



1290005023



FE

TCC/UNICAMP R582a

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Deise Cristina Santos da Rocha

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE
PEDAGOGIA: relações entre a formação acadêmica e o cotidiano escolar
de uma professora de Educação Infantil.

Campinas

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

201024712

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Deise Cristina Santos da Rocha

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE
PEDAGOGIA: relações entre a formação acadêmica e o cotidiano escolar
de uma professora de Educação Infantil

Trabalho apresentado à Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, para a conclusão do curso de
Pedagogia, sob a orientação da Prof^a.
Dr^a. Ana Lúcia Guedes Pinto.

Campinas
2010

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	ICC/Unicamp
	R532a
V:	EX:
Tombo:	5023
PROC:	134/10
C:	x
PREÇO:	11,00
DATA:	05/10/10
COD TÍTULO:	771361

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

R582a

Rocha, Deise Cristina Santos da.

Articulação entre teoria e prática no curso de pedagogia: relações entre a formação acadêmica e o cotidiano escolar de uma professora de Educação infantil / Deise Cristina Santos da Rocha. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.

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

1. Articulação (Ensino). 2. Prática de ensino. 3. Formação profissional. 3. Docência. 4. Ensino. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-186-BFE

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Data da aprovação: ____/____/____

Maria Cristina Silva Tempesta

Data da aprovação: ____/____/____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, a toda minha família que sempre esteve ao meu lado guiando e fortalecendo os meus passos. Em especial a minha mãe Edna por estar constantemente presente em todos os momentos de minha vida me ajudando a nunca desistir dos meus sonhos.

Obrigado pelo seu carinho e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de cursar esta faculdade e de estar concluindo mais uma etapa de minha vida.

À meu noivo Marco Aurélio, por estar sempre ao meu lado me apoiando e incentivando nos momentos mais difíceis. O seu carinho, compreensão e paciência foram muito importantes nesta trajetória.

À meu irmão por suas palavras de encorajamento e infinita demonstração de amor e preocupação comigo. Obrigado por sua atenção e carinho.

Às minhas tias Elza e Helena pelo apoio e demonstração de carinho e afeto. Vocês são muito especiais em minha vida.

Às minhas amigas de Faculdade Débora e Michele, pela atenção, ajuda e troca de conhecimento.

À professora Ana Lúcia Guedes-Pinto, pelas contribuições dadas a esse trabalho e pela orientação paciente e compreensiva. Suas palavras de encorajamento e atenção foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Obrigada!

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo foi concebido
Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo me deu certeza

Ivan Lins¹

¹ Ivan Lins e Vitor Martins, Daquilo que eu sei, 1981

RESUMO

Tendo em vista minha experiência de estudante do curso de Pedagogia da Unicamp e minha prática pedagógica como professora de uma creche, busquei, neste trabalho, abordar a articulação entre teoria e prática oferecida pela grade curricular do referido curso.

Por meio da descrição de episódios vividos na esfera de formação profissional e do âmbito do trabalho, problematizo a inter-relação teoria-prática. Apresento uma pequena retrospectiva das reformulações curriculares do curso de Pedagogia da FE/ Unicamp, assim como apresento meu local de trabalho.

As problematizações realizadas visam aprofundar a discussão da formação profissional docente oferecida pelo curso.

Palavras Chave: articulação teoria – prática, formação profissional, docência e ensino

SUMÁRIO

1. Apresentação – Retomando o percurso de como me tornei professora e estudante de Pedagogia.....	01
1.1 Percurso da pesquisa.....	01
1.2 Desafios de uma professora iniciante.....	03
1.3 Conflitos vividos durante o curso	11
2. Conhecimento docente - saberes dos professores.....	14
3. Articulação entre teoria e prática - reflexões teóricas.....	22
3.1 Reformas Curriculares.....	28
3.1.1 Um breve histórico	29
3.1.2 O curso de Pedagogia da FE/ Unicamp.....	33
4. Caminhos Metodológicos Escolhidos para este TCC	44
4.1 A Creche – Foco de estudo	51
4.2 Cotidiano da Creche	56
5. Relatos das aproximações e distanciamentos entre teoria e prática no processo formativo	59
5.1 Episódios – Aproximações: academia – escola	60
5.2 Distanciamentos entre a teoria e a prática pedagógica	76
5.2.1 Novo episódio e uma nova inquietação	81
6. Considerações Finais.....	87
7. Referências Bibliográficas.....	88
8. Anexo I.....	92

1. Apresentação – Retomando o percurso de como me tornei professora e estudante de Pedagogia

1.1 Percurso da pesquisa....

Entrei no curso de Pedagogia da Unicamp em 2006 e, junto com a euforia por ter sido aprovada em uma das melhores Universidades do país, trazia comigo o desejo de adquirir novos conhecimentos. Tinha como meta me aprofundar nesta profissão que hoje, apesar de tão desvalorizada socialmente, é ao mesmo tempo cercada de desafios envolventes e transformadores que consistem no trabalho do professor.

Este desejo de adquirir novos conhecimentos tinha como base minha formação no magistério, no qual havia concluído em 2001. Neste período, em que cursei o ensino médio na modalidade normal, várias indagações a respeito desta minha formação incomodavam-me muito, uma vez que o curso separava os momentos teóricos dos momentos práticos, causando em mim um grande distanciamento entre o pensar (saber) e o fazer (prática cotidiana).

Essa dicotomia que sentia como estudante entre a teoria e a prática dava-me uma sensação de despreparo e até de certa insegurança para enfrentar a realidade da sala de aula que acabava de assumir depois de concluído o magistério. Havia me formado como professora, mas não me sentia preparada para exercer tal profissão. As lacunas deixadas no decorrer do curso, fizeram-me constatar o quanto se fazia necessário unir as duas instâncias (teoria/ prática), para a formação do profissional docente, já que toda “teoria contém elementos da prática e toda prática supõe

necessariamente elementos teóricos, conforme Oliveira (1989) citada por Freitas (1996) e Saviani (2008) já afirmaram.

Desse modo, quando ingressei na graduação em Pedagogia desejava melhor entender as questões teóricas no intuito de articulá-las com a realidade do cotidiano escolar vivenciado por mim. Os desafios enfrentados como professora de Educação Infantil aumentavam ainda mais o interesse em compreender a ação pedagógica que elucidava minha prática, na busca de conseguir dar conta da complexidade que cercava meu universo de trabalho.

Frequentei as disciplinas do curso de Pedagogia, buscando relacionar os conhecimentos acadêmicos com as necessidades que a todo o momento enfrentava no meu cotidiano como professora de Educação Infantil. Diante da vontade de compreender meu fazer, mediante as contribuições teóricas ao trabalho que desenvolvia, foi que comecei a pensar neste tema de pesquisa.

Portanto, o objetivo deste trabalho é problematizar a relação entre os conhecimentos acadêmicos, com os quais entrei em contato na universidade e minha prática cotidiana como profissional da educação.

Pretendo neste TCC recuperar os conflitos vividos por mim durante as aulas na universidade com as situações adversas que vivencio do lugar que ocupo como professora atuante. Os relatos e episódios das minhas experiências profissionais e acadêmicas levarão em conta as condições imediatas em que foram produzidos.

Vygotsky (1984), ao pesquisar o desenvolvimento das funções mentais superiores do homem, toma como pressuposto de sua metodologia as condições concretas de realização de seus experimentos. O autor considera que as interferências

do pesquisador, o ambiente em que eram realizadas as situações de trabalho, fazem parte da pesquisa.

Tomo como base os pressupostos assumidos pelo autor quanto a considerar o contexto em que a pesquisa se desenvolveu.

A seguir, portanto, farei uma retomada de como as condições concretas experienciadas por mim como professora e como estudante me influenciaram na elaboração da problemática deste TCC.

1.2 Desafios de uma professora iniciante

Trabalhar como professora de Educação Infantil sempre foi o meu desejo desde que concluí o curso de magistério. A especificidade da faixa etária das crianças menores sempre me atraiu pela possibilidade que neste período se dá de explorar e desenvolver as diversas linguagens. Considerava, na ocasião, que o Ensino Fundamental não poderia me proporcionar um contato mais próximo com o desenvolvimento infantil.

Esse meu desejo acabou sendo concretizado logo após o término do curso normal em 2001, quando fui trabalhar em uma escola particular pequena em um bairro nobre de Campinas. Esta escola, por sua vez, tinha somente três salas: um berçário, um maternal e uma turma da pré-escola. Em cada sala havia poucas crianças. E essa situação de certa maneira me tranquilizava em função de ter quase nenhuma experiência e por não me sentir plenamente preparada para exercer a profissão.

A turma da pré-escola que assumi tinha somente sete crianças e a maioria delas no ano seguinte iriam para o Ensino Fundamental. A orientação que obtive da diretora e dona da escola era de que teria que alfabetizar essa turma para prepará-las para a próxima etapa de ensino.

Fiquei um pouco assustada e espantada com as determinações apresentadas pela diretora. Não esperava alfabetizar nem preparar as crianças para o ensino Fundamental, já que acreditava não ser este o trabalho mais adequado a se desenvolver na Educação Infantil. Desconhecia até o momento, o termo letramento, mas já havia estudado que a aquisição da escrita e da leitura só tinha sentido e significado através da aprendizagem dos seus usos práticos.

Ao ser apresentada aos materiais didáticos e aos cadernos de atividades que deveria usar com as crianças, fiquei surpreendida ainda mais. Isto por que o modo como era abordado o reconhecimento e a escrita de palavras, não tinha qualquer semelhança ao que tinha aprendido em meu curso. Era enorme a distância entre o que havia estudado para me tornar professora e a realidade com a qual me deparava.

Como nos meus tempos de escola, o método proposto se caracterizava por uma abordagem tradicional. As crianças teriam que aprender primeiramente a reconhecer as letras, em seguida as famílias silábicas para depois escrever algumas palavras. Percebi que o processo de ensino e aprendizagem da escrita era realizado de maneira mecânica e que em nenhum momento reconhecia as contribuições de Emília Ferreira sobre o desenvolvimento da escrita. Havia estudado no curso de magistério o trabalho das pesquisadoras piagetianas, Ferreiro e Teberosky sobre a gênese da aquisição da escrita e este estudo me ajudava a compreender de modo mais claro esse processo.

Percebi que aquela escola não tinha intenção de colocar em prática vários conhecimentos que havia aprendido no curso. Apesar de ter reconhecido essa limitação no ensino proposto pela escola, naquele momento considerava válido a experiência de trabalhar com as crianças e de observar suas necessidades e dificuldades.

Essa observação, por sua vez, não só contribuía para verificar as necessidades reais das crianças como me ajudava a elaborar e propor atividades diferenciadas e que considerava mais significativas daquelas que constavam no livro didático adotado pela escola. Sempre que conseguia alguma oportunidade, buscava proporcionar momentos lúdicos de aprendizagem.

Fazia parte daquele contexto uma pressão enorme não só da direção como das famílias dos alunos na obtenção rápida dos resultados de aprendizagem das crianças. Por essa razão, eu ficava quase toda manhã desenvolvendo atividades dirigidas voltada a alfabetização para garantir o acesso das crianças ao conhecimento desejado pela escola.

Com o passar do tempo essa situação que vivenciava foi me incomodando. Não aceitava compactuar mais com determinadas práticas que tanto havia criticado nas aulas do magistério durante os estágios supervisionados. O conhecimento desvinculado e sem significado que era apresentado para as crianças dava-me cada vez mais certeza da ação pedagógica que eu não gostaria de desenvolver.

Ficava animada com as pequenas brechas em que podia trabalhar temas que interessavam às crianças. A fantasia, o imaginário infantil, jogos e brincadeiras diversas, que nos aproximavam e geravam novos conhecimentos de forma prazerosa. Sabia o quanto poderia ser significativo aprofundar meus conhecimentos específicos da área de educação para entender a importância de algumas práticas educativas.

Resolvi, então, fazer a inscrição em um cursinho popular próximo da minha casa na expectativa de pleitear uma vaga no curso de Pedagogia de alguma universidade pública. Almejava, porém, passar no vestibular da Unicamp e sabia que para isto teria que estudar muito para suprir os conteúdos que não tinha visto no ensino médio por conta da minha formação técnica. Além disso teria que enfrentar novamente um dos grandes vilões da minha trajetória escolar: a matemática.

Durante os dois primeiros anos que prestei o vestibular da Unicamp, a matemática acabou me vencendo. Fiquei muito frustrada por não conseguir o resultado satisfatório nessa disciplina, já que havia estudado bastante. Por outro lado, ao analisar as notas obtidas nas provas do exame, sempre conseguia obter um ótimo desempenho na área de humanas.

Pensei em desistir e procurar uma universidade particular para fazer o curso de Pedagogia e deixar de lado o desejo de continuar minha trajetória escolar em uma instituição pública. Mas fui incentivada pela minha mãe a não desistir e a insistir mais uma vez.

Assim, no ano de 2005 lá estava eu novamente no cursinho. Meu foco de estudo passou a ser a área de exatas, já que tinha notado que, para vencer esse meu adversário seria preciso conhecê-lo profundamente. Passei diariamente a fazer exercícios, tirar dúvidas, memorizar formas para entender melhor alguns conceitos que para mim não tinham sentido.

Nesse mesmo ano, comecei a trabalhar em uma instituição filantrópica como monitora em período integral. O trabalho de monitora requiritava que eu desenvolvesse atividades lúdicas e recreativas com o objetivo de despertar e estimular as habilidades

e potencialidades das crianças. A realidade enfrentada neste espaço educativo era bem diferente da experiência inicial que obtive na escola particular.

A creche destinava-se a atender crianças de 04 meses a 05 anos advindos de vários bairros periféricos de Campinas, por estar localizada em corredores com grande circulação de diversos transportes alternativos e por ser circundada por bairros de Classe Média e Média alta que ofereciam a essa população possibilidade de trabalho. Cerca de 190 crianças e mais de 170 famílias se beneficiavam do serviço sócio-educativo oferecido pela instituição. Portanto, o trabalho desenvolvido nesse espaço precisava considerar a vulnerabilidade do contexto em que as crianças estavam inseridas.

Deparei-me a todo instante com diversos problemas relacionados as crianças com quem trabalhava e em diferentes graus de complexidade que muitas vezes não sabia como resolver. Situações que eram advindas da esfera familiar como violência domestica, falta de limite, estímulo e outras dificuldades da própria instituição como falta de recursos materiais, salas numerosas, etc. Todos esses aspectos com os quais me deparava se constituíam em grandes desafios no meu cotidiano. O despreparo para lidar com essas questões despertava ainda mais o meu desejo em prosseguir meus estudos.

Trabalhar em período integral sem ter muito tempo para me preparar para o vestibular não foi uma tarefa fácil. Como mencionei anteriormente, precisava driblar a matemática, minha grande vilã no vestibular. Por essa razão, a maior parte do final semana era destinado a estudar para o exame e a elaborar atividades lúdicas que motivassem as crianças.

Todo o esforço que tive que fazer para conciliar o trabalho, o estudo e a minha vida particular, valeu a pena quando recebi o telefonema de minha tia dizendo que finalmente tinha passado no vestibular da Unicamp.

A alegria que me invadiu era algo inexplicável de se traduzir. Comecei a gritar e a chorar sem parar. As crianças olhavam para mim sem entender por que estava daquele jeito e as minhas colegas de trabalho por sua vez, compartilhavam comigo desta minha emoção.

O ano de 2006 ainda me reservava mais uma surpresa agradável. Iniciei aquele ano, trabalhando ainda como monitora em uma sala piloto de agrupamento. Essa experiência foi muito importante para mudar a visão que eu tinha a respeito da organização das turmas por faixa etária e também por constatar como o trabalho com as crianças pode ser rico e proveitoso dependendo da forma que é desenvolvido.

Contudo, no final de março, recebi a proposta da equipe técnica da creche para assumir uma das salas da pré-escola. De imediato aceitei a responsabilidade e o desafio de trabalhar sozinha com uma sala de aula com 25 crianças. As informações a respeito do trabalho que desenvolveria com esta turma eram transmitidas através das conversas com a orientadora pedagógica e com a psicóloga da creche. Profissionais as quais sempre recorria quando me deparava com alguma dificuldade de trabalho.

Os momentos de encontro entre as professoras, embora acontecessem mensalmente, tornaram-se espaços que também propiciavam trocas de experiências e de conhecimentos sobre o referencial adotado que fundamentavam as nossas práticas.

Percebia nessas reuniões o quanto era diversificado o discurso pedagógico de algumas professoras em relação a sua prática. Algumas diziam que adotavam como referência teórica às idéias de Piaget e se consideravam construtivistas. Outras diziam

que seguiam a linha sócio-interacionista segundo Vygotsky. Linha essa, que a creche estava buscando seguir. E existiam ainda aquelas profissionais que não tinham clareza do referencial que mais elucidava e fornecia orientações para a sua prática.

Gostava muito das idéias apontadas por Vygotsky sobre o papel do outro e do meio em nossa constituição. Havia tido contato com esse autor durante o curso do magistério, mas não me sentia preparada e segura para discutir suas idéias e defender uma determinada posição. Sabia que ainda tinha muito que estudar e aprender.

De certa maneira, acreditava que meu ingresso no curso de Pedagogia colaboraria para me aprofundar nas questões teóricas que desejava que me ajudassem a ressignificar minha prática.

Por certo período de tempo, fiquei observando de que maneira minhas colegas professoras, que tinham muito mais experiência do que eu no exercício do magistério articulavam seu saber-fazer no cotidiano de trabalho na creche. Constatei certa incoerência entre o discurso e a ação de muitas professoras, principalmente daquelas que se auto denominavam construtivistas.

Essa situação contraditória de se afirmar algo sobre o trabalho de sala de aula e na prática agir de outro modo, diferente do que foi alegado, incomodava-me sobremaneira. Sabia que alguns discursos pedagógicos estavam baseados em modismo apenas e que alguns professores muitas vezes nem compreendiam o significado de determinados termos que frequentemente usavam em suas falas. Essa não correspondência entre o dizer e o fazer vivido na instituição em que trabalhava me provocava insatisfação no ambiente de trabalho. Tempesta (2009), em sua pesquisa de doutorado, aborda esse dilema vivido nas escolas. Mais adiante isso será retomado.

Compreendi melhor essa situação posteriormente na graduação ao entrar em contato com as idéias do pesquisador francês Jean Hébrard (2000). Segundo o autor, na história das práticas pedagógicas identificamos o surgimento de invenções discursivas em curtos espaços de tempos. Explica ele que, os discursos pedagógicos são renovados de forma rápida. A presença de um modismo na pedagogia é algo que não contribui em nada nas mudanças nas práticas pedagógicas. Diz ainda que o discurso pedagógico é marcado pela moral e pela prescrição, ou seja, busca apontar o que é certo ou errado, explica e justifica certos fazeres, e, no entanto, não possui outra função, nem mesmo dá conta de algumas práticas escolares. Hébrard (2000) afirma que essas sim, as práticas escolares, persistem no tempo e que são muito lentas. Por isso assistimos ao descompasso entre os discursos pedagógicos e as práticas escolares.

Para tentar não cair em contradição em relação ao que afirmo de minhas práticas, sempre busquei refletir sobre meu trabalho, anotando em um caderno de registro as atividades que propunha para as crianças e os acontecimentos significativos do meu cotidiano escolar. Sei que isso não garante o risco de que não venha a ser incoerente, mas procuro ter um olhar crítico e ao mesmo tempo sensível às práticas que preconizo. E também tomo condição de meu trabalho os limites que nos são colocados no cotidiano. As práticas pedagógicas se realizam na contradição. Reconhecer esse limite já pode significar um pouco de avanço mesmo que tímido.

Foi através dessa reflexão sobre minhas ações é que fui percebendo a necessidade de adquirir uma base teórica mais sólida para compreender e aperfeiçoar minha prática educativa. Tinha ciência de que trazia para o exercício do meu trabalho, várias influências metodológicas do tempo em que realizei os estágios na Educação

Infantil. Atividades como as de: sentar em roda, os modos de se contar histórias, as maneiras de abordar as atividades, eram resquícios de práticas que considerava importantes desenvolver e que tinha aprendido com outros professores, porém, sempre tomando cuidado para não reproduzir atitudes que acreditava serem incorretas, como o domínio autoritário de um grupo. Entretanto, outras necessidades circundavam meu trabalho educativo e, em meio as diversas situações do cotidiano, ia descobrindo também meu fazer.

Por esse viés procuro analisar as práticas pedagógicas tomando como base referenciais teóricos que assumem a contradição como constitutivo do trabalho. Busquei aportes teóricos durante a graduação de Pedagogia para entender melhor a complexidade do saber-fazer em sala de aula.

Entretanto, o distanciamento teórico assumido por mim em muitas disciplinas diante da realidade educacional, demarcou certos desconfortos em minha formação. É diante desse conflito entre as teorias acadêmicas apresentadas na faculdade e as vivências do meu trabalho que fui analisando minha formação e o contexto de minha atuação.

1.3 Conflitos vividos durante o curso

Conforme já mencionei, ao iniciar o curso de Pedagogia tinha como expectativa adquirir uma base teórica sólida para repensar, recriar e transformar minha prática enquanto professora atuante.

Tinha a expectativa de, nas disciplinas da graduação, discutir e debater sobre a realidade do cotidiano escolar à luz das contribuições teóricas que elas apresentariam

sobre o assunto. A articulação entre a teoria e a prática para mim, se constituía em um dos elementos fundamentais nesse processo de reflexão crítica sobre a escola, o ensino, e a educação de um modo geral.

Segundo Freitas (1996), esta dicotomia teoria-prática é uma das contradições inerentes ao capitalismo que divide os dois elementos constitutivos do processo de conhecimento ao separar o trabalho manual de trabalho intelectual, concepção de execução, pensar de fazer.

Para a autora a separação entre estes dois elementos constitutivos do trabalho – teoria e prática - determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. Aponta que essa separação não só fragmenta o conhecimento como afasta a universidade da realidade da escola e dos problemas colocados pela prática da sala de aula, refletindo no trabalho pedagógico.

Mediante essa dicotomia, considerava importante a aproximação das concepções teóricas com as necessidades reais com as quais me deparava no cotidiano escolar na busca de compreender de modo mais significativo as relações entre o conhecimento científico e as práticas escolares cotidianas.

Em algumas experiências como estudante senti um distanciamento grande demais entre alguns conceitos teóricos e a realidade do cotidiano escolar. Essa distância entre os conhecimentos acadêmicos e o universo escolar me intrigava muito, pois considerava que toda teoria educacional deveria contemplar as necessidades concretas da sala de aula. Acreditava que os quadros teóricos com os quais teria contato deveriam me ajudar a transformar e superar as dificuldades existentes, assim como também achava que a prática não poderia desconsiderar as contribuições teóricas que deveriam fundamentar seu fazer.

Ao mesmo tempo reconheço que o curso de Pedagogia me propiciava um olhar crítico e não fragmentado do processo educativo, conduzindo-me a uma formação mais ampla e conjunta com a pesquisa. Também possibilitava uma compreensão histórica, antropológica, sociológica e filosófica das questões educativas na apreensão dos problemas educacionais. Entretanto, esse distanciamento já apontado entre o que estudava e meu trabalho me provocava a tal ponto, que resolvi tomá-lo para discuti-lo com mais vagar neste TCC.

2. Conhecimento docente - saberes dos professores

Desde o século passado e início do século XXI, tem se consolidado uma linha que se volta para o trabalho do professor e a sua prática docente de pesquisa e de debates educativos. Várias abordagens a respeito dessa temática, como a linha de estudo das histórias de vida desses profissionais (NÓVOA, 1992), a importância de sua auto-reflexão sobre os saberes desenvolvidos no exercício da profissão e as necessidades educativas em que esses profissionais estão inseridos (SCHÖN, 1995), passaram a ter um destaque nas pesquisas acadêmicas no intuito de melhor compreender a produção de conhecimento que envolve o trabalho docente e os saberes produzidos em torno da prática pedagógica.

Esses estudos, portanto, abarcam não só os conhecimentos científicos do campo do magistério, mas também os saberes produzidos pelos alunos e professores na realidade concreta em que as práticas escolares são desenvolvidas, levando em conta vários fatores como sua trajetória de vida e suas experiências.

Batista (2009), ao comentar sobre essa tendência de estudo na área da educação, assim como as mudanças referentes ao papel da escola, à profissão docente e à formação de professores, se apóia em Libâneo e Pimenta (1999), para demonstrar o impacto da atual LDB na formação docente. Aponta que, para esses autores:

as inovações curriculares - interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e outras - requerem dos professores novas exigências de atuação profissional e, em consequência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação (p.259).

Desse modo, dentre os estudos sobre essa abordagem teórica destacam-se as pesquisas que buscam discutir o conceito de professor reflexivo, tematizando a identidade do professor e os percursos profissionais e pessoais como elementos de análise das práticas pedagógicas (Nóvoa, 1992). Essa corrente teórica do professor reflexivo tem sido bastante divulgada no meio acadêmico. Seu principal divulgador é SCHÖN (1995). Na perspectiva histórico-cultural, entre outros pesquisadores brasileiros, destacam-se Kramer e Souza (1996), que analisam os modos de ser professor em diferentes tempos e espaços. As autoras assumem a perspectiva de se compreender o professor através de suas narrativas e de um trabalho cooperativo junto aos professores. Elas tomam a linguagem como construtiva do processo de formação identitária.

Pimenta (2005), realiza uma análise crítica da perspectiva do professor reflexivo, mostrando como ela induz a uma compreensão individualizante do trabalho do professor e como ela acaba exacerbando uma epistemologia da prática.

Charlot (2002), outro pesquisador da área, enfatiza a importância de se estabelecer um trabalho que focalize a relação com o saber de cada sujeito. O autor aborda a discussão do trabalho docente a partir da vertente de como se processa e se significa o conhecimento para os sujeitos que ensinam e que aprendem.

Todos esses estudos, cada um ao seu modo, vêm tentando problematizar de maneira mais significativa, como já foi mencionado, o conhecimento docente e a realidade concreta das práticas cotidianas na busca de estabelecer um novo olhar para o trabalho desenvolvido pelo professor, além de buscar uma maior articulação entre o conhecimento acadêmico e o mundo escolar.

Entender a relação entre o saber-fazer e o porquê deste fazer pedagógico, é um dos grandes desafios que envolvem o trabalho do professor na busca de ressignificar e aprofundar o entendimento das práticas pedagógicas.

Chartier A. (2008), aponta que, para a formação inicial ou continuada atingir os professores, precisa-se olhar para o como e onde se fazem as reflexões das práticas de sala de aula. A autora, ao refletir sobre a história da formação docente e das práticas de ensino, estabelece um paralelo entre o Brasil e a realidade de seu país:

“Na França, os professores das séries iniciais são atualmente recrutados após três anos de universidade. Eles estão muito melhor preparados para adquirir saberes teóricos, mas ninguém pode dizer ainda que, por essa razão, eles serão melhores professores. Ao contrário, os teóricos dos saberes da ação não crêem que uma melhor qualificação acadêmica produzirá uma melhoria das práticas: eles sabem que a aquisição do saber-fazer profissional impõe problemas para os engenheiros ou para os médicos, do mesmo modo que para os empregados e para os técnicos. Para eles, a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas.” (p.189)

Ou seja, a autora chama a atenção de que o lugar social de onde se fala para problematizar questões sobre o ensino escolar traz implicações para a discussão sobre a prática pedagógica.

Chartier A. (2008), discute também a oposição existente entre os discursos acadêmicos tomados como referência para focalizar a escola e as práticas de ensino, algo que veio ao encontro com minhas inquietações durante o curso. A autora afirma que:

“O primeiro deles postula que uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas, mas ele vem, até hoje, regularmente constatando seus limites e até mesmo seus fracassos. No segundo modelo, a formação dos professores se faz por “ver fazer e ouvir dizer”

e não podemos contar, para melhorá-lo, com saberes teóricos, sem dúvida, rigorosos, mas não pertinentes para o trabalho na sala de aula". (Chartier, A., p. 188).

Percebe-se, assim, a importância da formação docente calcada em conhecimentos relevantes para o desenvolvimento das práticas educativas para dar conta da complexidade que envolve o trabalho do professor, tornando-se fundamental a articulação mais contundente da teoria produzida na universidade com realidade concreta da escola. É importante entender as práticas pedagógicas e promover através do movimento de ação e da reflexão da ação com base teórica para se obter elementos de superação e até de transformação dos desafios que envolvem o cotidiano escolar.

A complexidade da sala de aula nos coloca em xeque a cada momento de nosso trabalho didático e nos exige novos conhecimentos para intervir de maneira significativa nas dificuldades enfrentadas e nos problemas do contexto educativo. Quando acreditamos que já sabemos lidar ou resolver uma situação difícil na sala de aula, novos desafios aparecem e nos apontam a necessidade de trilhar outros caminhos, buscando novas respostas, jeitos e maneiras de lidar com eles para dar conta das adversidades. Neste contexto, a realidade da profissão docente transforma-se sempre em um eterno movimento de aprendizagem e de novos desafios.

Tempesta (2009), ao apresentar pressupostos teóricos que sustentam práticas educativas, na dinâmica em que o conhecimento é produzido pelos sujeitos, refere-se às pesquisadoras Laplane e Smolka (1993), ao analisarem o foco da produção do conhecimento tendo em vista os processos psíquicos.

Aponta que, para essas autoras, as diversas relações entre professor-aluno, entre aluno-aluno apresentam uma série de imbricações que não permitem a aceitação

da idéia de que exista um único modo de funcionamento das ações educativas que seja satisfatório e suficiente para todos. Consideram que a aprendizagem e a apropriação de conhecimento ocorre através de negociações de sentidos entre os sujeitos que, por sua vez, falam de lugares sociais específicos, lugares de poder e de interesses. Negociações que, ao meu ver, são conflituosas e quando não administradas tranquilamente pelo docente promove frustrações. Segundo as autoras:

“Crianças que aparentemente não prestam atenção e estão aprendendo, crianças que não atendem as orientações da professora, mas em outras circunstâncias demonstram dominar o conhecimento, crianças que apesar do clima disperso persistem nas tarefas, crianças a quem o clima disperso desestrutura de tal forma que não conseguem se organizar para começar a trabalhar, crianças que não fizeram a tarefa, mas, pedem para ajudar os outros, crianças que já sabem tudo e desdenham todas as propostas de trabalho.... Dizer que a dinâmica da sala de aula é complexa, sintetiza de certa maneira este quadro, entretanto, nada explica sobre os modos como no interior dessa dinâmica, se produz a aprendizagem e se constrói o conhecimento. (LAPLANE E SMOLKA, citadas por TEMPESTA, 2009, P.79)”.

Laplane e Smolka (1993), citadas por Tempesta (2009), também analisam a importância de se considerar o professor como sujeito histórico e salientam que cada prática docente é constituída pelo caráter singular:

“O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os conhecimentos. O modo de interpretar depende, por sua vez, da sua história, da sua formação, da sua experiência, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Tais conhecimentos – teóricos, sistematizados, divulgados sobre seus modos de aprender, sobre as formas de ensinar, sobre os conteúdos, valores, prioridades da época etc. – por que históricos, configuram-se em determinado espaço e tempo e tornam-se (ou não) disponíveis ao professor (através de leituras, cursos, conversas etc), passando a fazer parte dos recursos materiais dos quais ele lança mão nas situações concretas. Neste sentido, o olhar do professor não é só dele, uma vez que é marcado pelo movimento das idéias, pelas questões e debates relevantes em um dado momento histórico”. (p.79-80).

A construção do conhecimento docente, portanto, acontece no exercício contínuo da profissão, no qual o professor elabora, recria, seleciona e transforma os

conhecimentos que adquiriu tanto nos espaços de formação quanto nos espaços de sua atuação. E a reflexão crítica sobre sua formação e na prática pedagógica permitem ao professor uma análise mais consciente das contribuições teóricas que colaboram e alteram de maneira expressiva suas ações educativas. Isso não significa, entretanto, que todos os professores tenham ciência das relações de teorias educativas com sua prática de trabalho. Tempesta (2009) chama atenção de que em atuações de formação em serviço, por exemplo o professor pode se dar conta de seu processo. Interpelado pelas situações de discussões em grupo, pelas várias falas em circulação sobre o trabalho na escola, entram em contato com outras idéias e com provocações e questionamentos. Esse movimento pode gerar deslocamentos.

Pimenta (2002), já citada antes, ao elaborar uma crítica ao professor reflexivo difundido pelos estudos do pesquisador D. Schön, aponta a necessidade desta reflexão de modo a não perder seu potencial político-epistemológico do conceito. A autora analisa que o saber docente não se desenvolve apenas na prática, mas também através das teorias da educação. De acordo com Pimenta:

“(...) o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.” (2002, p.24).

Tempesta (1999), em estudo anterior já citada, ao problematizar a apropriação do conhecimento pelo adulto-professor, referenciada também na perspectiva histórico-cultural, compreende o conhecimento como uma construção humana estabelecida nas

relações sociais. O conhecimento, portanto, é apropriado pelo sujeito no seio da dinâmica interlocutiva. Aproximo-me desta abordagem apresentada pela autora para compreender a relação que construí com os conhecimentos por mim adquirido no curso de Pedagogia e no meu ambiente de trabalho.

Pela vertente histórico cultural temos como texto marcante o Manuscrito de 1929 em que Vygotsky irá relatar que o desenvolvimento do sujeito se dá em relação direta com o outro. Para o autor: “todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si. (...) Através do outro constituímos-nos.”(p.24-25).

Por esse viés, podemos dizer que, todos os nossos conhecimentos são influenciados e marcados pelas relações que estabelecemos com os nossos alunos, com nossos colegas de profissão, com professores-formadores, com os pais de alunos, com a equipe técnica, enfim com os diferentes atores que de alguma forma interferem nos nossos modos de ser e de agir e contribuem muitas vezes sem saber, para a constituição do profissional docente que somos.

Na perspectiva sócio-interacionista o acesso ao conhecimento e sua apropriação são tomados com um grande motivador e gerador de mudanças com relação ao desenvolvimento das funções mentais superiores. Vygotsky (1984), vai dizer que os conhecimentos gerados através das interações sociais de aprendizagem produziram desdobramentos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Funções essas, que dão capacidade ao homem de operar com signos como meio de auxílio na resolução de problemas psicológicos tais como: a atenção voluntária, lembrar, planejar, usar a memória etc. A mediação como conceito que explicita que entre a realização de uma ação, há alguém ou algo que auxilia em sua concretização,

também passa a ser um elemento importante para se considerar no processo de incorporação do conhecimento.

Tempesta (2009), ao descrever a constituição do sujeito apresentada por Vygotsky (2000), vai apontar que o autor não minimiza as disputas e as marcas que o lugar social imprime às relações entre os sujeitos. Analisa que o autor não acredita que no processo de aquisição ocorra sem a submissão a idéias ou ao conhecimento do outro, mas sim por meio de lutas entre diferentes pontos de vista, até que os sujeitos consigam em meio a esse percurso constituir o seu próprio conhecimento.

Oliveira (2006), ao mencionar a importância do estágio profissional no percurso da formação docente salienta que a inserção do estagiário na escola oportuniza o exercício da atividade profissional, proporcionando conhecimentos, mudanças de concepções de aprendizagem.

Nesta teia de relações muitas vezes conturbadas, busco pensar e analisar como eu, estudante de Pedagogia e também professora de educação infantil, venho compreendendo as mediações referentes aos conhecimentos advindos da vivência na universidade como aluna com relação ao meu trabalho docente. Procuro focalizar o processo de como estou me apropriando dos conhecimentos que adquiri até o momento e que usos tenho feito deles para aperfeiçoar minha prática pedagógica.

Entender a relação teórico-prático nesse processo de conhecimento é o que espero conseguir estabelecer com minhas reflexões neste trabalho.

3. Articulação entre teoria e prática - reflexões teóricas

Como já mencionei neste trabalho, o desejo de articular os conhecimentos aprendidos na universidade com meu cotidiano educativo de professora tem sido alvo de grandes inquietações durante toda a minha formação. Como aponta Tempesta (2009):

“formadores e professores, à primeira vista, parecem ter interesses semelhantes, pois ambos buscam melhorar a qualidade de ensino oferecido pela escola, mas a maneira como lidam com o que elegem como emergente parece ter características diferentes. E nessas especificidades em relação a como cada um - professor e formador – se posiciona frente ao ensino podem residir alguns dos conflitos que surgem entre eles” (p.80).

Por essa perspectiva apresentada pela autora, vemos que o olhar de quem forma o professor e o olhar do professor, que está inserido no processo de formação, não coincidem e inclusive, podem ser divergentes e gerar conflitos.

Portanto, nos cursos de formação os conflitos gerados pela falta de articulação entre a teoria e as necessidades da prática cotidiana muitas vezes acabam distanciando as discussões acadêmicas da realidade do contexto escolar, levando-nos a questionar sobre quais conhecimentos são realmente necessários para o desenvolvimento de nosso trabalho docente.

Freitas (2002), aponta esse afastamento entre a universidade com a realidade da escola e explica que se produz uma desqualificação em termos de conhecimento, para responder os problemas educacionais trazidos pela prática social que se desenvolve no interior da escola. Os alunos professores em formação, por sua vez, ao separar em sua formação estes dois pólos, teoria e prática, acabam encontrando dificuldades para relacionar suas experiências práticas com os conhecimentos teóricos

acessados durante o curso na universidade. Essa distância entre o enfoque da universidade e o enfoque do estudante produz rupturas nessa relação.

A autora baseada na corrente do materialismo histórico, defende que é na atividade prática, no trabalho, na relação com o objeto e com a natureza, que os homens apropriam-se do real e constroem seu conhecimento. O trabalho apresenta-se, portanto, como possibilidade concreta de articulação entre objetivação e apropriação (p.43). Por isso a importância dos estudantes se deslocarem para as escolas e lá se aproximarem de suas problemáticas, possibilitando assim, a conexão com as explicações de cunho teórico.

Oliveira (2006), apoiada nos estudos realizados em Portugal, de acordo com Galvão (2000, p. 40), sobre a carreira inicial dos professores, aponta igualmente a importância da escola nesta fase de desenvolvimento do professor. A autora salienta que os estágios não se reduzem somente a um movimento de prática, mas a um movimento de reflexão e de construção de novos conhecimentos.

Por sua vez, constatamos que o desafio configurado nos cursos de formação para articular a teoria e a prática caracteriza-se como uma busca antiga. Mesmo reconhecendo que houve algumas mudanças curriculares através da leitura de pesquisas que buscam aproximar o conhecimento acadêmico do universo escolar, sinto ainda, que do lugar de estudante do curso de Pedagogia, esta articulação teórico – prático fica restrita somente a algumas disciplinas, de modo especial as de Práticas de Ensino e de Estágio Supervisionado.

Ao analisar os estudos de Hébrard (2000), pesquisador da história das práticas culturais, percebemos o quanto se torna difícil não só mudar práticas pedagógicas que foram sedimentadas no decorrer da história como se torna também difícil preencher

algumas lacunas na formação docente. O autor ressalta que não é suficiente a produção de discursos novos para mudar práticas enraizadas, que de certo modo foram constituídas historicamente. Encontramos, pois um movimento (lento) para intervir na educação e também uma formação aliada com as necessidades reais do trabalho docente.

O autor ressalta ainda que, qualquer mudança, qualquer alteração de concepções teóricas, que tem o intuito de influenciar a escola e sua organização, primeiro necessita questionar sobre o que se conhece da instituição e sobre seu funcionamento. Como diz o autor, primeiro é necessário conhecer bem o que se pretende mudar e, para se conhecer bem, se torna importante descrever com propriedade aquilo que desejamos modificar. Segundo Hébrard:

A idéia é que a intervenção na educação, particularmente na formação, não é uma intervenção que se faz com o objetivo pedagógico, é uma intervenção que se faz dentro da determinação da própria história. Penso que os eventos na história da educação, no campo da educação, são eventos muito determinados. Não é possível montar apenas com a vontade uma escola diferente. A escola é um processo tão complexo, mas tão complexo que é impossível, apenas com a vontade, mudá-la. Você herda os dispositivos, e para modificar um pouquinho esses dispositivos é preciso saber muito bem como funcionam. Penso que a única forma de intervir é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho. (HÉBRARD, 2000 P.7)

Nesse sentido, apresentado pelo autor, a aproximação teórica entre a universidade e a realidade da escola, transforma-se em um dispositivo indispensável para a compreensão sistemática das diversas circunstâncias que envolvem o trabalho do professor. Não se pode abordar a escola sem ter ocorrido o contato com ela. A aproximação das discussões escolares se torna mais significativa quanto mais perto nos deparamos com seus problemas e limitações. No entanto, não basta só pensar e

identificar os problemas educacionais, mas também se faz necessário buscar ferramentas para resolver esses problemas, analisando pistas e caminhos possíveis.

Levar o aluno desde o começo do curso para a realidade concreta e não a imaginada da sala de aula, através de um processo articulado do pensar e fazer, transforma-se em um ponto crucial da formação, para não subordinar a teoria à prática, nem a prática a teoria.

Tempesta (2009), já mencionada, ao apresentar algumas discussões sobre a formação e o conhecimento, analisa algumas considerações feitas por Andrade (2004) referente ao diálogo entre a universidade e os professores.

Andrade (2004), citada por Tempesta (2009), afirma a necessidade da articulação da formação com o conhecimento científico, defendendo, portanto, a formação como um lócus para interlocução dos professores com a universidade e vive e versa. Ao problematizar a relação entre pesquisadores e os professores, no caso das séries iniciais, diz:

“(...) Os pesquisadores preocupam-se em divulgar conhecimentos científicos ao professor por constatarem a limitação da ação pedagógica na escola. Por parte do professor, adquirir conhecimentos teóricos apresenta-se como um caminho para transformar a sua prática, também percebida como insatisfatória. Entretanto, para os professores, a proposição de conceitos não parece suficiente se a teoria não tece automaticamente um fazer pedagógico. Daí a idéia presente de desejarem um “como fazer” (...).” (p.72).

Na investigação de como os textos acadêmicos têm sido lidos e compreendidos, a autora mostra o quanto é conflituoso o que a universidade espera em relação ao tipo de leitura de seus textos pelos professores e o que os professores esperam encontrar

na produção acadêmica da universidade. Aponta que esse desencontro se efetiva nesse processo de formação.

Analisando a relação entre escola e os saberes, trago as contribuições de Charlot (2002) para compreender a relação entre a teoria e a prática.

Para Charlot (2002), não existe um problema de diálogo entre a teoria e a prática. Para o autor, essa é uma conclusão equivocada. Existe sim, ele argumenta, um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que se desenvolve na área da pesquisa e das próprias idéias entre os pesquisadores. Aí é que se localiza o desencontro.

O autor ressalta que os professores muitas vezes ao referirem-se sobre sua prática, utilizam-se de termos que categoricamente fazem parte do senso comum, residindo aí um dos problemas. Considera sim que existe um saber coletivo, historicamente produzido pelos professores com base nas suas práticas, mas a maneira de dizer e interpretar essas práticas transformam-se em um conflito de posições, sendo importante neste ponto a troca entre o professor que tem a sua prática e o pesquisador.

Charlot (2002), afirma que tanto os professores quanto os pesquisadores estão elaborando teorias. No entanto, demonstra ser importante a compreensão das categorias que o professor usa para dizer a sua prática, assim como as referências teóricas apresentadas pelo pesquisador. Ressalta que os professores não negam a teoria, porém, não as dizem, já que os professores não querem teorias que falem de outras teorias.

Desse modo, o autor menciona que quando a teoria está se referindo à prática, a situações que exprimem sentido deslocadas da teoria, os professores acabam se

interessando mais. Em contrapartida, quando a teoria se volta para si mesma, os professores recusam a aceitá-la.

Aproximo-me dos apontamentos apresentados pelo autor, principalmente quando ele se refere ao sentido que a teoria necessita ter também fora de seus construtos abstratos, para não ficarmos presos dentro de uma teoria.

O autor nos coloca a necessidade do diálogo, não entre a teoria e a prática, mas entre dois tipos de teoria, como apontado anteriormente: uma enraizada nas práticas e a outra voltada para questões inerentes à ciência para não cairmos na abstração e isolamento dessas duas instâncias, no qual o pesquisador vai dizer que sabe e conhece a verdade, por que cientificamente pode provar e o professor que argumenta seu saber com base nas experiências advindas da sua prática. Essas instâncias (teórico - prático), a meu ver, constituem unidade indissociável na nossa formação. Saviani (2007), enfatiza essa indissociabilidade constitutiva do trabalho docente.

Ao realizar uma reflexão sobre a pesquisa e a sala de aula, Charlot (2002), também me auxilia a entender esse distanciamento entre o que está sendo produzido cientificamente e o conhecimento sobre o dia-dia escolar.

Charlot (2002), afirma que nenhuma pesquisa pode ser aplicada à sala de aula, pois ela não vai conseguir abranger a totalidade da situação educacional. Acredita que o papel da pesquisa não é o de dizer o que o professor deve fazer, mas forjar elementos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula. O pesquisador vai fornecer instrumentos para dar inteligibilidade ao funcionamento da prática educativa.

Por essa vertente indago, portanto, como o curso de Pedagogia está nos fornecendo ferramentas para compreender o nosso saber-fazer pedagógico? A

estrutura do curso de Pedagogia tem contemplado a reflexão entre o saber teórico e o saber prático?

Acredito que apresentar as reformas curriculares ajudará na reflexão sobre o curso de Pedagogia e a relação que foi sendo estabelecida entre o pensar e o fazer.

3.1 Reformas Curriculares

A estrutura do curso de Pedagogia pode nos fornecer pistas de como a universidade esta se aproximando ou até mesmo se distanciando das demandas da realidade educacional, ou seja, analisar o currículo do curso pode ser uma forma de observar se há uma relação da proposta de formação de professores com as práticas cotidianas escolares.

Por essa razão, nesta parte do presente trabalho, busco compreender como o curso de Pedagogia oferecido pela Unicamp procura articular a teoria e a prática na formação docente. Apresentarei um breve resumo do curso de Pedagogia e das reformas curriculares da FE/Unicamp e chamo a atenção para que durante a leitura sejam observados os movimentos que o curso estabeleceu até o presente momento a respeito da articulação teórico-prático e como as disciplinas vinculam de maneira significativa a teoria e a prática.

Tomo emprestado o estudo feito por Almeida (2004) e Coutinho (2002) ao apresentarem em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), as reformas curriculares da FE/UNICAMP para analisar esta questão, além das contribuições de Freitas (1996) sobre o assunto.

3.1.1 Um breve histórico

O curso de Pedagogia, desde a sua criação sofre com uma contradição que ainda o acompanha no que se refere à dicotomia entre especialistas e professores, pedagogos e licenciados especialistas e generalistas. Essa imprecisão sobre qual foco deveria se voltar o curso em relação a sua formação provocou um longo período de incertezas a respeito de qual deveria ser a sua finalidade ao formar o profissional do magistério. (Brzezinski 1996).

A questão relativa à responsabilidade do curso de Pedagogia quanto a dar conta do profissional do ensino era um motivo de grande discussão, comprometendo, por sua vez, a sua identidade. Não se chegou a uma definição ao certo se o curso deveria formar exclusivamente professores, ou simplesmente especialistas, ou ainda se deveria formar professores e especialistas tomando como base as habilitações ou se ainda a base formativa se encontraria na docência, formando professores/especialistas.

Ao retomar a história do curso de Pedagogia, Brzezinski (1996) focaliza o aspecto relativo às implicações da identidade deste curso.

A década de 1960, em virtude do modelo econômico vigente da época apostava na educação como forma de atender as necessidades econômicas que almejava qualificar trabalhadores para o mercado de trabalho. Surgem algumas reformulações no ensino estruturando a educação brasileira e a educação básica, tendo em vista a reformulação da lei 5.540/68 e em seguida a lei 5.692/71. As mudanças no sistema de ensino também fizeram emergir as Faculdades de Educação.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia passou a ser organizado através da estruturação das faculdades por diferentes departamentos e por disciplinas dadas de forma independente, numa visão unilateral (Freitas, 1986), gerando fragmentação na formação e atendendo, assim ao modelo tecnicista.

Esse modelo propiciava ainda mais a dicotomia existente entre as perspectivas teóricas e práticas na formação dos professores. Essa dicotomia se expressava no modo de organização do currículo que acabava separando o trabalho manual do trabalho intelectual, ou seja, o pensar do fazer. Dessa forma, o trabalho de elaboração se voltava para os especialistas e o trabalho de execução para os professores. As Faculdades de Educação destinavam-se, portanto, a formar esse técnico/ especialista, dando início a estruturação do curso a partir das habilitações que eram oferecidas: administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional.

No entanto, a partir da década de 1970 iniciam-se vários debates a respeito da identidade do pedagogo, provocando um maior fortalecimento e organização por parte dos educadores para decidir políticas educacionais que oferecessem melhores condições para o campo da formação profissional do docente. As Conferências Brasileiras de Educação deixam, neste período, de serem organizadas exclusivamente pelos órgãos oficiais e passam a ter a representação contundente dos educadores.

Os movimentos da organização da sociedade civil passam a ter mais força e a ocupar mais espaços institucionais na luta pela formação profissional do professor. Eles ganham relevo político, com mais voz ativa.

Em decorrência desses debates instaura-se a formação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – Conarcfe em substituição ao Comitê Nacional criado em 1980. A Conarcfe, por sua vez, em 1990 transforma-se

em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – (Anfope). Essa Associação através de seus estudos torna-se um grande referencial para as reformulações dos cursos de formação.

Entre os debates apresentados pela Anfope se destaca a questão da base comum nacional que foi expressa pela primeira vez em Belo Horizonte no ano de 1983 no Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação.

Nesse encontro foi estabelecido o princípio de que a docência constitui a base da identidade de todo profissional da educação e que:

“a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável sem perder de vista o contexto social brasileiro”(Conarcfe 1988, In Freitas 1996).

No II Encontro Nacional ampliaram-se as discussões sobre a base comum nacional, sendo estabelecidos três dimensões:

- a) a dimensão profissional que define a docência como base da formação do educador quando afirma que “como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer”;
- b) a dimensão política que aponta para a necessidade de os profissionais de ensino estarem capacitados para repensar e recriar a relação teoria-prática, entender as relações educação - sociedade e o seu papel na sociedade, “comprometidos com a superação das desigualdades; e
- c) a dimensão epistemológica que “remete à natureza” dos profissionais da escola, instituição necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. (Conarcfe 1988, in Freitas 1996).

Os demais Encontros Nacionais como o de 1989, colocam em debate a questão do trabalho docente e a fragmentação que se constatava no currículo em ação dentro

das faculdades de educação em decorrência de sua organização estar assentada nos departamentos.

No encontro de 1992 esses debates avançam para a formulação concreta para uma política de formação do profissional da educação, definindo alguns princípios. Dentre os princípios que norteiam essa discussão está presente a importância da integração na formação entre a teoria e a prática.

Contudo, segundo menciona Almeida (2004), a LDB de 1996 desconsiderou muitos dos estudos que até então tinham sido realizados a respeito da formação do profissional da educação, defendidos pela Anfope, reforçando nessa diretriz a dicotomia entre professores e especialistas, que ficou expresso, portanto, nos seguintes artigos:

Artigo 62 explicita que a formação de docentes acontecerá através dos institutos superiores de educação e em universidades sendo admitida como formação mínima o magistério para atuar na educação básica. O artigo 63, por sua vez, defini o que esses institutos superiores deverão oferecer. Eles serão responsáveis pela oferta do curso normal superior para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental e o artigo 64 estabelece a formação de profissionais de educação os campos da administração, do planejamento, da inspeção, da supervisão e da orientação educacional para a educação básica tanto no nível da graduação em Pedagogia como em nível de pós-graduação, sendo garantida nessa formação a base comum nacional.

Entretanto, as determinações da LDB, não interromperam as reformulações que já haviam sido iniciadas nos cursos de Pedagogia oferecidos pelas instituições públicas na década de 1990 segundo os princípios norteadores da Anfope, tendo como base a docência.

3.1.2 O curso de Pedagogia da FE/ UNICAMP

A Faculdade de Educação da Unicamp, ao longo das discussões sobre a formação do profissional da educação, reorganizou o seu currículo tendo em vista os princípios defendidos pela Anfope, alterando e muito sua finalidade inicial desde a sua criação em 1974 (Almeida, 2004).

Desde modo, ao recuperar um pouco da história do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, percebemos que sua finalidade inicial constituía em formar especialistas para a educação com base nas habilitações existentes que se voltaram à Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

O currículo, portanto, era organizado em dois blocos: um núcleo comum a todas as habilitações e o núcleo específico para cada habilitação escolhida, podendo o estudante ingressar no máximo em duas habilitações. O estágio nesse modelo curricular se desenvolvia de acordo com a escolha de cada habilitação.

Entretanto, em 1979, ocorre a primeira reformulação no curso de Pedagogia FE/ Unicamp. Essa reforma mantém, por sua vez, a estrutura curricular anterior através das habilitações, sendo somente acrescida de mais uma habilitação: Magistério das Disciplinas Especializadas no Ensino de Segundo Grau. O curso passa então a ser organizado da seguinte forma: primeira parte destinada às disciplinas de fundamentos (História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação) e a segunda para as disciplinas específicas de acordo com a habilitação escolhida, sendo os estágios realizados no final do curso. O que continuava a fragmentar a formação, organizando-a primeiramente em um plano teórico e ao final no plano da prática, ligado a ação profissional.

Por sua vez, nos debates a respeito dessa reformulação, uma outra proposta que era defendida pelo Departamento de Metodologia de Ensino, propunha o redimensionamento do lugar destinado ao estágio. Considerava que os estágios deveriam ser realizados desde o início do curso, levando os licenciados a terem mais contato com a realidade educacional no decorrer de toda sua formação e não somente após as disciplinas de fundamentos. Esta proposta apontava a importância da articulação entre a teoria e a prática, tomando como base o trabalho pedagógico.

Em 1983/84 uma discussão advinda dos debates do I Encontro Nacional da Conarcfe, na Faculdade de Educação da Unicamp visou promover mudanças na Habilitação do Magistério da FE/Unicamp. Segundo Coutinho (2002), que estudou em seu TCC o processo da reforma curricular na FE/Unicamp, a proposta de reformulação apresentada pelo Departamento de Metodologia de Ensino (DEME)¹, promoveu algumas modificações no curso como a introdução das cinco didáticas específicas, introdução de metodologias, ampliação da carga horária de metodologias e também do número de horas de estágio.

No ano de 1986 inicia-se na Unicamp um processo de avaliação dos cursos de graduação e se discute a implantação de cursos noturnos, que passam a ser obrigatórios a partir de 1988 com a promulgação da Constituição brasileira.

Deste modo, a partir de 1988 forma-se uma comissão na Faculdade de Educação para reformular o curso de Pedagogia, propondo uma formação teórica sólida para o educador e três áreas de atuação para o pedagogo tais como: gestão escolar, formação de professores e formação de profissionais de apoio.

¹ O DEME foi extinto como departamento da FE em 2005. Ele foi desmembrado em 2 novos departamentos: DEPRAC - Departamento de Ensino e Práticas Culturais e DELART –Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

A proposta contemplava os debates proporcionados pelo movimento dos educadores, no qual propunha a articulação entre a teoria e a prática como núcleo integrador na formação e a docência como base da identidade do profissional da educação e apresentava também a criação do curso noturno.

No entanto, as propostas apresentadas encontraram muita resistência por parte dos docentes da FE/Unicamp e o processo de reestruturação do curso acabou sendo suspenso. A falta de consenso, sobretudo, tinha relação com a concepção do profissional formado no curso. Um grupo de docentes entendia que o curso deveria destinar-se a formar professores e um outro grupo considerava que o foco principal do curso deveria ser em torno da pesquisa sobre a educação. A discussão sobre o eixo prático do currículo também mobilizou vários departamentos.

Percebe-se, através do acompanhamento sobre como se desenvolveram esses debates, que as tentativas de modificar a estrutura do curso encontravam por sua vez, resistência já no interior de vários departamentos, que muitas vezes acabavam mantendo e reforçando a fragmentação curricular de acordo com as habilitações.

As diferentes concepções de conhecimento a respeito da teoria e da prática demarcavam de certo modo a desvalorização dos conhecimentos práticos por parte de alguns docentes em detrimento para a valorização dos conhecimentos teóricos. A estrutura do currículo como estava organizado privilegiava primeiro o domínio teórico para depois serem contemplados e confrontados com os conhecimentos práticos. Tanto é verdade que as disciplinas de estágio, que exigem um contato com a realidade escolar, ficavam no final da graduação, nos últimos semestres.

Freitas (1996), considera que a distinção entre as disciplinas teóricas e disciplinas práticas, inserindo os estágios somente no final do curso estabelece uma

cisão entre os atos de concepção e execução, criando a ilusão de que o estágio se reserva apenas aos momentos práticos, despindo-o das possibilidades de reflexão teórica. Segunda a autora, essa estrutura do curso, separa o aluno do mundo do trabalho – do trabalho pedagógico da escola.

A autora ainda aponta que essa estrutura de separação teórico-prático gera fragilidade na formação e promove o afastamento do curso da realidade escolar, configurando-se em uma das críticas realizadas por parte de seus alunos.

Neste contexto, em 1991, foi implementado o curso noturno e a comissão instaurada reformula também o curso diurno, sendo incluída a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, que já havia sido inserida no curso noturno. Tal disciplina se inseria logo no início do curso e tinha como proposta o contato direto com a realidade da profissão do pedagogo na escola.

Deste modo, em 1992 o currículo do curso passa a ser organizado em dois momentos: o núcleo comum do curso com as disciplinas de fundamentos e as obrigatórias para a habilitação das séries iniciais e outra destinada as disciplinas obrigatórias da segunda habilitação. As habilitações passaram a ser compostas pelo Magistério das séries iniciais do primeiro grau (obrigatória); Administração Escolar; Supervisão Escolar; Magistério para educação pré-escolar e Educação Especial.

Passou a ser incluído no curso em todos os semestres as disciplinas do eixo prático (Pesquisa Pedagógica I, II, III; Prática de Ensino do I Grau; Estágios; Didática, Metodologia em 1º Grau), com intuito de articular os fundamentos teóricos com a prática pedagógica do professor. O estágio, por sua vez, organizou-se nas duas habilitações escolhidas.

Almeida (2004), relata que a penúltima reestruturação curricular do curso de Pedagogia aconteceu entre 1996 a 1998 através de um processo que teve iniciativa da coordenadora do curso de Pedagogia Professora Doutora Helena Costa Lopes de Freitas, docente do Departamento de Metodologia de Ensino (DEME) que, ao longo de seus estudos tem se voltado a pesquisar a formação profissional da educação e também é um dos membros do Movimento dos Educadores.

Em junho de 1996, a Coordenação do curso de Pedagogia inseriu na pauta da reunião da Congregação da FE, a criação de uma Comissão Ampliada com o objetivo de reformular o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, tendo sido aprovada por unanimidade.

Assim, para propiciar uma discussão mais ampla, situando o curso nos processos de mudanças defendidos pela Anfope desde 1990, nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas, organizou-se em setembro de 1996 um seminário intitulado “Curso de Pedagogia: experiências em construção”.

Foram apresentadas nesse seminário diferentes propostas curriculares que estavam em desenvolvimento na Universidade Federal Fluminense, na Universidade Federal de Mato Grosso e na Universidade Federal de Minas Gerais, tendo sempre como base os princípios apresentados pela Anfope: a docência como base da formação do pedagogo, a extinção das habilitações e a importância da vinculação entre teoria e prática na formação do pedagogo, levando em consideração no currículo a sólida formação teórica, o compromisso social, o trabalho interdisciplinar e a gestão democrática.

Em 1997 a Comissão Ampliada elaborou a primeira versão curricular para apresentar à comunidade acadêmica. A proposta defendida pela comissão tinha a

preocupação de superar a fragmentação do curso causada pela dispersão das habilitações, estabelecendo uma formação mais ampla na compreensão de todo trabalho pedagógico (escolar e não escolar), dando a possibilidade do pedagogo de exercer várias funções. De acordo com essa concepção do pedagogo, as habilitações seriam extintas. O que mostra um avanço na reforma do curso, conforme indica Almeida (2004).

O documento final desta reformulação curricular, portanto, buscou propiciar condições favoráveis de se estabelecer uma concepção que tinha uma visão integral do trabalho pedagógico tanto escolar quanto não escolar. A implementação dos núcleos temáticos visava integrar as diferentes áreas e espaços em que se desenvolve o trabalho educativo. Tinham o objetivo de articular as áreas multidisciplinares.

Segundo Coutinho (2002), várias foram as modificações e sugestões dos docentes para que o currículo pudesse ser implementado em 1998. Alguns departamentos como o DASE (Departamento de Administração e Supervisão Escolar), hoje DEPASE, se posicionavam contrários ao fim das habilitações, argumentando que o pedagogo estaria em desvantagem para atuar no mercado de trabalho. Acreditava que a proposta teria que ser mais discutida antes de ser aprovada, pois o professor tinha possibilidade de assumir cargos administrativos, sendo necessária a formação específica em administração escolar.

Outra discussão anterior à implementação dessa reformulação curricular desenvolveu-se sobre a questão do lugar em que se ocuparia a prática na formação do pedagogo.

Conforme aborda Coutinho (2002), na primeira versão da proposta apresentada pela Comissão seriam mantidas as disciplinas do eixo prático do currículo

proporcionando o contato desde o início do curso com a realidade educacional. Partia-se do pressuposto de que o professor deveria atuar e se formar no contexto de sua prática em um movimento de ação e de reflexão contínua de seu fazer. Entretanto, as críticas a esse pressuposto eram de que o trabalho pedagógico estaria reduzido ao aspecto prático e os conhecimentos produzidos historicamente estavam sendo entendidos como instrumentos de análise da prática, desconsiderando assim, o processo de trabalho como um todo. Coutinho (2002), aponta que o Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE), por sua vez, defendia a instrumentalização teórica para compreender a organização da escola e do sistema educacional tendo deste modo condições reais de ação para interferir na realidade educativa. Nesse embate, o Departamento de Ciências Sociais Aplicadas a Educação (DECISAE), denominado hoje de DECISE, considerou idealizadora a formação continuada apresentada pela proposta. Entendia que não se tratava de um processo compulsório, mas que era definido pelo mercado de trabalho e pelo governo.

Essas preocupações acerca da proposta curricular levaram a Coordenação a realizar um seminário envolvendo alunos e professores para debater e compreender a construção deste novo currículo. As marcas da proposta curricular de 1998 segundo as análises apresentadas por Almeida (2004), enunciam:

Fim da divisão e fragmentação das habilitações, o estudante não conclui a graduação com especialização em uma área específica de atuação, mas possui uma visão global de todo o trabalho pedagógico e administrativo, habilitando-o a exercer várias funções no espaço escolar; Redução do tempo do curso de 4 anos e meio para 4 anos; Estruturação curricular por módulos bimestrais, com 2 disciplinas cada um, com a Pesquisa Pedagógica de 01 semestre constante, a serem desenvolvidos em períodos de 8 a 10 semanas (módulos /ano); Organização do currículo tendo como base a pesquisa e a docência, sendo que parte das disciplinas das antigas habilitações foi incorporada a nova estrutura com intuito de oferecer a formação ampla e integral do processo de trabalho pedagógico; Para atender os princípios norteadores da proposta (base na docência e na pesquisa), em todos os semestres há uma disciplina do "eixo

prático" do currículo - Pesquisa Pedagógica I, Pesquisa Pedagógica II, Didática, Metodologia do Ensino Fundamental, Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Educação Não Escolar (contempla estágios); Garantia de sólida formação teórica no campo da docência e da educação, mantendo as disciplinas de Fundamentos Metodológicos das disciplinas de 1ª a 4ª séries da educação básica (Alfabetização, Matemática, Ciências, História e Geografia), Didática, Metodologia de Ensino, Estágio, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Planejamento educacional, Gestão Escolar, Pesquisa (Pesquisa e prática e Metodologias de Pesquisa), além das disciplinas chamadas disciplinas "fundamentos" (História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação); Institui-se o estágio supervisionado em escolas de educação infantil, mantendo o estágio nas séries iniciais, proporcionando nestes espaços, o conhecimento e a experiência prática no âmbito da gestão e supervisão educacional (ALMEIDA, 2004, p.39 – 40).

Almeida (2004), aponta que com essa reforma esperava-se que o profissional formado pela Unicamp tivesse a base necessária para desenvolver o trabalho em diferentes áreas, adquirindo subsídios suficientes para continuar seus estudos para a sua prática profissional. Sendo, portanto, capaz de formar-se como um educador amplo, tendo condição de atuar em várias frentes do trabalho educacional.

A grade curricular na qual ingressei no curso de Pedagogia em 2006 contempla essa reforma curricular realizada em 1998. Entretanto, como estudante deste curso, percebo que nem todos os professores da FE/Unicamp aderiram de fato a todas as propostas inseridas no currículo, principalmente no que se refere à integração no decorrer do curso da abordagem teórica com a prática. Discutimos nas diversas disciplinas da grade curricular, muitas questões teóricas sobre a escola que nem sempre tiveram correspondência com as necessidades reais do contexto escolar. No meu entendimento fomos formados críticos e conscientes das mazelas educativas com base nos aspectos sociais e históricos, mas para nos tornarmos profissionais atuantes no trabalho do magistério não precisamos somente apontar as deficiências da sala de aula e da educação de um modo genérico. Acredito que se faz necessário também

discutir novos caminhos para transformar, nem que seja um pouquinho, como diz Hebrard (2000), a caótica situação da educação para não apenas reproduzirmos práticas que sedimentam a educação tal como está hoje.

Nesse sentido, creio também, através da experiência que tive como estudante, que os debates não deveriam ficar restritos a algumas disciplinas do eixo prático, em especial Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Os Fundamentos Metodológicos podem direcionar e apontar também alternativas concretas a superação dos problemas educativos. A questão não se resume em adquirir metodologias já prontas, mas sim pensar em novas possibilidades. Esse desejo foi sempre o que almejei adquirir no curso de Pedagogia para aperfeiçoar meu fazer na escola como professora.

Acredito que a organização das disciplinas é perpassada pela maneira como cada professor analisa as questões referentes a sua área de conhecimento e também como concebe a educação. A meu ver, a partir do que vivenciei como aluna, o curso de Pedagogia da Unicamp, sofre muitas interferências na organização das disciplinas em razão da visão educativa de cada docente, ou seja, o que cada um considera ser importante na formação. As abordagens teóricas e o modo de problematizar as questões educativas de cada professor nos afastam ou nos aproximam do contexto escolar onde as práticas educativas acontecem.

O que procuro explicitar aqui neste trabalho de TCC, é que, mesmo tendo cursado, uma formação que tinha uma história recente de reformulação, percebo que algumas questões cruciais relativas a formação do professor, ainda persistem. Retomando a história específica de constituição do curso de Pedagogia de FE/Unicamp vemos o quanto ele foi alvo de reformulações que tinham o objetivo de atender ao anseio dos movimentos dos educadores de uma formação articulada entre a

perspectiva teórica e prática da profissão. Porém, na sua concretização do cotidiano de suas disciplinas, esse objetivo de fato não se consolidou, indiciando com isso que só a reforma da grade curricular, ou dos princípios do curso não garantem a adesão de seus professores a nova proposta.

Tendo em vista o relato acima, ao se tomar como conceito chave a prática do curso, articulada a teoria, revela-se como essa questão da formação é complexa.

Por essa razão, penso que o embate teórico-prático no curso ainda é um desafio a ser enfrentado, tendo em vista a história curricular do curso e os posicionamentos divergentes dos docentes sobre essa questão que se expressam quando assumem as aulas das respectivas disciplinas do currículo.

A reforma atual do curso de Pedagogia de 2008 motivada pela aprovação das novas Diretrizes Curriculares, tem buscado integrar os aspectos teóricos e práticos no seu currículo de maneira expressiva. É preciso atender as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006 que exigiu em seu documento o aumento da carga horária de estágios e uma maior integração entre as áreas de conhecimento. Essas Diretrizes definiram em seu Art. 3² que:

"o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. São para isto, ampliadas para 300 horas às cargas de estágios supervisionados, tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas. O aumento das horas de estágios visa assegurar a experiência profissional no exercício da formação, aproximando a universidade na necessidade real da sala de aula.

² Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006)

Resta saber quais serão os efeitos que essa reforma irá proporcionar na formação para sanar o problema da separação entre os aspectos teóricos e práticos no curso. O que considero é que as intenções apresentadas nessa reforma curricular caminhem para a superação de alguns problemas históricos no curso de Pedagogia, visando uma melhor articulação entre a teoria e prática. Porém, se a proposta conseguirá atingir tais objetivos, essa será uma discussão para um outro estudo.

4. Caminhos Metodológicos Escolhidos para este TCC.

Para refletir sobre minha prática educativa, do lugar de professora atuante, recorri à interlocução com alguns autores que tem como foco de pesquisa as práticas cotidianas.

Nessa direção, busquei desenvolver este trabalho de pesquisa tomando como base as reflexões e os registros de meu cotidiano escolar, onde acontecem as práticas educativas que preconizo como professora de creche e também do lugar que ocupo como estudante do curso de Pedagogia.

Os registros, portanto, me permitem entender de que maneira fui construindo conhecimentos ao longo do processo formativo e como fui interligando o que estudava na universidade com as demandas apresentadas pela minha prática educativa.

A necessidade sentida por mim, em relacionar os conhecimentos acadêmicos com o contexto educativo em que me encontrava inserida, levou-me a buscar no cotidiano elementos para compreender as práticas pedagógicas e a pesquisar meu próprio trabalho.

Assim como Silva, L. (2008), professora e pesquisadora que se dedicou a entender as práticas de leitura e de escrita no contexto de seu trabalho docente, busco pesquisar minha própria prática, “entendendo-a como constitutiva do problema vislumbrado - modificando e sendo modificado por ele concomitantemente” (SILVA, 2008 p.65).

Desse modo, as condições em que foram sendo produzidas esta pesquisa, tornaram-me sujeito participante do processo.

Por essa razão, as contribuições de autores que se referem à escola e a seu cotidiano me ajudaram a problematizar e a dar encaminhamento para esta pesquisa.

Ezpeleta & Rockwell (1989), pesquisadoras da sociologia da educação, que estudam a escola a partir do movimento social e que tomam para essa análise a perspectiva da vida cotidiana, ressaltam que para entender esse cotidiano se faz necessário buscar no tempo presente os elementos estatais e civis que constituem a instituição escolar. Afirmam que:

(...) Não se trata, contudo de analisar o cotidiano como “situação” cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assinalar-lhe um caráter exemplificador, de dado, com referência a alguma configuração estrutural. Na busca teórica que se apóia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de aprender analiticamente o que a vida cotidiana reúne (p.16)

Reportam-se à vida cotidiana na instituição escolar, demonstrando como ela conserva a heterogeneidade dos sujeitos e como essa mesma diversidade passa a ser um desafio para o pesquisador que se insere nesse ambiente:

“(...) Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes. A única forma de dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém perder nele – é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica.” (p.25-26)

As autoras destacam a importância de se recuperar o contexto em que o trabalho de pesquisa é realizado. Através da reconstituição das condições de produção do trabalho do estudo desenvolvido é possível preservar a heterogeneidade de que ele é

constituído. E, como dizem as autoras, “de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica”.

Neste estudo, ao me focar no cotidiano vivido das aulas do curso de Pedagogia, busco explicitar o pequeno movimento que sua realidade concreta externaliza.

Ao considerarem que as atividades no cotidiano só ganham sentido quando referidas a essa dimensão histórica, as autoras apontam:

(...) a heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos”.(p. 28)

No caso da realidade cotidiana do curso de Pedagogia da FE/Unicamp, busco recuperar sua história tendo em vista tanto sua história institucional quanto no âmbito da história dos embates sociais para reformulação das bases do curso de Pedagogia.

Nesta direção, as análises sobre minhas ações visam vislumbrar quais foram os conhecimentos que incorporei na minha prática como estudante e como docente a partir do meu ingresso no curso de Pedagogia.

Levo em consideração, portanto, para essa reflexão, também os conhecimentos que já havia construído sobre a escola e seu cotidiano anteriormente ao ingresso na universidade, por meio de minhas vivências como professora. Procuro analisar de que modo fui tomando consciência de meus atos e formando-me autônoma para decidir, observar, e interagir com as crianças, com seus pais e com meus colegas de profissão, no cotidiano do contexto educativo.

Desse modo, impactada pelas necessidades reais do cotidiano, no qual nos deparamos com múltiplas relações, conflitos e diversos contextos sociais, é que fui

sendo instigada a indagar durante as disciplinas do curso de Pedagogia, quais eram os conhecimentos acadêmicos que contemplavam essa reflexão sobre o saber-fazer.

Oliveira (2006), ao retratar o contato com a realidade da escola através do estágio, aponta uma reflexão muito interessante sobre a importância de se deslocar o olhar acadêmico para o cotidiano escolar. A autora afirma que:

“Algumas vezes, quando falamos sobre “alunos” dentro da faculdade é como se existisse um modelo básico, com as mesmas características, necessidades e atitudes, um aluno ideal, universal. É como se todos eles reagissem da mesma forma ao ambiente da sala de aula e a presença do professor. O olhar para o cotidiano nos possibilita fazer uma leitura diferenciada e não categórica desses sujeitos, ou seja, através da vivência do cotidiano encontramos sujeitos reais, de carne e osso, que acertam que erram que são como eu: pessoas comuns que vivem a vida” (p 30)

Outro autor que se refere às práticas cotidianas e que me auxilia na análise das diferentes formas de se entender as práticas cotidianas, apontando o aspecto ético, é Certeau (1985). Para o autor as práticas cotidianas correspondem a uma maneira do sujeito não se enquadrar à ordem tal como ela é imposta:

O ético é uma recusa à identificação com a ordem ou com a lei de fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente mas sobre a vontade de criar alguma coisa. Assim, na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Isso é, uma vontade histórica de existir. O que também deve ser restaurado como realidade histórica das práticas cotidianas.

Atentar-me para o cotidiano e para minhas práticas, possibilita observar, como destaca Certeau (1985), que usos venho fazendo em relação aos conhecimentos que me ajudam a dar sentido ao meu trabalho como docente. Sobre esse aspecto Certeau

(1985) ressalta a necessidade de olhar para uma questão fundamental: a maneira de pôr em prática pelos sujeitos. Explicita que cada sujeito tem um modo particular de se apropriar das representações: com reapropriação, com reinvenção.

Nesta direção, Pinheiro (2006), também apresenta em sua pesquisa sobre a formação profissional na prática cotidiana, como os sujeitos vão executando seu trabalho e que usos fazem das orientações, que recebem, das normas existentes. Assim, para compreender os sujeitos em situação de trabalho, a autora se aproxima dos estudos de Schwartz (2000) e de Certeau (1994) apresentando alguns pontos semelhantes entre esses pesquisadores.

A autora diz que, do mesmo modo que Certeau (1994), ao mencionar as particularidades dos sujeitos no desenvolvimento de suas práticas, Schwartz (2000), também assinala que cada trabalhador produz um saber singular sobre seu processo de trabalho. Saber esse que também é produzido por meio dos saberes do grupo profissional o qual pertence, isto é, um professor possui saberes próprios pessoais e também aqueles característicos da profissão do magistério que historicamente foram acumulados pela sua categoria social.

Entendo, portanto, que, ao estudar o cotidiano, precisa-se considerar que cada sujeito no exercício do seu trabalho prescritivo, também, cria, recria, inventa e resolve os problemas do seu ofício, muitas vezes, a sua maneira. Como ressalta Pinheiro (2006), no trabalho cotidiano, os sujeitos que lá estão inseridos não aplicam simplesmente as normas que lhe são apresentadas, mas também se utilizam de normas próprias.

Percebi durante o curso que frequentei, que na universidade também, não se podia “aplicar” ou até mesmo desenvolver todos os preceitos e apontamentos a respeito

do ambiente escolar, por mais interessantes que parecessem a primeira vista. A vivência do meu trabalho como professora servia de parâmetro para me aproximar ou distanciar das discussões teóricas apresentadas na universidade sobre a escola.

Segundo Certeau (1985), não somos meros consumidores, aceitando tudo que nos é oferecido ou apresentado:

Todavia, do lado do consumidor também há uma produção: ele transforma o espaço que lhe é imposto. (...) a questão é do consumidor em quanto criador, enquanto produtor ou enquanto praticante (...) Deste ponto de vista a questão das práticas cotidianas é uma valorização, é uma tentativa de interpretação dessa antropofagia praticada pelo consumidor que no próprio ato do consumo utiliza para fins próprios uma norma que lhe é objetivamente imposta. (Certeau, 1985, p. 6)

As implicações no trânsito entre os conhecimentos desses dois ambientes: a escola e a universidade conduziram-me a problematizar os conhecimentos teóricos que me ajudam a ressignificar e modificar minha prática educativa.

Tenho procurado, assim, para analisar os dados que selecionei para essa pesquisa, estranhar o familiar (meu cotidiano de trabalho) e familiariza-me com o diferente (discussões acadêmicas), para compreender como fui articulando os conhecimentos teóricos e práticos.

Sobre a questão do estranhamento do que nos é familiar, os apontamentos de Silva L. (2008) ao citar Ginzburg (2001) são pertinentes, também para meu trabalho. O autor analisa o estranhamento como um procedimento literário, discutindo como tal prática ressignifica o automatismo presente nos modos de entender e representar a realidade. A autora aborda que, para Ginzburg, reações como compreender menos, espantar-se, são atitudes que podem levar a enxergar mais, a apreender algo mais próximo da natureza daquilo que observamos.

Nessa direção, busco distanciar-me de concepções preconcebidas sobre a teoria e a prática, tanto no cotidiano escolar, no qual muitas vezes valoriza somente a prática em detrimento da teoria, como na academia, que muitas vezes, faz o movimento inverso, sobrepondo a teoria à prática. Procuro compreender a questão (teórico e prático) como face de uma mesma moeda, em que uma depende da outra para o desenvolvimento do trabalho docente.

Analiso, portanto, lugares dinâmicos e em constante construção. Permeado por diversas relações sociais, interesses e significados.

Vygotsky (1984), nos seus estudos sobre a abordagem de um problema científico, também aponta a necessidade de uma nova estrutura analítica no campo do estudo das funções mentais superiores. O autor propõe a análise do processo e não unicamente dos objetos em si. Diz, portanto, que a estrutura analítica precisa ir além da descrição: “Necessariamente, a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo” (Vygotsky, 1984, p.84). Ressalta ainda que:

“[...] abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas faces e mudanças significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que ele é”.

Assim, o autor pontua a importância de buscarmos a gênese do movimento que queremos estudar. Por isso a necessidade de retomar a história, de tornar visível o contexto, de relatar aspectos constitutivos do cotidiano em que se deu o estudo.

Os relatos das situações vividas nesses diferentes espaços – a universidade e a escola (creche), me forneceram, indícios para compreender a problemática dessa

pesquisa, propiciando uma análise mais contundente do processo. Desse modo, as anotações no meu caderno de campo do lugar de estudante e do lugar de professora, forneceram-me subsídios para entender a construção desta pesquisa.

Certeau (1985, p. 18), ao se referir ao relato, menciona que esse, é o único tipo de texto que é, em si, a teoria das práticas cotidianas de que trata. Segundo o autor o relato é o único tipo de texto que é, ao mesmo tempo, uma discussão das práticas cotidianas e uma prática cotidiana em si. Ele próprio constitui a teoria daquilo que faz, daquilo que conta.

Portanto, a condução desse trabalho se deu através de relatos que buscam um movimento constante de reflexão e análise das situações que implicam meu saber e meu fazer. Como Charlot (2000), busco fazer uma análise positiva da realidade frente ao saber, não somente apontando falhas e carências. Procuro, conforme defende o autor, olhar de um modo diferente a face de desafios da realidade escolar, fugindo de uma leitura da falta e da carência.

4.1 A Creche – Foco de estudo

Embora tenha trabalhado em outras instituições desde que me formei no curso de magistério em 2001, escolhi para análise dessa pesquisa, as experiências que obtive na creche onde trabalho.

Considero que foi através das vivências nesse espaço educativo que fui efetivamente me constituindo professora e me aproximando das necessidades reais do cotidiano escolar.

A creche é uma Instituição Filantrópica que está instalada em um grande prédio com arquitetura para receber crianças pequenas com sua origem ligada ao Centro Espírita Allan Kardec. Suas atividades tiveram início em 30 de setembro de 1962. No entanto, a creche surgiu somente em setembro de 1969 com a necessidade de ampliar o atendimento as crianças. Atualmente atende cento e noventa crianças.

Está localizada em um dos corredores de grande circulação de transporte de Campinas, conhecido como Tapetão que liga Campinas a Paulínia, situada no bairro Vila Nova.

As crianças que frequentam a instituição na sua maioria são filhos de pessoas que trabalham próximo à creche, provenientes de diversas regiões de Campinas ou são alunos que moram nessas mediações. Residentes dos bairros do Jardim São Marcos, Jardim Campineiro, Jardim Santa Mônica, Vila Costa e Silva entre outros bairros.

A creche realiza um trabalho sócio-educativo com crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses em período integral, contando com uma equipe técnica de profissionais como: Pedagoga, Psicóloga e Assistente Social. As professoras, em sua maioria, têm formação em nível superior e trabalham com as crianças em meio período desenvolvendo o trabalho pedagógico e as educadoras com formação em nível médio ou cursando Pedagogia, atuam com as turmas em período integral, realizando atividades recreativas.

Entre as profissionais educadoras e professoras³ a creche conta com 18 funcionários sendo: seis professoras e doze educadoras. O berçário e as duas salas do maternal são as únicas turmas que não tem como responsável o professor, tendo a

³ Na creche são designadas professoras as profissionais da educação que possuem graduação em nível superior e educadoras as que são formadas no ensino médio.

parte pedagógica desenvolvida também pelas educadoras, com o acompanhamento da orientadora pedagógica. O número de crianças varia de acordo com as turmas e também do espaço físico das salas. No berçário, por exemplo, o número máximo de crianças não passa de dez, contando com o apoio profissional de duas educadoras, assim como os maternais que possuem cerca de 18 crianças. As demais salas possuem em média 25 crianças sob a responsabilidade de um único adulto por período.

Em relação à estrutura física, a creche é bem ampla, contendo nove salas para atendimento das crianças, uma sala de artes, uma biblioteca, um almoxarifado, um amplo refeitório, três banheiros, além de espaços abertos e cobertos para o desenvolvimento de atividades e brincadeiras ao ar livre. O parque também é bem espaçoso possuindo diversos brinquedos tais como: balanço, escorregador, gira-gira e casinha do Tarzan.

Todos os espaços são organizados com mobiliários adequados para as crianças de acordo com a faixa etária.

A instituição visa atender as crianças de acordo com a LDB e com o Referencial Curricular para Educação Infantil, não reduzindo seu atendimento somente a cuidados físicos, mas também a aspectos educativos, levando em consideração a especificidade do segmento da Educação Infantil.

Garante, por sua vez, em seu atendimento, alimentação balanceada para as crianças com: café da manhã, almoço e lanche da tarde, além de propiciar hábitos de higiene, diversas brincadeiras lúdicas e atividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social, visando a formação integral da criança.

Todas as atividades procuram ser desenvolvidas dentro dos princípios da proposta pedagógica sócio-interacionista que tem como base as idéias de Vygotsky.

Busca, por meio dessa proposta, formar indivíduos críticos e conscientes tanto de si como do mundo que os rodeia, considerando, por sua vez, que toda criança é um cidadão agora, e não somente no futuro.

A creche, portanto, torna-se um espaço no qual as crianças vivenciam diversas situações de aprendizagem, preocupando-se por sua vez, em propiciar oportunidades para as crianças desfrutarem a infância e se sentirem seguras.

As atividades educativas são realizadas por meio de projetos como: alimentação, horta, resgate da cultura infantil, identidade entre outras atividades, sempre procurando envolver a família e a comunidade em seus trabalhos. Todos esses projetos partem das necessidades e interesses das crianças, garantindo um conhecimento mais significativo.

Alem dos funcionários contratados, (professores, educadores, equipe técnica, pessoal de apoio, faxineiro, cozinheira, ajudante de cozinha e manutenção) a creche conta com o auxílio de voluntários que complementam o seu trabalho como: fonoaudióloga, dentista e profissionais que trabalham com terapia, educação física e informática.

Os recursos da instituição são mantidos uma parte pela própria entidade, outra porcentagem pela FEAC (Federação de Entidades Assistências de Campinas) e uma parcela pela Prefeitura Municipal de Campinas. Conta ainda, com a ajuda de doações externas de diversos objetos como: brinquedos, roupas e calçados. Alguns dos itens doados são vendidos no bazar da instituição.

A entidade, através da orientação pedagógica e psicológica, procura acompanhar seus alunos e profissionais, nas suas dificuldades e necessidades realizando reuniões quinzenas. Essas orientações buscam ajudar os profissionais na

reflexão de sua prática, auxiliando-os no exercício de seu trabalho e na melhoria da educação oferecida. Textos teóricos são apresentados nesses encontros, visando um olhar mais atento e reflexivo em relação ao saber-fazer.

O caderno de registro também torna-se um elemento importante na organização do trabalho, servindo não só como um instrumento de anotações de atividades, mas também de reflexão para o que está sendo proposto.

No entanto, essa prática nos últimos três anos tem sofrido algumas mudanças, em virtude de trocas constantes de Pedagogas. Cada uma com a sua forma de trabalho tem organizado esses encontros da sua maneira. O espaço de reflexão atualmente tem dado lugar quase que exclusivamente a informações ou decisões de algum evento institucional como: dia da família, festa junina, etc e esporadicamente é que se tem discutido e buscado aprimorar as práticas educativas de seus funcionários.

Entretanto, profissionais mais antigos da instituição, que experienciaram esses momentos de troca reflexiva, tem se mobilizado e conversado com a equipe técnica, para retomar esse espaço de conhecimento que auxilia a todos no desenvolvimento e aprimoramento de seu trabalho.

Portanto, garantir esse espaço de reflexão no ambiente de trabalho é algo atualmente que a instituição, através dessas mobilizações, vem tentando conquistar arduamente.

4.2 Cotidiano da Creche

A creche inicia suas atividades pontualmente às sete e quinze da manhã. As crianças, na sua maioria, chegam à instituição através de peruas escolares e uma minoria é trazida por seus pais ou familiares.

Ao entrar na creche, cada criança logo se dirige a educadora responsável até a chegada de todos da turma. Algumas educadoras esperam seu grupo dentro da sala, outras, porém, ficam no pátio aguardando as crianças até o fechamento do portão. As professoras que trabalham no período da manhã só assumem a turma após as sete e meia.

Nesse momento da entrada, informações e recados, muitas vezes até inesperados, são trocados entre pais, perueiros, funcionários, professores e educadores. A dinâmica do dia começa a ser traçada neste momento. São diversas informações e situações que muitas vezes alteram tudo que o que foi planejado pelos profissionais. Crianças que chegam doentes na creche, reunião inesperada, falta de algum material já solicitado, brigas entre as crianças, atividades extras da instituição que alteram o planejamento, reformas no prédio, enfim situações adversas que requerem novas estratégias e um novo planejar. Cada dia, portanto, apresenta uma necessidade diferente que acaba dando o tom da rotina construída no cotidiano.

Com a chegada de todas as crianças, por volta das sete e cinquenta, cada professora e educadora seguem para o refeitório com sua turma, para tomar o café da manhã. Somente o berçário realiza as refeições na própria sala. Terminado o café, as crianças encaminham-se para o banheiro para realizar a higienização bucal.

Somente após esse momento é que se inicia o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras ou as atividades recreativas, executadas pelas educadoras no período matutino.

Desse modo, cada profissional, junto com o seu grupo, estabelece uma rotina de trabalho. A roda da conversa marca a primeira atividade do dia, sendo desenvolvida por todos os profissionais: professores e educadores. É na roda da conversa que se estabelecem combinados, em que são retomadas atividades, projetos e brincadeiras, que se conta histórias e canta-se diversas músicas, que se compartilha conhecimentos e se aprende novos saberes. Enfim, é um momento de interação, de conhecimento de si e do outro, no qual todos aprendem a ouvir, falar e a estabelecer uma relação de cumplicidade e confiança.

As atividades lúdicas e pedagógicas na parte da manhã são realizadas até a chegada do almoço. Após o almoço realiza-se a higienização e é chegada à hora do sono, que perdura por volta de uma hora e meia. As professoras, que trabalham no período da manhã encerram suas atividades meio dia, ficando as crianças sob a responsabilidade das educadoras.

Na parte da tarde ocorre uma inversão de profissionais. As crianças que ficaram no período da manhã com as professoras, passam a ser acompanhadas pelas educadoras e vice e versa. Somente o berçário e o maternal que permanecem com o mesmo profissional o dia todo.

No entanto, vale ressaltar que professores e educadores, de acordo com seus respectivos grupos, trabalham de forma articulada. Enquanto as professoras atentam-se para o desenvolvimento pedagógico das crianças, as educadoras reforçam, através de

atividades lúdicas, o que está sendo trabalhado pelo professor. O trabalho em parceria desses dois profissionais visa garantir o desenvolvimento integral da criança.

A dinâmica do período da tarde é muito mais corrida e agitada. As crianças acordam por volta das treze horas e só começam suas atividades depois de meia hora. Por volta das quinze horas é servido o lanche da tarde.

Nos intervalos desses espaços são realizados a maioria dos projetos em parceria com voluntários na instituição como: educação física, música, informática, terapia, espaço leitura, sem contar com a parte recreativa desenvolvida pelas educadoras.

O dia termina por volta das dezesseis horas, período em que as crianças começam a se organizar para ir embora, arrumando os brinquedos, trocando de roupa, despedindo-se dos amigos.

Quando chega às dezesseis horas e vinte minutos, o portão se abre. Pais e perueiros começam a buscar as crianças até as dezessete horas. A rotina de mais um dia se encerra, aguardando a chegada do amanhã, com novas situações e acontecimentos.

5. Relatos das aproximações e distanciamentos entre teoria e prática no processo formativo.

Trago a seguir episódios extraídos de minha prática pedagógica como professora procurando estabelecer relações com as disciplinas do curso de Pedagogia que me ajudaram a modificar e a ressignificar meu fazer.

Conforme mencionei antes na fundamentação desta pesquisa, tais episódios foram retirados das anotações de meu caderno de registro levando em conta os lugares sociais que ocupo como estudante e como professora. Busco retratar nesses episódios, situações pertinentes do meu cotidiano que estabelecem alguma conexão com a discussão apresentada neste trabalho. Para tal intenção, separei algumas situações vividas no exercício de minha profissão a partir do meu ingresso no curso de Pedagogia em 2006.

Dessa maneira, a problematização do ambiente formativo e educacional no qual estou inserida tomam como referência as contribuições teóricas de autores que discutem o contexto real onde as práticas cotidianas se realizam, como Certeau (1985), Pinheiro (2006), Silva, L. (2008) e Silva, P. (2008). Autores que contribuem para análise dos relatos apresentados, como já apontei.

Portanto, considero que a narrativa de episódios é um dos meios para o pesquisador discutir na produção de seu estudo, a sua própria prática através da realidade do seu cotidiano. A reflexão de Prezotto (2003) ao focar seu próprio fazer docente, traz considerações importantes na abordagem dessa questão. A autora ressalta que:

Ao tomar como foco da narração o trabalho docente vivenciado por mim e as relações de ensino que se dão na dinâmica desse processo, permito ao mesmo tempo, a conservação da história desse trabalho e a continuação, que poderá ser tomada por mim e por outros. Isto é, a narrativa tem como uma de suas funções manter viva a memória de experiências vividas e compartilhadas. Por essa razão, ela proporciona que um certo distanciamento se enuncie entre aquele que narra e o seu objeto narrativo. É por meio desse distanciamento criado pela narração que busco apropriar-me do meu processo de ser professora e de sua compreensão. (Prezotto, 2003:29)

Dessa maneira, por meio das narrativas dos episódios abaixo, busco pistas para entender como fui re-elaborando e ressignificando conhecimentos que me ajudam a conduzir meu trabalho pedagógico, assim como procuro identificar alguns conflitos vividos como estudante ao cursar disciplinas que pouco ou quase nada tinham de relação com a realidade vivida da escola.

5.1 Episódios – Aproximações: academia - escola

Diversas são as experiências pelas quais passamos, para quem já trabalha com crianças como é meu caso. Experiências e descobertas que no dia a dia adquirimos e aprendemos com aqueles com quem atuamos e com as diversas situações com as quais nos deparamos no cotidiano do universo escolar.

Os apontamentos de Silva, L. (2008), ao mencionar Bakhtin (1997), sobre o outro na nossa constituição, explicita bem essa relação com os sujeitos com quem nos relacionamos, ao dizer que:

“(...) a nossa constituição acontece sempre com relação ao outro. O outro participa das minhas ações verbais, está presente em meus enunciados, pois o tenho nos horizontes que vislumbro. Constituímo-nos mediante o processo contínuo em que vivemos de interlocução com o outro”. (Silva, 2008, p.81)

Desse modo, no meu trabalho como professora sempre procurei estabelecer uma relação de confiança e parceria com meus alunos, com suas famílias e também com meus colegas de trabalho. Por meio do diálogo procuro conhecer suas trajetórias de vida, seus gostos, interesses, saberes, para me aproximar desses sujeitos como Silva, L. (2008) procurou fazer, buscando construir elos de afeto, respeito e companheirismo.

A autora assinala que essa relação, além de aproximar sujeitos com os quais trabalhamos, permite que esses possam perceber e recuperar a dimensão humana do processo educativo. Aponta, portanto, que nesse processo nos tornamos vivos, abertos a uma pluralidade de sentidos ou, ainda, a novas indagações.

Nessa direção, considero que o trabalho realizado por qualquer professor não se configura nunca em um ato solitário e individual. A todo o momento ele interage com outros indivíduos e com diversas situações que o ajudam a realizar seu ofício e a orientar sua prática.

Assim, desde que assumi pela primeira vez uma sala de aula, tenho buscado aprender também com minhas crianças e com meus colegas de profissão, jeitos e maneiras de se resolver situações adversas do cotidiano. As crianças nos oferecem pistas e muitas vezes apontam caminhos para o desenvolvimento de nosso trabalho educativo, do mesmo modo que nossos companheiros ao trocar experiências, dando nos dicas e sugestões nos auxiliam a conduzir nosso fazer.

No entanto, no desenrolar de meu trabalho educativo, percebo a relevância em se agregar conhecimentos teóricos na busca de uma reflexão mais crítica do meu trabalho pedagógico e do meu saber-fazer. E aí minha expectativa em relação às disciplinas do curso de Pedagogia que frequentava era grande. Depositava na formação oferecida pela universidade esperanças de aprofundamento e consolidação da qualidade de meu trabalho como professora.

Tempesta (2009), ao retomar os estudos da pesquisadora Pimenta (2002), assinala que o compromisso com a reflexão seria uma alternativa que evitaria deixar o professor restrito apenas à prática. Segundo Pimenta, citada por Tempesta:

“(...) o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.” (2002, p.24)

O relato que apresento, portanto, faz parte de uma dessas aprendizagens constituídas na prática cotidiana, que me apontou a necessidade de articular no meu trabalho a teoria e a prática.

Em 2006, ao assumir uma sala de aula de Educação Infantil em uma entidade filantrópica, não sabia ao certo como lidar com todas as situações que surgiram no meu cotidiano de trabalho. A dificuldade sentida começava pelo número de crianças na turma. Ao todo eram vinte e cinco crianças sob minha responsabilidade. Cada uma com uma história de vida peculiar, apresentavam necessidades diversas como: carências afetivas, dificuldade de aprendizagem que me exigia a todo o momento, um olhar atento e investigativo para compreender esse grupo heterogêneo.

Diante dessa situação, sentia um enorme receio de não conseguir atender as necessidades e dificuldades de cada criança, assim como não sabia ao certo se conseguiria delimitar limites para que eles respeitassem os nossos tratados em sala de aula e fora dela como: esperar a vez para falar, perguntar quando estivesse com dúvida, resolver falando e não batendo, enfim, diversos combinados que buscavam um relacionamento mais tranqüilo e seguro.

Por sua vez, almejava propor atividades significativas e envolventes visando ao interesse e participação de todos. Sentia que o grupo era bem receptivo a tudo que era proposto. Porém fui percebendo certas dificuldades em realizar algumas atividades.

Logo que comecei a trabalhar como professora nessa instituição, pouco planejava as atividades e até mesmo a rotina do dia. Notei por meio das minhas anotações, no caderno de registro, que a maioria das atividades eram realizadas por improvisos, que geravam por sua vez, desorganização, insegurança e muita frustração. Como no episódio que descrevo a seguir:

Estava discutindo com a turma alguns fenômenos climáticos, assunto que passou a interessar as crianças devido a alteração constante do tempo que sempre nos impedia de ir ao parque ou de realizar alguma atividade no espaço externo da creche. A mudança no tempo oscilava bastante, ora estava calor, ora chovia e fazia frio.

Essas oscilações climáticas não só afetavam o desenvolvimento da nossa rotina, em especial as idas ao parque no qual as crianças gostavam muito, como também me levava a pensar em outras alternativas para ocupar esse espaço. Alternativas muitas vezes improvisadas, pois normalmente só preparava uma atividade por dia, não contando com situações inesperadas.

Era uma quarta-feira e o tempo estava nublado. Não parecia que ia chover. Pensei nesse dia em trabalhar com as crianças as seguintes atividades: contar uma história sobre o tempo na intenção de discutir o assunto, ir ao parque na sequência, de acordo com o horário da turma para utilizar esse espaço e só em seguida realizaria alguma atividade sobre o tempo.

Para a realização da atividade havia pensado em dividir as crianças em grupos para pintar gravuras sobre as estações climáticas e colar figuras ilustrativas de pessoas conforme as quatro estações para montagem de um cartaz e finalizaria assim o nosso dia. No entanto, varias turbulências foram ocorrendo ao longo dessa rotina.

Logo que iniciou o nosso dia e sentamos em roda para contar a história, começou a chover. Pensei que fosse uma chuva passageira, mas a cada momento aumentava ainda mais sua intensidade. Já senti que teria que alterar minha programação de atividades, porem não tinha idéia do que poderia propor para ocupar o horário do parque.

A história, por sua vez, abordava aspectos do tempo como: ventinho, brisa, tempestade através do personagem fantasma. As crianças, por sua vez, ficaram super empolgadas com o assunto e todas ao mesmo tempo começaram a dar exemplos de alguma situação relacionada a esse tema, na roda da conversa.

A conversa que imaginei que seria tranquila, virou uma confusão. Pensei que todos fossem falar um de cada vez, ouvindo também o que o amigo tinha a dizer, mas não foi o que aconteceu. Começaram juntos a falar, não somente entre eles em voz alta como também não conseguiam esperar a sua vez para contar. Precisei, portanto, antes de iniciar a discussão, organizar o grupo para que todos participassem e fossem ouvidos.

Esse processo de organização da fala tomou uma boa parte da roda da conversa, mas o resultado foi satisfatório. As crianças, uma por vez, começaram a relatar alguns fatos. Porem, se prolongavam muito ao contar alguma situação e quando a palavra ia passar para o outro amigo, logo diziam: - "Ah! Eu não terminei ainda de contar" ou ainda, "Eu tenho quatro coisas

pra falar que eu vi na televisão. Vai demorar um pouco pessoal, vocês vão ter que esperar” - dizia Maria Yasmim.

Senti nesse momento que precisava estabelecer alguns combinados para que todos sucintamente falassem e não nos prolongássemos demais na roda, já que algumas crianças começavam a se dispersar. Combinamos então, que cada um escolheria uma única situação para relatar.

Brendow começou falando: - Sabe, Deise, a janela de minha casa balança quando está ventando. Parece um barulho de fantasma e eu sinto muito medo quando isso acontece.

Alfredo levantou a mão e quando eu ia passar a fala para ele, Brendow me advertiu: - eu ainda não terminei de falar, estou quase terminando. A janela de minha casa é de madeira por isso que balança. Agora sim acabei de contar, fala Alfredo!

Alfredo foi logo dizendo, que nos dias de muito frio sai fumaça de sua boca, por isso gosta muito do tempo frio. Expliquei brevemente que esse acontecimento era devido ao choque de diferentes temperaturas. O ar quente do nosso corpo, ao entrar em contato com o ar gelado do ambiente, produzia aquela fumaça, mas que poderíamos conversar com mais calma sobre esse assunto outro dia e passei a palavra para outra criança.

Paulo, por sua vez, comentou que sua mãe sempre diz que quando está muito calor é sinal de chuva, por isso que estava chovendo.

Luan, em seguida falou:

- Não gosto de chuva, por que minha casa molha inteira e aí a gente tem que subir em banquinhos para não se molhar. Minha mãe fica muito triste quando isso acontece.

Maicon retrucou :

- É a enchente que invade as casas, né Deise! Eu vi isso na televisão.

Por meio dos dizeres das crianças, fui percebendo várias pistas e possibilidades de explorar assuntos e de conduzir meu trabalho. A roda era realmente um momento de troca de

conhecimentos em que tanto as crianças como eu aproveitávamos para nos conhecer e nos aproximar.

Ao término da discussão não podíamos ir ao parque, conforme havia pensado. Resolvi, então, desenvolver a atividade programada. Dividi as crianças em grupos nas mesinhas e entreguei gravuras sobre o tempo para elas colorirem e colarem figuras de pessoas segundo a estação ilustrativa. Pensei que todos fossem demorar para realizar a atividade. No entanto, logo um grupo terminou e foi me perguntou:

- Deise, o que vamos fazer agora? Já acabamos.

Não sabia ao certo o que propor nem esperava que terminassem tão rápido. Por esse motivo, de imediato, resolvi dar massinha. Entretanto, ao me dirigir até o armário, verifiquei que o pote havia ficado aberto e a massa tinha endurecido. Então peguei o primeiro jogo que estava no armário e entreguei para esse grupo na intenção de distraí-los enquanto ajudava os demais na colagem de gravuras segundo a estação correspondente. No entanto, a todo o momento eu era solicitada também por essas crianças que estavam brincando. O jogo era de memória e havia algumas regras que a turma não conseguia cumprir, mesmo eu tendo explicado a eles. Essas crianças também precisavam de um adulto próximo a eles para orientá-los durante a brincadeira.

Percebi que minha intenção de ocupar o grupo tinha sido frustrada. O que havia proposto necessitava tanto de mim quanto a atividade anterior em que estava ajudando as demais crianças a terminar.

Por sua vez, o dia me preparava uma nova aprendizagem. Ao término da atividade proposta, ainda restava tempo suficiente para se desenvolver outra atividade. Contudo, não podia desenvolver uma brincadeira na parte coberta por estar sendo usada por outra turma, por isso pensei em confeccionar um fantasma com papel crepom, como era sugerido no final da leitura do livro.

Entretanto, no desenvolver da atividade, percebi que faltavam alguns materiais para confecção de todos os bonecos para as crianças. Precisava de mais folhas de crepom, de um tubo grande de cola para conseguir finalizar o trabalho proposto. Solicitei então, que meu ajudante do dia fosse pedir os materiais na coordenação. A atividade dessa vez, levou mais tempo do que eu esperava, em virtude desse problema, neste dia acabamos indo para o almoço bem depois do horário estabelecido para nossa turma.

Estava muito ansiosa para que aquele dia acabasse logo. Tinha a sensação que os minutos pareciam muito mais com uma eternidade. Contudo, sabia que a falta de planejamento é que havia contribuído para que eu me sentisse tão frustrada e decepcionada ao término do dia. Havia aprendido com essa situação uma grande lição que me apontava a necessidade de organizar o tempo das atividades, a propor outras, caso fosse necessário, sem atrapalhar a dinâmica da proposta inicial, a separar os materiais que seriam utilizados, enfim uma série de eventos que evitariam o imprevisto favorecendo um trabalho mais coerente e intencional.

Desse modo, planejar e organizar o tempo foi uma demanda traçada por minha prática pedagógica que me levou a aprender a realizar constantemente para desenvolver meu fazer diário.

Em meio a essa necessidade, recebi algumas dicas da orientadora pedagógica da creche de como realizá-lo e em uma das disciplinas do eixo prático do curso que frequentava naquele semestre da graduação em Pedagogia foi me explicitado teoricamente a importância desse planejar no trabalho docente. Ou seja, houve uma coincidência de ter recebido auxílio para melhorar minha atuação tanto de minha orientadora na creche no local de trabalho quanto do meu local de formação profissional teórica. Vivi nesses momentos um intenso intercâmbio entre o que realizava em meu trabalho e o que estudava na faculdade. De fato, nesse semestre vivenciei o

que a proposta da reforma curricular de Pedagogia da FE/Unicamp pretendia realizar por meio das disciplinas do eixo prático.

Guedes Pinto, Silva, Tempesta, Fontana e Shiohara (2006) ao problematizar a questão do trabalho docente apontam o planejamento como uma ferramenta que possibilita um trabalho mais efetivo com as escolhas da professora que orientam as direções daquilo que é desenvolvido na escola. Sobre o por que fazemos o que fazemos em nossas aulas? As autoras dizem que:

O convite que fazemos, então, é para tomarmos o planejamento como possibilidade de fazer da rotina escolar um momento de escolha e de decisão. Aquele professor ou professora que analisa a sua classe, aprende a conhecer seus alunos, enxerga suas necessidades, busca atividades, ações, interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar. Somos nós os responsáveis por ouvir, respeitar e considerar o interesse dos alunos, e também somos nós os profissionais que decidem, escolhem e tem autoridade para definir qual o trabalho mais adequado a ser implementado. (Guedes Pinto, Silva, Tempesta, Fontana e Shiohara (2006))

A partir dessa abordagem teórica apresentada pela disciplina de estágio que frequentava no curso de Pedagogia, é que fui verificando com mais afinco o quão importante era o ato de planejar no trabalho docente. As discussões durante as aulas não só me propiciaram trocas significativas de situações e experiências como me levaram a refletir sobre de que maneira estava realizando e significando meu trabalho como professora. O intercâmbio entre a escola e a universidade a partir dos relatos das situações vivenciadas por nós, estudantes, durante o estágio, favorecia a compreensão de vários aspectos que envolviam também meu fazer como professora já atuante.

A literatura infantil, por exemplo, embora se constituísse em uma prática exercida por mim em meu cotidiano de trabalho, ao longo do processo formativo vivido em aulas do curso Pedagogia da faculdade, foi sendo ressignificada por meio de uma análise

mais crítica desse ato. Tomei consciência da importância do meu papel como mediadora para uma prática da leitura fruição. Entendi que a constituição do leitor perpassava também a afetividade, por essa relação entre o sujeito e o objeto. Como afirma Larrosa (2001) no livro *Pedagogia Profana*:

“(...) a experiência da leitura, quando está envolvida com o ensinar e o aprender, implica na relação de cada um consigo mesmo e com os outros.”
(p.140)

Desse modo, constatee a importância do planejar na escolha do livro a ser lido para as crianças. A leitura antecipada do texto pelo professor, não só mostrava a possibilitava de se fazer interferências envolventes durante a leitura como favorecia uma relação maior de prazer com o texto que estava sendo ouvido.

No ambiente de trabalho, portanto, quando as crianças me pediam para ler novamente um livro ou quando não se incomodavam com a leitura de um mesmo texto, percebia que haviam sido envolvidas pela leitura. As falas delas indicam seu envolvimento:

-“Deixe você conta aquela história do grilo, outra vez, ou, lê mais uma vez, por que senti um frio na barriga, quando você fez o barulho da porta abrindo”.

Seus dizeres, me davam indícios do envolvimento das crianças com o mundo da leitura. A hora do conto, como assinala Guedes-Pinto (1996), se tornava realmente um momento de prazer, de trocas, de aprendizagens e de cumplicidade.

Compreendi por meio de leituras e discussões de textos ocorridos em algumas aulas na universidade que, mais do que ler bem, era importante também dialogar com o texto lido, conforme analisa Larrosa (2001):

“(....) Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que se dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito a proximidade de que fica por dizer, trazer o pensado a proximidade do pensar, trazer o respondido a proximidade do que fica por perguntar” (Larrosa, p. 142)

Refletindo através desses apontamentos, observei que a leitura em meu cotidiano de trabalho não podia ser reduzida apenas a uma prática obrigatória, tendo sim que ter como um de seus objetivos o despertar do prazer e do gosto por esses momentos. A tarefa dessa prática exercida na minha sala de aula precisava, portanto, colocar os sujeitos em movimento com a leitura, emprestando a minha voz ao texto, levando as crianças a pensar e estabelecer uma conversação silenciosa, reflexiva e solitária com a leitura, mesmo por que, não lemos tudo do mesmo modo, com a mesma intenção e pelas mesmas razões, tendo assim, múltiplos sentidos a leitura que fazemos⁴. Dessa maneira, considero que no cotidiano do trabalho docente, determinadas práticas educativas acabam se sedimentando de tal maneira que muitas vezes, não paramos para pensar nas implicações dessas ações no nosso fazer diário. A reflexão teórica da prática que acontecia em certas aulas do curso, a meu ver, me permitia entender com mais clareza por que agia de determinada forma, ou que contribuição tinha determinada conduta educativa na realização de um trabalho mais significativo.

⁴ Anotações do caderno de registro

Assim como Ramos (2005), fui percebendo a importância dessa relação entre a experiência e a reflexão, na compreensão do trabalho docente. A autora, ao apresentar também a realidade do seu trabalho, assinala que:

Olhar para a minha própria prática e refletir sobre ela, requer um profundo envolvimento com a realidade pesquisada. Ao atirar-me nessa realidade como em um mergulho, tenho possibilidades de conhecer e entender essas práticas sociais, as regras e as normas que norteiam os sujeitos com os quais estou envolvida, e isso me possibilita vislumbrar essa realidade na sua forma mais ampla e global. (Ramos, 2005:27)

O processo reflexivo, portanto, propiciado por determinadas disciplinas do currículo de Pedagogia na universidade, ao mencionar a escola, tomando como base situações concretas desse espaço, colaboravam e muito para uma atuação mais significativa. Portanto, de fato as disciplinas do eixo prático cumpriam sua função de estabelecer relações do que se estudava no curso com a realidade concreta do profissional do ensino. Entender o ato de ensinar e a questão metodológica, por exemplo, nas condições reais em que elas aconteciam, possibilitava o confronto e a apropriação mais contundente entre a teoria da prática do meu fazer como professora.

Ao frequentar disciplinas na faculdade que de fato dialogaram com o trabalho do professor, pude sentir um adensamento e uma compreensão maior do meu trabalho de professora.

Como mencionado anteriormente por Hébrard (2000), em entrevista concedida à revista *Presença Pedagógica*, para estar na escola, para atuar dentro dela e para modificá-la não bastam prescrições, concepções pedagógicas ou boa vontade de quem quer que seja, uma vez que nela funcionam, como em qualquer outra atividade

humana, complexos dispositivos, produzidos historicamente, cujo funcionamento é necessário conhecer.

Em uma outra determinada disciplina cursada, a professora, ao apresentar a proposta de seu trabalho, apresenta a relevância do contato com a escola durante o processo formativo. A docente aponta que esse contato possibilita experimentar-se um pouco à moda de um mestre-artesão, assumindo uma concepção de conhecimento, que incorpora a prática (a atuação, o fazer) à compreensão crítico - contextual da realidade. Explica ainda nesta proposta que, o mestre artesão, é aquele que à medida que vai fazendo, analisa e explicita o que fez, por que fez, como fez. Teoriza o vivido a partir da análise do próprio fazer em seu acontecimento, porque sabe do seu ofício e para que ele serve. Aponta ainda que:

A teoria não vivida e o vivido não teorizado limitam por que excluem partes do processo de conhecimento. Esses limites estão na base da organização social do trabalho em que vivemos e em que nos formamos como profissionais, sustentando relações de poder baseadas na parcela de conhecimento a que temos acesso. Como tal, esses limites nos constituem como sujeitos, são parte do que vivemos, do que somos e do confronto, que define o que devemos fazer como professores e como devemos fazê-lo, o desejo e as ações que experimentamos no sentido de nos incluirmos nas condições de realização de nossa atividade, seja em relação ao seu conteúdo, ao ritmo e ao modo de realizá-la, ou aos sentidos que nela encontramos e a ela atribuímos⁵

Essa disciplina, por exemplo, tocava diretamente na realidade escolar e nos fazia mergulhar nesse ambiente. Nós, estudantes, tínhamos que voltar para tal realidade. E aí nem todos os estudantes nela matriculados estavam imersos no cotidiano escolar.

⁵ Roteiro da 1ª aula: apresentação da proposta de curso. Ver referência e anexo.

Desse modo, ao contrário de muitos dos meus colegas de turma na universidade, eu já conhecia determinadas implicações do universo escolar. Meu olhar para a escola, portanto, não se reduzia a reprovação de atitudes e de comportamentos por parte dos professores lá observados. Ao experimentar constantemente a docência sentia na pele a complexidade que cercava o trabalho do professor e as limitações do próprio ambiente na realização de um trabalho mais significativo.

Oliveira (2006), ao experimentar-se na docência durante o estágio, também analisa esse sentir “na pele” através do que Guedes-Pinto e Fontana (2001, p.144) apontam como constitutivo do processo de inserção dos professores em formação no cotidiano na escola. Essas autoras vão dizer que:

(...) mais do que falar do outro, o falar para o outro ou falar sobre o outro que vive a escola em qualquer um dos papéis sociais que a compõem, temos nos voltado para a construção da relação com um outro, materializada nas interlocuções produzidas entre nossos alunos e as pessoas da escola, tanto como identificação e desidentificação.

Por essa razão, apreciava muito as disciplinas que contemplavam a realidade do cotidiano educativo na busca de articular a teoria e a prática, pois considerava que a partir dessa proximidade entre o cotidiano e a produção acadêmica, as abordagens teóricas se tornavam mais significativas e me ajudavam a refletir e a aperfeiçoar meu fazer. Portanto a problematização teórica a partir do vivido, sentido e experienciado possibilitava a todos nós estudantes não só deparar com a complexidade do trabalho docente como rever e desconstruir algumas idéias sobre o universo educativo.

Assim, na medida em que discutíamos algum assunto nas aulas na universidade, sempre visava entender suas contribuições para meu exercício docente. Varias foram as ocasiões durante as aulas em que me senti inquieta e mexida. Os conhecimentos apresentados muitas vezes traziam a tona com mais clareza algo vivido ou não percebido no meu cotidiano. Como no episódio que relato a seguir:

Na universidade, ao assistir o filme Vista a Minha Pele, apresentado durante uma das disciplinas do eixo prático do currículo, no qual se debatia o preconceito como impedimento de vislumbrar outras realidades, fui mobilizada a pensar em determinadas posturas no meu ambiente de trabalho.

A discussão em torno do modo como olhamos os fatos ou determinadas práticas sociais como se fossem naturais, levou-me a constatar que na creche muitas vezes a realidade era encarada como algo determinado e sem perspectiva de mudança. Percebia essa visão naturalista por parte de muitos profissionais, em especial, os mais antigos de casa.

Durante as reuniões pedagógicas em que discutíamos algum problema sobre as crianças, sobre os pais ou até sobre mesmo concepções pedagógicas, um grupo sempre mencionava:

- Não adianta propor atividades diferenciadas na instituição, os pais não participam mesmo;*
- Sempre foi assim e não é agora que vai mudar;*
- Trabalho dessa forma, e não vejo motivo para fazer diferente;*
- Esse menino não tem jeito. Como diz o ditado, pau que nasce torto, é difícil de se endireitar.*

Lembrando dessas falas, durante essa aula que assistia ao filme, verifiquei o quanto realmente era difícil no cotidiano romper com concepções, idéias e até mesmo com determinados pré-conceitos. As resistências por parte de alguns profissionais a novas propostas e formas de fazer impediam em determinadas circunstâncias o aperfeiçoamento da prática educativa.

Rockwell (2006), citada por Tempesta (2009), ao explorar a questão da resistência, problematiza a concepção existente de que certas ações comunicativas que se dão dentro de grupos subordinados encontrados em ambientes escolares podem gerar resistência frente as demandas da escola ao qual o grupo está inserido. Essa resistência acaba muitas vezes colaborando para a reprodução das relações de domínio dos grupos hegemônicos dentro das escolas.

De certo modo, a resistência de alguns profissionais na creche em aceitar novas maneiras de olhar uma determinada situação, acabava influenciando outras pessoas que, por sua vez, começavam a questionar a viabilidade de tais mudanças. Tempesta (2009), em seu estudo, aborda como em um grupo de profissionais em uma determinada escola, propostas novas são difíceis de serem aceitas, para alterar práticas de trabalho. A autora mostra que, quando chegam as falas propondo outras leituras de práticas pedagógicas, muitas vezes o que se coloca em jogo são conflitos oriundos das relações sociais vividas na escola e não conflitos mesmo sobre as práticas pedagógicas em discussão.

Provocada por essa discussão, comecei a prestar mais atenção na maneira em que também olhava para determinadas situações de meu cotidiano tomando mais cuidado para não ser influenciada por determinados dizeres como: “Esse criança não tem jeito” ou “não adianta propor atividades novas, ele não consegue mesmo”, “olha, eu

acho que é perda de tempo você expor suas idéias, falar não resolve nada". Desconsiderar essas falas passou a ser uma questão importante no meu cotidiano para não ficar viciada em uma visão paralisante de minha ação e vislumbrar novas possibilidades, não ficando restrita apenas a limitações e pré-conceitos.

Desse modo, desconstruir verdades e desnaturalizar alguns conceitos tornou-se um exercício importante no meu cotidiano na busca de agregar novos significados para meu fazer. Algumas disciplinas que frequentei na faculdade me ajudaram a entender isso. Como ressalta Charlot (2000), quando significamos novos conhecimentos, o fazemos com alguém, para alguém, a respeito do mundo.

Nessa direção, conforme a abordagem e o pressupostos teórico de algumas disciplinas frequentadas no curso conseguia agregar novos significados para minha prática educativa. Entretanto, nem todas as disciplinas cursadas, ao problematizar a escola, estabeleciam uma aproximação teórica conforme as necessidades reais do cotidiano. Este distanciamento entre as discussões teóricas com a realidade da sala de aula, a meu ver, induzia a uma abordagem superficial do que realmente consistia uma sala de aula ou até mesmo o cotidiano educativo. O episódio a seguir demonstra um pouco o incomodo que experimentei em alguns momentos do curso de Pedagogia.

5.2 Distanciamentos entre a teoria e a prática pedagógica

Durante uma das aulas na universidade no qual conversávamos a respeito do trabalho com crianças menores, tema que por sinal me interessava muito, pois abordava justamente a área de atuação em que estava inserida como profissional, ouvi a professora dizer que não concordava com a idéia de se estabelecer regras no cotidiano da educação infantil.

Esse posicionamento da docente frente a esse assunto causou-me uma enorme estranheza, já que, na minha compreensão como professora, todo espaço social acabava sendo regido por regras e que na educação infantil isso não era diferente. Na minha turma de crianças, por exemplo, havia vários combinados que foram sendo construídos junto com as crianças: como andar, conversar, não bater, organizar os pertences, que visavam, por sua vez, uma relação mais tranquila e uma organização até mesmo do trabalho educativo. As regras que construíamos ou combinados, como gosto de dizer, a meu ver, não deveriam ser algo imposto, porém sua construção era significativa no cotidiano do trabalho. Portanto, não conseguia imaginar minha sala de aula sem a existência desses combinados. Outra característica dessas aulas é que as leituras que fazíamos se pautavam em referências bibliográficas de autores europeus que apresentavam práticas educativas muito distantes da realidade educacional brasileira.

Percebia que determinados pressupostos teóricos apresentados por alguns professores durante as aulas no curso de Pedagogia estavam muitas vezes relacionados a modelos teóricos de outros países, que pouco havia de proximidade com a nossa realidade. Acreditava que nem todas as abordagens advindas de outros lugares podiam ser logo aplicadas em nosso país. Pensava ser necessário primeiramente conhecer as circunstâncias de determinadas práticas para aos poucos ir propondo rupturas e mudanças.

Assim, analisando determinadas abordagens acadêmicas por parte de alguns professores a respeito da escola, observei que muitas vezes só podiam funcionar em outras condições, bem diferentes das enfrentadas no dia a dia da sala de aula, como por exemplo, se nos confrontássemos com alunos ideais e não reais, se nos deparássemos com um número reduzido de crianças e não com salas super lotadas, se

possuíssemos diversos recursos materiais disponíveis para um trabalho pedagógico mais rico e estimulante, enfim uma série de condições mais favoráveis para exercício do trabalho docente.

No entanto, a realidade cotidiana da escola em que nos deparamos é bem diferente do que apresentam certas abordagens vindas de países desenvolvidos. As crianças, por exemplo, nem sempre reagem como o previsto ou nem sempre se enquadram de acordo com algum modelo educativo prescrito. Desse modo, durante a formação oferecida na faculdade acredito que se faz necessário tomar cuidado para não se considerar que os estudantes irão se apropriar de tudo que é transmitido como meros consumidores, como nos alerta Certeau (1985). Sendo necessário verificar com base em situações reais a viabilidade ou não de determinados conceitos.

Em relação a essa viabilidade e transposição dos conceitos, verifiquei durante o curso que algumas disciplinas de fundamentos metodológicos, mesmo procurando abarcar a escola, se distanciavam de sua necessidade real. Nessas disciplinas a maioria das questões abordadas eram temas específicos de um determinado assunto ou conceito, que de certo modo não abrangia boa parte dos conhecimentos pertinentes que perpassava o trabalho do professor, dando certa insegurança para realizar o trabalho na prática. Por essa razão, sentia que faltava uma base sólida para lidar com os problemas do contexto escolar.

Os fundamentos metodológicos, em sua maioria, limitavam-se a apontar problemas e carências metodológicos de sua área de conhecimento, muitas vezes, enfrentadas no ensino fundamental, assim como o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Porém, não ajudavam de modo significativo em suas discussões a vislumbrar novos caminhos para a superação da mesma.

Como proceder frente a alguns conceitos na prática, para não reproduzir um ensino mecânico e desconexo de significados para os alunos, era uma das questões que almejava aprender. Esperava, portanto, discutir nessas disciplinas novos meios de ensinar e de pensar um determinado conteúdo, para contemplar as necessidades e dificuldades das crianças com a quais atuava. As lacunas com as quais me deparava durante essas aulas, por sua vez, impediam a apropriação do conhecimento de modo mais contextualizado e significativo.

As discussões relacionadas ao campo prático, por exemplo, se restringiam a problematizações trazidas pelos alunos que já estavam inseridos no trabalho docente. Para aqueles que ainda não tinham contato com a sala de aula e com o ensino dessas disciplinas nas séries iniciais e na educação infantil, a articulação teórica e prática se pautava nas discussões apresentadas pelos colegas de sala em relação a alguma experiência vivida em seu ambiente de trabalho.

Para mim, muitas das atividades propostas durante essas aulas não favoreciam de acordo com a experiência que até então eu acumulava a apropriação de um novo conhecimento nem ressignificava meu modo de fazer, mesmo quando procuravam se voltar para a prática, como relato no episódio a seguir:

O trabalho final proposto a ser desenvolvido em grupo entre duas disciplinas de fundamentos metodológicos, era a realização de um projeto integrado relacionando essas duas áreas de conhecimento. A atividade constituía-se em escolher uma temática que daria para trabalhar os conteúdos das duas disciplinas de modo articulado, verificando no contexto escolar a viabilidade e importância desse processo.

O grupo do qual participava, escolheu como tema de projeto apresentar a relação entre a água e o sistema de medidas. Essa atividade, por sua vez, foi desenvolvida na minha sala de aula, já que, eu era a única do grupo que tinha contato com o espaço educativo. Todos os participantes do grupo tinham como exigência a participação no desenvolvimento e na aplicação de todo o processo do projeto.

A atividade desenvolvida com as crianças visou realizar diversas experiências que estabelecessem relação com o tema escolhido. Foram mostradas para a turma várias situações envolvendo os sistemas de medidas, procurando sempre relacionar com alguma situação do cotidiano como, por exemplo, colocar mais água em um suco, ou exceder na medida de alguma solução, entre outras propostas de atividade.

O conceito de medida, por sua vez, foi sendo trabalho e articulado com o tema água de um modo integrado, demonstrando como realmente um único conteúdo pode ser desenvolvido por diversas disciplinas de maneira significativa.

No entanto, devido a minha formação inicial o acúmulo de experiências no âmbito de trabalho como professora, considerei que os apontamentos levantados por essas disciplinas a respeito dessa abordagem, não ampliaram o conhecimento que já tinha sobre o assunto. De certo modo, já trabalhava dessa forma na Educação Infantil e já entendia o quanto era relevante essa integração entre as áreas de conhecimento. Por isso, esperava sim, discutir e problematizar muito mais nessas aulas, jeitos e maneiras mais apropriados para se apresentar e interligar os conteúdos no ambiente educativo e adquirir novos olhares para a abordagem do ensino.

Na análise desse episódio que se refere a aulas de disciplinas do eixo prático do curso constato que, como diz Laplane e Smolka (1993), mencionadas por Tempesta (2009), ao salientar os usos que os professores fazem dos conhecimentos teóricos nas

práticas pedagógicas, como realmente a apropriação do conhecimento e o modo de interpretar, depende da sua história, da sua formação e da sua experiência.

Minha experiência como professora me permitia sentir e constatar que nem todos os conhecimentos advindos da universidade colaboravam para aperfeiçoar e ressignificar meu fazer. Desse modo, quando os conhecimentos teóricos não apresentavam tanto distanciamento da prática educativa, como no caso antes apresentado, eles muitas vezes também não conduziam a apropriação de novos saberes, dificultando a contemplação articulada da teoria e da prática. Algumas disciplinas do eixo prático não davam conta de aprofundar e adensar a prática pedagógica daqueles estudantes que, como eu, já tinham acumulado certa experiência no magistério.

5.2.1 Novo episódio e uma nova inquietação

Ao discutir sobre a educação infantil em uma das poucas aulas destinadas a essa faixa etária no currículo do curso Pedagogia da FE/Unicamp, aproximava-me dos apontamentos teóricos que a professora fazia ao mencionar que o grande conteúdo da educação infantil, por exemplo, era o de conhecer o mundo brincando, unindo o pensar e o fazer, já que, ao brincar a criança recria, inventa, elabora, analisa e estabelece diversas relações. Porém, não acreditava que toda prática envolvendo a leitura e a escrita na educação infantil, tinha a intenção exclusiva de antecipar a escolarização, como muitas vezes era apresentado pela docente. No meu trabalho, por exemplo, ao apresentar a leitura e a escrita para crianças, almejava trabalhar essas práticas sócio-culturais tendo em vista sua função social, de acordo com o relato abaixo:

A partir de uma conversa em sala, sobre a escolha do nome do bebê que a mãe de uma de minhas crianças estava esperando, foi sendo despertado o interesse das crianças em aprender a escrever o seu nome e também outras palavras.

Assim, enquanto as crianças brincavam de faz de conta, ou seja, entre os diferentes papéis de mães, filhas, avós, pais e professora, uma criança veio em minha direção e me disse:

---- Professora, minha mãe está quase ganhando o neném, você sabia? -Disse Maria, toda ansiosa colocando a boneca debaixo da sua blusa.

---- Ah! Sim, sua mãe veio dizer que você irá faltar para ficar com ela uns dias, que delícia não é !

---- E você, sabe qual é o nome do neném? - Continuou Maria.

---- Acabei não perguntando para sua mãe, mas me conta como irá chamar esse menininho ou menininha, Maria.

---- Menina, professora, e ela vai se chamar Lorena, igual meu neném que está na minha barriga.- Disse assim, Maria, colocando uma boneca bem em baixo de sua blusa, imitando a barriga de uma mulher grávida.

---- Bonito nome, comentei, continuando a recortar os bilhetes para colar no caderno.

No entanto, algumas crianças que estavam ao nosso redor se aproximaram de mim e da Maria e exclamaram:

---- Que nome mais estranho - disse Ewerton

---- Tem outros nomes mais bonitos como Yasmin, Bia.- falou Karen.

Dani logo completou a conversa dizendo:

----Cada um tem o nome que a mãe escolheu, e eu achei esse nome muito bonito também, viu Maria, não liga para eles.

Através dessa conversa, percebi que muitas crianças, nunca pensaram como tinha sido a escolha do seu nome, qual era o significado para suas famílias e se os pais haviam pensado em outros nomes.

Com toda essa conversa ao meu redor a respeito do nome, peguei uma folha e comecei a escrever os nomes que as crianças achavam bonitos e comecei a elaborar rimas tais como, Luciana, cara de banana, sua comilona, uma vez que eles adoravam palavras rimadas. O brincar com as palavras deixava as crianças bastante envolvidas e interessadas.

Resolvi, então, mandar uma pesquisa para as famílias, sobre a escolha do nome de seus filhos, indagando as razões dessa escolha, que nomes pensaram e qual o significado dessa escolha.

Realizei também uma pesquisa na biblioteca, procurando livros que trabalhassem a construção da nossa identidade, até que encontrei o livro Quem sou eu, de Ruth Rocha.

Com o livro de Ruth Rocha e com as pesquisas do nome realizadas pelos pais, busquei trabalhar com as crianças o reconhecimento de si, do outro, assim como suas emoções e habilidades.

Como aponta Silva, L. (2008), as famílias passaram no cotidiano do meu trabalho pedagógico, a ocupar lugares de narradores, participando ativamente das nossas discussões em sala, através de depoimentos, registros e envio de pesquisas.

Contudo, lembro-me que quando surgiu esse assunto em sala, algumas crianças já tentavam escrever seu nome sozinhas e outras ainda necessitavam do apoio do crachá para realizá-las.

Essa pesquisa do nome, colaborou e muito na significação, representação e identificação tanto do nome de cada criança como em relação ao nome de seus amigos. Por isso é válido ressaltar o que diz Charlot “Aprender é sempre aprender em um momento de nossa história e de outras histórias”.

Desse modo, cartazes do ajudante do dia, aniversariante do mês foram instigando o interesse das crianças pela escrita do nome dos amigos, dos pais e de outras palavras, sendo a leitura neste processo algo importantíssimo para os diálogos em sala:

---- Professora, você sabia que o nome da minha mãe começa com a letra do seu nome? disse Pedro.

---- Minha mãe ensinou a escrever o nome do meu irmão e o meu completo, como é o seu nome inteiro, Deise? - falou Daniel após a leitura do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes.....

Todas as perguntas, atividades em sala, levavam as crianças a estabelecer comparações entre as letras do seu nome e a dos seus amigos, a observarem atentamente os cartazes, aos títulos dos livros, a relacionar as letras com as figuras:

---- Professora, eu desenhei um elefante, como se escreve esta palavra? - Guilherme pergunta.

---- Eu seu Gui, começa com E, mas como é mesmo professora, esqueci - diz Karen, - depois do E vem qual letra?

Notei que, sem trabalhar sistematicamente as letras, as crianças começaram a se interessar pela escrita de palavras, sempre me perguntando como se escrevia determinada palavra, principalmente quando faziam um desenho.

Com todo esse interesse, passei a escrever mais na lousa e desempenhar o papel de escriba das crianças em algumas situações, escrevendo assim, histórias inventadas por elas na lousa, bilhetes, receitas, músicas e a brincar com bingos de letras, enfim uma série de atividades que partiam do interesse delas.

Assim, pouco a pouco, as práticas de leitura e de escrita, iam acontecendo durante o desenvolvimento do projeto identidade que desenvolvíamos tomando, o

letramento como diz Kleiman (2005), um conjunto de práticas sociais que se dão em contextos específicos, com objetivos específicos utilizando a escrita como sistema simbólico.

Portanto, com as brincadeiras, com os jogos e as observações do uso da escrita, as crianças foram conduzidos a compreensão do ato de escrever.

Para Sírio Possenti (2005), a escrita na escola deve ser profundamente praticada, por isso nas práticas em sala de aula se faz necessário, escrever, reescrever, construir com as crianças histórias nas quais o professor possa ser o escriba e as crianças participantes desse processo, gerando por fim uma escrita significativa para sua aprendizagem.

Desse modo, por meio dessa experiência vivenciada na minha sala de aula, percebia que na educação infantil a prática da escrita era muito válida, não como forma de alfabetizar, mas como um modo de despertar o interesse das crianças em aprender outros conceitos significativos, como foi com o significado do nome. Vygotsky (1986), ao problematizar as relações entre o pensamento e o significado das palavras, assinala que:

“O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável.”
(...) O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.” (p.104)

De acordo com o significado em que foi trabalhado a escrita de palavras com meus alunos não entendia essas atividades como uma antecipação da escolarização, como algo que poderia estar limitando outros aprendizados, como era alegado nas aulas da disciplina específica. Considerava pertinente refletir o modo em que estava desenvolvendo para não realizar um trabalho sistemático demais e rígido demais como muitas vezes acontece no ensino fundamental.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o que me era apresentado nas aulas do curso de Pedagogia possibilitava-me analisar, rever e construir novos conhecimentos pertinentes para meu fazer. Dessa forma, em relação aos episódios relatados, consigo identificar que, ao mesmo tempo que algumas disciplinas me ajudavam a dar direção e adensamento no meu trabalho com as crianças pequenas, outras chegavam até mesmo a atrapalhar trazendo questões que me brecavam no percurso de tomar decisões. Certas disciplinas pareciam fornecer base, outras, ao focar a escola, que eu havia vivenciado até o momento, ao invés dela me aproximar, apresentavam um olhar distorcido e descontextualizado.

Posso assim dizer que, por meio desses relatos, busquei demonstrar como fui articulando a teoria com minha prática cotidiana de professora no intuito de agregar novos conhecimentos e ressignificar meu modo de saber fazer. As aproximações relatadas apontam uma maior unicidade durante o processo formativo entre o pensar e o fazer enquanto os distanciamentos visam demonstrar a falta dessa articulação para uma formação mais significativa de acordo com as necessidades reais do cotidiano escolar.

Acredito, portanto, que, sem essa articulação teórico-prático durante o processo formativo acaba-se aumentando a dicotomia entre o ato de fazer e conceber, implicando uma formação fragmentada e desconexa com a realidade da escola. Unir as duas instâncias se torna fundamental para a formação de um profissional não somente crítico, mas também consciente do trabalho educativo que lhe cabe como profissional da educação.

7. Referência Bibliográficas

- ALMEIDA, Luana Costa. *Curso de Pedagogia da Unicamp: imagens da formação sob a ótica da prática profissional de seus formandos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2004.
- BATISTA, Vera Lucia. *Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Maio de 2006b.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. Orgs. SZMRECSAZYI, Maria Irene. São Paulo: FAU/USP, 1985.
- COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. *Curso de Pedagogia da Unicamp: processo de reformulação curricular*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de Leitura e Escrita – história e a atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2007.
- _____, Anne-Marie. *Historiadora das práticas culturais*. Revista Pedagogia Contemporânea, nº 03. São Paulo: Ed Segmento [s.d].

- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ESPELETA, Justa e ROCKWELL, Elise. *Pesquisa participante*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador da prática de ensino nos estágios*. Campinas, SP, Papirus, 1996.
- GUEDES-PINTO, Ana Lucia; SILVA, Leila Cristina Borges da; TEMPESTA, Maria Cristina da Silva; FONTANA, Roseli Aparecida Cação; SHIOHARA, Aline. A organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- GUEDES-PINTO, Ana L. e FONTANA, Roseli A. C. Professoras e estagiárias – sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. *Pro- posições*, v.12, n 2-3 (35-36). Campinas, 2001
- HÉBRARD, Jean. *O Objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma*. In *Presença Pedagógica*. V. 6, n.33. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. *Linguagem e letramento em foco*. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. (Trad. Alfredo Veiga-Neto). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- MACHADO, Ana Francisca Cordeiro de A. *Na Escuta das Crianças o Re-Planejar da Professora: os sentidos em circulação no processo de apropriação do conhecimento*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2007.
- OLIVEIRA, Rachel Machado Coelho. *A relação de reciprocidade entre a estagiária e os sujeitos na escola: um processo de construção de conhecimento*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2006.
- PINHEIRO, Márcia A. P. da S. *A Formação Profissional na Prática Cotidiana: O Que nos Contam As Educadoras*. Campinas, 2006. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp.
- POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re) escrevendo*. Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. *Linguagem e Letramento em foco*. Língua Portuguesa Brasília, 2005.
- PREZOTTO, Marissol. *A professora e os usos de si: entre o trabalho prescrito e o trabalho real na sala de aula*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. FE/UNICAMP. Campinas, 2003.
- RAMOS, Leila Aparecida. *A Produção de Textos com crianças na fase inicial da alfabetização*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP: 2005.
- SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, António. (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2ª. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

- SILVA, Leila Cristina Borges da. *Práticas de Leitura na Infância: imagens e representações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Patrícia Ottoni da. *O não-lugar da professora auxiliar: alguns apontamentos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2008.
- TEMPESTA, M. Cristina S. *Modos dos professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.
- TISCORNIA, Bianca Simeoni. *Alguns desafios que enfrentamos em uma sala de alfabetização: aspectos da heterogeneidade*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2008.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino e Práticas Culturais. *Roteiro 1 aula: Apresentação da proposta de curso EP 153 B Metodologia do Ensino Fundamental*. 2º Semestre, 2007. Campinas: [s.n.], 2007 (Documento Institucional)
- VYGOTSKI, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____, L. S. Manuscrito de 1929. In *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*. N. 71. 2ª edição. Campinas – SP, 2000.

ANEXO I

PROPOSTA DE CURSO
EP- 153 B - METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
2º Semestre de 2007

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE CURSO

“ Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar (...) tem uma história que precisa ser contada (...) contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui, traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política (...), e sempre humana...” (Kramer, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Caderno CEDES, nº 60, dez. 1997, pp.15 a 35)

A realidade que pergunta:

Leitura em sala – Brasil conseguiu dar às crianças, mas desafio é ensinar a ler. O Estado de São Paulo, 29 de abril de 2007.

Hoje, 97% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas, o que significa que o Brasil praticamente universalizou o ensino fundamental. No entanto, de acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, últimos disponíveis, 55% dos estudantes das 4as séries conseguiam, no máximo, ler frases simples, o que significa que ensinar a ler e a escrever continua sendo um desafio.

Nessas condições, como abordar, em um curso de formação de educadores, as questões relativas à metodologia do ensino e o que priorizar dentro delas?

Da vontade eminentemente política, e sempre humana: Diante desse quadro de “exclusão dos incluídos”, expressão forjada por Bourdieu, na obra “Miséria do Mundo” (2001), a vontade eminentemente política, e sempre humana, é a de trabalhar, em favor da democratização do saber, assegurando, ao educador em formação, a apropriação e

elaboração dos elementos técnicos e da dimensão pedagógica da capacidade de ensinar, cuja discussão remete à democratização da relação professor/ aluno e da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes.

Nesse sentido, é desejo, nesse processo de formação, fazer do humano a referência ética e política à organização do trabalho, apurando o olhar e a escuta para os sentidos do tempo, do espaço e das relações interpessoais que se enfeixam na docência e também apurar a sensibilidade ao pequeno, ao incompleto, ao múltiplo, ao singular que configura o cotidiano, sem perder de vista suas condições históricas de produção.

Das apostas: 1. a geração de alternativas à escola que temos passa, necessariamente, pela compreensão (descrição e análise) das práticas pedagógicas nela vigentes, em suas condições históricas de produção e na singularização dessas condições.

2. Experimentar-nos um pouco à moda de um mestre-artesão, assumindo uma concepção de conhecimento, que incorpora a prática (a atuação, o fazer) à compreensão crítico-contextual da realidade.

O mestre artesão, é aquele que à medida que vai fazendo, analisa e explica o que fez, por que fez, como fez. Teoriza o vivido a partir da análise do próprio fazer em seu acontecendo, porque sabe do seu ofício e para que ele serve.

A teoria não vivida e o vivido não teorizado limitam por que excluem partes do processo de conhecimento. Esses limites estão na base da organização social do trabalho em que vivemos e em que nos formamos como profissionais, sustentando relações de poder baseadas na parcela de conhecimento a que temos acesso. Como

tal, esses limites nos constituem como sujeitos, são parte do que vivemos, do que somos e do confronto, que define o que devemos fazer como professores e como devemos fazê-lo, o desejo e as ações que experimentamos no sentido de nos incluirmos nas condições de realização de nossa atividade, seja em relação ao seu conteúdo, ao ritmo e ao modo de realizá-la, ou aos sentidos que nela encontramos e a ela atribuímos.

O caminho projetado:

1. Ponto de partida escolhido – Aproximação semântica do nome da disciplina: é a metodologia que qualifica o ensino ou o ensino que qualifica a metodologia? Ou seja, o método define o ensino ou ensino define o método?

- ENSINO FUNDAMENTAL – (recorte – define o lócus)
- Análise histórico-epistemológica das palavras **Metodologia e Ensino**, partindo do pressuposto de que ao mergulharmos as palavras em sua fonte, aprendemos as marcas da organização social em que as palavras e suas relações foram sendo desenvolvidas e re-encontramos sentidos esquecidos ou perdidos, que acabam por indiciar alguns determinantes dos procedimentos e da própria organização do trabalho pedagógico da escola.

- **METODOLOGIA** – o que se entende por metodologia?

META
|
Finalidade
Para além de (sobre)
(envolve escolhas)

ODÓS
|
caminho

LOGOS
|
conhecimento

- **ENSINO – O ensino como substantivo e como ação: O que é ensino? O que é ensinar?**

Origem da palavra – In signare (latim) – tem a ver com signos, imprimir signos, possibilitar a apropriação de signos.

O QUE SÃO SIGNOS? Produção simbólica humana que nomeia, significa, categoriza e historiciza as coisas, os homens, o mundo. Os signos possibilitam a produção de informações, conhecimentos e saberes, práticas, modos de relação.

Nesse sentido, o Ensino pode ser entendido como uma atividade especificamente humana, instaurada e mediada pelos signos, pelas linguagens.

IMPLICAÇÕES DESSA CONCEPÇÃO – o ensino é entendido como desenvolvimento artificial do ser humano: HOMONIZAÇÃO (apropriação da cultura) e HUMANIZAÇÃO (valores).

- opção pela História, Cultura e Linguagem.

- a escolha de um modo de focar:

a. as práticas – entendidas como uma operação que acumula saberes históricos, passados de geração a geração (Certeau)

b. as atividades entendidas como o viés da singularização das práticas (Charlot).

ENSINO – O ensino como qualitativo da metodologia – o ensino qualifica a relação social em que o método se produz.

Qual a especificidade do ensino enquanto relação social? Prática colaborativa (intersubjetiva) e situada (condições sociais específicas de produção).

IMPLICAÇÕES DESSA CONCEPÇÃO – focalizar as especificidades (relações de ensino não escolares) e a diversidade (mesma prática, diferente sentidos; mesmo sujeito, diferentes práticas) das relações de ensino.

2. Derivações do ponto de partida escolhido

2.1. FOCO a ser privilegiado na disciplina – O ensinar na escola

2.2. MODO DE FOCAR: das práticas (e de sua singularização) à metodologia.

2.3. COMO? Lendo sobre a escola, estando na escola. Observando o trabalho do professor na escola, experimentando-se em uma atuação na escola.

2.4. QUESTÕES NORTEADORAS:

- a. O que ensinar?
- b. O que é ensinar na escola?
- c. O que se ensina na escola?
- d. Como se ensina na escola?
- e. Para que se ensina na escola?
- f. Afinal, o que é metodologia de ensino?

2.5. OBJETIVOS DA PROFESSORA:

- compartilhar com os alunos a teorização do ensino como prática histórica e intersubjetiva e a caracterização das especificidades de que o ensino se reveste no âmbito escolar.
- Analisar com os alunos as relações entre ensino, conhecimento e escola em seus fundamentos epistemológicos e políticos.

- Orientar os alunos no processo de aproximação do trabalho pedagógico em desenvolvimento em uma escola, tendo em vista:
 - A descrição e análise as práticas educativas ali vividas em suas condições sociais de organização (espaço, temporal e relacional) e de produção, em suas dimensões epistemológicas, ético-política e técnico-instrumental.
 - O levantamento de indicadores da singularização dessas práticas.
 - O experimentar-se em uma situação de ensino na escola.
- Mediar a compreensão do campo da metodologia do Ensino, pelo aluno, a partir da trajetória percorrida e de suas relações com a Política Educacional, as Teorias Pedagógicas, o Currículo e as práticas educativas efetivas (o chamado currículo em ação).

2.6 OBJETIVOS DERIVADOS DAS ESCOLHAS DA PROPOSTA PARA OS ALUNOS

- apropriar-se de uma concepção de ensino e elaborar as implicações metodológicas dessa concepção de modo articulado com a observação e documentação das relações de ensino apreendidas na escola.
- analisar as condições objetivas de produção dessas relações, em termos da organização do tempo, do espaço e da dinâmica relacional e das dimensões epistemológicas, ético-política e técnico –instrumental, tendo em conta as leituras e estudos realizados em aula.
- aprender com os professores e as crianças (jovens ou adultos) os muitos modos de ensinar e de elaborar o aprendizado, que se entrecem na complexidade, na diversidade e nas contradições das relações de ensino cotidianas;

- ouvir a “leitura” (cognitiva e afetiva) que o pessoal da escola faz de seu trabalho e de suas vivências profissionais (interesses, aspirações, necessidades, demandas, dúvidas, receios)
- compartilhar com o pessoal da escola a “leitura” que faz da realidade ali vivenciada e também seus próprios interesses, dúvidas, aspirações, necessidades, receios e demandas, em relação ao ensino.
- vivenciar uma situação de ensino escolar, elaborando e implementando uma ação na sala de aula, DEFINIDA EM CONJUNTO COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA, a partir das relações estabelecidas, explicitando sua relevância, objetivos e meios.

2.7. OBJETIVOS DOS ALUNOS

2.8. TEMAS PROPOSTOS PARA ESTUDO E DISCUSSÃO

- Metodologia e Ensino – breve exercício de análise conceitual.
- O ensino como modo de ação especificamente humano de compartilhamento da cultura nas relações sociais.
 - As relações entre ensino, conhecimento e linguagem.
 - As relações de ensino escolares:
 - análise das especificidades
 - concepções de conhecimento e suas implicações na configuração das relações de ensino
 - planejamento: linguagens e alteridade

- O sentido social da escola e do ensino (“para que” se educa na escola?) e sua tradução em fins propriamente pedagógicos (“como” educar na escola?).
- Síntese – O que é Metodologia de Ensino? Uma compreensão do campo do campo e de suas relações com a Política Educacional, as Teorias Pedagógicas e o Currículo.

2.9. A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

2.9.1. Procedimentos da professora: aulas expositivas e discussão conjunta dos textos básicos selecionados, tendo em vista esclarecer conceitos, problematizar as teses defendidas pelos autores e seus modos de abordar a realidade, sistematizar e sintetizar temas e conceitos destacadas como relevantes na escola e com temas já abordados em outras disciplinas do curso de Pedagogia.

- leitura em sala do Dossiê Estado: Qualidade da Educação. (Especial publicado em 29 de abril de 2007)
- planejamento, desenvolvimento, análise e registro de atividades a serem desenvolvidas na escola pelos alunos.
- intercâmbio das experiências vividas nas escolas pelos alunos e de seus registros.
- Mostra dos trabalhos desenvolvidos nas escolas

2.9.2. Trabalhos que serão solicitados pelos alunos: realizar a leitura prévia dos textos indicados

- realizar 4 visitas a uma escola de ensino fundamental
- registrar as observações feitas na escola e as relações ali vividas
- preparar e implementar a realização de uma situação de ensino
- elaborar por escrito 3 sínteses do trabalho em andamento (esses momentos estarão assinalados com (*) no cronograma de atividades do programa de curso)
- apresentar em sala uma síntese da situação de ensino vivenciada

2.10. AVALIAÇÃO

A avaliação estará centrada no processo de elaboração do aluno. São **requisitos mínimos** para aprovação:

- 75% de frequência (norma da Universidade)
- a realização dos trabalhos solicitados.

2.11. LISTAGEM DOS TEXTOS A SEREM PROPOSTOS PARA ESTUDO:

CORTELA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998

RODARI, Gianni. Comer e “brincar de comer”. In: **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982

BOSCO, Zelma R. A criança na linguagem: a questão da fala. In **A criança na linguagem na linguagem – a fala, o desenho e a escrita**. CEFIEL – IEL/ Unicamp/ MEC, 2005

ROSA, João Guimarães. Famigerado. In **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988

FONTANA, Roseli Cação. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. In: **Presença Pedagógica**, v. 7, n.39, mai./jun. 2001, pp.31-37.

GUEDES-Pinto, Ana Lúcia et al. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação à Distância. Unicamp, 2006

SMOLKA, A. L. “ Salas de aula, relações de ensino”. In **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez Ed/ Ed. Da Unicamp, 1988, pp. 29/45.

GÒES, M. Cecilia Rafael de e **SMOLKA**, Ana Luiza B. (orgs.) **A significação nos espaços educacionais – interação e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997, PP. 11-28.

JUNQUEIRA F, Gabriel de Andrade. Conteúdos-linguagens geradoras. In: **Linguagens geradoras – Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

