

MARISSOL PREZOTTO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRETECENDO TEORIA E PRÁTICA

CAMPINAS

1997

M
P929f
476/FE

UNIDADE.....	F.E
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	P929f
V:.....	EX
TOMBO:	1906
PROC:	762005
C:.....	X
PREÇO:	2011,00
DATA:	23/03/05
Nº CPD:	330071

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

P929f

Prezotto, Marissol

Formação de professores : entretecendo teoria e prática /
Marissol Prezotto. – Campinas, SP : [s.n.], 1997.

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

1. Professores - Formação. 2. Teoria e prática*. 3.
Subjetividade. 4. Análise do discurso. 5. Significação
(Psicologia). I. Fontana, Roseli Aparecida. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Marissol Prezotto

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRETECENDO TEORIA E PRÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia com
habilitação em Magistério para Séries
Iniciais do 1º Grau e em Administração
Escolar da Faculdade de Educação,
UNICAMP, sob a orientação da
professora Roseli Aparecida Cação
Fontana.

Campinas
1997

Aos meus pais Nivaldo e Natalina,
a minha irmã Marilu e a Alexandre.

Agradecimentos

- A Ana Luiza B. Smolka que me apresentou a pesquisa e me fez compreender a importância de ser professor pesquisador na sala da aula.

- Ao professor José Claudinei Lombardi (ZEZO) com quem aprendi a pesquisar e a perceber a importância da história em nossa própria história.

- A Roseli A. C. Fontana, professora/orientadora/amiga, que fez me redescobrir enquanto professora e que é no cotidiano, nas pequenas ações que o fazer pedagógico se constitui.

- A Dani que permitiu a análise de seu trabalho e proporcionou-me compreender a trama/magia do entrelaçamento teoria e prática.

- A Luciana Zaniratto, Luciana F. Ribeiro, Ana Célia Elero, Renata M. Gonçalves, Heloyse Sant'Anna Chaves e Lucimeire Carvalho pelo carinho, compreensão e amizade nestes anos de redescobrimto/encantamento que a universidade nos proporcionou.

- A Jonas e Zuleica Ortiz por acreditarem e confiarem em mim.

- Aos meus pais e a minha irmã por depositarem em mim todas as suas esperanças, carinho, compreensão e amizade.

- A Alexandre, que conheci no início do caminho, que me compreende e me faz amar.

... sem um espelho delicado e secreto do que passou pelas almas, a história universal é tempo perdido, e nela nossa história pessoal - o que incomodamente nos torna fantasmas." (BORGES, Jorge Luis . História da Eternidade [] p.28)

SUMÁRIO

I - Teoria e prática: indagações.....	08
II - Teoria e prática: revistando uma antiga contraposição.....	10
III - Os processos de significação: um modo de abordar a relação teoria e prática na constituição do ser profissional.....	18
IV - Os caminhos da pesquisa.....	23
- o material da pesquisa: o texto.....	26
V- No profissional em formação a tessitura das relações entre teoria e prática.....	31
- O sujeito e sua trajetória.....	31
- Em estágio de novo! Com que pontos teço esse bordado?....	36
- Averso e direito: a dinâmica interativa do estágio.....	39
- A constituição de um outro modo de olhar.....	45
VI - Considerações finais: Olhares sobre o caminho percorrido.....	62
Bibliografia.....	65

I- TEORIA E PRÁTICA: INDAGAÇÕES

Começo me interrogando: como apresentar um trabalho que procura focalizar os modos pelos quais teoria e prática entrecruzam-se na formação de professores?

É necessário adiantar que este trabalho contém antes um percurso que um ponto de chegada. Um percurso nasce do entrecruzar-se de algumas trajetórias. Uma delas se inicia ainda no curso de magistério quando eu atuava com crianças de 2 a 6 anos em um centro de convivência infantil. Junto a este caminho, um outro: o do estágio obrigatório do curso de magistério que realizei em escolas públicas com crianças de pré-escola a 4ª série do 1º grau. Neste percurso marcado pela pouca teoria e muita prática entrelaçavam-se dúvidas, as angústias, algumas vitórias e desejos.

Mesmo conhecendo os princípios “construtivista”, como alfabetizar sem recorrer a procedimentos afeitos a uma linha de trabalho mais tradicional? Como se dá o conhecimento? Como a criança aprende com o professor?

Apesar das indagações, algumas vitórias foram sendo conquistadas quando percebia que o pouco que havia aprendido no magistério permitia-me estar na sala de aula, tendo alguma noção do que fazia ali e como.

Concluído o 2º grau, outra trajetória deriva-se desta: o trabalho como professora eventual nas escolas estaduais. No trabalho, riscos e rabiscos entrelaçam-se num emaranhado de fios, constituindo-me como professora.

Nasceu, então, a vontade de entender e de poder explicar o meu próprio fazer como profissional. A procura leva-me ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UNICAMP.

Se no curso de Magistério (2º grau) enfatizava-se a prática, no curso Pedagogia (3º grau) deparei-me com a predominância da teoria, perpassada em alguns momentos pela prática.

Se o desejo de buscar na teoria os fundamentos da prática foi aproximado, a magia secreta da articulação entre teoria e prática, como princípio norteador da formação de professores, persistiu como questão não resolvida. Embora no discurso e nas propostas de formação, a articulação entre teoria/prática aparecesse como princípio consolidado, na realidade vivida no curso, os dois fios, quando se cruzavam acabavam, por vezes, dando nó. Na prática, a teoria é outra(?) Nesses momentos colocava-se em questão da minha própria formação e a de outros tantos professores. Teoria e prática. Prática e teoria. Como essa relação vem se produzindo nos educadores em formação?

Diante do emaranhado, esperar que uma fada/bruxa desfizesse o feitiço dos eternos nós? Ou me tornar uma fada/bruxa para tentar desenrolar os fios da trama/magia que cerca a formação de professores? Neste momento a inquietação virou questão, virou problema, e sua investigação transformou-se em desejo. Assim mãos à obra.

II - TEORIA E PRÁTICA: REVISTANDO UMA ANTIGA CONTRAPOSIÇÃO

Mas essa inquietação não é nova, dirão alguns. Tampouco o olhar atento a essa silenciosa tessitura acrescentarão outros.

Sobre elas debruça-se a Didática com insistência no esforço de uma melhor compreensão das relações entre teoria-prática. E nesse sentido, destaca CANDAU (1983), um dos passos preliminares é o esclarecimento do sentido das palavras.

Ambos os termos vêm do grego. Teoria significa originalmente a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir.

Quanto à palavra prática, deriva do grego práxis, práxeos, e tem o sentido de agir, o fato de agir, e, principalmente, a ação inter-humana consciente, diferente da poesis que compreendia a ação produtiva e a atividade comercial.

Na origem, a cisão que nos esforçamos por superar: contemplação/ação.

Segundo CANDAU (1983) a separação e sua superação configuram dois critérios básicos a partir dos quais podemos agrupar as diferentes formas de conceber as relações entre teoria e prática.

VISÃO DICOTÔMICA

A visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática. É importante salientar que não se trata simplesmente de distinguir entre um pólo e outro. A ênfase é posta na total autonomia de um em relação ao outro. Trata-se de afirmar a separação.

Este esquema assume sua forma mais radical na visão dissociativa. Nesta, teoria e prática são componentes isolados e mesmo opostos. Frases como:

“na prática a teoria é outra”, “uma coisa é a teoria, outra, a prática”, expressam bem esta postura.

Dentro deste esquema, corresponde aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir, planejar, e, aos “práticos” executar, agir, fazer. Cada um desses pólos - teoria e prática - tem sua lógica própria. A teoria “atrapalha” aos práticos, que são homens do pensar. Estes dois mundos devem manter-se separados se quer guardar a especificidade de cada um.

Já na visão associativa, teoria e prática são pólos separados mas não opostos. Na verdade estão justapostos. O primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria. A prática adquirirá relevância na medida que for fiel aos parâmetros da teoria. Se há desvios, é a prática que sempre deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas.

Uma das concepções atuais de maior importância e que parte de uma visão associativa é a positivo-tecnológica. O lema positivista por excelência é; “saber para prever, prever para prover”. Fica claramente explicitada nesta afirmação a dinâmica do movimento: da teoria para a prática.

A formação do educador sofre implicações da relação teoria-prática.

A visão dissociativa manifesta-se principalmente através de uma dupla tendência, cujos movimentos parecem se opor, mas que podem co-existir num único programa de formação.

Por um lado, está a tendência a enfatizar a formação teórica. O papel da formação, principalmente da inicial, é concebido como o de favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com os autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional. Esta é visualizada como o âmbito do não-riguroso, não científico, que em nada contribui para a formação do educador, reduzindo-se a um “obscuro ativismo”. Por outro lado, a teoria é vista como conjunto de verdades absolutas e universais.

Neste caso, a teoria é esvaziada pela prática. No currículo, a ênfase é posta nas disciplinas consideradas “teóricas”.

Pode-se dar também a tendência a enfatizar a formação prática, considerando-se como principal responsabilidade das agências de formação, a inserção na prática real. De alguma forma se admite que a prática educacional tem sua lógica própria, que independe da teoria. Esta, muitas vezes, não oferece subsídios relevantes para aquela. Para formar um educador é necessário inserí-lo na prática e esta irá ditando o processo. No fundo, parte-se da concepção da educação como “arte” a ser conquistada no “fazer pedagógico”. Neste caso, a prática é esvaziada da teoria. Daí a ênfase nas disciplinas instrumentais ou práticas, sem preocupação com sua articulação com as disciplinas consideradas teóricas.

Quando presentes estas duas tendências num programa de formação, o que se dá é uma justaposição no currículo entre as disciplinas consideradas “teóricas” e as “instrumentais ou práticas” sem comunicação entre elas. De alguma forma se instaura uma espécie de esquizofrenia no processo de formação do educador.

Na visão positivo-tecnológica, o primado da teoria sobre a prática educacional como aplicação das teorias pedagógicas. A tecnologia educacional é o meio através do qual se assegura esta aplicação.

Ao nível de formação, a ênfase é colocada na aquisição da tecnologia “neutra”, derivada cientificamente, que garantirá a eficiência da ação, formulada em termos do produto final - conhecimentos, comportamentos, habilidades - operacionalmente expressado. Pretende-se desenvolver uma visão analítica, “rigorosa” da educação, voltada para a produção de resultados observáveis e mensuráveis. O educador é concebido como um “engenheiro” do comportamento humano. No currículo, as disciplinas “instrumentais” são encaradas como aplicação das disciplinas “teóricas”. Estas deverão enfatizar os aspectos “técnico-científicos” em detrimento dos “filosófico-ideológicos”.

VISÃO DE UNIDADE

A visão de unidade está centrada na vinculação, na união entre teoria e prática. É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois pólos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela real simultânea e recíproca, autonomia e dependência de uma em relação com a outra.

Na verdade, esta simultaneidade e reciprocidade expressa o movimento nas quais os dois pólos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade.

Neste enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável.

Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da "praxis" definida como "atividade teórico-prática", ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente por um processo de abstração, podemos separar, isolar um de outro.

Com relação ao processo formação do educador, na visão de unidade, a teoria e a prática educativa são consideradas o núcleo articulador desse processo, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Há uma implicação mútua entre eles, superando-se assim uma tendência muito encontrada nos cursos de formação de professores que considera a prática educacional como separada das teorias pedagógicas.

Na visão de unidade, a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação de linhas de ação.

Quanto a prática educacional, nesta alternativa ela é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada.

Esta perspectiva aponta para a necessidade do redimensionamento da formação do educador, o qual implica na negação de um tipo “ideal de educador”, uma vez que não tem sentido a definição da sua competência técnica em função de um conjunto de atitudes e habilidades estabelecidas a priori.

A ação do educador deverá, ao contrário, se revelar como resposta às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social.

Para tanto, a sua formação deverá ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade o que implica um compromisso radical pela melhoria de qualidade do ensino, considerando-se, contudo os limites e possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes sócio-econômicos e políticos que configuram uma determinada formação social.

Na verdade, o seu fazer pedagógico (o qual abrange “o que ensinar” e “como ensinar”) deve se fazer articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais dissociados integral ou parcialmente em muitas das práticas de formação existentes.

Neste sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos.

Acredita-se que esta alternativa traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma “praxis” criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica. Estabelecidos os princípios, ficam as questões acerca de como a vinculação entre o pensar e o agir vai se constituindo nos indivíduos reais em formação.

No esforço de definir formas que viabilizem essa articulação, tem se destacado o caráter processual da formação do educador: (não se forma de uma

só vez o educador, é um **processo.**), e nele a pesquisa torna-se o eixo fundamental. No debate intenso em torno dos currículos dos cursos de formação de professores , muitas questões têm sido abordadas.

LINHARES (1992) entende que as questões implícitas na formação de professores requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético com uma procura audaz de sujeitos coletivos e pessoais **que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência.**

Pouco se tem estudado sobre o **professor como trabalhador**, atravessado nas suas teorias de conhecimento e nas suas práticas escolares pelos conflitos de classe que se interpenetram com os conflitos de identidade pessoal e profissional, o que lhe traz dificuldades no processo de reconhecer-se nessa realidade em que os trabalhadores vão espelhando.

MOREIRA (1992) defende como indispensável que o professor acredite na potencialidade de seus alunos, procurasse criar condições que favorecessem seu bom desempenho, valorize sua cultura e que promova seu diálogo com a cultura erudita a fim de que juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando respondê-los, e, nesse esforço, **produzam novos saberes.**

O destaque dado a **formação de um professor técnica e politicamente competente**, que integre, em sua atuação, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos, vem colocando em questão os modos como **a universidade e os sistemas de ensino de 1° e 2° graus** têm se integrado. Os estudos reconhecem que embora a universidade prepare parte dos professores que neles atuam, participe da reciclagem de professores já formados, investigue os desafios que os sistemas enfrentam e sugira possíveis respostas, ainda não foi eliminada a distância entre os que “pensam” e os que “fazem” a educação escolar, distância essa que esteriliza tanto

a pesquisa como a formação de professores, por torná-las artificiais e desligadas da problemática viva da escola.

Tendo-se presente a dimensão formadora e a função social da universidade, o estágio curricular tem sido focalizado como uma verdadeira alternativa acadêmico-pedagógica no que se diz respeito a unidade teoria-prática.

De acordo com FREITAS (1993), ainda que a relação prática-teoria-prática na formação do educador deva ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas, o estágio permite revelar as contradições do trabalho do professor. De um lado, a resistência em reconhecer as dificuldades cotidianas, a resistência em desvelar o dia-a-dia, impregnado de dúvidas, incertezas e questionamentos. De outro, a necessidade de reafirmar a certeza de estar fazendo o seu caminho, o único possível, da melhor maneira que aquelas condições lhe propiciam. Ele permite partir do caminho que o próprio professor percorre para, através dele, encontrar os mecanismos de superação das condições que determinam o conteúdo de seu trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, ao possibilitar a discussão da prática demonstra a possibilidade da reflexão, da crítica, do debruçar-se sobre o próprio trabalho e do pensar sobre ele.

Como demonstra esta breve revisão bibliográfica de algumas produções, a questão da articulação teoria/prática está consolidada no discurso educacional e nas propostas de formação do professor, pondo em questão tanto as instituições quanto as formas de atuação nelas envolvidas.

Um dos aspectos que não tem sido abordado no conjunto desses estudos é a “gênese” do processo de articulação teoria/prática nos indivíduos em formação.

Como nos indivíduos reais em formação, os modos de explicar e de compreender a realidade educativa, elaborados por cientistas e filósofos tornam-se referência para suas ações e para sua reflexão sobre a atividade profissional que realizam ou estão em vias de realizar? Como essas duas dimensões se articulam no processo do estágio - fase da formação em que a atuação prática ganha evidência?

Se considerarmos que as teorias constituem lentes com que observamos, recortamos e significamos os eventos do real, em sua multiplicidade e multideterminação, cabe perguntar pelos processos através dos quais indivíduos singulares se apropriam dessas formulações e as incorporam (ou não) como parte dos seus modos de olhar para o trabalho pedagógico e de responder às questões que esse trabalho suscita.

Cabe perguntar também pelos efeitos que a apropriação e elaboração dessas abordagens do real produzem sobre esses indivíduos.

Estas questões nos remetem aos processos de elaboração do conhecimento pelos indivíduos e ao impacto desse conhecimento sobre seu desenvolvimento.

Para abordá-los, assumo à tese da perspectiva histórico-cultural, segundo a qual esses processos são socialmente constituídos.

Ou seja, a atividade mental do indivíduo e a elaboração histórica da consciência, enraízam-se no contexto histórico e impregnam-se da dinâmica sócio-cultural, na medida em que são mediadas pelo outro e pela palavra.

III - OS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO: UM MODO DE ABORDAR A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO DO “SER PROFISSIONAL”

Neste trabalho focalizo a gênese do processo de articulação teoria/prática nos indivíduos em formação a partir das teses de BAKHTIN e VYGOTSKY.

Assumindo a concepção de sujeito interativo, segundo a qual é no curso de suas relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, apropriam-se (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as **internalizam** como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intra-pessoal), esses estudiosos nos abrem a possibilidade de redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações de conhecimento no processo de formação profissional focalizando-as como atividade intersubjetiva e discursiva. (FONTANA, 1996)

O plano intersubjetivo que é o plano da *relação do sujeito com o outro* está na gênese da atividade individual e participa da construção das formas de ação autônoma ou da auto-regulação. (GÓES, 1991)

Nesse sentido, o sujeito que conhece não é passivamente moldado pelo meio (sujeito passivo), nem a gênese de seu conhecimento está assentada em recursos só individuais (sujeito ativo). independentes da mediação social ou dos significados partilhados. Ele é *interativo*. (GÓES, 1991)

O conhecimento é construído na relação entre um sujeito cognoscente, um sujeito mediador e o objeto do conhecimento. (GÓES, 1996)

A autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se nas interações. O outro o constitui e às suas formas de elaboração do conhecimento.

Nessas interações, tanto os sujeitos envolvidos como o objeto de seu conhecimento mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que apreende o objeto na - e pela - sua atividade. (SHAFF, 1987)

Dessa perspectiva, é impossível conceber a atividade mental desligada das condições reais (ou potenciais) de interação e de interlocução que são determinadas pelo contexto social imediato e mais amplo dos sujeitos em jogo. Os conhecimentos que elaboramos, as formas de que se revestem e os meios de que se utilizam *"são determinadas pelas relações de produção"*, evidencia BAKHTIN, concluindo que *"o nosso mundo interior se adapta às possibilidades de nossa expressão"*.

Esta conclusão é profundamente significativa para se repensar a questão da cognição no processo de formação profissional, uma vez que ela não depende apenas do indivíduo e de suas ações, mas das condições sociais de produção das interações, condições estas que circunscrevem as possibilidades de apreensão, compreensão e expressão - em resumo de elaboração - do conhecimento.

Os sentidos dos conceitos teóricos e das práticas vividas não existem em si mesmos como algo já dado. Eles são elaborados nas interações e nas enunciações concretas, onde os interlocutores ocupam lugares sociais definidos e têm sempre um horizonte social e uma audiência que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática social. A significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais. Daí BAKHTIN afirmar que a *"situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, do seu interior, a estrutura da enunciação"*, e a estrutura da atividade mental, que é tão social quanto sua objetivação exterior na enunciação concreta (BAKHTIN, 1986: 113).

No caso do presente estudo que se volta para o educador e formação e em atuação como estagiário, as condições sociais de produção da articulação entre teoria e prática no processo de elaboração dos princípios da

atividade pedagógica dizem respeito às relações de ensino compartilhadas pelo educador em formação com seus professores na universidade e às relações de participação por ele estabelecidas com a professora em cuja classe realiza o estágio.

Na sala de aula onde estagia, seu lugar social é ambíguo. Ele não é mais aluno e não é ainda o professor, vivendo um lugar social situado nos limites desses dois papéis, num verdadeiro ritual de passagem.

Na Universidade é o aluno, a quem cabe apreender as orientações e indicações de seus professores, para poder acatá-las ou discuti-las, elaborando, nesse processo, princípios e modos de ação que executará no “futuro” como profissional ou no espaço de sala de aula de um outro professor, como estagiário. Como aluno, ele está sendo submetido a um processo de “formação ideológica” deliberado e explícito. (BAKHTIN, 1988)

Desses lugares sociais distintos ele apreende vozes e papéis sociais também distintos.

A voz e as nuances do papel da professora, em cuja sala é estagiário, são fortemente marcadas pela prática, pelo fazer imediato que ela evidencia nas suas relações de ensino com a criança. Cabe-lhe observar essa prática e ler, nas suas entrelinhas, os princípios que a norteiam.

A voz e as nuances do papel de professor sugeridos por aqueles com quem aprende na Universidade, são fortemente vincadas pelos princípios teóricos, pelas categorias e explicações científicas sobre o fazer pedagógico. Cabe-lhe ouvi-las e apreender através delas os construtos básicos que lhe permitem ler e julgar (valorar) as práticas pedagógicas e direcionar (regular) a sua própria. Nas entrelinhas desses enunciados ele adivinha uma prática.

De novo a ambigüidade. De um lado, o fazer, que nem sempre é o seu, suscita a reflexão. Do outro, a reflexão, que também nem sempre é sua, suscita a imaginação e a indagação acerca do fazer e suas possibilidades.

Nas duas condições, o aluno/estagiário interage com professores, mas professores que ocupam lugares diferenciados na hierarquia das suas

relações. A professora da escola fundamental é observada e analisada por ele, enquanto na Universidade são seus professores quem o observam e o analisam.

Nesse sentido, pode-se afirmar com BAKHTIN que a significação, produzida na interação dessas vozes ou perspectivas sociais múltiplas presentes no contexto da interlocução, no fluxo da consciência do estagiário, é parte sua e é parte dos outros. Ela é o efeito da interação entre ele e seus interlocutores. Nela falam, ecoam, confrontam-se vozes que representam perspectivas **ideológicas** socialmente definidas.

As palavras e fazeres de que o aluno/estagiário se apropria e que elabora não constituem um coro de harmonia, mas sim um espaço de discussão, uma arena de luta. Uma arena em miniatura, como diz BAKHTIN, onde se entrecruzam e confrontam-se valores sociais de orientação contraditória. Todo discurso é ideológico e polêmico. Toda prática está carregada de valores ideológicos que a regulam. No processo de produção de sentidos sobre o que dizer e o fazer confrontam-se no seio da palavra, vozes ideológicas de grupos sociais distintos, num momento e num lugar determinados historicamente. *“Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios”* (BAKHTIN, op. cit.: 46). A “plurivalência social” dos signos faz parte do seu sentido.

O processo de produção do sentido faz-se num jogo de confrontação permanente: forças de estabilização e controle confrontam-se com forças de dispersão e ruptura, numa tensão irreduzível. A dominância de um sentido sobre os outros é produzida nas condições da enunciação. Os lugares sociais ocupados por aqueles que tomam a palavra, e os “modos” como o fazem, da mesma maneira que os lugares sociais, a partir dos quais se apreendem e elaboram as palavras do outro, são constitutivos dos sentidos produzidos e da sua aceitabilidade ou não.

A apreensão do discurso do outro, analisa BAKHTIN, é um processo dialógico de confrontação entre as palavras do outro e as palavras em elaboração e já elaboradas pelo sujeito.

“Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental (...) é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.” (BAKHTIN, 1986).

Esse processo de aproximação da “palavra alheia” às “palavras interiores” é uma forma de diálogo, em que à palavra do locutor opõe-se uma contrapalavra.

“Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”(BAKHTIN, 1986: 131-132)

Nesta perspectiva, o processo de formação emerge como processo de articulação, pelo confronto, de muitas vozes sócio-historicamente definidas, em condições de interação - compreensão/expressão - determinadas. Configura-se como um processo discursivo, no qual explicita-se o que BAKHTIN denomina “o diálogo das linguagens”.

Apreender a complexa dinâmica intersubjetiva, que se instaura no educador em formação, pelo/no discurso foi o modo pelo qual ousei aproximar-me dos modos pelos quais a articulação entre a teoria e a prática vem sendo produzida na formação de professores.

Apreender indicadores da relação que o estagiário estabelece com o fazer da professora da escola fundamental e da “leitura” que ele realiza do trabalho pedagógico por ela desenvolvido, bem como das relações que ele estabelece com as palavras de seus professores na Universidade passaram a ser o foco de meu estudo, colocando-me, como pesquisadora em relação direta com o discurso produzido pelo estagiário nas condições determinadas de produção do estágio.

IV - OS CAMINHOS DA PESQUISA

Como conduzir o estudo a partir das premissas da abordagem histórico-cultural?

Para poder traçar o processo de articulação teoria e prática na formação de professores na dinâmica intersubjetiva e discursiva, optei por realizar um estudo de caso exploratório tendo como sujeito um aluno do terceiro ano de Pedagogia.

A opção pelo estudo de caso exploratório deveu-se a sua flexibilidade frente ao plano de pesquisa, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve e por não ter pretensão a generalizações e análises conclusivas, servindo de guia para à reflexão mais aprofundada sobre o tema.

A escolha de uma aluna do terceiro ano de Pedagogia deveu-se ao fato de que nesse momento do curso, os alunos cursam as disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º Grau, que favorecem a consolidação da articulação teoria e prática, na medida em que, centrando-se na atividade pedagógica desenvolvida na escola, possibilitam o resgate de construtos e perspectivas teóricas desenvolvidas pelas áreas de fundamento na fase inicial do curso.

Para acompanhar um sujeito em formação, fui ser monitora das disciplinas citadas.

Assisti às aulas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º Grau no período noturno durante o ano de 1996.

No decorrer das primeiras aulas, observei e participei das discussões surgidas em classe. Alguns alunos despertaram em mim um olhar mais atento devido ao interesse demonstrado por elas na realização do estágio e pelo fato de já serem professoras em atuação. Um deles estava cursando a sua segunda graduação, dava aulas de História para alunos de 5º a 8º séries do 1º Grau e

estava se redescobrando enquanto educador; o outro, tinha formação de 2º Grau em magistério e já lecionava.

Optei pela segundo aluno dada a facilidade de contato, uma vez que morava e trabalhava em Campinas.

O projeto de pesquisa foi apresentado a ele que se interessou em compartilhar suas experiências com a pesquisadora.

Acompanhei seu trabalho durante todo o ano de 1996, tomando para análise seus registros do estágio, feitos em Diário de Campo, seus relatórios de estágio e uma entrevista.

Frente a essa produção tornei-me leitora da leitura produzida pelo estagiário. Leitura produzida por ele para um leitor bem definido - a supervisora de estágio - e a partir de um lugar social também bastante claro - seu lugar de aluno/estagiário.

Nestes textos procurei apreender indicadores das condições sociais de produção de sua leitura, dos elementos relativos ao empírico/acontecido/vivenciado/observado por ela destacados e das lentes que foram por ela utilizadas para olhar para esse acontecido (teoria).

A ilusão de entender facilmente a leitura que alguém faz do vivido a partir de seus registros rompeu-se logo. A palavra não é transparente e em sua opacidade obriga aquele que a lê a considerar *“não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas; o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.”* (ORLANDI, 1993, p.11)

Enfim, saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

A aproximação dessa dimensão da produção da leitura, conduziu-me à análise de discurso, que *“indica pistas concretas para uma análise dos*

elementos e das condições da enunciação” (SMOLKA, 1988: 30). Nesse sentido, mais do que realizar uma Análise do Discurso propriamente dita, aproximei-me de seus princípios metodológicos que consideram como ponto de partida “a observação do uso da linguagem em suas determinações concretas.” (p.24) Segundo Eni Orlandi (1989), “a metodologia da Análise do Discurso se funda na consideração das condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer: assim, quem fala, para quem se fala, o que se fala, como se fala, em que situação, de que lugar da sociedade etc. são considerados elementos fundamentais do processo de interlocução que estabelece a linguagem.

Isso tudo leva à caracterização do que tecnicamente temos denominado funcionamento discursivo: a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas.

A explicação dos mecanismos desse funcionamento é fundamental para que se possam conhecer as diferentes formas dos discursos e, logo, as diferentes formas de interação social estabelecidas pela linguagem em seus processos de significação.

Esse modo de abordagem aproxima-se de alguns princípios metodológicos estabelecidos por VYGOTSKY para o estudo da atividade mental da constituição social da atividade mental.

VYGOTSKY destaca como unidade de análise “ o significado” e considera que para apreendê-la se faz necessário analisar processos (1991). A tarefa básica da pesquisa, afirma ele, e a reconstrução dos principais pontos constituintes da história dos processos de significação, procurando compreender sua gênese e as transformações que nele vão se produzindo, nas condições reais de interação.

Além disso, a pesquisa deve buscar a explicação mais do que a descrição, procurando evidenciar as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno.

Dessa perspectiva, as condições de produção em que o conhecimento vai sendo elaborado, os modos de participação do outro e o papel da palavra ganham destaque.

O material de pesquisa - o texto

Para me aproximar do processo de elaboração do estágio pelo sujeito investigado, como já apontei anteriormente, privilegiei sua própria produção, tomando como documentos básicos de análise: seus registros em Diário de Campo (DC) ao longo do ano, dois relatórios de estágio - um parcial (escrito em junho de 1996) e outro final (elaborado em dezembro de 1996) e uma entrevista com o sujeito realizada no final de agosto/95.

No Diário de Campo estavam registrados desde os contatos iniciais com a escola e com a professora em cuja classe o estágio foi desenvolvido, as atividades assumidas pela estagiária, suas impressões e reflexões sobre o processo que estava vivenciando e suas indagações frente a eles.

Como o Diário de Campo era lido e comentado pela supervisora do estágio, encontravam-se ali, também documentadas, algumas intervenções e análises suas quanto a alguns aspectos do vivido e sugestões para a estagiária em termos de atividades que poderiam ser desenvolvidas no estágio e de leituras para sua análise.

O Diário de Campo como registro do imediato, do cotidiano permitiu traçar a trajetória do estágio sob três aspectos: o da construção das relações entre o estagiário e professora que a recebeu, o da emergência dos pontos de interesse da estagiária frente ao vivido e o das suas relações com a supervisão.

Ele também permitiu apreender indicadores do envolvimento do estagiário com o estágio e da incorporação ou não das leituras sugeridas e análises destacadas pela supervisora.

Os relatórios, como momentos de reflexão sobre o estágio à luz das leituras realizadas durante a disciplina, possibilitaram apreender indicadores de como ela sintetizava as vivências, as relevâncias que foi destacando ao longo do percurso feito e o modo como percebia e elaborava esse percurso.

A entrevista foi realizada em função de questões que a leitura do relatório parcial suscitaram na pesquisadora. Os objetivos que a motivaram foram claramente expostos ao sujeito.

“Eu fui lendo e marcando o que você estava fazendo no estágio, o que você estava refletindo e tentei captar mais ou menos, os pontos que estavam interessando a você.

Mesmo assim, ficaram alguns pontos que eu gostaria de esclarecer com você. Também posso estar lendo sobre essas coisas pra caso você queira discutir alguma coisa comigo também, eu não sei?” (Entrevista 30/08/96)

Deve-se ressaltar que a entrevista acabou atendendo também a interesses do sujeito, que manifestou-se motivado com a possibilidade de interlocução sobre seu próprio processo de produção como estagiário. A entrevista possibilitou ao sujeito um modo de reflexão sobre sua própria reflexão, uma vez que ela retomou a leitura de seu relatório parcial como um modo de preparação para a entrevista que estava agendada.

Todos esses registros - Diário de Campo, relatórios e a entrevista são textos produzidos pela própria estagiária. Mesmo a entrevista, considerada na sua totalidade, configura um texto produzido entre a pesquisadora/entrevistadora e o sujeito.

Neles o sujeito materializa em palavras (signo verbal) suas idéias, suas reflexões e suas dúvidas. Pela palavra ele também se reconhece como sujeito em processo de elaboração, tornando compreensíveis seus modos de leitura com relação a teoria e a prática.

“...a palavra se determina como discurso através do qual eventos, acontecimentos podem ser registrados, narrados, transmitidos e, por essa via, transformados em uma história comum.” (TELLES, 1990, p. 35)

Procurei apreender nos textos produzidos pelo sujeito da pesquisa:

1. As condições sociais de produção da experiência de estágio vivida pela aluno/estagiário:

- momento histórico em que a experiência foi vivenciada;
- a proposta do curso e do estágio na universidade;
- as condições de supervisão do estágio;
- as condições de inserção do aluno/estagiário na escola de 1º

Grau.

2. Os modos de participação do "outro" nas elaborações da aluna/estagiária. Entendendo-se por "outro" - a professora de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado de 1º Grau, os textos lidos na disciplina e a professora de 1º Grau com quem o aluno estava estagiando. Todos esses sujeitos mediatizaram a elaboração do conhecimento pela estagiária com relação a suas práticas sociais e educativas escolares.

Sua presença está documentada nos textos produzidos pela estagiária, pois como diz BAKHTIN (1988) *“na composição de quase todo enunciado do homem social existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável das palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta.”*

O que as marcas da participação do outro revelam?

Quando e como intervem e o que destaca em suas intervenções? Como as professoras com quem a aluna/estagiária interagiu intervinham em seu fazer e em suas reflexões? O que nelas destacavam? Como se posiciona frente às análises, descrições, dificuldades e problemas trazidos pela aluna/estagiária? Como os analisa? Em que medida essas intervenções possibilitam (ou não) a articulação do vivido com as abordagens teóricas conhecidas pelo aluno/estagiário?

3. Os modos de participação do aluno/estagiário na elaboração da sua própria experiência na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de 1º Grau.

Suas palavras se apresentam como enunciados que surgem de maneira significativa em determinados momentos de seu processo de elaboração. Nelas os milhares de fios dialógicos que foram sendo tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, emergem. A aluna/estagiária, como participante ativa do diálogo social, também surge desse diálogo, como seu prolongamento, como sua réplica. (BAKHTIN, 1988)

Como ela descreve e analisa o trabalho pedagógico que observa e no qual atua? Como apreende e analisa as condições de produção desse trabalho pedagógico? Como se relaciona com a presença do outro?

Como considerei momentos diversos do processo vivido pela estagiária ao longo do ano, foi possível detectar mudanças e redirecionamentos nos seus modos de elaboração. Para essas nuances também voltei a atenção, procurando apurar na própria trama discursiva o que BAKHTIN (1995) destaca com relação às transformações sociais. *“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a **palavra** será sempre o **indicador** mais sensível de todas as **transformações** sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no*

qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engedrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.”
(p.41/grifos meus)

V - NO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO A TESSITURA DAS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O sujeito e sua trajetória

Dani, 21 anos, é professora formada em um colégio particular. Para compreender sua história é necessário olhar para o caminho percorrido por ela. No processo de formação no magistério (2º grau) não teve boas experiências de estágio, particularmente na escola pública. Ela assim se referia a essa experiência em seu relatório parcial (junho/96):

"No início de abril fui para o estágio com uma impressão muito ruim a respeito da escola pública, afinal até este momento minhas experiências em estágios anteriores tinham sido um total fracasso!"

Infelizmente esse não é um exagero de minha parte, pois em vários anos de estágio convivi com classes lotadas, totalmente indisciplinadas, com professoras que não motivavam as crianças para o ensino e não garantiam seu aprendizado, imersas em um sistema deficiente de ensino. As teorias modernas invadiam as escolas, mas as professoras não sabiam relacioná-las as suas práticas e o resultado era o caos total: uma confusão de métodos, o desânimo de alunos e professores, a falta de respeito entre ambos, crianças esquecidas no fundo da sala, sem chance de conquistar aquilo que lhes era de direito; o ensino e a aprendizagem!

Foi muito doloroso e sofrido para mim. O estágio era uma tortura e se constituía numa perda de tempo.

Além disso, trouxe comigo algumas conseqüências daquela época e formei conceitos negativos (nos quais eu acreditava fielmente, apesar de não dizer a ninguém!) a respeito da escola pública. Não culpava as professoras pelo caos, mas achava que toda aquela situação era fruto de direções deficientes, da psicologização do ensino, da falta de relação entre teoria e prática, das classes lotadas, da indisciplinada, da falta de recursos materiais, enfim, inúmeros problemas. Isso me sufocava e com o coração apertado

pensava: nesta realidade não há como fugir desse caos! E me perguntava: será que um dia, eu ainda quero enfrentar tudo isso? Punha em dúvida uma vontade muito grande, a de ser uma professora alfabetizadora!"

No momento da entrevista pudemos retomar suas experiências anteriores de estágio, confirmando seu desencanto.

"E sabe quando você passa e todas as classes são as mesmas coisas, os mesmos problemas: a indisciplina, os professores não dão conta. Era a onda do construtivismo e a diretora da escola pegou todas as cartilhas que os professores trabalhavam e trancou dentro de um armário e falou para elas: agora vocês vão se virar, agora nós vamos ser construtivistas. E aquelas professoras cometiam aqueles erros, por exemplo: professoras não podem intervir, aquela aberração. Então, o aluno faz quando quiser, na hora que quiser, quando ele tiver vontade ele faz, quando não tiver, não faz. Ela falava muito pra gente isso."

Formada, Dani continuou no mesmo colégio em que estudou. Só que desta vez como professora e não mais como aluna. À distância e vivendo condições de trabalho distintas daquelas que observou, os conceitos negativos com relação a escola pública consolidaram-se.

"Trabalho com vinte alunos agora mas já trabalhei com trinta, com todos os recursos que eu quero e é assim, eu tenho uma certa autonomia que eu conquistei dentro do colégio. Então, eu penso assim: bom, essas professoras da escola pública não têm saída. Além do sistema estar fechado. É, não tem como. Você cria esses pré-conceitos e pensa: será que algum dia se eu for pra escola pública vou fazer a mesma coisa?"

Cursando Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Dani - professora formada e em formação - volta a ter contato com a escola pública nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III.

Nessa oportunidade ela voltou a mesma escola em que realizara seu estágio do magistério. O tempo passava e a falta de condições agravadas reforçaram em Dani o desagrado com relação à escola pública e a impressão de que o estágio só mostra que nunca nada dá certo.

“E chegando aqui na Faculdade, eu continuei na mesma escola onde eu fazia estágio no magistério. Eu acho que foi muito rico poder acompanhar uma escola por um certo tempo, mas eu não vi nenhuma experiência nova...

Mas era isso, era isso mesmo. Sabe quando você vai para a escola do Estado pro estágio e sente, só vê coisa errada. Era impressionante, eu falei: aí meu Deus, não tem como?”

É importante ressaltar a historicidade do sujeito para que seja possível compreender e analisar a importância do estágio em sua formação.

Dani cursou o magistério num momento em que depois de ter sido visto como alternativa única e salvadora da educação brasileira, o construtivismo recebia sérios questionamentos no âmbito das discussões acadêmicas tendo seus contrapostos às teorias críticas da educação.

No entanto, no âmbito das escolas de 1º grau, muitos professores, mesmo sem conhecer os pressupostos construtivistas, continuavam a ele se referindo mais com um slogan do que como opção teórico-metodológica e as secretarias de educação esforçadas em divulgar os pressupostos dessa teoria, investiam em propostas curriculares e reciclagens. No âmbito do embate pedagógico, a escola pública passando por um momento turbulento, criava situações que assustavam.

“É, e por exemplo, nessa escola que eu estava fazendo estágio é assim, a gente tinha acesso a várias classes, principalmente no magistério não ficava só em uma. Eu passava por umas três classes, eu passei pelo CB I, das duas professoras que tinha e, depois, no outro ano passei pelo CB II, as duas professoras que tinha. E sabe quando você passa e todas as classes são a mesmas coisas, os mesmos problemas: a indisciplina, os professores não dão conta. Era a onda do construtivismo e a diretora da escola pegou todas as cartilhas que os professores trabalhavam e trancou dentro de um armário e falou para elas: agora vocês vão se virar, agora nós vamos ser construtivistas. E aquelas professoras cometiam aqueles erros, por exemplo: professoras não podem intervir, aquela aberração. Então, o aluno faz quando quiser, na hora que quiser, quando ele tiver vontade ele faz, quando não tiver, não faz. Ela falava muito pra gente isso.”
(Entrevista 30/08/96)

Os cursos de formação sustentavam discursos conflitantes. Por exemplo, no seu curso de formação, Dani conviveu com professores que assumiam perspectivas construtivistas e outros que ancorados nos princípios norteadores da Pedagogia-Histórico-Crítica, buscavam resignificar a prática pedagógica.

“Eu tive professores muito construtivistas. Então, eu me chocava também com isso. E aí, esse construtivismo tão bem falado, lá na prática não dá certo. Então foi complicadíssimo, aí criou né aquele monte de coisa: eu não quero mais ir pra rede pública.”

Pela fala de Dani, podemos perceber como, dentro do próprio processo de formação no magistério, a apresentação de propostas metodológicas como o construtivismo por exemplo, mais como uma alternativa salvadora do que como uma concepção a ser refletida em seus próprios fundamentos e desvinculada da leitura da prática cotidiana, torna-se slogan mais do que instrumentalização e gera conflito, por um lado, em relação à própria capacidade da escola pública de conduzir, realizar e implementar tal proposta e, por outro, entre perspectivas metodológicas mais do que entre projetos político-pedagógicos. Podemos perceber também o quanto a observação da sala de aula desvinculada da análise dos fundamentos que permeiam as atividades ali desenvolvidas pode favorecer a rotulação das práticas pedagógicas.

Embora, quando se observa a sala de aula as impressões sejam contraditórias devido ao fato da prática ser multifacetada, envolvendo ao mesmo tempo: a fala das crianças, a troca de informações, a mediação do professor, a organização do trabalho, nem sempre conseguimos perceber que é nesta dinâmica que se constrói o conhecimento.

A dinâmica da sala de aula nos remete à relação teoria e prática que é articulada pelo professor.

SMOLKA e LAPLANE (1993) destacam que *“ao observarmos as práticas do professor em sala de aula, não podemos concluir taxativamente sobre as suas concepções e muito menos inferir, de maneira apressada, sobre os*

princípios teóricos que norteiam sua prática. Os modos de agir não estão sempre coerente e inextricavelmente articulados aos princípios teóricos, mesmo quando estes existem claramente. Rotular um professor de “freinetiano”, “piagetiano”, “vygotskiano” etc. é caricaturá-lo em relação a alguns aspectos específicos de uma ou outra teoria. A prática não é transparente nem homogênea. Ela é permeada por contradições que impedem identificá-la com uma única teoria. Em qualquer sala de aula um behaviorista, um construtivista, um sócio-interacionista descobrirão princípios pertinentes às suas teorias e terão o que dizer sobre as relações de ensino. As teorias constituem, assim, um lugar do qual se olha a prática cotidiana.” (p.79)

Além disso, ao realizar a leitura do modo como o professor trabalha em sala de aula, marcamos nossa interpretação com nossa história, nossa formação, nossa experiência, bem como o acesso que temos aos conhecimentos produzidos historicamente.

Pensando nestes indicadores de modos de leitura, podemos dizer que a formação de Dani favoreceu a rotulação e a caricaturização da prática pedagógica desenvolvida na escola pública, dificultando seu acesso à diversidade de concepções presentes entre os professores que ali atuavam e ao modo como o professor se organiza e planeja seu trabalho diante da concepção que assume como eixo orientador do mesmo, apesar das limitações de condições.

Devido a obrigatoriedade do estágio supervisionado em escolas públicas, Dani sugeriu para à professora responsável pelas disciplinas que gostaria de ver uma nova experiência onde pudesse realizar uma nova leitura da escola pública.

“...tanto que cheguei para a Rô e falei: olha, me coloca num lugar que você conheça, que seja bom, porque eu estou desanimada.”

Foi com essas expectativas que ela, novamente, voltou à escola pública.

Em estágio de novo! Com que pontos teço esse bordado?

Fevereiro de 1996. Dani inicia o curso de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º Grau.

No primeiro encontro com a supervisora de estágio e responsável pela disciplina, ainda em período de férias, a proposta de estágio foi apresentada.

“O objetivo principal da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é possibilitar, ao aluno, a **compreensão** ativa do trabalho pedagógico produzido no cotidiano de escolas de 1º Grau, através de sua participação na dinâmica contraditória e multideterminada das relações de ensino produzidas na sala de aula/escola.

Tal proposta prioriza uma visão histórica da realidade educativa, segundo a qual ela não configura apenas o produto (o que é), passível de ser apreendido, descrito, interpretado, analisado e explicado, mas um processo em realização (o que está sendo), a exigir compromisso e ação daqueles que nela se inserem, frente às necessidades, exigências e desafios apreendidos, nas condições dadas.

As idéias de compromisso e ação remetem-nos a uma concepção de conhecimento, que incorpora a prática à compreensão crítico-contextual da realidade e à explicitação do projeto histórico do homem e de sociedade assumido pelo educador em formação.

No sentido de viabilizar as possibilidades abertas pela integração do estagiário ao trabalho pedagógico produzido na sala de aula/escola, através da atuação conjunta com professores e outros profissionais, que vivem concretamente as dificuldades, contradições e limites desse cotidiano, definimos como objetivo específico da Prática de Ensino e da Supervisão de Estágio, constituir-se como um espaço de:

- **problematização dos modos de olhar**, dos modos de inserir-se e de conduzir-se (fazer) na escola e nas relações de ensino.

- **análise, sistematização e explicitação dos fundamentos históricos, filosóficos, científicos e técnicos** (trabalhados pelas disciplinas do curso de Pedagogia) presentes no trabalho apreendido/desenvolvido na escola, pelo educador em formação.

- **instrumentalização da atividade do estagiário**, na escola, em todas as suas etapas, desde a elaboração conjunta da proposta de atuação, definindo objetivos e meios, até a análise e avaliação de sua implementação.

- **socialização do trabalho** de cada estagiário junto a seus pares.

Destacamos, também, como objetivos específicos do trabalho do aluno na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado:

- a integração ao trabalho em desenvolvimento na escola e com as pessoas nele envolvidas, buscando estabelecer uma convergência de interesses que possibilite a constituição de uma relação de co-participação.

- a elaboração e a implementação de uma proposta de trabalho, definida em conjunto com o pessoal da escola, a partir das relações estabelecidas e dos espaços conquistados, explicitando sua relevância, objetivos e meios.

- a análise da proposta implementada, tendo em vista explicitar:

- o contexto e as condições objetivas em que foi produzida

- seu desenvolvimento

- os limites e possibilidades identificados

- as dificuldades encontradas no nível da própria atuação e das condições de trabalho na instituição

- possíveis critérios para o re-direcionamento do trabalho desenvolvido

- o registro sistemático, em diário de campo, das vivências e do trabalho realizado na escola.

- o compartilhar do trabalho, dos registros e da análise com seus pares e o pessoal da escola.

Além disso, no segundo semestre, a proposta enfatiza:

- a **problematização das relações de conhecimento** produzidas na escola (entre crianças, professores e estagiários); das relações de conhecimento produzidas no desenvolvimento da própria disciplina (entre os estagiários - na condição de alunos - e a professora responsável pela supervisão) e das relações de conhecimento produzidas entre Universidade e a escola de 1º Grau mediatizadas pelo próprio estágio.

- a **sistematização do conhecimento produzido** ao longo da experiência de estágio, através da análise conjunta do vivido, da explicitação de elos de ligação entre esse vivido e os fundamentos históricos, filosóficos, científicos e técnicos trabalhados pelas disciplinas do curso de Pedagogia e da elaboração conjunta de sínteses provisórias.

- a **instrumentalização do trabalho do estagiário na escola**, em termos metodológicos, em todas as suas etapas, desde a re-elaboração conjunta da proposta de atuação, até análise e avaliação de sua implementação.

- a **socialização do trabalho** de cada aluno junto a seus pares e junto ao pessoal da escola.

O reencontro com a escola pública deu-se através da Professora P. em uma escola municipal de Campinas.

"Aí veio, comecei estágio no começo do ano com a Professora P., aí foi ótimo. É aquela classe de trinta e três alunos mas ela faz, faz e acontece. Questão de indisciplina que eu via naquela outra escola em que eu estava, tem. Lógico que tem, mas ela consegue lidar de uma forma muito legal, entendeu? Ela explica os porquês, não é aquela gritaria em sala de aula, não é aquela coisa.

A Professora P. é outra coisa. Ela é muito jóia. Ela é recém-formada também, quer dizer, ela é recém-formada não, faz algum tempo que ela saiu da UNICAMP.

Ela tem uma outra visão, outra visão de disciplina na sala de aula, muito legal, ela trabalha muito bem."

Neste momento (1º semestre de 1996), Dani vê que as classes continuam lotadas (33 alunos) e que a indisciplina ainda está presente na sala de aula, porém, observa que a Professora P. lida com essa indisciplina de outra forma. Ela se utiliza do diálogo com seus alunos para mostrar os porquês das situações em sala de aula.

As condições de estágio são outras e Dani entusiasmada registra no Diário de Campo (13/03/96) sua primeira ida `a escola.

“ ...me parece que vai ser um trabalho muito bom porque a professora disse que quer fazer este trabalho conjunto, inclusive se propôs a realizar comigo reuniões quinzenais para discutirmos questões que forem surgindo. Fiquei muito contente e otimista quanto ao trabalho. Voltarei na próxima semana e, talvez, começarei a olhar o material das crianças.”

O entusiasmo diante da possibilidade de realizar um trabalho conjunto propicia relações de encontro/identificação entre Dani e a professora.

Nas negociações entre elas nasce a proposta de estágio: realizar um trabalho com o tema animais. Dani a aceita por vários motivos, pois seria *“...muito atraente, primeiro pela chance que ela estava me oferecendo, segundo porque trabalhar com ciências era um desafio, pois não tinha muitos conhecimentos sobre o assunto, mas algumas vivências como professora, que não tinham me deixado satisfeitas. Era uma chance de aprender com a P. e estudar o assunto, relacionando teoria e prática.”* (Relatório parcial - junho/96)

Além disso, a proposta abriria também a possibilidade de desenvolver um projeto de produção de textos que era de seu interesse. (Diário de Campo 27/03/96)

Avesso e direito: a dinâmica interativa do estágio

No início, o deslumbramento com o trabalho e com a postura da professora marca as impressões de Dani.

Além do modo de conduzir as relações de disciplina em sala, Dani destaca também o modo como a Professora P. organiza o trabalho em grupo com as crianças, estabelece comparação com sua própria classe e com suas dificuldades.

“...a Professora P. disse para as crianças que a atividade seria em grupo e que eles se organizariam em grupos de três. Eles mesmos se organizaram (se organizaram bem até! Sem brigas, logo pensei nos meus que ia ser uma briga só!)”
(Diário de Campo - 08/05/96)

Aos poucos, no Diário de Campo começam a aparecer as discordâncias entre Dani e a Professora P.. Uma delas, em registro no mês de abril, dizia respeito ao processo de produção de textos. Segundo Dani, a professora pedia sempre às crianças para escreverem sobre as figuras apresentadas. Emerge o primeiro confronto metodológico entre elas.

“Particularmente não gosto de trabalhar produção de texto só desta maneira. Prefiro usar a literatura infantil, é mais prazeroso e deixa a criança mais livre. Acho que essas cenas fragmentam a produção e limitam a imaginação da criança!”
(Diário de Campo 17/04/96 - grifo meu)

Em vários momentos Dani passa a refletir sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, manifestando tanto o encantamento quanto suas discordâncias.

No registro de 15/05/96, explicita-se o eixo norteador do estágio de Dani. Trabalhando com o tema animais, ela assim relata um momento no qual ela e a professora privilegiaram apenas a classificação espontânea das crianças, deixando de lado a conceitualização sistematizada.

*“Para este dia nós pretendíamos começar a dar um novo rumo para o trabalho, bem na verdade, um rumo que não era tão novo. Tínhamos por objetivo começar a classificação dos animais por características, mas não queríamos entrar na classificação tradicionalmente feita: mamíferos, répteis, peixes, etc. Queríamos apresentá-la sim, mas como **uma das** formas de agrupar, e não a única verdadeira e a única possível. Então decidimos: iríamos partir da classificação deles.*

Nós pesquisamos, e eles também, figuras de animais e nesse dia as crianças tinham mais de trezentas figuras para começar a sua classificação.

A Professora P. os dividiu em duplas e explicou o trabalho: cada dupla receberia figuras de animais diferentes e iria agrupá-los de modo que só ficariam no grupo animais com algo em comum, ou características parecidas ou iguais. Eu achei que faltou ela dar exemplos pois acho que a criança precisa de modelos, então no começo elas ficaram um pouco perdidas, nos solicitavam muito, tínhamos que explicar novamente, fazer junto (modelos) e aí as duplas foram criando mais autonomia.

No decorrer da atividade eu e a Professora P. percebemos nosso erro: tínhamos dado a cada dupla animais iguais, por exemplo, vários gatos, então, as crianças faziam grupo só de gatos; e aí nosso objetivo se perdeu um pouco devido ao nosso próprio erro.

Mas, mesmo assim, o trabalho ficou muito bom, as crianças nos mostraram que dominam certos conceitos e já agrupam usando, inclusive, nomes científicos: bípedes, felinos, quadrúpedes, carnívoros, etc. Ou agrupavam de acordo com o lugar: vivem na água, fazenda, etc. Ou de acordo com o que comem. Enfim, usaram muitas possibilidades de classificação.

Ao final a Professora P. colou os trabalhos deles no mural e apresentou os trabalhos. Na apresentação falou que ela queria animais diferentes nos grupos, mas já que ela não tinha falado, valia animais iguais (ela reconheceu que foi um erro nosso!)

Durante a apresentação saíram discussões interessantes que, infelizmente, não deu tempo de anotar. Estou fazendo pelo que lembro. Os grupos foram (alguns):

- grupo de ratos porque são sujos.
- os cachorros devem ficar livres nos quintais.
- a tartaruga e joaninha (?) têm cascos.
- zebra (?), cavalo e bode vivem na fazenda.
- peixes vivem na água.
- onça e cachorro são ferozes.
- sapo e cobra têm veneno
- borboleta, abelha e joaninha voam.
- leão, gorila, onça, jacaré e gatos (?) são ferozes.

- *elefante, porco e urso são pesados.*
- *cobras não tem pernas.*
- *elefante tem presas.*
- *cachorro tem pelos.*
- *animais com rabo.*
- *animais carnívoros.*
- *animais com orelhas compridas.*
- *animais com asas.*
- *animais que comem milho.*
- *macaco, vaca, tatu, porco, girafa, coelho não são bravos.*
- *lobo, elefante, onça, cavalo, cachorro, bode, cobra são bravos.*
- *jacaré, sapo, hipopótamo, lagosta vivem na água.*
- *pavão, coruja, papagaio têm penas.*
- *animais que transmitem doenças.*

Ficou jóia né? Na apresentação que a Professora P. fez do trabalho em todas as "hipóteses incorretas" ela promovia a discussão, confirmando ou não e corrigindo oralmente.

Após, mostrou um livro (foi lendo) com figuras e ilustrações de animais que estavam agrupados e disse que era uma outra forma de classificar ou agrupar os animais: mamíferos, aves, répteis e anfíbios, peixes, insetos, crustáceos (o xerox do livro está fixado na pasta).

Depois entregou a lição de casa e eles foram embora."

Diante do episódio acima, Dani começa a se interrogar acerca da importância da significação e do processo da elaboração conceitual para a criança, pois para ela é importante que a criança traga consigo momentos significativos e prazerosos. Estes vão servir como base consistente para o processo de elaboração conceitual.

Neste momento (15/05/96), a supervisora de estágio intervém no Diário, apontando que é necessário repensar os critérios de trabalho com classificação de animais, pois questões devem estar surgindo e se refletindo no processo de conceitualização das crianças. Sugere que Dani leia Luria (Pensamento e Linguagem - as últimas conferências) e Vygotsky (Pensamento e

Linguagem) para que possa compreender/avançar no processo de categorização/conceitualização.

Além disso, a supervisora de estágio sugere que *“a partir dos agrupamentos criados pelas crianças e dos agrupamentos de caráter mais científico propor situações dos seguintes tipos:*

1- comparações: pedir que as crianças comparem dois animais (por exemplo - passarinho e elefante), lembrando-as de que comparar é assinalar semelhanças e diferenças.

Por exemplo, vocês podem dar um par de animais diferente para cada criança.

2- formar grupos de animais e pedir a identificação de um elemento que não é pertinente ao grupo. Para refinar esse tipo de observação e análise de uma classificação é legal pegar animais com muitas semelhanças em que apenas um elemento é responsável pela exclusão do grupo.

Neste tipo de atividade a gente favorece a operação de análise.

3- dar grupos formados e pedir que a criança identifique o critério do agrupamento (análise).

4- dar o critério e pedir que as crianças definam elementos para o grupo (análise e síntese).

5- pedir que as crianças trabalhem com as semelhanças entre grupos de animais (generalização/ operação complementar de análise na conceitualização).

6- trabalhar com a classificação pela negação (por exemplo: mamíferos e não mamíferos).

Tudo isso pode ser feito na forma de jogos. Até as categorias científicas podem ser introduzidas assim.

A classificação livre - que foi o que vocês fizeram - é interessante até para dar uma idéia do processo de categorização dominado pelas crianças. Eu considero importante intervir no processo de categorização da criança, não só pela informação (que eu acho importante também), mas pela criação de situações que direcionem a atividade classificatória da criança, para que ela trabalhe categorias emergentes não consolidadas (zona de desenvolvimento proximal), que são em geral as sistematizadas.” (Diário de Campo - 15/05/96)

Após esse momento (04/06/96), pode-se perceber que Dani apresenta-se mais crítica em relação as atitudes da Professora P..

Mediada pela intervenção da supervisora de estágio e pelas leituras que inicia, Dani olha o fazer da professora de um outro ângulo e nele, apreende novas nuances. O trabalho pedagógico até então por ela compartilhado passa a ser lido à luz de uma concepção distinta acerca do processo de elaboração conceitual da criança.

A fala da professora supervisora de estágio passa a “regular” a leitura que Dani faz da Professora P. em termos de uma diferença de concepções, que passa a se materializar e aprofundar entre ambas.

Apropriando-se da rotulação sugerida pela própria supervisora de estágio (“*ela me parece mais piagetiana*”), Dani passa a definir-se em oposição à Professora P..

Nessa relação entre leituras - a leitura que Dani fazia da prática da Professora P., a leitura que a supervisora de estágio fez da leitura de Dani e a leitura que Dani fez da leitura da supervisora de estágio - podemos acompanhar o movimento de produção de sentidos.

Segundo ORLANDI (1993), coloca que “*quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada*” (p.102)

Assim, a supervisora de estágio no papel de mediadora da leitura de Dani com relação ao estágio, problematiza-a procurando modificá-la em suas condições de produção.

Ela procura colocar desafios à compreensibilidade da aluna/estagiária, apontando aspectos outros, para ela não apreendidos, oferecendo-lhe referências conceituais que possam instrumentalizá-la para que esse desafio seja assumido de forma conseqüente.

De início, do lugar de aluna, Dani submete-se à leitura da supervisora de estágio, assumindo-a como sua. Neste movimento, a palavra da supervisora de estágio se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, indagações. Ela define as próprias bases da atitude ideológica de Dani em relação à prática da Professora P. e em relação à seu próprio comportamento, como aluna/estagiária. Dani se relaciona como palavra autoritária que prevalecendo sobre a sua, vai-lhe dizendo o que é necessário ser feito/pensado/analísado. (BAKHTIN, 1988)

Ainda que a leitura realizada pela supervisora de estágio fosse importante para mostrar a Dani a pluralidade e a unicidade dos fatos que a prática pedagógica traz para o professor, seja ele formado ou em formação, num primeiro momento ela foi lida como orientadora, conformadora da sua própria leitura.

Mas, mesmo assim, essa intervenção tem um papel importante nos rumos do estágio.

O papel da professora no processo de elaboração conceitual da criança, apontado pela voz da supervisora de estágio, passa a direcionar a atenção de Dani na observação das atividades desenvolvidas em sala.

A constituição de um outro modo de olhar

A leitura atenta ao Diário de Campo permite traçar o processo de elaboração da palavra da supervisora de estágio por Dani.

Algumas características se evidenciam com clareza no registro.

1- A dispersão inicial entre vários focos de interesse (trabalho em grupo, disciplina, produção de textos, atividade significativa, aprendizagem prazerosa) dá lugar a um recorte bem definido. Há um tema, uma questão que norteia seu estágio e suas indagações: a elaboração conceitual da criança.

2- Este tema norteador dirige seu olhar, agora deliberadamente, para dois aspectos das relações de ensino (observadas, vivenciadas e propostas): **-os modos como as crianças elaboram os conceitos propostos** (seus dizeres, suas questões, o modo como realizam as atividades propostas, os conhecimentos que revelam possuir, as ambigüidades que emergem em suas tentativas de comparação e de análise) **e as aproximações e distanciamentos da professora em relação a sua tarefa de sistematizadora do conhecimento em conjunto com as crianças.**

Os registros que documentam de início a presença de um modo mais indagativo de olhar as ações da professora e de ouvir seus dizeres frente às atividades das crianças, vão sendo mesclados ao aprendizado lento e contínuo de um olhar atento para os modos de elaboração do conhecimento pelas crianças.

Assim, no dia 20/06/96, Dani questiona o quanto as crianças dominavam conceitos referentes à classificação utilizados por elas em uma produção textual que elaboraram após a leitura de trechos de um texto informativo sobre animais.

O questionamento emerge do registro de uma discussão que houve em sala durante a elaboração do texto:

Criança: - *Existem mais mamíferos ou animais?*

Crianças: - *Mamíferos.*

Professora: - *Aves são animais?*

Crianças: - *Sim.*

Professora: - *Insetos são animais?*

Crianças: - *Não.*

Professora: - *Será?*

Algumas crianças: - *sim.*

Outras: - *Não.*

Diante dos indicadores apontados pelas crianças em suas perguntas e respostas, Dani percebe que os conceitos apresentados a elas ainda estão em elaboração. Para elas categorias como mamíferos e insetos se colocam num mesmo nível de abrangência que a categoria animais.

Atenta aos modos de participação da professora, Dani destaca que suas intervenções, apenas questionando os dizeres das crianças, acabaram por não permitir-lhe trabalhar sua elaboração num nível conceitual mais complexo. Ela percebe que a professora não se aproximou do raciocínio feito pelas crianças para chegarem à identidade estabelecida, nem ofereceu a elas elementos para que fossem além de suas elaborações. Ela apenas evidenciou para as crianças que a relação por elas estabelecida não era adequada.

O olhar que se apura, vai percebendo detalhes como mostra o registro do dia 21/08/96.

Numa atividade em classe, as crianças teriam que montar um cartaz sobre os répteis, houve uma discussão em sala e a professora foi anotando na lousa as informações destacadas pelas crianças.

"Não mamam, não voam, não têm pena, não têm pelo, não são mamíferos, botam ovos, têm sangue frio, têm rabos, eles são parentes dos dinossauros."

Dani ressalta que foi interessante perceber que as crianças classificaram muito mais pela negação (*"Não mamam, não voam, não têm pena,*

não têm pelo, não são mamíferos, botam ovos, têm sangue frio, têm rabos, eles são parentes dos dinossauros”) e, interessada, interroga-se sobre o por quê dessa classificação.

Ela começa a acompanhar a emergência das dúvidas e questões das crianças em situações e momentos diversos, como ilustram os trechos a seguir, onde aparecem os conceitos de carapaça, ossos, esqueleto, pele, num jogo de equivalências não elucidado pela professora.

“Ao ler a apostila, o Leandro teve dúvida sobre o que é carapaça. A professora pediu para ele procurar no dicionário, ele procurou e ela conversou com ele para esclarecer.” (Diário de Campo - 21/08/97)

Dani questiona o encaminhamento dado pela professora, considerando que a dúvida do Leandro sobre o que é carapaça poderia ser uma dúvida de todos.

Em outro momento (28/08/96), as crianças realizaram um trabalho sobre peixes. Antes de escreverem o cartaz, houve uma discussão.

“Criança1: - Os peixes precisam colocar a cabeça para fora?

Professora: - Não. Quais os animais que precisam?

Crianças: - Golfinho e Baleia.

Professora: - Para quê?

Crianças: - Para respirar.

Professora: - Eles são peixes?

Ao mesmo tempo: -Não! / Sim!

Professora: - Não, mamíferos.

Outra criança: - Tia eles não têm ossos!

Leonardo: - Tem sim, tem espinho.

Professora: - Será que espinho é osso, depois veremos.”

Dani chama atenção para o fato da professora não explorar as falas das crianças, trabalhando a questão da respiração e da classificação da baleia e do golfinho como mamíferos. Além disso, ela também evidencia que a professora embora tivesse questionado se espinho era osso, não retomou a informação e, conseqüentemente, não trabalhou os conceitos espontâneos.

Para trabalhar crustáceos e moluscos (04/09/96), a Professora P. pediu aos alunos que lessem a apostila em casa para poderem realizar a discussão em classe e confeccionar o cartaz com as informações obtidas.

Diego: - Eles não têm esqueleto.

Professora: - O que é esqueleto?

Diego: - Ossos.

Professora: - Então quer dizer que eles não têm ossos?

Priscila: - Botam ovos.

Aline: - Trocam de pele.

Professora: - Trocam de carapaça.

Valéria: - Têm antenas.

Professora: - Por que são parentes de quem?

Crianças: - Dos insetos.

Tiago: - Alguns...a lagosta tem pintas.

E a professora fez o cartaz.

Leandro: - Tia e os moluscos?

Professora: Então me contem dos moluscos.

As crianças fazem comentários até que a professora pergunta:

Professora: - Camarão é molusco ou crustáceo?

Aline: - Nenhum tia, eles são animais aquáticos. Aqui tá dizendo isso...(olhando para a apostila)

Professora: - Então tá. São aquáticos.

Dani destaca que quando as crianças começaram a falar, notou que muitos não haviam lido, no entanto, a professora prosseguiu com a atividade. Ela também questiona por que a Professora P. não refletiu com eles sobre a diferença entre pele e carapaça, conceito que em outro momento fora questionado por uma criança.

Dani ainda assinala:

"Aqui é um exemplo típico de não sistematização. Isso não leva a elaboração de conceitos científicos e eu estou insatisfeita."

Penso que há várias aulas as informações estão sendo deixadas no ar, muito pouco é sistematizado e as crianças poucas vezes saem do seu desenvolvimento real.” (Diário de Campo - 04/09/96)

No percurso desse novo aprendizado, Dani vivencia o confronto entre concepções teórico-metodológicas distintas no contexto da própria prática pedagógica e apura a compreensão de seus fundamentos.

De um lado a perspectiva metodológica assumida predominantemente pela professora que define seu papel como a de “criadora de condições” para a ação cognitiva das crianças sobre elementos da realidade e como possibilitadora do conflito cognitivo através de problematização das elaborações a que elas chegam. Essa metodologia deita suas raízes numa concepção de desenvolvimento que considera o aprendizado como elemento secundário e dependente da organização e reorganização de estruturas cognitivas endógenas.

Do outro lado, uma perspectiva metodológica em elaboração por Dani, que define o papel da professora como o de participante ativa nas elaborações das crianças, apontando contradições em suas generalizações, informando-as a respeito de características relevantes aos conceitos, fazendo com elas (e explicitando para elas) as atividades cognitivas envolvidas na conceitualização - comparação, análise e síntese.

3. Uma terceira característica que se evidencia nos registros de Dani diz respeito às suas relações com a teoria.

No processo de apropriação e elaboração das palavras “alheias” (BAKHTIN, 1988), Dani começa a tornar suas essas palavras.

No relatório parcial de junho de 96, que envolve a reflexão sobre o vivido, Dani reconhece em si e como sua a necessidade de estudar o processo de desenvolvimento de conceitos na criança.

Nesse reconhecimento, as palavras do outro já se configuram como “palavras (quase) próprias”, na medida em que ela ressalta que esse interesse faz

parte de sua história de formação e das suas vivências como aluna e, principalmente, como professora, pois sempre se preocupou com a questão da sistematização de conhecimentos.

Ainda nesse relatório, Dani ancora-se na discussão teórica elaborada por Vygotsky para analisar o seu estágio.

O conhecimento dos fundamentos psicológicos sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural mediatiza sua leitura sobre o trabalho pedagógico, leva-a a uma redefinição do papel do professor. De início, seu esforço se dá no sentido de conseguir ver, na prática, os conceitos e relações propostos pela teoria.

Ela refere-se assim a sua tentativa: *“Sabe o que é difícil. Você lê a teoria lá. Tudo bem. Mas aí a hora que você vai para a sua prática, você começa a ver assim: Meu Deus, onde é que se encaixa. Deixa eu pensar sobre isso.”* (Entrevista 30/08/96)

Cabe aqui a análise feita por VYGOTSKY ao discutir o processo de elaboração conceitual: (Pensamento e Linguagem) *“a análise da realidade com a ajuda dos conceitos precede a análise dos próprios conceitos.”* De início, aponta Vygotsky, tenta-se “aplicar” o conceito, que foi formado numa situação específica, a um novo conjunto de objetos ou circunstâncias, em que os atributos sintetizados no conceito, aparecem em configurações diferentes da original. (p.69)

O esforço por elaborar a teoria, vai redimensionando seu modo de olhar os processos de elaboração do conhecimento pela criança e coloca em questão a prática pedagógica por ela observada e também a sua própria.

Ao final de junho, em seu relatório parcial, Dani escreve:

“...estou aprendendo tanto em nível teórico, como em nível prático, revendo as minhas próprias práticas.”

Impulsionada por suas elaborações, Dani leu seu Diário de Campo para a professora na tentativa de discutirem, a partir daí, o significado e o alcance das atividades que vinham propondo às crianças.

“Nesse dia (07/08/96) também li algumas observações do meu diário de campo para ela e falamos que era necessário trabalhar a comparação e classificação não só pelas semelhanças, mas pelas diferenças também (classificação pela negação), então que nos próximos planejamentos de atividades levaríamos isso em consideração.

*Também falamos sobre a questão dos conceitos espontâneos e se não haveria necessidade de sistematizá-los melhor; percebi que eu estou muito mais preocupada com isso do que ela, e começo a perceber que isso decorre de **nossas formações diferentes.**” (Diário de Campo 07/08/96 - os grifos são meus)*

Aqui a palavra alheia já é de Dani. Ela já usa os conceitos da teoria para caracterizar o projeto pedagógico que assume, identificando-se, através dele, em oposição à Professora P. (*“isso decorre de nossas formações diferentes”*), esquecendo-se, aparentemente de que, no início do estágio também não se problematizava com relação à sistematização do conhecimento nas atividades que organizavam conjuntamente.

As transformações, por que Dani vai passando em seu processo de elaboração se adensam.

Diferentemente dos registros do primeiro semestre, o esforço de encaixar a teoria no acontecido, vai dando lugar a uma outra forma de presença da teoria. Seus princípios em incorporação funcionam como lentes na apreensão e na análise do vivido, não sendo referidos diretamente.

4. Além dessas características, os registros evidenciam uma re-orientação no modo como Dani se relaciona com a professora e com o estágio. De uma fase inicial de encantamento e identificação com o trabalho da Professora P., passando pelas dúvidas, Dani chega ao desencanto.

“(...) no começo até eu estava satisfeita, (...) [m]as agora eu estou sentindo... Por exemplo, no começo a gente tinha um objetivo principal que era trabalhar as classificações. Então, eu não queria fechar assim aquelas classificações, por exemplo, só répteis e mamíferos. Mas a gente queria, além de trabalhar estas, estar trabalhando outras possíveis classificações, por exemplo: trabalhar com diferenças mesmo, porque o mamífero que vive na água como a baleia não é um peixe? Eu tô trabalhando com isso e

ver que tem outros animais que fogem dessas regras. E a gente conversou, fizemos todo um trabalho e a Rô até deu um toque: no começo a gente estava trabalhando muito com conceitos espontâneos da criança, não estava saindo disso. Aí conversei com a Professora P. tudo, eu não sei se ela me entendeu, mas a gente procurou fazer um trabalho diferente. Agora, hoje, eu sinto assim, voltando pro estágio a gente já trabalhou mamíferos com eles, aves, a gente trabalhou insetos quando eu voltei, acho que faz quatro semanas que eu estou indo já. Trabalhamos insetos, semana passada trabalhamos os répteis e ontem, quarta-feira, nós trabalhamos peixe.

E- Certo.

D- Mas assim, por exemplo, nos insetos eu tentei dar uns toques para ela que tem umas idéias muito legais de você montar um insetário, você analisar a partir dessa observação mesmo que é rica. Mas eu sinto que ela está querendo passar muito rápido pelas coisas. Então Dani, vamos fazer um dia para inseto, um dia pra isso, um dia pra aquilo.

E agora estou num dilema: eu tento fazer com que ela me entenda mas parece que ela está resistente a isso. Então, ela já quer semana que vem, crustáceos e a gente vai trabalhar crustáceos. E eu fico me perguntando, eu não tive como conversar com ela na quarta-feira, o que ela vai fazer depois disso? Porque a gente tem um objetivo maior que segundo a cabeça dela eu acho que está cumprido, quase cumprido. E na minha cabeça, não porque demora mais tempo. Agora eu penso assim: vamos acabar e o que vamos fazer depois ? (Entrevista 30/08/96)

Dani faz uma breve análise do trabalho desenvolvido por ela e pela Professora P. em sala de aula. Inicialmente o objetivo principal, que era trabalhar as classificações dos animais era comum a ambas. Estabeleceu-se, assim, o encanto frente ao trabalho desenvolvido. No entanto, à medida que um distanciamento no modo de conduzir a relação de ensino foi-se produzindo entre elas, o estágio torna-se pesado.

O confronto entre as concepções fica explícito quando Dani assinala:

"D- Eu estava pensando em casa, não dá para a gente trabalhar juntas, você vai lendo os meus relatórios e estão surgindo agora muitas questões. Não sei se, quer dizer, eu acho pelas experiências que eu tenho com as minhas crianças de segunda, depois de agosto, as crianças de segunda série elas têm um rendimento, em nível de

discussão, as minhas crianças estão assim também, muito melhor. Quarta-feira de estágio surgiu uma discussão ótima, a gente estava trabalhando peixes e começou essa questão de que a baleia vive na água mas ela não é um peixe. Tinha crianças que afirmavam que era e tinha criança que afirmava que não, porque morava; aí começou a dar uma questão a respeito da respiração, mas como ela é? Os peixes retiram ar da água, mas e a baleia, o que ela faz. Daí tinha criança que falava que ela subia e descia, mas aí tinha criança que falava que não, ela agüenta ficar tanto tempo? As questões surgem, e eu percebo que a Professora P. está agora nessa pressa, ela está abafando este tipo de coisa.” (Entrevista 30/08/96)

Dani continua:

“D- E nesse ponto não está batendo. Eu não estou tão satisfeita mais.

E- Os conflitos estão surgindo.

D- Isso. Então, por exemplo, no primeiro semestre eu até cheguei a falar com a Rô: eu não sei, porque todo mundo reclama do estágio e eu não tenho do que reclamar. Então, depois que eu fiz o projeto, que comecei a ler o capítulo que a Rô me mandou do Vygotsky, eu fiquei pensando assim: poxa vida, nós não estamos fazendo isso, a gente está trabalhando muito mais só com os conceitos espontâneos das crianças e estamos parando aí.”

Mas ela disse pra mim o seguinte: que a preocupação dela também não é estar fechando tudo sobre animais. Ela quer abrir caminhos, abrir possibilidades, eu não sei se consegui interpretar direito o jeito que ela disse, pra que pelo menos alguma informação as crianças saibam, só que eu, particularmente, não me contento só com isso.” (Entrevista 30/08/96)

A diferença entre objetivos e concepções produz em Dani a insatisfação com o estágio.

“Não conseguimos encontrar um caminho para trabalhar de modo mais sistemático. Não quero interferir tanto, pois ela é a professora da classe.” (Diário de Campo 07/08/96)

Esta constatação leva Dani a questionar a validade de continuar o estágio, na medida em que como professora, em sua sala, ela teria condições de avançar em suas elaborações da teoria, intervindo diretamente em seu trabalho pedagógico.

Diante da exigência da Faculdade de Educação/UNICAMP, de que o estágio seja realizado apenas na escola pública, Dani, que já é professora em uma escola particular de Campinas e não pode ter sua prática vinculada diretamente ao estágio, vive um conflito de interesses que produz um conflito de papéis. A professora, que ela já é, se sente em desvantagem frente à Dani estagiária. Como professora ela se percebe com mais condições para aprofundar o trabalho de investigação sobre o papel mediador do educador na elaboração conceitual da criança.

"(...) eu estou bem insatisfeita com isso, porque eu não tô tendo muita oportunidade para confrontar com minha prática. Eu queria fazer também, o meu projeto, mas eu queria que o estágio me ajudasse bem mais, entendeu? Essa questão de conceitos poderia esclarecer muita coisa pra mim e eu não tô tendo oportunidade de confrontar com a minha prática. Então, eu não sei. Eu queria também fazer isso mas eu não estou conseguindo encaixar uma coisa com a outra." (Entrevista 30/08/96)

Durante a entrevista, a pesquisadora sugere que Dani converse com a Professora P. sobre as diferenças entre ambas e que realize um trabalho para a crianças e não para a professora.

"D- É mas vai ser complicado tomar esta atitude porque desde o começo a gente já pensou assim. Você vai me ajudar a elaborar a tudo, mas eu tenho uma séria dificuldade em ficar no fundo da classe pra você estar fazendo. Não Professora P., eu não me importo. Se a gente tiver oportunidade de elaborar junto e você, realmente, fizer aquilo que a gente elaborou, eu não me importo, sabe? Eu já tenho experiência como professora, eu vou estar lá. Muitas vezes eu leio livros com as crianças, ela abre espaço. A gente trabalha muito em grupos, eu tô nos grupos passando junto com ela. E as crianças, é muito legal porque as crianças me têm como professora mesmo, não é aquela relação, lógico, eu sou estagiária mas muitos..

E- Vêem você como professora.

D- É. Tanto que, às vezes, quando estou lá, pra ir no banheiro, beber água, elas nem vão pedir pra ela, elas vêm pedir pra mim, entendeu? Então, eu acho que isso são indicadores que eu sou uma pessoa, não sou uma pessoa qualquer, uma que não pode decidir as coisas, que tem que ser só ela."

Neste momento, Dani se coloca mais como professora do que como estagiária. Mesmo quando diz que não se importa que a Professora P. assuma a condução das aulas elaboradas com ela, Dani reivindica um espaço de atuação maior na sala de aula onde estagia destacando que já tem experiência como professora e que as crianças a reconhecem como tal.

O conflito de papéis vivido por Dani dificulta-lhe a percepção dos limites e ambigüidades do papel de estagiária: ... as crianças me têm como professora. Então eu acho que isso indica que eu "*...não sou uma pessoa qualquer, uma que não pode decidir as coisas, que tem que ser só ela.*"

O conflito leva-a a pensar em alternativas que satisfaçam suas ansiedades como professora. A primeira delas é deixar o estágio.

"D- Eu já tinha pensado nessas férias em começar a fazer tipo um caderno de campo, por exemplo, de escolher, não sei, nunca pensei nisso, de escolher uma das minhas aulas, por exemplo, língua portuguesa que é que eu gosto, produção de texto, e tentar fazer um caderno de campo das minhas aulas com a minha classe.

Então, no final do dia, assim chegar em casa e anotar o que as crianças falaram, o que eu falei tal, as minhas dúvidas e começar a confrontar aí, entendeu? Só que aí, eu não sei se eu vou poder relacionar o meu estágio com a minha prática. Aí eu tenho medo de não estar fazendo nem bem a análise do estágio e nem bem a minha. Eu até tinha pensado. É que eu não posso deixar de fazer estágio.

Porque tem muita coisa legal surgindo na minha classe em produção de texto sabe? E aí eu tô até meio em dúvida, por exemplo, essa semana surgiu uma discussão super legal sobre o uso da vírgula e do ponto final. E é complicadíssimo as crianças entenderem. Até a gente né? Quando usa vírgula, quando termina um parágrafo?

Ao relatar sobre o trabalho que está realizando na sua sala de aula, Dani evidencia o quanto as indagações provocadas pela teoria a estão mobilizando.

Falando do seu trabalho como professora, a preocupação com o processo de elaboração conceitual nas crianças persiste.

“D- Pra gente é muito complicado. E é assim: todo mundo fala aquelas coisas de sempre; que a professora da gente já falava: vírgula se usa quando vai separar vários elementos, por exemplo, fui no supermercado e comprei laranja, maçã e banana. Mas ninguém nunca explicou mesmo a função da vírgula, entendeu? É isso que eu acho que falta na gramática. Você aprende muitas regras mas você não dá oportunidade para as crianças elaborarem exatamente isso.

Eu queria estar investigando isso no meu trabalho. Acho que seria ótimo para mim enquanto professora.”

Neste momento (agosto/96), a professora pesquisadora ganha força sobre a estagiária, porém, diante da impossibilidade de abandonar o seu estágio e receosa em tentar documentar tanto o seu trabalho como professora quanto o trabalho como estagiária frente ao tempo escasso que lhe sobra para dar conta de suas atividades como aluna e como profissional, ela continua apenas o estágio. (“...tenho medo de não estar fazendo bem a análise do estágio e nem bem a minha”)

“É. É exatamente. Só essa questão. Eu queria pensar mais a partir da minha prática também. (...) porque tá surgindo muita coisa legal e eu tô ficando de lado.”
(Entrevista 30/08/96)

Seu eu “*tô ficando de lado*” materializa no discurso a tensão e a disputa entre os dois papéis que ela vive: - o de professora e o de professora em formação.

Como professora em formação, as decisões não lhe cabem. Suas discordâncias precisam ser explicitadas e negociadas com a professora, o que ela considera difícil de realizar.

Como professora em formação, ela evidencia apenas as discrepâncias entre as ações da professora e suas expectativas. No entanto, entre ela e a Professora P. existem pontos em comum: elas são professoras e vivem a instituição escolar desse lugar social. Ao longo da entrevista, falando sobre o seu trabalho, Dani revela muitas semelhanças com aquilo que observa na Professora P.. Como professoras, elas nem sempre sabem como realizar atividades mais significativas com os alunos, desconhecem informações, vivem as

lacunas que se produzem entre o que gostariam de fazer/realizar em sala de aula, e o conteúdo para cumprir.

Do lugar de estagiária Dani não apreende essa identidade de destinos, nem como ambas resistem, cada uma a seu modo, às exigências e ao poder da instituição escolar.

Contraditório. É na contradição que Dani se transforma, articula teoria e prática e toma consciência de si pelo outro.

Na oposição à Professora P., Dani elabora, apura “um modo de ser professora”. E nesse sentido, ela também é formada pela Professora P., ainda que de imediato não se dê conta disso.

O conflito de concepções que emerge na relação suscita a reflexão na prática da teoria que vem sendo estudada na prática. O conflito de papéis: professora/estagiária suscita a reflexão sobre a própria prática. Analisar o outro é um passo para analisar a si própria.

Ao fazer a análise do trabalho da professora através do processo de elaboração das crianças, Dani problematiza o seu próprio processo de elaboração das relações de ensino como professora.

Não foram somente o encanto e o desencanto que marcaram o estágio. O estágio mediou a percepção do seu próprio trabalho.

Num momento da entrevista, Dani se flagra na contradição:

“D- Então, sei que está assim agora. Agora, aí é engraçado, como a gente cresce. Porque no primeiro semestre eu não tinha nenhuma questão, agora já estou cheia de questões e estou satisfeita. Então, como a gente cresce. Coisas assim, que tinham passado despercebidas por mim, agora nesse semestre...”

E- ...você começa a perceber, seu olhar vai além do que você queria ver.

D- É. Acho que foi euforia mesmo e agora eu tô sentando pra analisar mesmo bem. Porque eu saí de um extremo e caí em outro, agora eu tô ponderando.”

Nas transformações enunciadas por ela mesma, que o encantamento, o conflito, o desencanto e o reencontro pelos quais passou contribuíram para que crescesse enquanto sujeito em formação.

Os modos como ela foi elaborando a relação teoria/prática também se explicitaram no momento da entrevista.

"D- Ô. Essa questão da teoria e prática é difícilíssima, viu? Porque não é fácil você relacionar.

E- Não é fácil. E é isso que me intriga, então? como será que isso acontece? Será que o educador que tá lá na escola, faz essa relação? Ele está refletindo? Porque a teoria é apresentada, mas será que ele a utiliza dessa teoria? E como ele se utiliza dessa teoria?

D- É. E a gente vai acumulando. Por exemplo, minha mãe é professora de primeira série. Mas não tem mais teoria. E o duro que a sementinha dessa reflexão nem foi plantada nela, porque eu acho que, além de tudo, a gente tem que ter uma sementinha que alguém te fale assim: olhe, como você vai relacionar teoria, sempre falei isso pra Rô. Se ninguém tivesse me ensinado a fazer isso, eu não faria. Isso é uma coisa que te ensina, que orienta seu olhar para aquilo.

E- É.

D- Começou lá no magistério, quando a Rô falava assim: "vão pro estágio, vamos fazer caderno de campo, vamos ver as questões que estão lá? Aí a gente traz para sala de aula". Se não tiver ninguém que te ensine a fazer isso..

D- Não vai fazer isso nunca, nunca, nunca."

Ao falar das dificuldades para articular teoria e prática, Dani começa explicando como entende essa relação: *"minha mãe não tem mais teoria porque não aprendeu a refletir sobre o que faz."* Ela assume uma tese: os sujeitos aprendem a refletir sobre o que fazem. Os professores dos professores em formação possibilitam (ou não) esse aprendizado.

"Se ninguém tivesse me ensinado a fazer isso, eu não faria. E isso é uma coisa que te ensina, que orienta seu olhar para aquilo."

E aqui, Dani lança mão da própria teoria que vinha elaborando e a utiliza como a lente através da qual explica o próprio processo de formação profissional: é com seus professores que o futuro professor aprende a olhar para seu próprio trabalho através dos olhos, gestos e dizeres de seus alunos. É mediado por seus professores, pelos professores com quem estagia e pelos alunos com quem entra em contato que o professor em formação aprende a

realizar uma outra re-leitura dos fatos cotidianos da sala de aula. As leituras de obras teóricas complementam a empreitada reflexiva do sujeito professor. A análise de si mesma nasce da reflexão com e sobre o outro. A articulação teoria e prática é um modo culturalmente produzido de conceber as relações de conhecimento - um processo movido pela necessidade e não pela boa vontade dos indivíduos.

*“E quando eu fiz esse trabalho, não tinha noção. Foi nas férias pensando e agora esses dias que eu estou indo no estágio, eu tô voltando para casa, eu tô pensando: agora que a teoria que eu li ate hoje, tá conseguindo, que eu tô conseguindo rever. Agora. Então, quer dizer, não foi no momento que eu li, não foi no momento que eu fiz esse trabalho que eu consegui. Ontem, eu peguei pra ler, antes de vir aqui hoje falar com você. Eu falei, eu comecei a ler, mas tinha partes que eu não sei se colocaria isso aqui e não sei se falaria isso aqui. Ai, eu pensava assim: **colocaria** outro exemplo e **relacionaria** a teoria aqui. Porque eu senti que aqui ficou meio truncado, às vezes, eu colocava a situação mas não conseguia relacionar certo bem a teoria. Então, eu avancei pra caramba.”* (os grifos são meus)

Em momentos como esse Dani se percebe enquanto sujeito em formação e se dá conta de que teoria e prática são entretecidas no mesmo ponto.

Os conflitos gerados pelo estágio fizeram com que o próprio trabalho de Dani fosse colocado em questão por ela, na medida em que foi lido através do outro. Mesmo sem conhecer diretamente o trabalho pedagógico desenvolvido pela Dani professora, a Professora P. o constituiu, pois o que Dani analisou no trabalho da Professora P. apurou o conhecimento e a relação dela mesma com o seu trabalho, fazendo-a questionar-se e refletir a respeito dos princípios orientadores de sua prática pedagógica.

As perguntas que na entrevista ela disse desejar fazer à Professora P.: *(Então, eu acho que vou ter que perguntar isso pra ela. Qual é a linha? Sabe, eu sei que numa sala de aula ser pura ...Mas uma linha você segue. Não tem jeito. Aquele fiozinho condutor tem. Porque se ela, realmente, estiver seguindo um linha oposta à do meu trabalho, eu não ia conseguir ter um encontro. Eu ia conseguir relacionar, lógico.*

Mas eu não ia conseguir desenvolver o meu trabalho porque ela não corresponde.) foram perguntas que dirigiu a si mesma.

O questionamento da própria prática e sua articulação com a teoria se dá pelo outro, pelo encontro e pelo confronto de concepções. Eles são elaborados no tempo. Dani só se deu conta da importância do estágio para a professora que ela já era, ao final de seu próprio percurso.

Ela termina seu Diário de Campo afirmando: “*Valeu muito e gostei demais!!!!*” (Dezembro/96).

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS: OLHARES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

As possibilidades de articulação teoria e prática no/pelo estágio explicitam-se na narrativa construída por Dani para mostrar a si própria o caminho por ela percorrido.

“... Uma garotinha no começo de suas vivências, visita uma cidade, por um longo período. Porém tem péssimas impressões desta cidade... e apesar de gostar muito de viagens, sente dúvidas se um dia irá retornar novamente àquele lugar.

A garota cresce, já não é tão inexperiente e continua a gostar muito de viagens.

Um dia é oferecido a ela a oportunidade de uma viagem. Como viajar é sua grande mania, aceita. Mas a viagem tem endereço marcado, e ela teria de retornar à cidade horrível dos velhos tempos. Ela hesita mas, sem saída... aceita. Afinal, tudo muda nesta vida e quem sabe essa não seria a oportunidade de conhecer um lugar maravilhoso? Quem sabe não encontraria pessoas diferentes? Foi o que pensou.

Chegou a cidade, impaciente, desconfiada... Porém, não encontrou as desagradáveis vivências antigas. Encontrou pessoas hospitaleiras, agradáveis e felizes... A desconfiança se desfez, o sorriso e a tranquilidade retornaram e a garota se deliciou com o retorno e os primeiros tempos foram empolgantes.

Com o passar do tempo foi percebendo melhor o lugar e as pessoas e analisou tudo... foi ótimo! Mas as pessoas pensavam diferente... a garota não concordava... Não que o modo de viver das pessoas daquele lugar fosse errado, só era diferente, tinha como princípio outras concepções que tinham que ser respeitadas. A garota respeitou, mas a empolgação não era a mesma do princípio.

Até que chegou o dia da volta. A garota voltou e com ela voltaram também aprendizagens lindas, valiosíssimas... pois ela se permitiu viver, aprender e respeitar. Hoje ela não tem mais as impressões horrorosas a respeito daquela cidade, muito pelo contrário, quer voltar lá um dia...E quem sabe ensinar, com humildade e respeito, um

pouquinho de suas experiências para as pessoas de lá, pois ela não é mais Tão inexperiente assim." (Relatório final - dezembro/1996)

Em suas palavras o estágio se faz presente e se torna eixo norteador da articulação teoria e prática.

O estágio vem neste momento da formação do sujeito, favorecer/servir de lentes para o seu olhar para a prática pedagógica, pois este faz com que o sujeito em formação vá para a sala de aula - possível espaço onde se dá a relação teoria e prática - e apreenda nos gestos, nas interações, nas vozes, nas palavras de outrem a prática pedagógica ali desenvolvida.

Esse movimento intersubjetivo, cujas marcas¹ estão inscritas nos dizeres de Dani, que manifestam o jogo da constituição pelo outro. Esta intersubjetividade está presente em todo o momento nas enunciações de Dani quando ela evoca, explícita ou implicitamente, vários sujeitos para estar dialogando/refletindo/pensando/analizando sua própria ação ou de outros sujeitos que estão incessantemente em processo de interação com ela.

É através desse processo de interação com o outro que o "ser profissional" se constitui no sujeito. É através da Professora P., das crianças, da supervisora de estágio e, em alguns momentos, da pesquisadora, de VYGOTSKY, de LURIA, de PIAGET...entre muitas outras vozes que Dani se constitui enquanto professora. Professora formada e em formação.

Assim este papel é marcado pela multiplicidade na unidade, a individualidade e a singularidade de Dani (e de todos nós) é/são como um bilhete que dá direito à viagem/um ponto entrelaçado entre outros para formação de um único ponto, ou seja, esta se torna uma condição histórica produzida na teia das interações, no sentido de provocar uma compreensão do vivido nas suas mais variadas formas/maneiras.

A compreensão do vivido é maravilhosa quando é possível perceber que a teoria se faz presente em todos os momentos em Dani, porém ela nem

sempre se dá conta disso. Mas é no decorrer do caminho que ela "vê" que teoria e prática não se encaixam, elas se articulam/entrelaçam sem a necessidade de estar citando, chamando autores/pensadores para explicitá-la. Teoria e prática co-constituem-se.

Essa co-constituição/inter-relação entre teoria e prática não nasce/surge de um momento para o outro. Já que é um processo de elaboração e de intersubjetivação faz-se necessário um tempo para que essa relação se estabeleça, pois o sujeito percorre um caminho único (individualidade) e múltiplo (processo de formação).

É no embate da atividade desenvolvida pelo sujeito em sala de aula que emerge a articulação teoria e prática. Mas está só é possível quando existe um espaço de interlocução. Neste caso, o sujeito em questão - Dani - tem a voz da supervisora de estágio a mediar seu "olhar para a prática". Aqui, este outro tem uma intencionalidade deliberada de mostrar ao sujeito que a teoria se faz presente em qualquer ato pedagógico praticado em sala de aula, seja por ela (Dani professora e em formação) ou pelo outro (Professora P.).

A interlocução constitutiva do processo de formação de Dani não diz respeito apenas a suas relações com o outro, mas também a sua relação consigo mesma. Ela reflete sobre seu próprio fazer no estágio e sobre a reflexão por ele suscitada, a partir de seus próprios registros. Repensar a prática desenvolvida por ela enquanto aluna/estagiária significa repensar a própria prática enquanto professora.

O movimento de pensar e repensar a prática faz com que o sujeito formado e em formação reflita - reproduza a imagem e volte/retome a consciência - sobre os acontecimentos. Assim, prática e teoria vão se entrelaçando e possibilitam ao sujeito olhar para o caminho por ele percorrido....

¹ ORLANDI (1993) coloca que as marcas são pistas. Para atingí-las é preciso teorizar. Além disso, a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção. (p.54)

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. in **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 73: 88.
- ALVES, Nilda. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992, 103p.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo, Editora UNESP: HUCITEC, 1988, 439p.
- CAMPOS, Maria Malta. A proposta de participação. In **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo**. Relatório de pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Depto de pesquisas educacionais, 1981.
- CANAU, V.M.F & LELIS, I.A.. A relação teoria-prática na formação do educador. **TECNOLOGIA EDUCACIONAL**, 1983, 12(55), p. 12: 18.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. A escola: um relato de um processo inacabado de construção. in **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9: 30.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. in **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, p 53: 71.

FONTANA, Roseli A. Cação. Buscando pistas da elaboração interna do conceito: a atividade intra-mental. in **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996, p.113: 170.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino. Tese de Mestrado, Campinas: UNICAMP/FE, 1991, p.35: 61.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O trabalho como princípio articulador da teoria-prática/ Uma análise da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP. Tese de doutorado, Campinas: UNICAMP/FE, 1993, 352p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. in **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, p 89: 101.

GATTI, B.A.. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. EM ABERTO, 1987, nº 34, p 11-15.

GÓES, Maria Cecília R.. A natureza social do desenvolvimento psicológico. in **CADERNOS CEDES**, 24, Campinas: Papyrus Editora, 1991, p. 17-24.

GÓES, Maria Cecília R. & SMOLKA, Ana Luiza Bustamente (orgs.). A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: São Paulo, Papyrus, 1997, 179p.

KAPLAN-SANOFF, Margot. Na busca de um estilo de ensino: a coerência entre teoria e prática. *TECNOLOGIA EDUCACIONAL*, 1983, 12(55), p. 29:34.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Editora Ática, 1992, 213p.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. in **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, p 9: 36.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. in **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, p 37: 52.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez: Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993, 118p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989, 149p.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 1987, p.70: 90.

SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH, COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Ed. Herder, Ed. da Universidade Estadual de São Paulo, 1971, 687p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988, 135p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente & LAPLANE, Adriana F.. O trabalho em sala de aula: teorias para quê?. Cadernos ESE, UFF - FE n°1, nov.93, p.79: 82.

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 2(1):23-48, 1.sem.1990.

VYGOTSKY, L. S. . Problemas de método. in **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 68: 103.