



TCC/UNICAMP
Si38n
1290003840/FE

1290003840

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

80770508

PATRICIA OTTONI DA SILVA

**O NÃO-LUGAR DA PROFESSORA AUXILIAR:
ALGUNS APONTAMENTOS**

Campinas – SP
2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

PATRICIA OTTONI DA SILVA

**O NÃO-LUGAR DA PROFESSORA AUXILIAR:
ALGUNS APONTAMENTOS**

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

**Campinas – SP
2008**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TCC/UNICAMP	
Sa 38n	
V:.....EX:.....	
TOMBO: 3840	
PROC.: 148/09	
C:.....D: X	
PREÇO: 11,00	
DATA: 02/04/09	
Nº CPD:.....	

cod tit 437202

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

Si38n	Silva, Patrícia Ottoni da. O não lugar da professora auxiliar : alguns apontamentos / Patrícia Ottoni da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008. Orientador : Ana Lúcia Guedes-Pinto. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Prática de ensino. 2. Formação de professores. 3. Cotidiano escolar. 4. Escolas. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-514-BFE

PATRICIA OTTONI DA SILVA

**O NÃO LUGAR DA PROFESSORA AUXILIAR:
ALGUNS APONTAMENTOS**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Guedes Pinto

Prof^ª Dr^ª. Roseli Ap. C. Fontana

**Campinas, 15 de dezembro de
2008.**

AGRADECIMENTOS

" A Deus, por ser alfa e ômega.

A minha família:

Mãe, pela compreensão e paciência.

Pai, pela força e pelas viagens.

Dú e Luzia, pela amizade, carinho senão por isso pela companhia.

Gustavo, pelo que fomos, pelo que somos e pelo que ainda seremos.

Aos amigos:

Cida, pela amizade maternal.

Sil, pelo companheirismo e cumplicidade,

Dri, pela amizade e pelas "artes".

Claiton, pela confiança e amizade.

Daiane, por tudo desde sempre.

À Profª. Ana Lúcia pela receptividade, compreensão e orientação.

À Profª. Roseli por aceitar fazer parte desse trabalho.

Aos professores e todos os outros colegas de trabalho que fizeram parte da minha trajetória profissional.

À galera do "busão da Unicamp" pelas viagens, festas, discussões, risadas...

Muito Obrigada! "

RESUMO

Em meio aos conflitos de práticas e de saberes, que vivenciei durante minha trajetória como professora auxiliar, o tema proposto para este trabalho de conclusão de curso foi ganhando relevância e sendo elaborado: a constituição da professora auxiliar em meio ao processo de ensinar.

A partir do tema proposto busquei compreender o processo de construção do lugar da professora auxiliar na teia de relações que se estabelecem entre os sujeitos que atuam no cotidiano escolar.

Ao optar por refletir sobre minha própria prática pedagógica através de registros sistemáticos dessa minha atuação profissional no cotidiano das escolas em que trabalho, procuro descrever o movimento que se instaura nos contextos em que atuo e que tem deixado marcas em minha trajetória. Assim, nas análises a respeito dos diversos episódios registrados procuro perceber indícios de como o lugar que ocupo como professora auxiliar, tanto de escola pública como particular, é construído, através dos sentidos e significados atribuídos a minha função pelos sujeitos com os quais me relaciono.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
DE UM NÃO-LUGAR PARA ALGUM LUGAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	16
SOBRE COMO OLHAR PARA O COTIDIANO ESCOLAR.....	25
DOS ESPAÇOS ESCOLARES EM QUE ATUO.....	32
VOCÊ É AUXILIAR!.....	35
REPOR OU NÃO REPOR? EIS A QUESTÃO.....	39
VOCÊ JÁ ESTÁ PRONTA!.....	43
O DIA DOS PROFESSORES.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

INTRODUÇÃO

Primeiro dia de trabalho. Vejo-me na seguinte situação: eu, estagiária recém formada do ensino médio, iniciando minha graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas e aprovada no processo seletivo da Prefeitura Municipal de Mogi Mirim para trabalhar como professora auxiliar.

A escola em que fui trabalhar localizada em um bairro periférico da cidade, consistia em um prédio grande, com amplas salas, ocupando um terreno enorme e possuía turmas de 1ª a 4ª séries.

Empolgada com o novo trabalho, cheguei à escola e apresentei-me para a diretora.

Após conhecer toda a unidade escolar, a diretora e eu nos dirigimos a uma sala de 1ª série. Fui orientada a auxiliar, naquela manhã, a Professora da 1ª série C.

Ali começara um novo capítulo da minha trajetória acadêmica não mais da posição de aluna, mas agora como parte do corpo docente. Seria isso mesmo?

Acomodei-me em uma carteira no fundo da sala, executando a tarefa de rodar um mimeógrafo, sem trocar muitas palavras com a professora e sendo alvo do olhar curioso das crianças.

Aquele ambiente escolar, por mim tão freqüentado como aluna, começou a tornar-se curioso... As conversas, as broncas, o tom da voz, as perguntas, as respostas, o movimento dos corpos, tudo era estranhamente novo e passível de questionamentos.

Terminei meu primeiro dia de trabalho com uma sensação de que a imagem de escola que eu tinha não era mais a mesma, ainda seria construída, com muitas indagações e com um novo caminho para trilhar...

Meu primeiro contato com o ambiente escolar, a partir da posição de professora auxiliar, despertou um sentimento em mim, ao mesmo tempo, de indignação e curiosidade. Indignação com as palavras, os gestos, o controle dos corpos que durante toda minha vida de discente eu vivi e nem sequer percebia, talvez indignação ao dar-me conta de minha suposta "inocência"

de aluna. Curiosidade porque eu comecei a notar peculiaridades do cotidiano escolar que acabavam por fazer toda a diferença no andamento da escola, tais como alguns que ora cito: a importância da pontualidade do sinal do recreio e de servir a merenda, o modo como se interage com o outro (a fala e suas entonações, o toque, as intenções de movimentos) a partir da sua posição como funcionário de uma escola ou aluno desta, os modos de vestir, etc.

Além disso, em função de meu cargo se caracterizar como um profissional auxiliar, minhas tarefas não eram bem definidas e isso fazia surgir dificuldades no que diz respeito a discernir qual era meu espaço naquela escola. Por exemplo: a professora auxiliar deveria cuidar, chamar atenção e brincar no recreio. Naquela ocasião específica, tinha autonomia para mediar conflitos. Já atuando em sala - de- aula, juntamente com o professor, o espaço para intervenção tornava-se, na maioria das vezes, marginal, feito através de brechas, e em alguns casos, era não aceito, ignorado, em outros, muito bem recebido, elogiado. Mas, se a professora auxiliar estivesse em sala de aula, substituindo, ou, sem a presença do professor titular, sua maneira de atuar era outra.

A professora – auxiliar também poderia ajudar em outras funções que não fossem diretamente ligadas aos alunos e professores: serviços de secretaria, biblioteca, informática. Ou seja, a atuação de uma professora auxiliar se ramifica em várias frentes e possibilidades, mas sempre havia o limite de seu qualificativo: auxiliar. Não era sua tarefa, nem esperado que liderasse ou tomasse iniciativas em todos esses campos e atuação.

Essa flexibilidade de papéis propiciou-me participar de diferentes “ângulos” do funcionamento da escola. Da mesma maneira que os outros sujeitos deste ambiente também me percebiam com distintas expectativas, por exemplo: a inspetora de alunos com a qual eu trabalhava mais diretamente na hora do recreio, esperava da minha parte determinadas atitudes; já os professores esperavam que eu agisse de outra maneira; do mesmo modo a equipe diretiva solicitava-me para ainda outros fins; os alunos, dependendo do meu espaço de atuação, relacionavam-se comigo de

determinada forma; os pais elogiavam ou criticavam meu trabalho, em muitos casos, a partir do comentário das crianças em casa e assim por diante.

A situação que vou relatar ilustra essa mobilidade de atuação da qual falei acima. A escola por possuir grande número de alunos divide o recreio em dois momentos: o primeiro recreio para os alunos de 1ª e 2ª séries, e, o segundo recreio para os alunos de 3ª e 4ª séries. O episódio a seguir aconteceu no primeiro recreio, momento no qual eu propunha algum tipo de recreação para as crianças (bater cordas, Adoleta, bandeirinha, etc):

“ Sinal do recreio. As crianças saem alvoroçadas da sala em direção à fila da merenda. Duas alunas dirigem-se a mim e pedem:

- *Pati, brinca com a gente?*
- *Do quê? – respondi.*
- *De corda.*
- *Agora? – perguntei.*
- *É – as alunas disseram.*

Naquele momento, a inspetora interveio e disse, voltando-se para mim:

- *Eles querem brincar na hora da comida e depois vão pedir merenda atrasados.*

Olhei para as meninas e respondi:

- *Brinco, mas não agora, porque agora ainda está servindo merenda daqui a pouco eu pego a corda e a gente pula.*

As alunas se retiraram. A fila da merenda diminuiu e a quantidade de crianças correndo, gritando e brincando no pátio e pelo parque aumentou. Era hora de iniciar a recreação. Peguei a corda fui até o pátio, solicitei ajuda à uma criança para bater a corda e começamos a brincadeira. As duas crianças que haviam me pedido a corda se aproximaram e começaram a brincar também.

Passado algum tempo, a coordenadora foi até mim e disse:

- *Patrícia, eu preciso que você fique na sala da Profª Luana agora para que ela possa atender um pai.*
- *Tudo bem – respondi, e voltando-me para as crianças que brincavam – Quem pega a corda aqui pra bater no meu lugar? Vou ter que parar um pouco.*
- *Ahhhh – um dos alunos – ninguém bate certo.*
- *Preciso ir – respondi.*

Entreguei a corda na mão de uma aluna e fui para a sala de aula.”

Quando as crianças pediram a corda e a inspetora interveio na conversa, sinalizou-me a expectativa, por parte dela, de que eu tomasse determinada atitude, pois bater corda naquele momento poderia gerar um inconveniente no que diz respeito à distribuição da merenda. Contudo, se ainda esperava que eu brincasse com os alunos no recreio e as crianças entendiam e solicitavam-me para isto. Já a coordenação precisava que eu cobrisse por algum tempo a ausência da professora titular de uma classe e que, no espaço da sala de aula, eu mantivesse, ainda que minimamente, o controle e a organização da turma.

Casos como este me faziam pensar sobre os diferentes papéis que competem à professora auxiliar, e, dentro desta perspectiva, os diversos anseios vindos de atores que ocupam posições específicas dentro do ambiente escolar: alunas, inspetora e coordenadora.

Além disso, um outro aspecto do cotidiano escolar que me chamava atenção eram os conflitos entre a minha prática de trabalho e as outras práticas existentes na escola. Ao observar os outros profissionais que atuavam nesta escola incorporei algumas características dessa atuação, mas também, influenciei outras. Entretanto, essa troca não acontecia de maneira linear, mas de forma complexa, dinâmica e contraditória. O próximo episódio que relato exemplifica bem esta questão:

“ Fui solicitada por uma professora para ficar na sala dela enquanto ela ia até a secretaria resolver alguns problemas de ordem pessoal. Quando

cheguei, a professora disse:

- Fica de olho por que hoje “eles tão que tão”.

As crianças copiavam um texto da lousa e assim que a professora saiu, os alunos pediram:

- Pati, faz coração do silêncio.

Essa brincadeira consistia em fazer um grande coração na lousa, uma criança que estivesse bem quieta e comportada tinha seu nome escrito dentro do coração e deveria escolher um outro colega que estivesse quieto e comportado para ter seu nome escrito no coração e assim por diante.

- Faço – respondi.

Peguei um cantinho da lousa e desenhei o coração. Depois de terminado o desenho, falei:

- Nós vamos brincar de “coração do silêncio” mas vocês têm que continuar copiando o texto, combinado?

- Combinado – responderam as crianças.

A sala de aula ficou em completo silêncio enquanto as crianças copiavam o texto e faziam essa brincadeira.

Quando a professora chegou à sala, olhou para o coração, voltou-se para mim e disse:

- Por isso que os alunos gostam de você. Você faz tudo que eles querem, só brinca com eles. Obrigada, Patrícia, pode ir. – voltando-se para os alunos – Vou apagar o coração para vocês terminarem a lição.

- Ahhh – fizeram as crianças em coro.

- Por nada – respondi, saindo da sala um tanto chateada.”

Nessa situação, apesar da ordem e do silêncio terem sido mantidos na ausência da professora a maneira que usei para consegui-los não correspondia com a forma que a professora esperava que fosse usada. O espaço da sala de aula, nesse caso, não deveria ter sido local para uma “brincadeira” mesmo que, ainda brincando, estivessem cumprindo a tarefa proposta. Minha sugestão não condizia com a prática da professora. Esse incidente instaurou uma relação de desconforto para ambas, pois mesmo

alcançando o fim desejado pela professora (o silêncio, a ordem) o modo como consegui não foi legitimado, por ela, naquele espaço e momento (a brincadeira). Ou talvez, foi a maneira que eu tinha escolhido encaminhar a lição possa ter provocado a insegurança ou ampliado comparações entre as duas condutas (da professora titular e a professora auxiliar):" - *Por isso que os alunos gostam de você. Você faz tudo que eles querem, só brinca com eles.*"

Essas ocasiões, faziam-me refletir sobre questões como: Qual meu papel, em sala de aula, como professora auxiliar?, Até que ponto tenho autonomia para lançar propostas para os alunos em uma sala de aula em que não sou a professora titular?, Quais são as relações que os alunos estabelecem comigo como professora auxiliar?

Além dessas experiências nessa escola da rede pública, também pude atuar como professora auxiliar em um colégio particular de cunho confessional na mesma cidade, mais especificamente, na Educação Infantil.

No primeiro ano em que trabalhei nesse colégio eu auxiliava apenas uma professora. Nossa turma era de maternal I, com crianças de dois anos. Também, nessa outra escola, a partir das minhas vivências, muitas questões sobre a posição da professora auxiliar foram surgindo e ganhando contorno para indagações sobre o meu trabalho.

Um fato que me intrigava era como as crianças se relacionavam comigo e entendiam meu espaço de atuação, a partir da minha posição de professora auxiliar. Como os alunos eram muito pequenos, minha função era, entre outras coisas, cuidar para que não se machucassem, trocar fraldas, esquentar mamadeiras, separar brigas, cuidar de machucados, levar ao banheiro, ajudar na escovação dos dentes, etc. Sendo assim, as crianças me solicitavam sempre, antes da professora, quando sentiam necessidade de fazer uma dessas ações. Da mesma forma, quando a professora titular precisava se ausentar e eu iniciava o dia dirigindo a roda ou apresentando a proposta da atividade, as crianças costumavam perguntar onde estava a professora.

Já no ano seguinte a esse, eu ocupava o cargo de professora auxiliar

do Pré I e atendia a quatro turmas diferentes. Cada dia ficava com uma classe de Pré I, auxiliando as professoras em seu trabalho dentro da sala de aula. Essa mobilidade contribuiu para que os alunos e professoras titulares estabelecessem outro tipo de relação comigo. Além disso, as crianças eram maiores (tinham por volta de quatro anos) e, por isso, tinham maior autonomia para fazer as atividades, ir ao banheiro, etc.

Neste mesmo período, durante o intervalo das professoras do Pré II eu fazia algum tipo de recreação com as crianças dessa etapa. Cada dia ocupava um espaço diferente do colégio: tanque de areia, campinho ou pátio. Assim, para cada espaço propunha um tipo de atividade, no campinho brincadeiras que as crianças pudessem correr, brincar com bola, competições; no pátio, corre-cutia, bater corda, amarelinhas, etc; já no tanque de areia brincavam com os baldes de praia. Nesse momento, eu ficava sozinha com a turma e, portanto, era eu quem dirigia as brincadeiras e fazia as mediações necessárias.

Por conta disso, os alunos do Pré II, relacionavam-se comigo de uma maneira diferente dos alunos que eu era a professora auxiliar no resto do dia. No tempo em que fazíamos a recreação eles solicitavam a minha intervenção para resolver os conflitos e situações problemas sem contar com a interferência da professora titular, mesmo sabendo que ela retornaria e poderia retomar essas situações.

Nesse mesmo ano, no segundo semestre, tornei-me professora auxiliar das turmas do Pré II. A relação que acontecia durante o tempo da recreação, não se modificou. Entretanto, em sala de aula as crianças recorriam à professora titular nas ocasiões em que não conseguiam resolver seus conflitos por si mesmas.

Todas essas circunstâncias levavam-me a perguntar: Como é construída e entendida minha posição de professora auxiliar pelas crianças? Quais são os indícios e/ ou ações que sinalizam para as crianças o meu papel? Ou, a que sinais e indícios as crianças atribuíam sentidos a respeito da minha função social na escola?

Um outro ponto que me chamava atenção era em relação as

reuniões. Em algumas apenas os professores titulares participavam. Havia outras em que só as professoras auxiliares eram convocadas. Geralmente, as primeiras eram para tratar de assuntos como planejamento, organização de atividades para os eventos da escola, e outros assuntos que envolvessem diretamente os alunos. Já as reuniões, nas quais apenas as professoras auxiliares participavam, tratavam-se da organização e cuidado do espaço físico da escola, organização dos materiais, cuidados com as crianças em espaços mais abertos (parque, campinho, quadra, ginásio). Essa situação incomodava-me porque tanto professora titular quanto auxiliar participavam dessas ocasiões concomitantemente. Então, perguntava-me: Por que essa separação? O que isso me sinaliza como professora auxiliar? Qual a concepção de papéis e posições que está subsidiando dessa maneira de organizar o trabalho docente?

Além disso, um aspecto importante a ser destacado que me despertava outros questionamentos se voltava à relação entre as práticas cotidianas escolares e o discurso acadêmico das universidades ou ainda a imagem que se tem, na escola, da universidade. Por diversas vezes, vivenciei experiências em que o fato de saberem que eu cursava Pedagogia em uma universidade de renome como a UNICAMP era posto em pauta, seja pela coordenação, pelas professoras titulares ou pelas professoras auxiliares. No episódio que narro a seguir essa idéia fica ilustrada:

“ Na sala de Pré I, no horário de trabalho pedagógico, a professora titular, uma colega professora auxiliar e eu estávamos encadernando a apostila de atividades dos alunos.

- *Pati, é pra gente aspiralar as atividades – disse a professora auxiliar.*
- *É espiralar – respondi, sorrindo.*
- *Acho que não – falou a professora titular.*
- *É sim, respondi, espiralar de espiral. – respondi.*
- *Faz o seguinte, Pati, vê hoje lá na sua faculdade e amanhã você nos traz a resposta certa, pra gente saber também.*

- *Não, melhor a gente procurar no dicionário, não é? – falei para a professora titular.”*

Nesse caso que relatei, a professora titular traz a tona a idéia de que na universidade (no caso, UNICAMP) é que se é produzido todo saber dito como correto, certo. Como eu tinha acesso a esse saber, por estar ainda cursando a graduação, ela passou-me a impressão de que, por isso, eu deveria ter as respostas corretas para as questões colocadas em nosso cotidiano. Ou talvez, através de sua fala haja indicações do constrangimento que possa causar a ela ter uma profissional auxiliar que poderá ser mais gabaritada que ela no futuro. Nessa perspectiva, posso ser entendida por ela como uma ameaça ao seu posto de trabalho;

Já em outra situação, que relatarei a seguir, podemos perceber a intenção em se buscar no conhecimento produzido pela universidade subsídios para aprimorar o trabalho pedagógico:

“ No início do expediente, a orientadora me chama até sua sala e diz:

- *Patrícia, você já teve alguma experiência na sua faculdade com portfolios?*
- *Sim, já fiz alguns. – respondi.*
- *Então, nós estamos iniciando um trabalho com as professoras com os portfolios e estamos buscando alguns modelos e textos que nos orientem para isto. Você não poderia me emprestar seu material para eu dar uma olhada e depois passar para as professoras se for o caso?*
- *Claro – respondi – Amanhã mesmo eu trago”*

Esses pedidos que aconteciam com uma certa freqüência revelavam de alguma forma indicações sobre como era conflituosa e contraditória a ocupação do meu lugar (ou não lugar?) de professora auxiliar e, ao mesmo tempo, estudante da Unicamp.

E foi assim, em meio a estes conflitos de práticas e de saberes, que

vivenciei durante minha trajetória como professora auxiliar, refletindo sobre minha própria prática e estando atenta aos indícios que o contexto escolar oferece cotidianamente que o tema proposto para este trabalho de conclusão de curso foi ganhando relevância e sendo elaborado: a constituição da professora auxiliar em meio ao processo de ensinar.

2. DE UM NÃO-LUGAR PARA ALGUM LUGAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.

Para fundamentar o estudo do tema proposto busquei autores que enfocam o cotidiano escolar e os lugares sociais que cada sujeito que atua na escola ocupa.

Guedes- Pinto e Fontana (2006) são autoras que, do lugar de professoras-pesquisadoras e formadoras de professores, refletem sobre o processo de inserção do aluno-estagiário no cotidiano escolar, lançando um olhar atento aos sujeitos ordinários que produzem anonimamente a história de cada escola, baseadas em alguns autores como Certeau, Bakthin e Vygotsky*.

"... tomamos como foco as relações sociais vividas pelos sujeitos ordinários, anônimos, buscando compreender seus atos singulares e os processos de sua realização, de suas operações. Assim, procuramos, através dos indícios deixados por aqueles que vivem o cotidiano escolar, entender o processo de apropriação e reinvenção de suas práticas e, também por meio deles – os vestígios – encontrar alguns indicativos para o processo de formação protagonizado pelos nossos estudantes de Pedagogia" (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2006, p.71)

Segundo as autoras, a escola é um espaço em que muitas relações (de poder, de troca de saberes, de práticas sócio-culturais, etc) são estabelecidas de forma dinâmica, complexa e contraditória. Afirmam como compreendem esta instituição social:

"... entendendo-a como palco de uma complexa teia de relações de poder constitutiva de subjetividades, em que se materializam e singularizam as relações de ensinar, de

* As autoras explicitam que esses autores não estão situados em uma mesma abordagem teórica. Em seu texto procuram mostrar os pontos de contato que encontram entre seus estudos e a partir aí procuram trazer as contribuições teóricas que neles vislumbram.

aprender, de compartilhar conhecimentos e experiências, de legitimar e coibir saberes” (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2001, p.)

Dentro dessa perspectiva assumida de se focar a escola, o cotidiano escolar é entendido como sendo produzido por todos os atores que ali trabalham , em meio a confronto de práticas, das trajetórias de vida e da história de cada um, em um movimento em que ao mesmo tempo que o sujeito constitui a escola, por ela é constituído. Assim, é através desses confrontos que os participantes do dia-a-dia escolar se apropriam desse espaço, constituem-se historicamente e significam seus lugares sociais.

Nas unidades escolares em que trabalho, pude perceber ao longo e minha inserção como professora auxiliar que a função de cada sujeito que nelas atuam é bem delimitada: as inspetoras são responsáveis por zelar pelo recreio e pela ordem na escola; as serventes pela limpeza; os professores por dar aulas; a coordenação como um apoio técnico e pedagógico; a direção pelas funções administrativas e apoio pedagógico e assim por diante. Isto é, os diversos atores da escola, apesar de algumas flexibilidades no exercício de suas funções e da dinâmica complexa e contraditória em que estão inseridos, possuem um lugar assegurado e reconhecido socialmente nas relações que se estabelecem nesse contexto.

A inserção de um novo sujeito a esse cotidiano, principalmente na condição de estagiário e até mesmo como um profissional auxiliar, como é o meu caso, não se efetiva de maneira tranquila pois é necessário criar espaços de negociações entre a pessoa que está chegando e as que já atuam nesse ambiente. Podemos dizer que os sentidos que atribuímos ao cotidiano escolar são mediados por nossas experiências de inserção/exclusão, pertencimento/não pertencimento e participação/não participação.

Oliveira (2006), reflete em seu trabalho de conclusão de curso sobre como a interação entre os sujeitos no cotidiano escolar, impulsionada pela condição do estágio, ganha relevância na formação inicial do professor. A chegada do estagiário à escola é marcada pelo sentimento de angústia frente a insegurança e instabilidade dessa nova situação. Caracteriza-se

como um momento de muitos questionamentos e conflitos vividos entre ele e os sujeitos que atuam na escola acerca do trabalho a ser realizado por esse novo sujeito no cotidiano:

“Para esse grupo de “inexperientes” o primeiro contato com a escola pode ser assustador e desgastante, se não estiver devidamente preparado e apoiado. A transição de um “simples” aluno para a de professor em formação é um momento delicado e apreensivo. (...) esta inserção na vida ativa manifesta-se como um período de dúvidas e angústia, geradas por causas diversas, como, por exemplo, as relações estarem já organizadas na escola no momento da chegada desse profissional em formação.” (OLIVEIRA, 2006, p.3)

Prezotto (2003), em sua dissertação de mestrado, relata sua trajetória como professora das séries iniciais,. Registra em seu texto o processo de ensino-aprendizagem que experienciou em sua sala de aula através do uso de material apostilado e projetos, e os “usos de si por si” do professor nas relações de ensino vivenciadas com sua turma. Prezotto (2003) narra sua inserção em uma nova série da escola como um momento de desconforto, pois seu lugar nesse campo de atuação precisava ser construído. Em um trecho de sua dissertação, relata:

“ Tornar-me professora da 3ª série do ensino fundamental em 1998 gerou um desconforto em algumas pessoas do grupo ao qual pertencia, pois a outra professora da pré-escola, aquela mais velha ‘ de casa’, de experiência profissional mais antiga, permaneceu no mesmo posto de trabalho (professora de pré-escola). Ou seja, eu, professora iniciante “estava ‘ ocupando’ o lugar que era dela por direito” (palavras ouvidas nos burburinhos da sala de professores). Olhares atravessados e a pouca confiança no trabalho que desenvolvia eram constantes.” (PREZOTTO, 2003, p.20)

Podemos perceber que o movimento de mudança, de inserção, da chegada do novo sujeito que também vai atuar é marcada pelo incômodo: *“Olhares atravessados e a pouca confiança no trabalho que desenvolvia eram constantes.”*

Quando os lugares sociais em uma relação já estão definidos e assegurados, essa situação de novidade trazida por quem vem de fora gera insegurança, conflitos e necessidade de buscar novos arranjos, espaços de negociações e possibilidades de atuação: “ *Ou seja, eu, professora iniciante “estava ‘ocupando’ o lugar que era dela por direito”*”

Segundo Guedes – Pinto e Fontana (2001), a condição de estagiário e, no caso, da inserção de um novo sujeito no contexto escolar, impõe um não lugar nas relações que se estabelecem ali, pois

“ os estagiários não são alunos da escola em que estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado à família dos alunos que ali estudam. Eles não tem um lugar assegurado nas relações. Estão de “passagem” pela escola.” (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2001, p.)

No meu caso de professora auxiliar, embora não estivesse de passagem pelas instituições onde trabalho, em função da pouca delimitação acerca da ocupação que deveria ter, acabava não tendo assegurado um lugar reconhecido. A falta de visibilidade e de contornos definidos sobre o que caberia à professora auxiliar tornava-me vulnerável nas relações ali estabelecidas.

De acordo com Fontana e Guedes Pinto (2002) o não lugar caracteriza-se pela falta de relações entre os sujeitos, pela carência do sentimento de pertencimento aquele grupo, pela ausência de identidade e por seu caráter provisório. Por conta disso, o sujeito que ocupa o não-lugar tende a criar uma postura de exterioridade, um modo de dizer impessoal enquanto reconhece sua presença naquele espaço.

“Temos percebido como a vivência do não-lugar na escola, que, segundo Augé (1994) caracteriza-se pela ausência de relações e de identidade entre os sujeitos, pelo efêmero e pelo provisório, gera inicialmente nos alunos sua relutância em ver-se como estagiários e uma certa postura de exterioridade/superioridade em relação ao cotidiano escolar, pois não há ainda o sentimento e reconhecimento de pertencimento àquela realidade” (FONTANA e GUEDES-

PINTO, 2002, p. 11)

As autoras identificam tal postura de exterioridade/ superioridade dos estudantes estagiários principalmente em seus registros escritos sobre sua experiência nas escolas. Segundo elas, a dificuldade de inserção é revelada pelo distanciamento marcado pelo texto do relato.

Oliveira (2006), ao vivenciar seu primeiro dia de estágio em uma sala de aula de 1ª série, narra seu sentimento de não-pertencimento àquele grupo, de não-participação e de falta de oportunidades para interagir com a professora titular, delimitando sua condição de ocupar um não-lugar enquanto estagiária:

“Achei que ela me daria algo para fazer ou, pelo menos, me apresentaria para a turma, mas nada disso aconteceu. Então resolvi ir para o fundo da sala e lá fiquei de pé por alguns instantes. Era uma sensação de não pertencimento, de estar no lugar e hora erradas. O que eu deveria fazer? Por que ela não me dava alguma atividade?” (OLIVEIRA, 2006, p. 9)

No trecho acima do relato podemos notar que o não saber o que fazer, o não saber como agir, gera um sentimento de não ser parte daquele grupo: *“Era uma sensação de não pertencimento, de estar no lugar e hora erradas.”*, com isso cria-se uma resistência, um desconforto ou uma dificuldade para se buscar modos de interações com o outro: *“O que eu deveria fazer? Por que ela não me dava alguma atividade?”* O sentimento e exclusão sugere também desconfiança. A tensão nesse início de relacionamento se instaura.

Como professora auxiliar vivenciei muitas situações em que meu lugar não estava bem assegurado: não era professora titular, mas podia substituí-las; não era recreacionista, contudo dirigia atividades de recreação; não era secretária, mas podia atuar na secretaria; não era inspetora, mas ajudava a cuidar no recreio. Além disso, apesar de todas essas possibilidades de atuação, como já foi dito anteriormente, todas elas eram exercidas dentro do limite de minha função como uma profissional auxiliar em formação. Todos

esses possíveis papéis a desempenhar geravam um sentimento de falta de clareza, identificação e delimitação do meu lugar nas relações que eram estabelecidas com os sujeitos com os quais eu interagia no cotidiano escolar.

Além disso, de acordo com a experiência registrada por Fontana e Guedes Pinto (2002), o sujeito que está vivenciando esse processo de inserção no cotidiano escolar, chega, em geral, à escola em que vai atuar com uma visão pré-formada sobre a instituição. Esse pré-conceito pode estar muitas vezes relacionado à formação anterior que recebeu na universidade em disciplinas que priorizam a abordagem de modelos teórico-explicativos, que podem não ter sido articulados às práticas produzidas no cotidiano escolar.

Segundo argumentam as autoras, os professores titulares que estão na escola e recebem os estagiários e, por essa razão, tem acumulado durante sua trajetória profissional um saber proveniente da prática que escapa ao conhecimento acadêmico. Isso faz com que tanto o sujeito que ocupa o não-lugar (estagiários, e, neste caso, professora auxiliar) quanto os professores titulares sintam-se em uma “situação de desconforto intelectual”.

Muitas vezes, como professora auxiliar, deparei-me com esse sentimento de “desconforto intelectual”. Em alguns momentos sentia-me incomodada com algumas atitudes específicas: certas broncas, modos de ensinar, que eu observava as professoras titulares ou outros profissionais do contexto escolar fazendo e julgava essas ações com um olhar de quem analisa a partir de um conhecimento “superior” já que eu, como estudante universitária, tinha acesso a um saber acadêmico. Em outros momentos, sentia-me acuada quando estava diante de algum insucesso de minha ação em sala de aula ou em outro momento de atuação minha na escola, como se a formação acadêmica que eu vivenciava como estudante, tivesse que, necessariamente, dar conta de resolver ou explicar os conflitos experimentados por mim no cotidiano escolar.

Oliveira (2006), ao relatar como foi sua inserção como estagiária em uma sala de aula e a conquista de oportunidades de atuação, ilustra essa

situação:

"Fui para a sala de aula com vários conceitos pré-formados sobre os professores de ensino fundamental, sobre os alunos, os métodos e o sistema em geral. Já na primeira aula julguei o comportamento da professora, critiquei-a, "inocentei" os alunos, desprezei o método. Depois de ficar no lugar de Delma, percebi o quanto eu precisava aprender. Entrei na sala querendo ensinar e na interlocução com os alunos e com a professora aprendi muito com as sutilezas dessa relação tão complexa." (OLIVEIRA, 2006, p. 17)

Podemos perceber que, no relato de Oliveira (2006), ao conviver com as pessoas da escola, no movimento de aproximação no qual buscamos nos gestos, nos silêncios, nas conversas entre os atores desse contexto, indícios de oportunidades de interação, brechas de atuação vão surgindo e dando espaço para que se estabeleçam outras relações entre o sujeito que ocupa o não-lugar e os outros atores que participam do cotidiano escolar.

Essa questão é tratada pela mesma autora, ao contar, após já ter vivenciado um período de estágio, que sua participação e sua relação com aquela turma de 1ª série e com a professora havia se modificado:

"Essas duas primeiras aulas foram as que causaram mais impacto em mim, mas conforme fui participando de outras aulas pude ter uma outra visão da sala e da própria professora. Meu lugar já não era mais de não pertencimento, mas em cada aula eu sabia o quê e como fazer, pois a professora e os alunos já me viam como parte da sala. Não havia mais estranhamento entre nós, mas uma cumplicidade, pois eles sabiam que podiam contar comigo. Durante o recreio ficava na sala dos professores, o que me permitiu uma maior interação com as demais professoras." (OLIVEIRA, 2001, p. 12)

Ou seja, quando mergulhamos no cotidiano escolar em meio às interlocuções dos sujeitos atuando na escola, nas próprias tentativas de atuação, nas dificuldades, imprevistos, limites, surpresas, no modo como participamos dessas relações e buscando problematizá-las é possível delinear um sentimento de pertencimento contribuindo para se definir algum

lugar nas relações.

Levando em consideração que quando inseridos no cotidiano escolar, nos expomos mutuamente ao outro, que ocupam lugares sociais distintos, procurar a aproximação através da busca pela compreensão das táticas de ação do sujeito com quem interagimos é um caminho mais oportuno do que se permanecer em uma postura de exterioridade com um olhar que julga e impõe. Sobre isso Guedes Pinto e Fontana (2006) apontam para uma postura de se procurar a compreensão do outro com quem compartilhamos relações de diversas naturezas:

“ Essas condições de produção com o outro, demarcadas por lugares sociais, caracterizam-se pela dissimetria e pela impossibilidade de fusão entre os sujeitos envolvidos, de forma que não há como viver o lugar do outro, mas compreende-lo” . (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2006, p. 82)

Segundo ainda Guedes-Pinto e Fontana (2001), a transição de um não-lugar para algum lugar nas interações entre os sujeitos vai sendo construído através da aproximação e do esforço em se compreender a lógica do outro, em uma postura responsiva. Mergulhar na dinâmica constituída, procurando experimentar-se com os vários outros da escola pode ser uma possibilidade:

“ Por esse viés poderíamos tentar o mergulho na lógica do outro, procurando compreender sua tática de ação. Certeau (1994 : 100-101) nos leva para o interior do movimento das relações sociais que se constituem na sala de aula, na rotina escolar, em sua provisoriedade, em seus ritmos, em seus limites, em seu descontrolé” (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2001, p.)

Por essa perspectiva, no estar com as pessoas da escola, negociando possibilidades de atuação, reconhecendo e produzindo modos de ação e representação e no esforço em se compreender a lógica do outro pode-se iniciar um processo de ruptura desse não-lugar:

“Trabalhar na escola, quando não se tem ali um lugar definido e assegurado, implica preparar-se para ocupá-lo, implica experimentar-se diante da sala toda e do professor. Tudo isso intimida, afeta. A passagem do não-lugar para algum lugar (...) exige mergulho” (FONTANA e GUEDES – PINTO, p.13)

Desse modo, através do meu mergulho no cotidiano escolar, nos conflitos, encontros e confrontos, legitimação e coibição de saberes, nas alegrias e decepções, e também baseando-me nos estudos de autores que refletiram sobre esse tema pude compreender um pouco mais sobre a construção do meu lugar como professora auxiliar. E é sobre isso que vou tratar neste trabalho de conclusão de curso.

3. SOBRE COMO OLHAR PARA O COTIDIANO ESCOLAR

Neste trabalho de pesquisa assumo meu papel profissional como professora auxiliar de duas escolas optando por construir reflexões sobre o meu próprio fazer e minha constituição, procurei fundamentar-me em autores que se propuseram estudar o cotidiano escolar e refletir sobre a própria prática com o objetivo de contribuir para a elucidação das questões relativas ao tema.

Ezpeleta e Rockwell (1989), preocupadas em buscar uma linha de pesquisa do cotidiano escolar que contemplasse a realidade escolar como centro da produção teórica, comentam que se depararam com muitas teorias que se referem à escola separando-a da vida cotidiana, da política, enfim, excluindo-a da ordem social:

" A teoria referente à escola, por motivos que deveriam ser investigados, parecia separa-la do resto da ordem social e aprisiona-la numa cela conceitual (...). Mesmo depois de várias décadas de sociologia e antropologia da educação, a escola parecia ter escapado do questionamento e da construção teórica que a resgataram deste "senso comum" e a tornaram objeto de conhecimento" (EZPELETA e ROCKWELL , 1989, p. 10.)

Segundo as autoras, a maior parte dos estudos tradicionais sobre a escola tende a observá-la pautados na falta, na carência, no que não há nela, descrevendo-a negativamente. Dentro dessa perspectiva, a escola é entendida como um aparelho do Estado, ora representante da vontade estatal, ora reprodutora das ideologias dominantes, apresentando-a com um caráter homogêneo.

A partir de suas observações e estudos, Ezpeleta e Rockwell, vivenciaram momentos em que a escola que pressupunham não era a que encontravam no cotidiano, quando estavam em pesquisa de campo no México. Diante dessa situação, surgiu a necessidade de se compreender

essas contradições e desencontros, e por isso, buscaram delinear novos objetos de estudos que concebesssem a escola a partir da sua realidade concreta, não-documentada.

Em contrapartida às teorias tradicionais, as autoras a partir da história não documentada, em que as determinações estatais confrontam-se com as expressões locais (sindicatos, lutas sociais, discursos religiosos, as práticas dos professores, etc), procuram entender a dinâmica escolar, levando em conta o movimento das múltiplas realidades cotidianas e seu caráter heterogêneo, isto é, a construção social da escola a partir dos sujeitos que nela atuam.

“Em nossa construção atribuímos vida cotidiana à escola. (...) Deixamos aberta sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. Reconstruímos o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola. Deste modo, vai-se encontrando um espaço de intersecção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo.” (ROCKWELL e EZPELETA, 2006, p.25)

Dentro desta perspectiva, um dos caminhos da pesquisa que se baseia no cotidiano escolar é descrever os pormenores e indícios que o contexto escolar oferece a fim de entender melhor o funcionamento e a dinâmica das relações que se estabelecem na escola.

Segundo Hèbrard (2000), filósofo e historiador francês que trabalha com fenômenos da aculturação e autodidatismo, a importância de se descrever o cotidiano escolar, seus conflitos, contradições, enfim, o que é e o que acontece na escola, está na compreensão, que se efetiva através do processo de descrição, de como a escola funciona e, a partir disso, a amplificação da nossa capacidade de intervenção.

“Penso que a única forma de intervenção 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)

Dialogando com os autores citados, entendo que para atuar na escola e ser capaz de compreender seu cotidiano não bastam fundamentações teóricas ou concepções pedagógicas, pois no contexto escolar funcionam complexos dispositivos produzidos historicamente que escapam aos saberes já sistematizados. É preciso vivenciá-los para conhecê-los.

Nesse sentido, Oliveira (2006) destaca a importância de se estudar o cotidiano escolar trazendo a teoria, nesse contexto, como ferramenta de reflexão e intervenção, e não apenas de explicação da realidade escolar:

“O olhar para o cotidiano nos possibilita fazer uma leitura diferenciada e não categórica dos 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.

(...) quero dizer que a escola não pode ser concebida como um local rígido onde podemos fazer pesquisa como se correspondesse a um laboratório. Não é algo estático, já controlado e conhecido” (OLIVEIRA, 2006, p.30 - 31)

Guedes-Pinto e Fontana (2006), partindo do pressuposto de que o processo de descrição da escola contribui para uma intervenção menos abstrata e mais intencional, e preocupadas em ensinar a seus alunos-estagiários a descrever a escola, apontam duas possibilidades ou sentidos ao ato de descrever. Um dos sentidos é o de contar com detalhes um fato ocorrido, uma situação, algo ou alguém, pautados no olhar e na escuta. Já a outra possibilidade é a de descrever “sobre o movimento que se inscreve em” e que deixa vestígios no contexto e nos sujeitos que dele participam, através da sua atuação e inserção.

Olhar para o cotidiano e práticas escolares em seus pormenores segundo essas autoras, não significa separá-lo de sua totalidade e tratá-lo como um objeto de estudo isolado. Isso se deve ao fato de que ao lançarmos nosso olhar sobre a realidade não o fazemos de maneira

espontânea. Nosso modo de ver é modulado pela cultura em que estamos inseridos e por nossas concepções filosóficas, políticas, científicas etc. que formamos ao longo da nossa socialização e humanização.

Assim, ao olharmos para o cotidiano e práticas escolares o fazemos a partir de um lugar social e da relação estabelecida entre os diferentes sujeitos que participam e se apropriam desse contexto, atribuindo sentidos diferentes a ele. Ou seja, olhamos, atuamos e descrevemos dentro de uma totalidade mas através de indícios e pistas marcadas nas e pelas singularidades e pormenores do contexto.

Além disso, ao optar por olhar para a realidade escolar a fim de refletir sobre ela, instauramos um modo de observar que é mediado e sensibilizado pelas teorias pedagógicas, antropológicas, sociais, históricas, etc, apreendidas durante o processo de formação e, por isso, a partir de um prisma privilegiado.

Além do olhar, a escuta também é moldada culturalmente, é uma possibilidade que contribui na compreensão das relações que se estabelecem no cotidiano escolar:

"A escuta do outro nos auxilia (...) na aproximação do entendimento das ações e operações dos muitos sujeitos que fazem a escola na medida em que ela possibilita exercitarmos a sensibilidade de nossos ouvidos às vozes e às histórias narradas por esses sujeitos. " (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2006, p.78)

A narrativa do outro se mostra como uma versão daquele fato ou situação ocorrida em um determinado contexto. Versão que é formada a partir da história e experiência de vida daquele que narra, de como ele significa o outro que o ouve.

Os sujeitos que enunciam o fazem na relação com os outros a partir dos lugares e das condições histórica e socialmente construídas. É através dessa relação que se constituem e significam os outros e a si mesmos.

Ou seja, cada voz, cada narrativa é uma parte da dinâmica complexa que é o cotidiano escolar. Através da escuta atenta e não ingênua dessas

falas podemos encontrar indícios de como os sujeitos entendem as relações em que estão inseridos e os lugares sociais que ocupam.

O olhar e a escuta contribuem para o conhecimento da escola, promovendo uma aproximação das práticas e relações que são produzidas e reproduzidas nesse contexto. Entretanto, é na “atuação com” e na inserção nas relações sociais que podemos perceber o movimento que se inscreve no cotidiano escolar.

Ao optar por refletir sobre minha própria prática de trabalho como professora auxiliar, busco descrever o movimento que se instaura nos contextos em que atuo e que tem deixado marcas em minha trajetória. Assim, procuro perceber indícios de como o lugar que ocupo como professora auxiliar, tanto de escola pública como particular, é construído, através dos sentidos e significados atribuídos a minha função pelos sujeitos com os quais me relaciono no cotidiano escolar e por mim.

Prezotto (2003) ao fazer esse caminho metodológico, fundamentando-se no pesquisador francês Certeau que estuda as práticas culturais cotidianas, disserta que na escola as relações de ensino conforme vão se tornando significativas para os sujeitos que delas participam, podem se configurar também como práticas culturais. Isto é, a prática pedagógica pode ser considerada uma prática cultural. Por isso, ao refletir sobre as práticas na escola é importante nos atentarmos para os usos que cada sujeito faz delas e os sentidos a elas atribuídos:

“Para isso, é preciso olhar para as operações que manipulam o produto cultural, e não o oposto, ou seja, é importante trabalhar com as situações, as produções, os conflitos e os avanços no processo pedagógico. Significa ir além do que está cristalizado nas práticas culturais e naquilo que ainda é emergente. É voltar-se para as produções anônimas dos professores e dos alunos que estão nas escolas, sejam públicas ou privadas.” (PREZOTTO, 2003, p. 37)

De acordo com a autora, ao descrever as minúcias do cotidiano e propor uma reflexão sobre tais minúcias, podemos enriquecer a

compreensão da prática pedagógica e do movimento que ocorre no dia-a-dia escolar.

Além disso, Prezotto (2003) destaca que o professor-pesquisador precisa se lançar ao exercício de estar atento para a escuta do outro, já que é na interlocução com o outro que se produz e reproduz o movimento complexo e não linear do cotidiano escolar:

“Esse movimento de reflexão, apropriação e significação não se dá de maneira tranquila e linear, pois, muitas vezes, “o olhar do pesquisador ou do pensador, durante uma exposição ou demonstração, também, pode se perder por alguns instantes, da dimensão da troca humana (...)” (AMORIM: 2001:102) Mais: o professor-pesquisador precisa estar atento a isto para que a voz do outro esteja sempre lá, mesmo que as vezes queiramos dela nos desvencilhar. É uma co-habitação de vozes - a sua e a do outro.” (PREZOTTO, 2003, p.37)

Além disso, a autora enfatiza que o professor –pesquisador está em relação com sujeitos que ocupam lugares sociais diferentes, como interlocutores, com experiências de vida singulares e que são influenciados pelas suas condições de trabalho. Todos esses fatores afetam as relações que estabelecem com os pares que se relaciona.

Silva (2004), em sua dissertação de mestrado sobre as práticas de leitura na infância, também opta por refletir sobre sua atuação como professora da rede pública de Campinas.

A autora esclarece que percorre esse caminho metodológico pois seu problema de pesquisa foi construído em seu cotidiano de trabalho, na relação com a comunidade e com os sujeitos que nela estão inseridos, por conta disso, não caberia uma descrição que fosse exterior a esse contexto:

“Tenho procurado desenvolver o trabalho de pesquisa afastando-me de uma descrição acadêmica exterior ao uso ordinário, visto que o problema estudado tem sido construído no cotidiano do trabalho com a comunidade, o que requer um conhecimento dos diferentes modos de funcionamento desse cotidiano. (...) Sendo assim, a análise que dele é feita não deve ser exterior a ele” (SILVA, 2004, p. 60)

Desse modo, como já tenho enfatizado durante o presente trabalho, busco através da reflexão sobre minha própria prática como professora auxiliar e do mergulho no cotidiano escolar, compreender a constituição do meu papel de professora auxiliar em meio ao processo de ensinar. Entretanto, para que essa busca se efetivasse foi necessário delinear minhas opções metodológicas, as quais procurei apresentar neste capítulo.

DOS ESPAÇOS ESCOLARES EM QUE ATUO

Conforme relatei na Introdução atuo em duas unidades escolares: uma que pertence à rede pública municipal e outra que é particular confessional. Pretendo doravante descrever cada uma delas e minha atuação respectivamente.

Na escola pública municipal a função do professor auxiliar é denominada de estágio. A Prefeitura contrata temporariamente (contrato vigente por um ano) os estagiários através de um processo seletivo realizado no início de cada ano letivo. É pré-requisito para a contratação do estagiário que ele esteja cursando graduação em Pedagogia.

O trabalho do estagiário é regulamento pela Lei nº1960/89, pelo Decreto nº2505/89 e pela lei nº4002/05 e é coordenado nas Unidades escolares pela direção da escola. Segundo o "Manual do Estagiário" o estágio

"tem como objetivo dar oportunidade ao profissional do Magistério de atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial; analisar situações contextualizadas de ensino em sala-de-aula e compreender as situações-problemas características do cotidiano profissional". (Prefeitura Municipal de Mogi Mirim, Manual do Estagiário)

A função do estagiário, de acordo com este mesmo documento, se define por:

" Auxiliar o professor na elaboração, preparação e realização de atividades de ensino, exercícios ou tarefas, das diversas áreas do currículo. Auxiliar nas rotinas de classe: chamada, correção de atividades, entrada e saída de alunos, formação de filas, etc. Dar assistência individual ou a pequenos grupos de alunos, durante a realização de exercícios ou quando apresentam dificuldades em relação ao entendimento dos conteúdos do ensino ou nas atividades. Colaborar com o professor em qualquer outra atividade dentro ou fora da sala, quando solicitado. Colaborar com a direção e/ou professores, na organização ou promoção e eventos escolares, tais como: festas, gincanas, excursões, visitas, recreio dirigido, entrada e saídas de alunos, etc." (Prefeitura Municipal de Mogi Mirim, Manual do Estagiário)

Na prática cotidiana de trabalho, o estagiário executa todas essas tarefas e, além disso, substitui professores quando faltam e auxilia no desenvolvimento dos projetos pedagógicos que a escola propõe ao longo do ano letivo.

A unidade escolar em que fui desempenhar estas funções, e em que trabalho ainda hoje é de porte grande e possui dois prédios: um que atende a Educação Infantil e o 1º ano e o outro, em que atuo, a primeira etapa do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano).

A unidade em que trabalho possui 13 turmas divididas entre os 2º e 5º anos, com, em média, 30 alunos cada. A escola conta com uma biblioteca, uma sala de informática, duas quadras, uma sala de artes, um anfiteatro, um refeitório, uma cozinha, uma sala dos professores, da diretoria, da secretaria, uma sala de coordenação, um depósito de materiais, um parque e o pátio descoberto.

No que diz respeito aos recursos humanos esta escola conta com a equipe diretiva composta pela diretora, vice-diretora e duas coordenadoras; o corpo docente composto por treze professores polivalentes e dez professores especialistas (entres os quais: Educação Física, Artes, Música, Teatro, Inglês e Informática); três inspetoras de alunos, cinco serventes, quatro cozinheiras, um ajudante geral; a equipe da secretaria com dois secretários, um escrivão e uma recepcionista e as estagiárias (duas no período da manhã e duas no período contrário).

Além da experiência profissional na escola pública também atuo como professora auxiliar de classe em uma escola particular confessional, do mesmo município. Esta escola faz parte da Rede Filhas de Jesus e oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II.

É especificamente na Educação Infantil que tenho atuado por dois anos nesta unidade escolar. Este nível conta com uma equipe de dezoito professores, treze auxiliares de classe, uma coordenadora e uma orientadora pedagógica.

Já no que diz à estrutura física, a Educação Infantil conta com parque, sala do faz de conta, biblioteca, sala de musica, sala de informática, sala de

vídeo, teatro, capela, quadras poliesportivas descobertas, ginásio, campinho, bosque, parque, tanque de areia, cozinha experimental, sala da coordenação, sala dos professores, pátios internos e dezoito salas de aula.

Esta escola se caracteriza, principalmente, por ter um ensino tradicional baseado nos princípios das Filhas de Jesus. Para tanto, todos os educadores dessa rede recebem um documento norteador de suas práticas chamado "Nosso Modo Próprio de Educar" que define a ação educativa por:

"- Sua finalidade explicitamente educativa: todo o interesse e dedicação se dirigem ao crescimento e maturação daqueles a quem prestam o serviço educativo, em todos os aspectos de sua personalidade.

- Seu caráter cristão: a ação educativa se desenrola numa perspectiva evangélica e pretende ajudar todos os seus membros a serem pessoas comprometidas na construção de um mundo segundo o Plano de Deus." NMPE (1994, p. 52)

Minha função, neste colégio particular, assemelha-se às tarefas que desenvolvo na escola pública. Resumidamente, auxilio as professoras executando as seguintes tarefas: preparando materiais que serão utilizados nas atividades, ajudando as crianças no banheiro, na rotina (realizando a chamada, roda, etc), na aplicação de atividades didáticas, na hora do lanche e nos momentos de parque. Além disso, desenvolvo atividades de recreação com as turmas (jogos, brincadeiras e histórias) e, na falta dos professores titulares de sala posso substituí-los.

Em meio aos conflitos e outras relações que se estabelecem entre as diversas práticas pedagógicas nestes espaços é que se constroem o cotidiano dessas unidades escolares.

Tomando como referência minha inserção nas duas realidades desempenhando a função de professora auxiliar, procurei discutir neste trabalho a constituição social do lugar desse profissional nesse contexto. Através da problematização de episódios selecionados por mim que trazem indícios o meu processo de constituição profissional, busco focar a dinâmica relacional que se instaura nesse cotidiano a partir da perspectiva dos conceitos de não-lugar e lugar tomados por Certeau.

VOCÊ É AUXILIAR!

*Na escola particular, no momento em que a professora titular saiu para o seu intervalo , fiquei com a turma do Pré I. Distribui massinha e palitos para as crianças brincarem. A sala de aula possui conjunto de mesas com quatro cadeiras cada um. Em uma das mesas estavam quatro crianças: Júlia, Ana, João e Cauê.**

Nesse grupo começou uma discussão entre as crianças por que João pegava pedacinhos de massinha das meninas e as irritava. Até que uma das meninas, veio até mim e disse:

- Patí, os meninos estão pegando massinha minha e da Ana.

- Vai lá e fala pra eles que vocês não gostam – respondi a elas. E, aumentando o tom da voz, ainda me dirigindo às meninas, mas olhando para João e Cauê, continuei – Porque todo mundo tem massinha e não precisa pegar do amigo.

Júlia sentou-se novamente e seguiu minhas recomendações. Entretanto, percebi que o tumulto naquele grupo continuava já que João insistiu em pegar os pedaços de massinha.

Então, decidi ir até lá. Abaixei ao lado de João e Júlia que ainda discutiam e falei:

- Júlia não precisa se preocupar porque o João é um menino muito esperto e já entendeu que não é para pegar massinha dos amigos. Cada um tem a sua, João.

O grupo silenciou.

Após alguns instantes, João olhou para a massinha de Júlia e foi pegá-la. De longe, eu falei:

- A professora está de olho, João.

Então, Cauê interveio falando:

- Você não é professora, você é auxiliar!

*Nomes Fictícios

Nesse episódio, em que a professora titular não se encontra em sala de aula as crianças recorreram a mim, professora auxiliar, para resolver os conflitos que não deram conta de resolver sozinhas: "*- Pati, os meninos estão pegando massinha minha e da Ana*".

Esta fala legítima, naquele momento, meu papel de mediadora dentro da sala de aula, pois na tentativa frustrada de fazer com que os meninos não pegassem a massinha, as meninas depositaram em mim, "autoridade" da sala, na ausência da professora titular, a expectativa de que eu solucionasse o conflito.

Entretanto, quando dirigi-me a João, procurando ocupar o lugar de professora, Cauê lembra que minha função ali, mesmo sem a presença da professora titular, não é a de professora: "*- Você não é professora, você é auxiliar!*"

Esse episódio traz a tona a tensão instaurada pelo não-lugar que ocupo nas relações que se estabelecem na sala de aula. O estatuto social fornecido pela ocupação de professora – auxiliar não me concede automaticamente a substituição da professora titular da sala. Conforme as circunstâncias em que se encontram os sujeitos com quem me relaciono, sou reconhecida ora como professora ora como auxiliar apenas.

Na relação com as crianças, através de suas falas, pude perceber alguns indícios da transição de um não-lugar para algum lugar. Pois é através dos signos, dos enunciados que vamos buscando sentidos e significados para a construção de algum lugar nas relações entre os sujeitos da escola.

Guedes-Pinto e Fontana destacam, fundamentadas em Bakhtin, que o movimento das relações com o outro no cotidiano escolar ("as coreografias das relações produzidas na escola") vai sendo construído através da materialização dos signos contidos no conteúdo ideológico das enunciações:

Entendendo-as (as coreografias) como o movimento com o outro, mediado por signos, materializado em signos, em que vamos trocando – nós educadores/ professores em formação e em atuação – no silêncio que pulsa entre as palavras que proferimos (Orlandi, 1995), gestos e olhares, saberes e práticas, indícios dos lugares sociais e das representações que circunscrevem os espaços e grau de atuação de cada um" (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2006, p.)

Isto é, no caso deste episódio, nos enunciados das crianças é possível notar a que indícios elas atribuem sentidos para situar-me frente aquela situação, para delimitar o meu lugar, de acordo com suas necessidades e até mesmo interesses.

As meninas, não conseguindo resolver seu problema, recorreram a mim, adulta, representante de uma instituição, que naquele momento conduzia as atividades, e esperavam que eu atuasse como mediadora, que desempenhasse a função da professora e adotasse essa postura. Era uma necessidade, por parte das meninas, que se instaurou frente ao conflito daquele grupo.

Não é só ao meu cargo de professora-auxiliar, que toma a frente de atuação na sala de aula, nos momentos de ausência da professora titular, que as meninas, nesse contexto, atribuem significados para solicitar-me como mediadora dos conflitos, mas também, a outros papéis reconhecidos socialmente: ser adulta, representante de uma instituição, etc.

Já por outro lado, quando assumo a postura de professora daquela turma, intervindo na situação, os meninos, que não queriam parar com a brincadeira de pegar a massinha das meninas, preferem não legitimar o lugar de professora assumido por mim, nesta situação:" - *A professora está de olho João.*"

Quando Cauê responde: "*- Você não é professora, você é auxiliar!*" está, através da sua fala, contribuindo para estabelecer uma tentativa de delimitação do meu lugar. Esta fala provocou em mim um sentimento de não-pertencimento, de falta de identificação de um lugar assegurado na relação com aquele grupo, ou seja, um não-lugar.

Este episódio mostra também que esse não-lugar não é algo estático, está em movimento, sendo desconstruído ou legitimado nas brechas das relações entre os atores do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que meu lugar como professora, nesse contexto, era legitimado pelas meninas, o não-lugar se instaurava através da fala de Cauê.

REPOR OU NÃO REPOR? EIS A QUESTÃO...

Na escola pública em que trabalho como professora-auxiliar posso substituir os professores quando faltam.

Um dia quando cheguei pela manhã à escola uma das professoras do 3º ano avisou-me que a professora de Educação Física havia faltado e perguntou se eu poderia substituí-la.

Fui até a diretoria e perguntei se eu poderia ministrar as aulas da professora de Educação Física daquela manhã. A resposta da diretora foi afirmativa.

Então, lecionei quatro aulas de Educação Física, no período das setes horas até as onze horas (carga horária de trabalho que cumpro por dia). Entretanto, as aulas vão até as 12hr45, ou seja, não dei a última aula de Educação Física.

No dia seguinte quando cheguei à escola a professora da turma que havia ficado sem a aula de Educação Física, disse-me:

- Patrícia, você precisa repor a aula de Educação Física que você não deu ontem para a minha turma.

- Repor? – perguntei – Mas eu só dou as aulas que são do dia em que a professora, a qual substituo, faltou... as que ficaram sem não tem como eu repor...

- Não! Mas eu fiquei sem meu HTP (horário de trabalho pedagógico) e você tem que repor. Está aqui para isso. – retrucou a professora.

- Não estou aqui para isto, eu estou me formando em Pedagogia não em Educação Física. E, além disso, quem faltou não foi eu. - respondi

- Tudo bem, vou descer e resolver isso com a direção. – a professora falou.

Esse episódio mostra a falta de delimitação da função da professora auxiliar e suas limitações no que diz respeito a ter autonomia para tomar decisões e liderar situações.

No caso relatado podemos notar indícios de algumas reflexões que

podem ser feitas sobre o lugar da professora auxiliar.

A direção da escola ao permitir que eu, professora auxiliar, ministrasse as aulas de Educação Física deixa vestígios de como essa função possui diversas frentes de atuação, mesmo que execute algumas tarefas das quais não possui formação adequada para exercê-las.

Ao retomarmos o texto do Manual do Estagiário (2008) encontramos como pré-requisito para ser contratado para este cargo a condição de estar cursando graduação em pedagogia. Condição esta que marca a contradição vivenciada por mim, como professora auxiliar, em meu cotidiano escolar, ao substituir aulas de professores de outras áreas (Educação Física, Informática, Artes, etc)

Um outro aspecto a ser destacado é no que diz respeito à autonomia do professor auxiliar. Ao lecionar, durante toda a manhã, aulas de Educação Física havia a expectativa, por parte dos atores que participam do cotidiano escolar, de que eu liderasse a turma de alunos e, a minha autonomia para decidir a atividade a ser trabalhada era legitimada por todos.

Entretanto, quando a professora titular solicita: "*-- Patrícia, você precisa repor a aula de Educação Física que você não deu ontem para a minha turma*", não coube a mim a decisão de repor ou não a aula, apesar de meus argumentos. É à direção que a professora titular recorre para resolver este impasse: *- Tudo bem, vou descer e resolver isso com a direção.*"

Ou seja, não se esperava, nessa situação, pelo meu qualitativo de auxiliar, que eu decidisse se gostaria de repor ou não a aula de Educação Física. Contudo, ao assumir uma classe de alunos há uma expectativa naturalizada de que eu decida o que e como fazer, revelando assim mais uma contradição vivenciada a partir do meu não-lugar (ou algum lugar?) de professora auxiliar.

Além disso, embora exista um documento normatizador da função do estagiário este não cumpre seu objetivo quando ao definir as incumbências desse profissional, não esclarece os pormenores do papel do estagiário (ou professor auxiliar), como no trecho que ora cito:

“Colaborar com o professor em qualquer outra atividade dentro ou fora da sala de aula, quando solicitado” (Manual do Estagiário, 2008)

Ao dizer “em qualquer outra atividade” este documento abre diversas e infinitas possibilidades de atuação contribuindo para a falta de clareza e delimitação sobre os papéis que a professora auxiliar deve exercer e a dificuldade em se construir um lugar nas relações. Nesse sentido o argumento que usei no episódio relatado:” - *Não estou aqui para isto, eu estou me formando em Pedagogia não em Educação Física. E, além disso, quem faltou não foi eu.*” constitui-se em um discurso vazio na medida em que contradiz o documento normatizador de minha função.

Por fim, podemos notar neste episódio a exposição mútua de professora titular e professora auxiliar no jogo das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Fontana e Guedes-Pinto (2002), ao analisarem os relatórios produzidos por seus alunos professores em formação, concluem:

“No “em se fazendo” do trabalho pedagógico compartilhado no interior da escola, temos explicitado as negociações de espaço, de tempos e de sentidos. Negociações que, longe de significarem a transparência da aceitação ou do consenso, enroscam-se nas relações de poder, no jogo entre os lugares sociais ocupados e as antecipações que são constitutivas da dinâmica interativa, implicando a busca de uma convergência de interesses, nem sempre conseguida, entre os interlocutores, a despeito de nossa comunidade de destino – o trabalho como educadores.” (FONTANA e GUEDES – PINTO, 2002, p. 16-17)

Essa exposição mútua contribui para a identificação das diferenças dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos que interagem nesse contexto. O movimento que essas diferenças produzem podem impulsionar os atores envolvidos nesta trama a buscarem espaços de negociações:

“ *Fui até a diretoria e perguntei se eu poderia ministrar as aulas da professora de Educação Física daquela manhã.*” ;

de confrontos:

:" - Não! Mas eu fiquei sem meu HTP (horário de trabalho pedagógico) e você tem que repor. Está aqui para isso." ;

e enfrentamentos:

"- Não estou aqui para isto, eu estou me formando em Pedagogia não em Educação Física. E, além disso, quem faltou não foi eu. "

É nesta teia de relações que os sujeitos, em meio as interlocuções, vão se dando a conhecer, criando espaços de negociações, de estranhamento, de recusa ou consenso. Nessa busca de se compreender a tática do outro e de significar suas ações podemos criar novas possibilidades de atuação e construir algum lugar no cotidiano escolar.

VOCÊ JÁ ESTÁ PRONTA!

Na escola da rede particular na qual atuo as turmas do Pré II foram fazer uma viagem.

Contudo, algumas crianças não participaram desse passeio. Esses alunos ficaram, durante o período de aula, comigo na escola.

Preparei várias atividades cujo tema norteador era: “Dia do faz de conta”. Durante a tarde, vestimos fantasias, lemos e inventamos histórias, brincamos no parque e no campinho, enfim, foi um dia muito prazeroso.

Na hora do lanche Pedro, um dos alunos que passou a tarde comigo na escola, perguntou-me:

- *Pati, você é professora?*
- *Hoje ou todos os dias? – indaguei.*
- *Todos os dias.*
- *Todos os dias sou auxiliar – respondi.*
- *Mas hoje você é a Professora Patrícia – concluiu Pedro.*

Mais tarde, já na hora da saída, Pedro falou:

- *Patrícia eu acho que você está pronta para ser professora.*
- *Por que Pedro? – perguntei.*
- *Ah, por que ficou muito legal aqui hoje.*

Quando Pedro me pergunta se sou professora podemos perceber a busca deste aluno em significar o meu lugar naquela situação. Naquele dia quem dirigia as atividades e ocupava este lugar era eu, embora ele tivesse uma professora que estava com ele todos os dias. Deste modo quem tinha autoridade para dar permissões, decidir as atividades e mediar os conflitos no grupo (o que geralmente era função da sua professora) era a professora auxiliar que ele convivia todos os dias, vendo executar outros tipos de tarefas.

Quando ao responder Pedro, eu lanço outro questionamento: “*Hoje ou todos os dias?*.” Procuro, neste diálogo, indícios no enunciado do outro de como poderia garantir meu lugar nesta relação, pois apesar de ser professora auxiliar cotidianamente, naquele dia, eu buscava ocupar o lugar

de professora que tem autoridade, autonomia e liderança sobre aquela turma de alunos.

Naquele momento, eu não queria que o meu papel fosse de uma professora auxiliar porque a condição de auxiliar gerava uma certa insegurança na minha atuação por este cargo não possuir tanta autoridade perante a turma de alunos, os professores titulares, a coordenação da escola e os pais.

Entretanto, ao concluir : *'Mas hoje você é a Professora Patrícia'* Pedro revela na sua fala que significa o meu papel, naquele contexto, como o de professora, assegurando assim o meu lugar na relação. Este aluno mesmo convivendo comigo cotidianamente e sabendo que eu não era professora titular estava percebendo que eu, naquele dia, tinha a postura de uma professora titular e é a esses indícios (era eu quem permitia ou não determinadas ações, quem mediava os conflitos, quem dirigia as atividades) que ele atribuiu sentido para significar o meu lugar.

Pedro ao retomar esta questão, em outro momento do dia, quando afirma: *"- Patrícia eu acho que você está pronta para ser professora"* indicia que ao significar meu lugar de professora auxiliar entende que o qualitativo de auxiliar determina algo inacabado que ainda há de vir a ser, por exemplo: professora auxiliar há de vir a ser uma professora titular. E ainda percebe que, no dia seguinte, eu ocuparia o cargo de professora auxiliar novamente mesmo sendo capaz de assumir a função de professora.

Finalmente, neste episódio pudemos refletir sobre como os indícios que o cotidiano escolar oferece contribuem para determinar os lugares sociais dos sujeitos que dele participam, através da interação com o outro e do esforço em significar os espaços de atuação de cada um.

O DIA DOS PROFESSORES

No dia dos professores o Departamento de Educação de Mogi Mirim decidiu dar um dia de recesso para todos os professores das escolas da rede pública. Contudo, não concedeu este recesso para os estagiários.

No dia seguinte ao do recesso cheguei a escola e uma professora me disse:

- Fiquei sabendo que vocês não tiveram recesso.

- Pois é – respondi.

- Olha eu achei isso um absurdo porque vocês só não tem o compromisso de estar em sala de aula todo o dia. Mas o tanto que vocês ajudam... E fora que, pelo menos, uma vez por semana, vocês estão em sala de aula substituindo professor por que a rede não tem o substituto para cobrir as faltas, isso foi um absurdo! Se eu fosse vocês escrevia uma carta para o departamento falando sobre isso.

- É verdade, concordo com você – concluí.

Neste episódio podemos refletir sobre a questão do lugar (ou não-lugar?) da professora auxiliar tanto no que diz respeito a significação do papel desse profissional no cotidiano escolar e, também, no que diz respeito ao sentido e valorização dessa função para o Departamento de Educação.

O Departamento de Educação permitiu que o estagiário assumisse uma sala de aula, no caso das substituições, e nesse sentido, garante um espaço de atuação dentro da sala de aula, reconhecendo, apesar do qualitativo de auxiliar, o estagiário sendo capaz de assumir a função de professor,

Contudo, em uma solenidade ao bonificar os professores com um dia de recesso não reconhece no estagiário um profissional com mérito para receber este bônus, impondo um sentimento de não-pertencimento, de não-participação, isto é, um não-lugar.

Na fala da professora titular essa contradição causa estranhamento e recusa em aceitar essa desvalorização da atuação do estagiário, pois ela o entende como um sujeito que participa em muitos momentos do cotidiano

escolar como professor: *“E fora que, pelo menos, uma vez por semana, vocês estão em sala de aula substituindo professor por que a rede não tem o substituto para cobrir as faltas, isso foi um absurdo!”*

Ao fazer esta crítica a professora indicia que o lugar do professor auxiliar (ou estagiário) , em meio a dinâmica complexa e contraditória do dia a dia escolar, é por ela reconhecido. Ou seja, mesmo sendo um sujeito que não atue constantemente em sala de aula o professor auxiliar está cotidianamente participando do espaço escolar, buscando construir algum lugar neste contexto, pois segundo Fontana e Guedes-Pinto (2006) a participação é o primeiro passo na ruptura do não lugar.

Por fim, este episódio ilustra um dos momentos do movimento de transição do não-lugar para algum lugar durante o meu processo de constituição como professora auxiliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do meu lugar de estudante de Pedagogia e de professora auxiliar sentia-me intrigada com as relações que eram estabelecidas no meu cotidiano de trabalho e que me influenciavam como professora em formação.

Assim, durante minha trajetória como professora auxiliar, refletindo sobre minha própria prática de trabalho e estando atenta aos pormenores que o cotidiano escolar oferece fui delineando o tema o presente trabalho de conclusão de curso.

Como educadora penso que é importante refletir sobre as tensões que permeiam cotidiano escolar, não com um olhar que julga ou impõe os discursos de uma teoria que muitas vezes se constitui vazia no interior das instituições escolares, mas buscando compreender os conflitos e as relações estabelecidas entre os atores desses contextos, a luz de estudos e reflexões, que contribuam para o enfrentamento destes.

Desta maneira, ao buscar elucidar meus questionamentos acerca a constituição da professora auxiliar em meio ao processo de ensinar fundamentei-me em autores que refletiram sobre os lugares sociais que os atores participantes do cotidiano escolar ocupam.

Optando por refletir sobre minha própria prática lancei-me no desafio de construir um olhar não ingênuo sobre as situações cotidianas que eu vivenciava como professora auxiliar. Fazer do meu próprio trabalho uma possibilidade de reflexão exigiu produzir um olhar que desconfiasse das práticas pedagógicas naturalizadas, que desconstruísse crenças e verdades absolutas, que se atentasse a pormenores e aos sujeitos que produzem anonimamente o dia-a-dia escolar.

Através do exercício dessa observação participante atenta, a escuta do outro, no estar na escola buscando espaços de negociações pude ir percebendo em minha trajetória ora a vivência do não-lugar, ora a experiência de algum lugar e momentos de transição desses lugares.

Nessa perspectiva, uma das contribuições que a elaboração desse trabalho de conclusão de curso trouxe é a compreensão de que os lugares sociais ocupados pelos sujeitos do cotidiano escolar, por estarem

mergulhados em uma complexa dinâmica, não são definitivos, tampouco estáticos, estão em constante movimento de transição. Isto acontece porque na relação com o outro, em meio as enunciações, significamos e re-significamos nossa atuação. Ou seja, ao mesmo tempo em que produzimos o cotidiano escolar somos por ele produzidos.

Sendo assim, através da participação no dia-a-dia das escolas em que atuo, no confronto de saberes e não-saberes, na aceitação ou recusa da mediação o outro, na exposição recíproca e inevitável das práticas pedagógicas que vou significando minha atuação, constituindo-me como profissional da educação, enfim, construindo algum lugar nas relações que estabeleço com os outros atores do cotidiano escolar e, juntos, seguimos produzindo e reproduzindo o cotidiano em que mergulhamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado e construção. In: Pesquisa Participante. 2 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FONTANA, R. Ap. C., GUEDES-PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, A. S., MACIEL, L. S. B. (org.) Desatando nós da formação docente. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GUEDES-PINTO, A. L., FONTANA, R. Ap. C. Apontamentos teóricos-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, MG, v. 44, p.69-109.2006.

GUEDES-PINTO, A. L., FONTANA, R. Ap. C. Professoras e estagiários – sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. Proposições. V.12, n.2-3 (35-36), jul-nov., p.141-151. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2001.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, v.06, n.33, maio-junho 200.

OLIVEIRA, R.M.C. A relação de reciprocidade entre a estagiárias e os sujeitos da escola: um processo de construção de conhecimento. Trabalho de Conclusão de Curso: Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI MIRIM. Manual do Estagiário. Mimeografado, 2008.

PREZOTTO, Marissol. A professora e os usos de si: entre o trabalho prescrito e o trabalho real em sala de aula. Dissertação e Mestrado: Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 2003.

REDES FILHAS DE JESUS. Nosso Modo Próprio de Educar. 1994.

SILVA, Leila C. B. Práticas de Leitura na Infância: do limite à transgressão. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 2004.