuma desse gênero em textos anteriores aos anos oitenta. E os desse século celebram a felicidade de se ver a crescente procura por textos (mesmo que compilados) de produção dos professores.

A Importância do Trabalho em Grupo

É privilegiada na faculdade a apresentação de trabalhos em grupo. A medida em que se conhecem melhor, os alunos vão, ao longo do curso, se reunindo de acordo com suas afinidades (afeição, amizade, simpatia), com seus interesses (esforço, competência, determinação), de acordo com a confiança que cada um tem no trabalho do outro, na responsabilidade com os prazos e até na facilidade/preferência/disponibilidade para falar em público.

Espera-se de um trabalho em grupo que as pessoas se reúnam para discutir idéias, traçar objetivos, que consultem mais fontes, que se aprofundem naquilo que teria um limite natural se trabalhassem sozinhas. Infelizmente, nem sempre é isso que acontece e, por uma série de razões, a mais premente delas sendo a falta de tempo frente ao volume imenso de trabalhos para entregar, a produção do grupo acaba virando uma colcha de retalhos de pesquisas feitas individualmente e coladas num só corpo no último momento possível, sem que os integrantes do grupo tenham sequer a chance de visualizar o texto ou a apresentação como um todo.

Pois essa forma paradoxal de se trabalhar em grupo acaba sendo transposta para a realidade das escolas. Vemos no estágio professores fazerem um plano de aulas em grupo, para depois cada um correr sozinho buscando alcançar o objetivo traçado. Assim ocorre na creche, na escola de Ensino Fundamental, e não tão diferente foi nossa primeira experiência de estágio, quando tivemos que aplicar, em grupo, um projeto integrado de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental.¹

Foi preciso uma determinação tremenda, além do compromisso dos quatro integrantes do grupo, para cumprirmos a meta de realizar reuniões semanais ou no máximo quinzenais de planejamento e avaliação do projeto, de suas atividades, do andamento nas salas de aula em que nos inserimos. Foi um esforço que se mostrou válido em todos os sentidos. Aprendemos o verdadeiro significado do trabalho em grupo, e pudemos ver o quanto as habilidades e vivências individuais podem vir à tona para enriquecer e fortalecer o coletivo.

Engana-se, entretanto, quem pensa que foi uma empreitada rápida. Como o mesmo grupo de professores das três disciplinas que propuseram o Projeto Integrado se reuniu na

¹ Projeto integrado das disciplinas de Práticas de Ensino para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos do Ensino de Ciências e Fundamentos do Ensino de Matemática, no 1º semestre do terceiro ano do curso de Pedagogia. Mais detalhes no tópico “O Estágio em Ensino Fundamental”.

disciplina de Estágio Supervisionado I no semestre seguinte, tivemos a chance e o privilégio de dar continuidade à proposta do projeto na mesma escola, com as mesmas turmas. Sobretudo, tivemos a chance de reavaliar nosso próprio processo de planejamento, de definição de objetivos, de previsão de trabalho. Pudemos crescer a partir dos pontos fracos/falhos do primeiro semestre. Assim, ganharam as crianças, com quem estabelecemos uma relação mais próxima em dois semestres, ganharam as professoras, que encontraram em nós, estagiários, parceiros de fato, e ganhamos nós, estudantes de Pedagogia, libertos da sensação de insegurança e de intromissão que permeia qualquer início de relação, quanto mais uma relação de estágio.

Para Moura (1999), guardadas as devidas proporções, seria papel da universidade proporcionar aos professores em formação vivência em sala de aula tão ampla quanto a residência de um médico para que, tendo passado bom tempo lá, suas dúvidas, seus primeiros medos e questionamentos pudessem vir à tona antes deles assumirem uma sala de aula, com supervisão do orientador, das próprias professoras e trocando experiências com os colegas de turma. Digo que é no estágio que essa vivência tal qual uma residência se concretiza. Se pensarmos no perfil dos estudantes de Pedagogia da turma que ingressou comigo, a maioria absoluta nunca estivera numa sala de aula senão como aluno, apenas duas pessoas já tinham cursado Magistério e menos de dez tinham experiência com ensino de língua estrangeira. O estágio então se configura o momento de materialização dos medos, das expectativas, das (in)certezas (des)construídas e a construir.

A vivência do estágio assume caráter essencial para o professor em formação no sentido de mostrar que teoria e prática não são independentes, que no dia-a-dia da escola ambos devem ser levados em consideração para que a relação ensino-aprendizagem vença as barreiras da mera reprodução, da mecanização, da alienação. O professor em exercício também ganha com essa inserção do aluno de graduação, que muitas vezes traz a visão que só o olhar externo, o distanciamento, pode dar a respeito das contradições de sua prática.

Visão diferente pode ser encontrada em Pimenta (2002), que defende o caráter teórico do estágio, que se basearia numa atividade de conhecimento, observação e entendimento de algo já posto, que está dado, a realidade prática. Pimenta nos traz que

“Um curso de preparação, qualquer que seja, vai até aqui. Quer dizer, ele é sempre *atividade teórica* (onde teoria e prática são indissociáveis – condição fundamental para preparar-se o aluno para transformar a realidade, pelo seu trabalho, por sua atividade prática, fazendo do seu

O que para ela parece ser um limite do curso de formação de professores, em Moura (1999) aparece como uma contribuição, como vantagem, quando relata a importância de se colocar alunos em contato com professores da rede de ensino, para que tanto as práticas sirvam de referência quanto para que ambos estejam integrados na elaboração das atividades a serem realizadas. Essa relação desencadearia o processo de reflexão, e mostraria o aspecto complementar da teoria e da prática docentes.

“O pressuposto básico é o de que a atividade de ensino, ao ser planejada conjuntamente, é capaz de gerar elementos de reflexão, proporcionando o desenvolvimento da consciência do futuro professor sobre os vários aspectos a serem considerados na atividade pedagógica”. (MOURA, 1999, p. 11).

Foi pensando desta forma, e após o primeiro semestre de trabalho com o Projeto Integrado de Ciências e Matemática, que meu grupo decidiu por outro tipo de abordagem para o estágio. Começamos avaliando, a partir dos questionamentos do professor de Estágio Supervisionado I, o tipo de planejamento feito para o trabalho anterior. Cumprimos os prazos determinados? Conseguimos realizar todas as atividades propostas? Elas se mostraram viáveis? Como foi a relação daquilo que propusemos com o que a professora da sala tinha planejado para os alunos? No que o que realmente se deu em sala de aula diferiu do que pensávamos que aconteceria? Como superar os problemas e as dificuldades para o próximo semestre? A primeira decisão fundamentalmente diferente do semestre anterior foi pedir para as professoras o planejamento delas para o bimestre, para que pudéssemos decidir junto com elas não apenas o tema que seria de maior interesse das crianças, mas um que viesse de encontro aos objetivos de cada professora para sua turma.

Esse momento de avaliação do passado próximo foi fundamental para que o novo trabalho de estágio trouxesse as inovações que poderiam ter sido deixadas de lado caso tivéssemos nos entregado às “impressões” do que fizemos, sem passar pela reflexão e análise em grupo de cada passo do processo. Avaliamos o quanto da desestruturação do grupo (entendida como o abandono das reuniões para se trabalhar individualmente, seguindo-se apenas as diretrizes iniciais coletivas) se deu por causa das greves², e o quanto por conta da

² A greve dos estudantes, funcionários e docentes da Unicamp ocorreu de Maio a Junho de 2007. Nesse ano, e quase no mesmo período, também as escolas municipais de Campinas entraram em greve. Assim, a continuidade ou não do Projeto Integrado dependeu de decisão de cada grupo e de acordo com as professoras. Nosso grupo

excessiva preocupação em cumprir o conteúdo programado, as datas, os compromissos firmados entre a escola e a universidade.

O momento foi difícil, mas não devemos nunca abrir mão daquilo em que acreditamos. Eu, particularmente, acredito que uma greve desse porte, que pretende mudar legislações, forçar decisões do governador e, sobretudo, mexer com dinheiro público, não vai conseguir integralmente aquilo que pretende, mas vejo que a participação em um momento de greve, seja para contestá-la, seja apenas observando, mas de perto, se interessando pelo que acontece, é muito importante para a formação pessoal de cada um. É o tipo de coisa que todo mundo deveria fazer um dia, para ter condições de se posicionar criticamente sobre a validade desse recurso de expressão, mobilização e reivindicação.

Concluimos que a greve foi importante em muitos aspectos, sendo que o que nos interessa aqui é a possibilidade de analisar as posturas das pessoas, se o discurso bate com as ações e, no caso da proposta do projeto integrado das três disciplinas, nada como um momento de ruptura para mostrar a força de união – do grupo, das idéias, da determinação pessoal.

Foi bom passar pela greve, inclusive para o projeto, que teve a dificuldade inicial das paralisações na própria escola, passando depois pela greve na Unicamp. Com esse tempo, pudemos conviver com as crianças de forma mais relaxada, sem as pressões de prazo que estávamos sentindo antes. Se houve problemas, por outro lado teve essa vantagem, pois se antes a sensação era de estar fazendo algo por obrigação, durante a greve, quando tivemos a opção de cancelar o projeto, demos continuidade a ele (falo em nome de meu grupo) por conta do compromisso que tínhamos assumido com as crianças, e num ritmo condizente ao tempo que a professora tinha para dispor.

O Estágio em Ensino Fundamental

Fomos desafiados a pensar num projeto integrado de Ciências e Matemática que sistematizasse o conhecimento adquirido em cada disciplina do curso de Pedagogia a fim de possibilitar a prática do tipo de ensino que pretendíamos realizar. Tarefa árdua, sobretudo porque até então, não tínhamos experiência concreta de ensino em salas de turmas regulares.

optou por continuar o desenvolvimento das atividades, até porque nenhuma das professoras com quem trabalhamos aderiu à greve.

E porque se fez evidente o caráter fragmentado de nossa formação. Tivemos que selecionar, dentre todos os textos lidos durante o curso, aqueles que efetivamente poderiam nos ajudar, e os que considerávamos importantes para esse momento pontual de planejamento de aulas.

Escolhidos o grupo e a escola, passamos à definição do tema. Levamos em consideração as duas primeiras visitas, em que pudemos conhecer a estrutura física, as professoras com que cada um de nós trabalharia, os funcionários da escola e as crianças.

Tínhamos uma predisposição a trabalhar com os temas “Água” ou “Meio ambiente”, pois achávamos que daí seria possível articular ciências e matemática de forma mais natural. Conhecendo a escola, vimos que lá havia um pequeno lago com peixes no fundo das salas de aula. E fomos informados de que o projeto da escola daquele ano era justamente “Meio ambiente”. Também as chapas que concorriam ao grêmio estudantil colocavam o lago na pauta das reivindicações. Como Campinas passava por um grave surto de dengue, achamos por bem definir “Água x Dengue” como o foco de nosso projeto, acreditando que estávamos fazendo uma escolha totalmente integrada à realidade da escola e das crianças.

Elencamos em grupo quais conteúdos de ciências e matemática seriam trabalhados, e combinamos de nos encontrar com as professoras nos dias de educação física para planejar e desenvolver o projeto. Pensamos em no mínimo duas e no máximo quatro atividades, considerando que o estágio aconteceria uma vez por semana, em meio período escolar. Depois de realizada uma atividade em cada sala, a intenção seria pegar o produto, avaliar e pensar se o que estava programado para ser feito em seguida seria mantido ou alterado.

Interessante ver que a intenção sempre foi a de dar autonomia para a criança, de partir do conhecimento que ela tem para nos trazer, de estabelecer uma relação de parceria com a escola e as professoras, para que de certo modo nós pudéssemos praticar o ensino que praticaríamos quando formados professores. Entretanto, acabamos caindo nas mesmas armadilhas que tentávamos evitar. Trago a transcrição de uma de minhas narrativas da época, sobre o início do projeto:

“O estágio começou bem, mas caminha lentamente para o caos: parecia que estava tudo certo para o grupo se reunir com as professoras e planejar as atividades, mas nessas semanas tivemos indicativos de que essas reuniões com todos não vão acontecer. Vamos ter que acabar bolando algo entre nós sem as professoras, para depois passar pelo crivo delas.”

Esse é apenas um dos momentos em que relatei dificuldades, obstáculos, imprevistos. Mas é muito emblemático, uma vez que mostra o que foi a atitude do grupo durante o projeto.

“Vamos ter que acabar bolando algo entre nós sem as professoras”. Será mesmo? Por que não nos opusemos a isso? Poderíamos ter insistido, não aceitar o argumento da falta de tempo, do volume de coisas para fazer, da premência da greve. Acabamos sacrificando o ideal coletivo, a parceria, em nome de se fazer o que era possível, o que dava para ser feito naquelas condições.

Não digo que o trabalho que realizamos não tenha sido significativo, muito pelo contrário. Conseguimos estabelecer uma relação de confiança e de intimidade com as crianças. Não éramos apenas estagiários, tínhamos nome, apelido, compartilhávamos estórias e histórias com elas e com as professoras. Acredito que muito da aprendizagem se dá não no conteúdo em si, mas na relação entre os indivíduos e na forma como eles lidam com o conteúdo.

Também o exercício posterior de retomada do projeto para se refletir sobre seus pontos altos e baixos contribuiu para ressignificar um trabalho que, a princípio, parecia ter falhado em seus objetivos. Lembro-me do último dia de aula, quando os grupos apresentaram seus projetos para toda a sala, quase todos frisando a impossibilidade de terminar o projeto como haviam sido planejados inicialmente, e colocando a frustração de não terem conseguido cumprir os objetivos propostos inicialmente.

Lembro-me das orientações de projeto no segundo semestre, quando, discutindo sobre essa primeira experiência docente, o professor nos deu vários pontos para pensar, como por exemplo a diferença entre aquilo que planejamos para o primeiro projeto e aquilo que conseguimos cumprir. E se conseguiríamos realizar tudo o que planejamos hoje, se começássemos o mesmo projeto de novo.

Essa possibilidade de rever nossos atos, nosso planejamento e, sobretudo, o espaço que foi aberto pelos professores para colocarmos nossas dificuldades, enriquece nossa formação e, nas palavras de Varani,

“Num ambiente ainda hoje cercado pela relação de autoritarismo, materializado no ‘silêncio, cópia, ditado’, o diálogo assume uma dimensão libertadora, enquanto condição para a formulação de novas hipóteses sobre o conhecimento que circula em aula”. (VARANI, 1998, p. 79)

O mais interessante nesse processo foi a proposta de “encher o esqueleto” do que havia sido planejado para o semestre anterior, para que nosso segundo projeto tivesse não só ossos, mas músculos, veias, tendões... linguajar muito apropriado para um grupo que acabou

fazendo o projeto sobre “Corpo Humano”! Inclusive a idéia de se retomar o projeto de alguma forma, nem que fosse para falar sobre o oposto de dengue, que seria prevenção da saúde, foi levada em consideração mais tarde, nas nossas reuniões de planejamento em grupo.

O processo de reflexão sobre nosso planejamento e nossa prática deixou claro, entretanto, que não houve falha no primeiro projeto, como muitos grupos apontaram em suas apresentações, mas sim mudança de objetivos. Essa era uma visão que não tínhamos inicialmente, a de que esse movimento de planejar, realizar, parar, refletir sobre o que foi feito e redefinir objetivos não descaracteriza o projeto, muito pelo contrário, o enriquece.

Passando a ver o ocorrido como parte fundamental do processo de pesquisa, resgato a recomendação de Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André, 1986) para o pesquisador iniciante, a saber: delimitação progressiva do foco do estudo; formulação de questões analíticas; aprofundamento da revisão de literatura; testagem de idéias junto aos sujeitos e uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Nesse sentido aponto para o sucesso do estágio. Como já foi dito em outro momento, tivemos dois semestres para trabalhar com a mesma turma nas escolas, enquanto discutíamos nosso processo de planejamento e desenvolvimento de atividades em grupo e com os mesmos professores na faculdade. Tivemos oportunidade de percorrer – às vezes inconscientemente – esse processo fecundo do pesquisar, entendendo, como Moura, que

“A pesquisa precisa tornar-se parte do processo de formação do professor por ser parte constitutiva de seu trabalho como docente, como administrador, como supervisor ou como orientador educacional”. (MOREIRA, 1994, p. 130)

Enfatizo aqui o caráter de pesquisa inerente ao trabalho do professor, uma vez que temos curiosidades, questionamos, refletimos, formulamos hipóteses, ressignificamos. Não deixamos de lado nossos pressupostos, porque não acredito na neutralidade do pesquisador, mas aprendemos a não partir deles, apenas levando-os em consideração no momento de análise dos dados compilados.

Na realização de nossa pesquisa – e a pesquisa a que me refiro é aquela que envolveu todo o processo do projeto integrado – primeiro tivemos que nos ver enquanto professores-pesquisadores, e para isso, seguindo a sugestão de Lüdke e André, (1986) rompemos com o mito de que apenas alguns seres especiais dotados de certos poderes têm o privilégio de pesquisar.

As discussões abertas em sala de aula com os três professores e, sobretudo, as leituras e comentários das narrativas que produzíamos sobre todo o processo, foram muito fecundas para nossa formação, especialmente porque nesses espaços a proposta dos professores de fazer conosco um ensino diferenciado – assim como eles esperavam que nós fizéssemos – e a dinâmica decorrente disso para as aulas, era a todo momento questionada, avaliada, discutida e reformulada. Justamente o mesmo movimento que aprendemos a fazer com o projeto – e, conseqüentemente, com nossa prática.

“Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1)

Considero que esta tenha sido a maior contribuição para o tipo de professora que pretendo ser, seja trabalhando em espaços formais quanto não-formais. A prática docente consciente de seus objetivos é fundamental para romper com o ciclo orquestrado de ação e reação que se dá diariamente em sala de aula, reduzindo o processo de ensino e aprendizagem a um mero cumprir de papéis, que não emancipa, pelo contrário, apenas conforma.

Para ilustrar minha fala, transcrevo um trecho de meu caderno de anotações do dia em que dava início ao desenvolvimento do projeto no estágio com as crianças do Ensino Fundamental.

[A professora] Anunciou então que hoje eu é que daria a aula. Eles automaticamente pegaram o caderno de lição de casa para eu corrigir as contas de matemática. Esperei todos abrirem os cadernos e perguntei:

“Quem disse que eu vou corrigir a lição?”

“Ahhhh....”.

“Adivinhem do que eu estou falando: estava com febre, com dor no corpo...”

“É dengue!”

Mataram no segundo sintoma. Daí peguei o gancho para a conversa. Estava tudo fluindo bem (na minha concepção de professora de escola de inglês) quando a professora interrompeu aos gritos que era pra falar um de cada vez, que era pra levantar a mão antes de falar, que era pra abrir a boca só quando tivesse alguma coisa inteligente pra dizer e não aquela bobagem de que reconhece o mosquito da dengue porque ele tem uma placa escrito

Transmissor da Dengue na testa, que era bom prestarem muita atenção porque depois ela ia dar prova baseado no que eu fosse ensinar para eles.

Definitivamente, não é esse o ensino que eu tenho intenção de praticar, nem esse o tipo de professora que pretendo ser. Entretanto, é fácil reconhecer neste exemplo situações que todos nós já vivemos – seja como alunos, como estagiários ou até como professores – em sala de aula. Pior, é muito fácil justificar a atitude da professora. Daí a premência da reflexão crítica e consciente sobre o planejamento, os objetivos e, sobretudo, sobre a desenrolar da relação com as crianças em sala de aula.

Que alunos esta professora está formando? Em que momento ela perdeu de vista a perspectiva de formação integral do cidadão para se enquadrar de forma tão mecanizada na lógica maniqueísta do certo ou errado? Tudo é cuidadosamente explicado para as crianças, até a forma correta de pintar os desenhos. A sala fica organizada, o trabalho flui e os resultados programados começam a aparecer. Não questiono a eficácia do método para o resultado pretendido pela professora – por exemplo, todos terminarem a lição ao mesmo tempo, chegando a mais ou menos os mesmos resultados – mas sim a limitação inerente ao método: essas crianças não têm a chance de exercitar a criatividade, muito menos a autonomia. Buscam sempre uma forma correta e verdadeira de fazer as tarefas e são extremamente dependentes da professora para seguir adiante. Pedem confirmação a cada novo passo que vão dar.

Há, porém, esperança de que os pequenos espaços de resistência façam diferença naquilo que as crianças estão aprendendo, mesmo que não as estejamos ensinando conscientemente. Varani (1998) coloca que “resistência é uma resposta (manifestação) da discordância do aluno em relação ao processo de trabalho na escola e à alienação.” Respondendo a uma preocupação do meu grupo, sobre a expectativa de até que ponto um trabalho desenvolvido em poucas aulas possa ser significativo para a criança, a professora de Matemática colocou que devemos cumprir um objetivo simples e de curto alcance. Passar uma noção mínima, não necessariamente conceitos, mas que fica para a criança não pelo fato da atividade em si, mas por sermos estranhos, alheios, por chamarmos atenção. Ou seja, nosso pequeno trabalho é sim um grande foco de resistência.

De fato, pude observar em dois semestres de convivência com a mesma turma de estágio que o trabalho sobre dengue que desenvolvemos no primeiro projeto deixou marcas para eles, mesmo com as intervenções de enquadramento da professora, mesmo com poucas atividades dedicadas efetivamente ao tema. Sempre, durante o segundo projeto, sobre corpo

humano, alguma das crianças vinha comentar sobre uma reportagem que viu sobre dengue, ou trazia um folheto sobre o assunto, ou mesmo comentava sobre a saúde de membros da família que haviam contraído a doença.

Também meus companheiros de grupo notaram que as crianças traziam durante todo o ano informações relativas às atividades desenvolvidas no primeiro projeto. Imagino o quanto do trabalho desenvolvido no segundo projeto, sobre corpo humano, foi relatado incidentalmente à próxima estagiária, sem que esta soubesse da experiência anterior dessas crianças comigo. A escola em geral não preserva sua memória, nem a de suas práticas.

Trago como exemplo de resistência por parte dos estudantes, mais uma transcrição, relevante do ponto de vista da autonomia que vai se insurgindo, quebrando as barreiras, infiltrado-se teimosamente pelas fissuras das práticas de ensino instituídas:

Na hora de escrever na lousa a lição de Português do dia, [a professora] pediu que eu fosse à lousa escrever enquanto ela ditava, para que pudesse ganhar tempo na correção dos cadernos. Foi andando pela sala corrigindo os alunos - e me corrigindo também! A primeira letra que eu fiz, N, teve que ser corrigida para o tipo cursivo, porque era a letra que eles aprendiam a fazer.

“Eu corrijo todo mundo, até a Paula”.

Respondi que tinha que corrigir mesmo, porque eu estava ali estudando como eles, só que para aprender a ser professora. Acabado o ditado, uma das alunas me chamou até sua carteira e acabou corrigindo meu A maiúsculo também, que segundo ela estava muito “fechado”, precisava ser mais “abertinho”.

Vejo na atitude da criança, que encontrou em minha resposta à fala da professora uma oportunidade de tomar a iniciativa de me ensinar a forma correta de grafar a letra maiúscula, um posicionamento de resistência incipiente às práticas coercitivas e autoritárias da professora.

Aprendi muito com minha experiência docente, aprendi com as reflexões que fiz, com as avaliações da disciplina e até com as considerações que os outros fizeram sobre aquilo que eu pensara. O grupo aprendeu muito nesse processo, inclusive sobre o real valor do trabalho em grupo.

Isso também é reflexo do processo de reflexão desencadeado pelo desafio de fazer as narrativas sobre o projeto de ensino e de me constituir professora. Eu tenho páginas e páginas

dizendo o quanto sempre preferi calar e fazer, terminar logo a tarefa e seguir adiante; que isso me incomodava e eu precisava mudar. Pois bem, é isso que acontece quando tentamos mudar a forma conhecida de fazer as coisas. Talvez eu tenha envergado a vara demais para o outro lado, na tentativa de ser mais sincera comigo mesma e com o mundo, mas creio não ser possível descobrir isso agora, eu preciso do afastamento do tempo para olhar para mim depois desse processo, em condições melhores de avaliar o que ficou realmente disso tudo.

Uma das coisas que aprendi nesse caminho é a perceber o valor do meu trabalho e do trabalho dos outros. A tendência de quem é muito crítico é sempre achar que poderia ser melhor, que não produziu tudo o que podia, que deveria ter feito várias coisas diferentes, tomado outras decisões. Certamente, continuo acreditando em tudo isso, afinal, a insatisfação leva à melhoria, mas agora sei também que nem só de crítica se constrói um bom profissional. Que é preciso olhar, dentro daquilo que foi feito, quais foram os pontos fortes, as boas idéias, os sucessos. Poderia ter sido melhor? Claro que sim! Então tomemos a experiência como aprendizagem para fazer melhor da próxima vez, mas sem negar aquilo que passou.

O Estágio em Educação Infantil

Ao indagarmos sobre as razões dos ingressantes de Pedagogia terem escolhido este curso, aparecem várias falas sobre “gostar de criança”, “levar jeito”, “ter facilidade com crianças”, e outras que seguem nessa linha. Não é meu foco discutir aqui as raízes desse sentimento de maternagem, mesmo porque ao longo do curso muitas dessas pessoas foram revendo suas próprias razões, à luz de teorias que lhes permitiram refletir criticamente sobre elas. Tampouco este é um fenômeno restrito à Pedagogia: em 1998, quando ingressei no curso de Psicologia, muitas pessoas também davam como justificativa para a escolha do curso “a experiência positiva com a terapia”, “a identificação com o trabalho da própria terapeuta”, “a possibilidade de se conhecer melhor” e correlatos.

Quando explicitiei o caminho que trilhei para chegar até aqui, coloquei razões outras, de ordem mais prática. Primeiro, buscava uma profissão que me aproximasse das pessoas, que permitisse lidar com gente e não com máquinas e números, e que propiciasse tempo de qualidade para dar atenção ao outro – esta, inclusive, era a mesma razão que me levou um dia a optar por Psicologia. Em 2004, já era professora de inglês há alguns anos, já estava inserida no mercado de trabalho e via na Pedagogia simplesmente uma maneira de formalizar com um

diploma aquilo que eu já sabia fazer – felizmente, não foram apenas meus colegas que tiveram a chance de rever seus conceitos durante o curso!

A intenção aqui, ao rememorar essas falas, é apontar para algo que é, a meu ver, o maior erro logístico de todo o curso. O estágio em Educação Infantil se insere na disciplina de Educação Não-Escolar e, acontecendo no último semestre, pega de surpresa tanto aqueles que inicialmente se proclamavam apaixonados por crianças quanto aqueles que, como eu, acreditavam que gostando ou não de criança, o importante é assumir o caráter profissional e exercer seu papel com competência.

As aulas de Prática serviam como ponto de partida para reflexão mais pontual sobre aspectos de nossa prática docente, e nisso eram de extrema importância para nossa formação, porém, havia algo que incomodava: tínhamos que pensar em nós, no que queremos não da escola, do aluno, da diretora, mas de nós! Segundo o professor, nessa disciplina quem está na dúvida ou acha o caminho e segue em frente, ou desiste de vez. Passei todo o curso despreocupada com o momento em que teria que encarar uma sala cheia de cerca de trinta crianças menores de 6 anos, pois tinha o respaldo de Durkheim e de suas reflexões sobre educação, e sempre me lembrava (ou tentava acreditar) que o professor não precisa de vocação, e sim de habilidades específicas, de competência, de autoridade. Também me valia de minha experiência como professora de inglês, acreditando que bastaria repassar o trabalho que fazia no curso de línguas para a escola regular.

Descobri na relação com as crianças pequenas o quanto estava errada em minhas certezas. Criticava quem tendia a explicar tudo pelo “amor”, mas pendi demais a vara para o lado da “competência”, esquecendo de ver a relação especial que se estabelece quando o que está em jogo são as especificidades da infância. E no último semestre do curso, encarar tudo aquilo que ainda não se sabe, olhar de frente para tudo o que ignoramos, é um exercício de humildade que poucos estão dispostos a fazer.

Ao contrário do que ocorreu no Ensino Fundamental, quando tivemos carta branca para bolar um projeto de ensino, auxiliamos as professoras e chegamos inclusive a assumir algumas aulas, o estágio em Educação Infantil tem o caráter de observação. Espera-se dos estudantes que acompanhem a rotina de uma creche ou pré-escola e que façam anotações detalhadas *in loco* no Diário de Campo. As observações são discutidas depois, em sala de aula, à luz dos textos teóricos que nos são indicados durante o semestre.

A princípio, observar e anotar parecia uma proposta vazia, considerando que o aluno de estágio está ávido a “fazer”, a “praticar”, desconsiderando o caráter prático e ativo da observação em si, mas o que parecia tarefa simples revelou-se riquíssima e cheia de significado. A demanda da criança pequena é tal que professores e monitores ficam totalmente absorvidos em suas tarefas, e o estágio ficaria aquém do que pode ser se tivéssemos que nos envolver no cuidar. Observando, podemos perceber claramente as relações de gênero, as relações entre adultos e crianças, as relações entre as próprias crianças, a influência das políticas públicas no espaço físico e nas relações internas e externas dos adultos.

Se por um lado o estágio em creche serviu para mostrar o quanto não sei – e vale dizer que ser mãe não é de grande valia neste momento, a relação com as crianças é bem outra – por outro a forma como se deu foi bastante proveitosa para reafirmar a importância do grupo, a força do coletivo docente no trabalho com as crianças.

Se na escola vemos o movimento dos professores planejarem o projeto político pedagógico, as atividades, os projetos coletivamente, para depois partirem para um trabalho solitário, no ambiente da creche vi uma aparente retomada dessa dinâmica, porém de forma mais diluída. Como as salas contam com uma professora e pelo menos duas monitoras (no caso de meu estágio, eram três monitores acompanhando a professora numa sala de trinta e cinco crianças de dois a quatro anos), as resoluções do grupo tendem a se manter até pela proximidade dos sujeitos.

Falando sobre um ambiente formativo que permita troca de informações e pensamentos entre os professores, Vicentini (2006) nos traz a possibilidade de “enfrentamento dos problemas de modo coletivo, discussão de saberes, problematização das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente”. Não há como se escapar do coletivo nesse ambiente, e é reconfortante saber que esse movimento de reavaliação e reobjetivação acontece nos espaços de formação e cuidado de crianças de 0- 5 anos.

Esse olhar atento foi recebido inicialmente com ressalvas na creche, pois entendia-se que eu estava presente naquele espaço para julgar. Ao mostrar o Diário de Campo para a professora e as monitoras, ficou claro que minha intenção, além de aprender, era diagnosticar, e elas mesmas puderam perceber práticas que antes não viam que estavam acontecendo, que iam contra suas falas e aquilo que elas acreditavam estar fazendo.

Tendo conquistado meu lugar na creche, e tendo estabelecido uma relação de confiança com as educadoras, sejam elas professoras ou monitoras, fui convidada a participar das reuniões do Grupo de Monitores e dos Planejamentos. Também tive o privilégio de participar como ouvinte de uma reunião extraordinária para resolver as diferenças (profissionais e pessoais) entre a professora e os monitores (cinco mulheres e um homem) de uma sala de crianças de dois anos.

Nesses espaços, vi a força do grupo vir à tona, e pude perceber o quanto as políticas públicas tentam providenciar espaços de formação continuada, mas de forma confusa e contraditória, o que acaba mais uma vez deixando nas mãos das pessoas comprometidas com o coletivo a responsabilidade de levar adiante as práticas emancipatórias e reflexivas.

Posso dizer que esse foi o semestre mais significativo para mim, o que mais serviu para eu re(pensar) meus valores, minhas crenças, minhas certezas e inclusive minha vontade de ser pedagoga/docente/educadora. Não é fácil chegar ao último semestre do curso, depois de quatro anos de reflexões e (re)descobertas, e sentir na pele o peso de tudo aquilo que não sei, do tamanho de meu despreparo, do abismo que me separa de uma professora ou monitora de creche, por exemplo. Sobretudo, não é fácil lidar com a incompletude, com o vazio, com tudo aquilo que não sei. Não é fácil, mas é um caminho que deve ser trilhado para ajudar a compor as bases de minha formação. Um professor não se faz só de certezas.

Não pense, porém, que busco certezas, não é esse o discurso. Lembrem-se que a Paula durante-Unicamp é aquela que aprendeu a desconstruir as verdades prontas, mas percebi, no fim do curso, meu limite. E, assim como eu, outras pessoas também o fizeram, e algumas de forma mais dolorosa, porque tinham a clara intenção de trabalhar com crianças de 0-5 anos. Eu pelo menos sempre preferi o tipo de relação que se constrói com as crianças do Ensino Fundamental. Mal sabia eu que nesse mesmo semestre viria a preferir ainda outro tipo de relação, aquele que se dá no âmbito da Educação Não-Formal.

Quanto ao semestre, quem pode de sã consciência dizer que foi um fracasso? Claro, a sensação foi ruim, acabou em incerteza, ruptura. Mas foram tantas reflexões, tantas descobertas, tantas relações de troca – meu caderno está cheio de coisas interessantíssimas – que se voltarmos ao Projeto Integrado de Ensino de Ciências e Matemática, no estágio em Ensino Fundamental, e pensarmos nas palavras do professor Guilherme avaliando as apresentações do projeto, não importa que os objetivos tenham mudado ao longo do caminho, nem a execução, mas sim a avaliação que faço disso tudo na relação com os sujeitos.

O Estágio em Educação Não-Formal³

O primeiro semestre do terceiro ano foi o que deu o pontapé inicial ao rumo de minha formação. Foi nele que pude rever meu curso como um todo de maneira sistematizada, comecei a vislumbrar o tipo de professora que pretendia ser, e até que ponto isso diferia do tipo de professora que eu era ao ingressar no curso de Pedagogia.

O segundo semestre do quarto ano, por sua vez, e último do curso, foi, como já dito, o mais significativo, o que mais definiu o quanto eu estava disposta a me entregar à escola, o que eu esperava de um processo de ensino-aprendizagem, da relação dos educandos conosco, educadores, das possibilidades da escola como um todo e do sistema de ensino.

Se num primeiro momento reafirmei minha convicção de que ensinar e cuidar de crianças pequenas não é o rumo que pretendo seguir em minha profissão, se disso saiu a descoberta de meu limite como educadora – o trabalho com crianças pequenas – num segundo momento foi nesse semestre, agora na disciplina de Educação Não-Formal, que achei meu lugar no mundo.

A proposta desse estágio era conhecer, observar e diagnosticar um espaço de educação não-formal, para avaliar o quanto ele se aproximava ou se afastava da educação formal. Foi assim que cheguei a uma Instituição afiliada a FEAC que ensina ballet clássico a meninos de doze a dezoito anos sem situação de risco.

Pode-se dizer que esses espaços prezam a arte-educação como forma de trazer à tona conteúdos que a escola não dá conta de trabalhar, como os sentimentos, as angústias, as necessidades dos educandos ou atendidos. No caso de meu estágio, a dança é a forma maior de expressão artística – ballet clássico, contemporâneo, street dance – mas há também oficinas de artes visuais, musicalização, técnicas circenses, acrobacia em tecido.

O grupo aqui é formado de poucos funcionários contratados (quatro, todos eles de funções administrativas ou de manutenção) e uma grande maioria de voluntários (professores e colaboradores, cerca de quinze pessoas). São dez meninos no período da manhã e cinco à tarde, e ao todo duzentas crianças já passaram pela instituição desde sua fundação.

³ Educação Não-Formal será usado aqui como um modelo de ensino que, ao contrário da educação formal, que se dá majoritariamente nas escolas, está inserida numa rede regulamentada pelo Estado, está centrada no conteúdo e é regulada por frequência escolar e tem a certificação como objetivo, ocorre em espaços outros, em horário oposto à escola, e que está baseada no prazer e na escolha de participação por parte dos educandos.

Essa diversidade confere um sentido diferente ao coletivo. As motivações são diferentes, as necessidades e expectativas também. Por exemplo, há diferenças quanto aos objetivos de cada professor, sem que isso, no entanto, comprometa o objetivo expresso da instituição. As contradições não desagregam, elas fortalecem.

O fundador da instituição, bailarino clássico por formação, tem a pretensão de formar meninos bailarinos profissionais, para suprir uma demanda de mercado por bons bailarinos formados. Aos poucos, está atingindo seu objetivo. Em sua aula disciplina é palavra de ordem. Mas não a disciplina formal da sala de aula, do levantar a mão para falar, do silêncio incômodo, e sim a disciplina do corpo e da mente. Disciplina como autoconhecimento, percepção das próprias sensações, das reações orgânicas aos comandos, do controle sobre o próprio corpo e sobre os efeitos dos movimentos (ou da falta dele) no corpo.

Tudo é feito para que a consciência de si seja aumentada. São propostos exercícios que levam à percepção, ao autoconhecimento e à resiliência. O bailarino precisa ter total consciência de seu corpo no palco, de seu posicionamento e de sua movimentação, e não pode fazer nada que destoe do grupo, como respirar de forma errada, coçar o nariz ou espremer a boca durante os exercícios que exigem mais vigor físico.

Já a professora da oficina de Comunicação tem como objetivo declarado formar bons leitores. Para isso, usa toda sua bagagem de cerca de 30 anos de docência para envolver os meninos e aproximá-los do prazer da leitura, da interpretação e produção de textos. Utiliza letras de música, artigos de jornal, poemas e até contação de histórias.

Seu objetivo mais geral é preparar os meninos para lidarem com uma realidade maior do que aquela que se apresentava para eles até o ingresso na instituição, uma vez que a carreira que eles vão seguir tem um caráter eminentemente público, e eles vão precisar dar entrevistas, conversar com doadores e representantes de entidades, fazer entrevistas de trabalho. Assim, precisam saber, além de ler e escrever, se expressar.

O professor de técnicas circenses, por sua vez, foca em sua oficina o clown ou palhaço, não o palhaço tradicional, mas um palhaço que busca o ridículo específico de cada um. É trabalhada a questão do foco, em duplas e grupos, e do ridículo ligado ao corpo. O objetivo é desenvolver, primeiro, autoconhecimento e auto-aceitação: o clown se sente bem com o jeito que é, assim o fato de ser gordo, gago, muito lento, coisas que geralmente a sociedade vê como defeitos, e que para o clown são ferramentas de trabalho e criatividade. A partir dessa auto-aceitação, aceita-se também o outro, e os meninos passam a respeitar o outro em sua humanidade, em sua estranheza, até.

O que há em comum entre todos é a crença na qualidade do trabalho que se faz ali. E a satisfação de trabalhar num lugar que dê às crianças oportunidade de se formarem de maneira integral, pois da relação de atenção, de afeto, de cuidado, vem também a disciplina, a responsabilidade, o respeito, os conteúdos. Não há cobrança de frequência, mas o índice de falta é baixo. E a rotina é dura para os meninos bailarinos, com aulas puxadas, que exigem muito física e mentalmente. A cobrança é como a de dançarinos profissionais, mas mesmo assim há interesse, empenho e, sobretudo, valorização daquela rotina. Em época de apresentação os meninos ensaiam inclusive nos feriados, e relatam que não gostam do período de férias, pois ficam longe da dança e dos estudos.

O quadro é todo de gente apaixonada pelo que faz, e não há como deixarmos de comparar um lugar assim com a escola. A educação não-formal não é o oposto da escola, não a nega. Pelo contrário, sua base é o ensino formal. A começar pela nomenclatura: a grade de horário das oficinas está dividida em “aulas”, os responsáveis pelas oficinas são os “professores”, os espaços (a saber, duas salas de dança com tablado, uma mesa grande ao lado da cozinha e o pátio) são chamados de salas de aula.

A estrutura geral lembra muito uma escola de dança, e isso aproxima o local de um modelo profissionalizante de ensino, já que a base do trabalho é a dança, sua história e técnicas, como objetivo de se formar bailarinos para o mercado. Mas esse objetivo específico se dilui no caráter integral de ensino que ocorre quando os meninos são expostos a novas possibilidades, quando vêem outras formas de lidar com as situações que não as mesmas das realidades, que lhes são impostas.

As oficinas que não são de dança propriamente dita foram sendo incorporada aos poucos, justamente pela demanda que os meninos foram criando por mais conhecimento, para ampliar ainda mais seus horizontes. Eles frequentam teatros, são convidados para dançar com todas as academias pagas de dança da cidade, se apresentam em festivais, dão entrevistas, ensinam adultos a dançar. Ali, formam-se também multiplicadores.

Seria de se esperar que a escola regular fosse posta em segundo plano, mas o que de fato acontece é a valorização do espaço escolar. Primeiro porque é por lá que os meninos entram em contato com a instituição, que faz divulgação e audição nas escolas duas vezes ao ano. E segundo porque a escola é vista como parte fundamental da formação do cidadão de fato e de direito, e essa valorização que a instituição faz da escola reflete na forma como os meninos se colocam em relação aos estudos.

O intuito é dar uma formação integral aos jovens, mas também dar a eles condições para que aprimorem o aprendizado formal em que estão inseridos. O modelo aos poucos deixa de ser o traficante, o valente, o piadista, e passa a ser o bom filho, o amigo dedicado, o comprometido com o que faz. Ali os meninos recebem ferramentas para lidar com questões de preconceito de cor e de orientação sexual que emergem na própria escola. Eles trazem os problemas do formal para o não-formal, e levam de volta as contribuições que este espaço tem para oferecer àquele.

As possibilidades que se abrem com a educação não-formal são muitas, e o caráter flexível dessas instituições confere uma plasticidade que só agrega valor ao trabalho do professor/educador/pedagogo. Sobretudo, vemos que a escola já cumpriu outrora esse papel formador de caráter mais global. Passado o assombro, o deslumbramento, o encantamento com o espaço não-formal – e o conseqüente desânimo em relação ao formal – aprendemos com esses lugares alternativas de se trabalhar no âmbito escolar para resgatar o prazer de ensinar e aprender. O que parecia um abismo vira uma aproximação. E o melhor: passamos a ver que uma idéia nem é algo tão extraordinário assim, e que toda e qualquer atividade pode ser apaixonante aos olhos de alguém, seja no espaço escolar quanto no não escolar – basta estarmos abertos a isso.

Estou bem mais confortável agora em minha posição de educadora. Procurar eternamente o sentido das coisas acaba nos privando de aproveitar as oportunidades que estão próximas de nós. A preocupação inicial era sempre “achar sentido e significado” para as propostas, mas vi, a partir do trabalho na instituição não-formal, uma forma de desenvolvimento em que a atividade é dada *a priori*, e o sentido, o significado, é construído junto com as crianças. Não deixa de ser uma forma de exercer o poder, a disciplina até, mas são elementos que aparecem naturalmente e que não devem ser considerados como pontos falhos da experiência docente. Então eu posso exercer meu poder, sim, posso trabalhar exigindo comprometimento e cobrando disciplina, sem com isso estar fazendo um trabalho coercitivo, impositivo, sem relevância.

As relações pessoais nos espaços não-formais, a forma como o conteúdo vai sendo apreendido, sem a pressão da avaliação por medida, a ausência do discurso de culpabilizar os professores, ou a diretoria, a família, o poder público, tudo isso fez com que me lembrasse do Babi, professor de Biologia do segundo colegial (isso denota idade – segundo ano do ensino médio) que simplesmente detestava que nós passássemos o caderno a limpo. Ele dizia que caderno bom de estudar era aquele rabiscado, com letra feia, porque ficava melhor na

memória do que uma folha limpinha, organizada, sem defeitos nem nada que chamasse atenção. E que o tempo que a gente perdia passando caderno a limpo podia ser mais bem aproveitado vivendo.

Realmente, são as pessoas que quebram as regras, que nos provocam, que fazem diferença em nossas vidas, as que nos inspiram a agir de forma diferenciada, comprometida com o que nos leva a conquistar nossos objetivos. Os espaços de educação não-formal estão cheios de gente assim.

Considerações Finais

Por que a escolha dessa forma de escrever, desse gênero textual, do memorial? Porque desde o primeiro ano se tem medo do TCC, porque somos bombardeados com uma perspectiva experimental de pesquisa, porque somos levados a crer que nossos escritos – conseqüentemente, nossas idéias – não têm valor, pois não são fruto de pesquisa, não foram publicados e, portanto, não são científicos.

O aluno é visto em geral como um porta-voz do senso-comum. Mas a partir do momento que publica e pode ser citado, ganha visibilidade como “pesquisador” ou “cientista”. Em que momento se dá essa mudança? Quando o compasso aponta para o outro lado? Não vejo outro caminho que não o do posicionamento crítico, reflexivo, através das muitas possibilidades de produzir conhecimento através daquilo que se vê, que se sente e do que se produz.

A mudança se dá no processo, e não na entrega do diploma. E tendo isso em mente desde o começo, o professor em formação está mais dono de si e senhor de sua capacidade de questionar as opiniões instituídas – travestidas de conceitos e descobertas – e de se fazer voz ativa, instituinte de idéias e reflexões, por que não dizer, memoráveis.

A formação do profissional educador se dá num processo de reflexividade, de reavaliação e rupturas. Valores há muito enraizados vêm à tona e são postos à prova em seus fundamentos e em sua validade. Há que se perder o medo de assumir seus pontos fracos, seus limites, de se mostrar, assim como Jacotot, ignorante. A docência não deixa de ser, nesse sentido, um exercício de humildade.

Com quais pressupostos eu fui para a sala de aula? Era muito forte em mim a idéia de que a escola pública não oferece ensino de qualidade porque não tem recursos para tanto (financeiros, estruturais, pessoais...), mas não é o que eu vejo acontecendo. Muito pelo contrário, o simples fato de tantas escolas abrirem suas portas para as Universidades já demonstra uma possibilidade de enriquecimento que muitas escolas particulares não têm. E os espaços de educação não-formal são uma brisa de ar fresco para renovar processos que parecem estagnados nas escolas. Não vejo mais como pensar numa escola sem práticas alternativas de ensino, que prezem a relação pessoal acima do conteúdo, que valorizem o aspecto afetivo dos indivíduos em detrimento dos rótulos cognitivos e intelectuais.

As crianças, os alunos, os bebês, os idosos, os atendidos, a clientela, o alunado. Seja qual for a nomenclatura, seja qual for o espaço onde as relações pedagógicas ocorram, há que se investir a todos não só de deveres, mas de direitos. E para tanto, é fundamental termos clareza de nossas ações, e de suas conseqüências. Eu trabalhava como professora de inglês antes de entrar para o curso de Pedagogia. Mas minha prática tinha um objetivo claro: fazer com que os alunos aprendessem a língua tão bem quanto eu. Para isso, seguia muito minha intuição e me baseava na lembrança de professores que tive, mas também seguia um método fechado, era inflexível na forma de avaliar os alunos e, sobretudo, não considerava o que eles tinham a me ensinar. Guardo resquícios dessa Paula pré-Unicamp, mas aprendi outros caminhos de trabalho e reflexão.

O professor não deve ter medo se assumir a postura que considerar mais adequada, desde que o faça de maneira consciente, que seja uma escolha e não um acidente de percurso.

Isso, contudo, não significa coagir, ameaçar, impor. Significa assumirmos o papel de elo. Se todos dermos as mãos, sejamos nós, professores, não o elo forte da corrente, e sim mais um deles. O elo que, somado aos outros, confere força ao grupo, divide e compartilha saberes e descobertas com os outros elos. Que venha daí a força da docência, do coletivo. Eu sei a diferença entre letra de forma e letra cursiva, mas foi preciso a intervenção tímida de uma menina de oito anos para que me dar conta de como fazia uso da linguagem escrita, de como me apropriei desse conhecimento e de como estava passando adiante algo incidentalmente, sem que tivesse sequer pensado no alcance de uma simples letra escrita à lousa com giz branco.

Tudo o que acontece faz parte de nossa formação, de quem somos, e esse não é um processo que comece e acabe na graduação. Essa formação vai para a vida, e os registros escritos, meus relatos em forma de cadernos de campo, relatórios de estágio e narrativas, e

dos professores nas compilações de memoriais, sinalizam isso, o quanto essa experiência de resgate, registro e troca é parte fundamental de nossa formação.

Acabo o curso com um trabalho de conclusão recheado de altos e baixos, de angústias e alegrias, de pontos nevralgicos e de decisões. Acabo o curso com dois projetos e três estágios na bagagem, na lembrança, que se acumulam a minha experiência prévia de professora, de mãe, de tradutora, de profissional assalariada, enfim, que agora pertencem ao rol de pequenas identidades que formam um ser maior, mais pleno, que sabe que é possível trabalhar bem, não importando se eu tenho 10 anos ou 10 dias de experiência, uma pessoa que não se deixa abater pelo que falta, mas que usa os espaços vazios para crescer.

Agora estou aqui, com lágrimas nos olhos, pensando que eu tomei a decisão certa, que tinha razão em achar que ia ser difícil, mas feliz por ver que meu caminhar não é mais complicado do que nenhuma das meninas que passaram direto da escola para a Universidade. São muitas histórias que se unem buscando um mesmo objetivo e que vão mostrando outras possibilidades umas para as outras. Nós sempre temos o que aprender uns com os outros, e acreditava que minha identidade já estava formada.

A imagem que eu fazia de mim estava pronta, estagnada. Ao ingressar na Unicamp tive que me redescobrir. Pude reavaliar meus conceitos e preconceitos. Saí da minha zona de conforto e acabei aprendendo que maquiagem não mata ninguém, que quem usa só cor-de-rosa não é superficial, que quem quer casar virgem tem tanta razão quanto quem não quer nem casar. Isso só para citar os exemplos mais bobos. E também para dizer que não poderia haver momento mais apropriado – nem amigos, nem professores – para eu me permitir refletir sobre mim, sobre minha vida e sobre minha profissão.

Aprendi que o conhecimento deve ser desfragmentalizado, descompartimentalizado, deve ser reestruturado numa proposta transversal de ensino, e se por um lado é assustador sermos nós os responsáveis por isso, por outro temos exemplos de sucesso a seguir, nas escolas, na faculdade, nas instituições não-escolares e não-formais de ensino.

Não tenho pressa. Aliás, para nada. É um pé de cada vez na estrada. Se Almir Sater cantou “Ando devagar porque já tive pressa, e levo esse sorriso porque já chorei demais”, não poderia estar mais certo. Inclusive quando diz que tem certeza de que nada sabe.

Eu tenho essa certeza também. E não é ótimo não saber? São infinitas as possibilidades!

Diretrizes para Desenvolvimento do Projeto I

Segue o planejamento feito pelo grupo do primeiro Projeto Integrado de Ciências e Matemática, tal qual o apresentamos para as professoras durante o estágio no primeiro semestre de 2007.

Projeto de Ensino/ Disciplinas Integradas: Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências e Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Tema: Dengue (vínculos com a água)



Aedes aegypti

Elaine Barbosa, Fábio Deusis, Paula Portella, Renata Ribeiro



PREMISSA: o grupo deve estar bem informado a respeito do que é dengue (*profilaxias, meios de transmissão e afins* – buscar informações) → Processo já em andamento.

Objetivos:

- Conscientização (saúde, profilaxia)
- Esclarecer (de forma simples) o que é o mosquito da dengue, porque pica e como a doença é transmitida
- Ressaltar que a doença pode adquirir caráter alarmante – epidemia - e que conscientizar é o melhor meio de se evitar a doença
- Matemática: Haverá levantamento de dados – dependendo da série (de 1ª. a 4ª. série) em que tivermos estagiando, serão elaborados gráficos percentuais, tabelas, (...). – Utilizaremos o número de focos de dengue na escola para nos certificar se a escola está ou não segura contra a dengue.
- Ressaltaremos: “a escola está ou não segura contra a dengue?”. – Tentaremos trabalhar esta questão, enfatizando que a escola ao combater a proliferação do *Aedes egypti* está beneficiando não só o ambiente escolar, mas a comunidade em si – bem como os locais em que os alunos moram.

Primeiro encontro: ___/05/07 (Semana de 02 a 04 de maio de 2007)

- * Conversar com professora a respeito do projeto – ressaltar que o que trabalharemos em nenhum momento atropelará as atividades que ela exercerá com a classe.
- * Possivelmente passar na secretaria e pedir nome completo dos alunos e professora (informações que precisam constar em nosso projeto)

Segundo encontro: ____/05/07 (Semana de 07 a 11 de maio de 2007)

- * Levantar tópicos sobre o que seria dengue (bate papo com a sala); perguntar o que eles sabem a respeito, se conhecem alguém que esteja infectado ou que foi infectado
- * Dizer que faremos (em atividade futura) uma busca na escola sobre foco de dengue (podemos aproveitar este momento para fazer um PROTÓTIPO de mapa da escola)
- * Formar grupos de ____ pessoas para realizar futura atividade (registrar os grupos e já distribuí-los no protótipo de mapa)

Terceiro encontro: ____/05/07 (Semana de 14 a 18 de maio de 2007)

- * Discutir com mais profundidade sobre o que seria a dengue, qual é o mosquito (por que ele é o agente transmissor), maneiras de transmissão, profilaxia
- * Levar material sobre dengue (fotos, histórias, pequenos vídeos) - se caso for possível
- * Deixar com que eles comentem se há possibilidade de dengue na escola (bem como em suas casas)

Quarto encontro: ____/05/07 (Semana de 21 a 25 de maio de 2007)

- * Grupos saem em busca de foco de dengue na escola
- * Cada grupo tem um "narrador" das informações encontradas - durante a pesquisa, tudo tem de ser relatado e registrado
- * Ressaltar que eles devem enumerar a quantidade de focos (bem como onde são encontrados)
- * PS.: trazer para a próxima aula, uma tabela (feita em cartolina) que exponha as informações obtidas sobre os focos de dengue na escola – para isso é necessário recolher as informações desenvolvidas pelos alunos durante a atividade de hoje.

Quinto encontro: ____/05/07 (Semana de 28 a 31 de maio de 2007)

- * Relembrar a sala sobre o que foi feito na aula anterior (apresentar tabela)
- * Trabalhar as questões matemáticas; dividir a sala nos grupos de pesquisa e trabalhar com eles as questões matemáticas referentes à pesquisa – transformar as informações recolhidas em informações percentuais, barras, frações, divisões, gráficos de pizza e/ou colunas etc. – o tipo de transformação da informação dependerá da série em que estivermos trabalhando – Ressaltar que será uma atividade simples
- * Questionar se a escola está bem protegida contra a dengue
- * Elaboração de um folder feito pela sala, apresentando *o que é dengue, como evitar, se a escola está ou não protegida contra a dengue, etc.* – Trabalho de formalização da conscientização - (levaremos material para que as crianças possam efetuar o trabalho)
- * Expor pela sala e/ou escola, as atividades e levantamentos elaborados

→ IMPORTANTE: a cada ida à escola, refletir (em grupo) sobre as atividades que estamos fazendo – a idéia é de que sempre haja unicidade e clareza em nossas atitudes.

Diretrizes para Desenvolvimento do Projeto II

Segue o planejamento feito pelo grupo do segundo Projeto Integrado de Ensino, após o processo de reflexão sobre o semestre anterior, tal qual o apresentamos para as professoras durante o estágio no segundo semestre de 2007.

Projeto Integrado de Ensino

1. Integrantes do grupo de estágio

Elaine Cristina de Andrade Barbosa

Fábio Dieusis Batista

Paula Bagattini Portella

Renata Ribeiro

2. Descrição do trabalho

Esse projeto é parte das atividades desenvolvidas na disciplina EP200 – Estágio Supervisionado I e constitui-se como o norteador de nossas atividades de estágio em escolas públicas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

A proposta de atividade de estágio se define por um projeto que integra necessariamente conhecimentos da Matemática e das Ciências (sendo possíveis também atividades que envolvam outras áreas do conhecimento) que, juntamente aos conhecimentos do campo pedagógico adquiridos pelos integrantes ao longo de três anos de curso de Pedagogia, estarão presentes no desenvolvimento de um trabalho temático com estudantes das escolas públicas onde os integrantes do grupo encontram-se inseridos.

Esse Projeto é composto de duas partes interrelacionadas: a *geral*, referente ao trabalho do grupo como um todo e a *específica*, referente ao trabalho proposto por cada integrante do grupo, uma vez que o grupo optou pelo desenvolvimento de um trabalho conjunto que atendesse às demandas específicas de cada local de estágio.

3. Justificativa

Após o término do primeiro semestre de 2007, no qual o grupo já havia desenvolvido um trabalho semelhante, foi realizada uma avaliação entre os integrantes onde foram discutidos os seguintes aspectos: significado do projeto desenvolvido para a formação de cada integrante, significado do projeto para a constituição do grupo de estágio, significado dos temas e

conhecimentos trabalhados para os estudantes, contribuição com o trabalho da Professora, relevância do tema para os diferentes contextos de estágio.

Dessa reunião foram tiradas as seguintes conclusões:

- O significado do projeto integrado para a formação docente de cada integrante do grupo não foi evidenciado pela forma com a qual ocorreu. Mudanças de planos e atividades (mudança de orientação dos projetos pelos docentes da disciplina, greves nas escolas e na Universidade, tentativa de adequação do tema ao conteúdo trabalhado pela professora sem prévia reflexão) não permitiram que o projeto fosse realizado de fato, o que culminou numa série de proposições de como teria sido o projeto, sem que de fato ocorresse. Torna-se, portanto, fundamental um maior envolvimento pessoal com as atividades desenvolvidas e com o contexto de cada estágio, bem como uma freqüente e coletiva reflexão sobre as ações conjuntas e particulares do projeto.
- A constituição do grupo de estágio sofreu as mesmas transformações relatadas sobre a significação particular do projeto. Enquanto sujeitos particulares integrantes de um mesmo grupo, os estagiários afetaram, a cada transformação sofrida individualmente, a constituição desse grupo. Entretanto, o trabalho de reflexão, avaliação e tomada de decisão coletivos foi insuficiente diante da demanda de análises e idéias envolvidas no processo. É de comum entendimento, portanto, que reuniões freqüentes de avaliação e direcionamento do trabalho com todos os integrantes torna-se uma ação fundamental para a construção de sentido desse trabalho.
- Com relação ao corpo de conhecimentos dos estudantes, o grupo avalia que o fato do projeto tratar de um tema externo às discussões e demandas dos diferentes grupos vivenciados por cada estagiário dificultou o envolvimento e conseqüente produção própria de conhecimentos dos estudantes envolvidos. Acreditando ser de fundamental importância para a constituição docente de cada estagiário o desenvolvimento da capacidade de “seduzir” os estudantes para o tema, mas acreditando mais fortemente que seria possível um tema que cruzasse o próprio currículo escolar vindo dos estudantes, optamos por fazer um levantamento de temas que interessassem aos diferentes grupos com os quais trabalhamos. Acreditando que um maior envolvimento por parte dos estudantes viria de uma maior identificação com o tema trabalhado, decidimos pela realização de temas diversos, de acordo com os interesses demonstrados por cada grupo de estudantes. O trabalho do grupo será portanto de avaliação e direcionamento de atividades de cada integrante coletivamente, nos espaços destinados à avaliação do trabalho.

- Como princípio de planejamento do trabalho anterior o grupo havia decidido por organizar as atividades do projeto de acordo com o planejamento de cada professora. Essa idéia, entretanto, não foi colocada em prática naquele momento. Avaliando nossa contribuição para o trabalho de cada professora, concluímos ser essencial para a realização de um trabalho colaborativo entre professora e estagiário essa retomada do planejamento de cada professora. Para tanto, decidimos nos pautar pelo projeto político-pedagógico de cada escola, pelo tema gerador e pelo planejamento anual de cada professora para a realização desse novo projeto.
- Avaliando como relevância dos saberes envolvidos no projeto o uso que os estudantes farão desses saberes em outros contextos que não os da realização das atividades propostas, concluímos ser esse o maior desafio desse novo projeto, que norteará nossas avaliações periódicas: *os estudantes estão apreendendo conteúdos de ciências, matemática e outras áreas do conhecimento que lhes serão úteis em outros contextos?*

Tendo em vista tal avaliação e tomada de decisão, foram definidos objetivos para a realização desse projeto, os quais serão apresentados abaixo.

4. Objetivos gerais

- Contribuir com o planejamento e com as atividades das professoras colaboradoras.
- Apreender elementos da prática de estágio que podem ser problematizados teoricamente a fim de direcionar um novo momento de prática de ensino.
- Proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores significativos para sua formação enquanto indivíduos.
- Avaliar o processo de desenvolvimento do projeto reflexivamente nos espaços coletivos de discussão.
- Elaborar sínteses e/ou análises sobre os trabalhos dos outros integrantes que possam colaborar para sua formação docente.

A fim de atingir tais objetivos, serão realizadas as seguintes atividades:

5. Atividades.

5.1 Com o grupo de estágio

- Reuniões de planejamento e avaliação de temas, atividades, materiais e conteúdos, sob a orientação dos professores da disciplina EP200.
- Reuniões semanais de planejamento e avaliação paralelas à supervisão dos professores.

5.2 No contexto escolar

- Reinscrição nos contextos de estágio (acompanhamento prévio das aulas, colaboração com o trabalho das professoras, conversas e esclarecimentos acerca do projeto com as professoras).
- Conversas de problematização dos temas levantados pelos estudantes a fim de elencar elementos essenciais e possíveis dentro de cada tema a ser trabalhado. Levantar dúvidas, conhecimentos, curiosidades, opiniões e noções que os estudantes possam ter sobre o tema proposto por eles.
- Elaboração do projeto específico de cada estagiário pautada no planejamento entregue pelas professoras e pelo PPP de cada escola.
- Reunião com a professora para acordar o tema, os conteúdos, atividades e tempo utilizados para cada projeto.

6. Cronograma geral

Cronograma sujeito a alterações específicas no trabalho de cada estagiário

Semanas	Atividades Propostas
De 17/09 a 21/09	Reinscrição nas escolas, esclarecimento das atividades às professoras.
De 24/09 a 28/09	Entrega do projeto específico por escrito à professora e acordo. Conversa com os estudantes.
De 01/10 a 05/10	Início das atividades. Reunião de avaliação.
De 08/10 a 12/10	Segundo dia de atividade. Reunião de avaliação.
De 15/10 a 19/10	Terceiro dia de atividade. Reunião de avaliação.
De 22/10 a 26/10	Quarto dia de atividade. Reunião de avaliação.
De 29/10 a 02/11	Quinto dia de atividade. Reunião de avaliação.
De 05/11 a 09/11	Sexto dia – encerramento do projeto.
De 12/11 a 16/11	Continuidade na colaboração das atividades das professoras. Avaliação em grupo do projeto.
De 19/11 a 23/11	Elaboração de síntese e/ou análise do trabalho do colega. Troca de experiências e reflexões.
De 26/11 a 30/11	Reflexões finais e preparação para apresentação do trabalho em classe.

Pauta de Reunião de Grupo

Segue a pauta da primeira reunião do grupo sobre o segundo Projeto Integrado de Ensino, realizado durante o estágio no segundo semestre de 2007 e elaborada por uma das integrantes para fins de sistematização e registro das reuniões.



Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Diretrizes para o Desenvolvimento do Projeto

EP 200 A – Estágio Supervisionado I

Grupo: Elaine Cristina Barbosa, Fábio Dieusis Batista, Paula Portella e Renata Ribeiro

Reunião com Grupo – 25/10/2007 – 10h00min

Idéias Sobre o Trabalho do Tema

As idéias mestras para o projeto (aqui apresentado) são: trabalhar com o CORPO HUMANO (e possíveis vínculos com a DENGUE – tema trabalhado no semestre passado).

- Apresentação: cabeça, tronco e membros
- Órgãos
- Sistemas

Focar: Sistema Imunológico (para ter vínculo com o tema abordado no semestre passado: Dengue). - O que acontece no corpo quando somos infectados pela dengue? Como reage o sistema imunológico?

Conclusão: Por que não estamos mais lidando com a idéia de se trabalhar vários assuntos neste projeto?

Tentamos nos organizar, enquanto grupo, para que pudéssemos trabalhar os mais diversos assuntos dentro do projeto deste semestre. O que ocorreu é que, devido à greve do semestre passado e inevitáveis consequências, foi necessário um grande período deste atual semestre para que pudéssemos nos organizar em prol de dar continuidade às nossas atividades.

Por não termos tanto tempo disponível, optamos por tratar do tema: **Corpo Humano (fazendo links com a Dengue)**.

Já concluímos (de antemão) que para se desenvolver um projeto mais estruturado (em comparação com o projeto do primeiro semestre de 2007) é necessário mais tempo. Tendo esta afirmação como premissa e somando o fato de termos iniciado o atual semestre com pendências do semestre anterior, realmente nos restou pouquíssimo tempo para o trabalho do atual projeto.

Daí termos abandonado a idéia de se trabalhar diversos assuntos no atual projeto.

Mês de Novembro: Desenvolvimento do Projeto e Encontros para Reflexão em Grupo

Havia sido acertado com o professor da disciplina de Estágio Supervisionado I que o mês de novembro seria destinado para refletirmos sobre o que desenvolvemos no projeto deste semestre.

Por não ter sido possível desenvolver o projeto em outubro, o faremos agora em novembro.

Nós como grupo, encontramos a seguinte solução: para desenvolver o projeto e refletir sobre o mesmo, teremos nossas idas ao estágio e, todas as quintas-feiras nos reuniremos para refletir sobre nossas práticas.

Sendo assim, estágio e reflexão ocorrerão conjuntamente durante todo o mês de novembro.

CRONOGRAMA

26/10/2007	- Saudações à Escola (Diretoria, Professora e Alunos) - Introduzir tema aos alunos - Pedir assinatura das três vias de carta oficial de estágio-SAE (deixar uma via na escola) - Pedir planejamento da professora
01/11/2007	- Falar sobre corpo humano - Passar informações sobre o quanto de ÁGUA temos no corpo; quantidade de SANGUE; ALTURA e PESO ideais para cada faixa etária - Colocar uma das crianças deitadas no chão em cima do papel Kraft assim outra criança pode contornar o formato do corpo do colega que estiver deitado no papel Kraft - Cabeça, tronco e membros – visão externa do corpo humano - Mostrar desenho feito por Leonardo da Vinci mostrando as proporções do corpo humano como “perfeitas” (será mesmo?) - Dar pedaço de barbante para que as crianças meçam umas às outras (para conferir as proporções feitas por Leonardo da Vinci)
08/11/2007	- Órgãos do corpo humano - Mostrar figuras dos principais órgãos do corpo humano e suas funções - Levar figura modelo mostrando a disposição dos órgãos no corpo humano - Deixar com que eles, coletivamente, coloquem os órgãos no corpo desenhado (do colega que deitou no papel Kraft em nosso último encontro)
14/11/2007	- Sistemas do corpo humano: o corpo humano não age de forma isolada, mas em conjunto (uma área afeta a outra) - Fazer analogias com os sintomas da dengue (perguntar quais eram os sintomas) - Discutir em quais áreas o vírus da dengue poderia ter afetado o corpo para desencadear tais sintomas - Introduzir do que se trata o filme <i>Osmose Jones</i> (analogias com o corpo humano) - Passar o vídeo <i>Osmose Jones</i> (metade)
22/11/2007	- Continuação do filme <i>Osmose Jones</i> - Abertura para discussão sobre o filme
29/11/2007	- Encerramento das atividades - Atividade de reflexão

Importante ressaltar que se houver necessidade de mais encontros para a elaboração das atividades, eles poderão ocorrer (basta que ambas as partes: professora da turma e estagiária estejam de comum acordo).

Bibliografia

- DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Formação de professores: a experiência educacional sob o olhar brasileiro**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000. 300 p.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor – questões atuais**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. 138 p. (370.710981C76)
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Coord.) et al. **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência**. São Paulo: Feusp, 1999. 146 p. (370.71 Es 82)
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 200 p.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. 224 p.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 362 p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 335 p.
- VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 149 p.
- VARANI, Adriana. **Um olhar sobre a [complexidade da] aula: componentes do trabalho pedagógico a partir da análise de uma professora sobre sua própria prática**, 1998. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Unicamp. Campinas.
- VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na continuidade das políticas educacionais**, 2005. 95 p. Tese (Doutorado em Educação) Unicamp. Campinas.
- VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. **O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**, 2006. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Unicamp. Campinas.