

Adriane Martins Soares



1290001159



FE
TCC/UNICAMP So11t

Trabalhando em parceria: o processo de iniciação no fazer de uma educadora

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
elaborado sob orientação da Prof^a Dra.
Ana Lúcia Guedes Pinto.

FE-UNICAMP

2003

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1290001159

| | |
|-----------------|-----------------|
| UNIDADE..... | FE |
| Nº CHAMADA: | |
| | TCC/unicamp |
| | So11t |
| V:.....EX:..... | |
| TOMBO:..... | 1159 |
| PROC:..... | 117104 |
| C:.....D:..... | X |
| PREÇO:..... | 11,00 |
| DATA:..... | 17/02/04 |
| Nº CPD:..... | Pub. Id. 310266 |

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

| | |
|-------|---|
| So11t | Soares, Adriane Martins. Trabalhando em parceria : o processo de iniciação no fazer de uma educadora / Adriane Martins Soares. – Campinas, SP: [s.n.], 2003. Orientador : Ana Lúcia Guedes - Pinto. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Professores – Formação. 4. Prática de ensino. I. Ana Lúcia Guedes - Pinto. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. |
| | 03-0181-BFE |

AGRADECIMENTOS

- À Professora Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto, que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa e que me acompanhou durante grande parte do meu processo de formação profissional.
- À Professora Dra. Roberta Gurgel Azzi, que me mostrou os caminhos da universidade, além de grande mestra e amiga durante os anos da graduação.
- Aos meus pais, Paulo e Cristina, que por muitas vezes leram e me ajudaram a redigir este estudo. Vocês foram os meus grandes incentivadores nesta jornada de desafios, que é a minha vida.
- À minha irmã, Ana Paula, um agradecimento especial seria muito pouco, uma pessoa tão especial e iluminada como você merece muito mais do que isto!
- Ao meu namorado, Luís Gustavo, que nos momentos de dificuldade foi meu porto-seguro, amigo, companheiro e parceiro.
- Ao Instituto Educacional Parthenon e a todos os seus funcionários que me acolheram durante todos esses anos.
- À Cristina Mattioli, que ao longo dessa trajetória foi amiga, parceira e meu modelo de profissional.
- À Nancy, Adriana, Fernanda, Landa, Silvana, Martha, Márcia, Cláudia L., Maria Cristina, Elizete, Elaine, Ângela, Leonor, Valéria, Edna, Gil, Maria Olívia, Marilda, Atílio, Yara, Helga e Maria Cristina Marquês pelos ensinamentos cotidianos e pelos laços de afetividade desenvolvidos.
- Às meninas do G15 pela acolhida no curso noturno.
- À Sandreilane, Marli e Ana Paula que durante os anos de iniciação científica foram as minhas grandes parceiras.
- A Deus que me guiou ao longo de toda a minha vida e sempre esteve ao meu lado.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Trabalhando em parceria: o processo de iniciação no fazer de uma educadora. Soares, Adriane Martins; Guedes-Pinto, Ana Lúcia. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2003.

Neste trabalho enfoquei a forma pela qual fui me tornando uma profissional da educação, levando em consideração principalmente minha relação com as professoras ocupando o papel de auxiliar de coordenação da escola, e também com a instituição educacional na qual me iniciei como aluna do ensino fundamental. Optei em utilizar a abordagem qualitativa de pesquisa buscando com isso ressaltar os aspectos processual e subjetivo dessa investigação. Para isto fiz uso corrente de um "diário de Campo", em que procurei registrar todos os episódios, fragmentos e pequenos relatos significativos. Segui os referenciais de estudo sobre o cotidiano escolar (Ezpeleta e Rockwell) e dos autores Bakhtin e Certeau que se inserem na linha da História Cultural.

Palavras-chaves: Constituição profissional; ensino-aprendizagem; formação inicial .

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. Um pouco da minha história | 6 |
| 2. O referencial teórico do trabalho | 10 |
| 2.1 Pesquisar o cotidiano..... | 10 |
| 3. Metodologia da pesquisa | 26 |
| 3.2 Contextualizando... .. | 27 |
| 4. Onde tudo começou | 30 |
| 4.1 Os Cantos quais são?..... | 33 |
| 4.2 As letras e as técnicas | 36 |
| 4.2 O conselho de classe - uma prática cotidiana | 40 |
| 4.4 A mudança | 43 |
| 5. Considerações finais | 46 |
| 6. Anexos | 48 |
| Anexo 1 : O bilhete de Júlia..... | 49 |
| 7. Referências Bibliográficas | 50 |

A ESCOLA

“ Escola é o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente, cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte como
colega, amigo, irmão.

Nada de ilha cercada de gente por todos os lados
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
que não tem amizade com ninguém ,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar
é também criar laços de amizade
é criar um ambiente de camaradagem,
é conviver, é se amarrar nela!

Ora, é lógico numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz ”

Paulo Freire ¹

¹ In: MELLO, M. C. De & RIBEIRO, A. E. do A. (org.) **Competências e Habilidades: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

Trabalhando em parceria: o processo de constituição de uma educadora

1. Um pouco da minha história.

Quando era bem pequena freqüentava como alunas pequenas escolas infantis, as chamadas “escolinhas”. Não tenho muitas recordações deste momento, afinal era muito criança ainda. Um fato marcante, deste período, é que a escola era de manhã e á tarde ficava no berçário em frente à escola. Então, a chegada em casa era um alívio.

A escola era bem pequena, tinha um espaço físico muito pequeno, mas tinha um parque, que era um encanto para mim: tinha vários brinquedos, até uma casinha de Tarzan. Até hoje me lembro que a hora do parque era muito esperada. Além disso, era tinha apenas uma professora da qual eu não me lembro muito bem² o seu nome, mas recordo que esta tinha um sotaque baiano muito engraçado.

Para mim teve um impacto muito forte sair deste mundo tão pequeno e ir para uma escola maior. Mesmo que a escola de ensino fundamental, a qual eu passaria a freqüentar, não fosse realmente tão grande assim na visão das outras pessoas, para mim ela parecia muito grande, além de inspirar-me certos receios e expectativas.

Poucas são as lembranças destes momentos iniciais. Lembro-me ao passar no corredor do curso infantil da primeira vez em que fui à escola e a Maria Olívia, secretária, mostrou-me a classe onde iria estudar. A quadra, a biblioteca eram espaços que eu nunca tinha visto nem vivido anteriormente. Era tudo uma grande novidade, até mesmo a inexistência de um parquinho era uma grande surpresa para mim.

As memórias deste momento de iniciação na nova vida de estudante propriamente são poucas, mas têm muito significado. Os amigos, a professora, os funcionários, todos existem visualmente em minha lembrança.

² A minha irmã adora assistir a fita de vídeo da minha formatura da pré-escola, por isso me lembro de alguns amigos e de alguns dos professoras dessa escolinha.

A "nova" escola em todos os sentidos era nova, pois era o seu primeiro ano de funcionamento e além disto, tinha uma proposta educacional inovadora para a época, o construtivismo. Era a primeira escola espírita fundada no estado de São Paulo. E também era a minha primeira escola.

No entanto, é preciso ressaltar que eu não fui apenas uma aluna. A minha trajetória está marcada por algumas especificidades desta relação. Ainda nos dias de hoje, por muitas vezes em que estou andando na rua ainda escuto, "*não é a menina da escola X³?*", "*não é a número 1?*". *Estas falas dizem um pouco da minha relação com o colégio.*

Entrei neste colégio no ano em que foi aberto, em 1989, como aluna da primeira série do ensino fundamental. Fui a primeira aluna a ser matriculada. Carrego comigo até hoje esta marca de ser a primeira aluna, a aluna número 1 do prontuário da escola.

Não me recordo muitos dos momentos das séries iniciais, mas lembro que os meus pais demonstravam ter plena confiança na escola. Certa vez escutei meu pai dizendo: *ela já está na primeira série e ainda está escrevendo deste jeito?*, minha mãe lhe respondeu, *a professora da escola disse que é normal, nesta escola cada um tem o seu tempo, e como um é diferente do outro, o desenvolvimento da escrita também tem um processo diferente, ela vai pelo som das palavras, mas ela vai estar escrevendo e lendo logo....*

Tudo era muito diferente, mas a relação de parceria e de confiança construída entre minha família e a escola fez com que eu permanecesse no colégio até a finalização do ensino médio. Alguns obstáculos sugeriram no desenrolar desta relação, pois a escola cobrava um valor muito alto para a condição financeira da minha família. Minha permanência só foi possível pela concessão de uma bolsa parcial de estudos durante o ensino médio.

Em 1999 finalizei a minha trajetória no colégio como estudante, com o encerramento do ensino médio. Foi a decisão mais importante da minha vida: o que eu iria fazer depois da minha da minha longa estada naquela instituição? Foi uma partida dolorosa, mas necessária.

³ Optei por não identificar a escola por questões éticas.

No ano seguinte, já estava na faculdade: uma imensa vitória pessoal e também do conjunto do colégio. Afinal de contas, a aluna número 1 estava no Curso de Pedagogia e na UNICAMP. Todos me perguntavam o porquê do curso de pedagogia e eu sempre achava uma resposta qualquer, mas no fundo, nem eu mesmo sabia a razão dessa escolha.

Fiquei os três primeiros anos da graduação conhecendo um novo mundo que era o da universidade. Tudo era tão novo novamente outra vez. As aulas eram tão diferentes, as pessoas também. Levei um bom tempo para me iniciar neste mundo.

Fui conhecendo este novo universo de maneira bem exploratória. Fiz parte de diferentes grupos de pesquisa, conheci diferentes correntes teóricas acerca da educação e percebi que de alguma forma eu já tinha contato com alguns destes pensamentos na minha vivência quando estudante do ensino médio.

Uma das correntes teóricas pela qual fui me “apaixonando” ao longo do curso foi a teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores. Vi muita realidade nesta teoria, lembrava-me das formas de aprendizagem⁴ que tive contato, dos tipos de trabalho que realizava e desenvolvia com os colegas. Quantos sentidos têm as minhas experiências educativas!

A partir destas lembranças que se tornaram mais intensas, decidi retornar ao colégio, mas com um outro olhar, procurando compreender aquele cotidiano tendo como referência as diversas práticas educativas que compõem uma escola. Para isto, restabeleci minha relação com o colégio no segundo semestre de 2002, quando o procurei para realizar um estágio obrigatório da faculdade, decorrente da disciplina Estágio Supervisionado (EP200), ministrada pela professora Ana Lúcia Guedes Pinto.

Alguns obstáculos surgiram, mas mesmo assim eu tinha decidido que era hora de retornar. Por isso realizei meu estágio na coordenação pedagógica de 5ª a 8ª série,.

⁴ Um exemplo destas formas de aprendizagem são os trabalhos em grupo que eram tão significativos. Eu me lembro de muitos conceitos que foram desenvolvidos nestes trabalhos e não apenas na relação com o professor. Lembro do desenvolvimento do conceito de multiplicação, este foi desenvolvido através de um jogo muito interessante (umas máquinas) com alguns alunos, que até hoje são meus amigos.

Foi um semestre repleto de trocas com os professores, que por muito tempo foram meus ídolos, e naquele momento se constituíram como parceiros na profissão, mas ainda tinham muito a me ensinar.

Neste momento, recebi o convite para trabalhar na escola. Foi uma decisão muito difícil, pois teria que deixar minha iniciação científica em Psicologia, transferir o meu curso para o noturno, enfim, sair da "ilha da fantasia", que era a minha vida na Unicamp e cair na vida real.

Mesmo assim aceitei o convite, o chamei-o de "o grande desafio", pois não tinha nenhuma experiência como professora, muito menos tinha trabalhado em uma escola. Fui ocupar o cargo de auxiliar da coordenação pedagógica de 1ª a 4ª série, estando a todo o momento auxiliando as professoras, acompanhando o cotidiano da escola e de suas práticas pedagógicas.

A partir deste novo enfoque da minha relação com o colégio, surgiu o interesse de realizar meu trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre o que eu vivenciaria no meu "grande desafio", como aconteceria a minha relação com as professoras⁵ e como se constituía minha formação inicial na profissão dentre outras coisas.

Em suma, pretendo abordar neste trabalho a forma pela qual fui me tornando uma profissional da educação, levando em consideração principalmente minha relação com as professoras, e também com a instituição educacional na qual me iniciei como aluna do ensino fundamental. Enfim, este trabalho se construiu a partir da reflexão sobre a minha constituição profissional, em que os outros sujeitos têm um papel fundamental.

UNICAMP - PE - BIBLIOTECA

2. O referencial teórico do trabalho

2.1 Pesquisar o cotidiano.

EZPELETA e ROCKWEEL (1989) nos mostram que se aproximar da escola com a idéia de compreender a "vida cotidiana" significa algo mais que chegar em um local, e observar o que ali ocorre diariamente. Para as autoras:

"O conceito de" vida cotidiana delimita e, ao mesmo tempo, recupera um conjunto de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como "cotidianas" apenas em referência a estes sujeitos."(p.22).

Neste sentido, a pesquisa sobre o cotidiano escolar faz-se relevante para que o conhecimento produzido sobre as escolas, seja mais próximo em relação aos processos que se dão no seu interior, e não tão distantes da sua realidade, como têm sido amplamente apresentados pelas pesquisas universitárias. Além disso, quando optamos por compreender a realidade cotidiana de uma escola, estamos também assumindo um modelo próprio de entender as relações sociais constituídas pelos sujeitos que lá vivenciam suas práticas. Segundo as autoras, nunca encontraremos escolas iguais, pois cada instituição possui uma história particular e é marcada pelos modos através dos quais cada um se apropria desse lugar. Elas acrescentam: "*Na verdade cada escola é produto de uma permanente constituição social*" (*idem*, p.58).

Guedes-Pinto (2002), ao estudar as práticas cotidianas de leitura das professoras alfabetizadoras, acrescenta dizendo: "*O ordinário, o mundano, o saber-fazer diário do cidadão comum começa a ocupar um espaço até então não permitido na produção mais tradicional da academia*" (p.87).

No entanto, quando se pesquisa o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, é necessário abordar, as formas de existência material da escola e abordar também a maneira pela qual, os

⁵ Decidi generalizar o trabalho com PROFESSORAS, marcando bem o gênero predominante desta profissão, pois a "predominância do gênero feminino nesta profissão é um fato que imprime algumas especificidades ao seu cotidiano, que não podem ser desprezadas" (GUEDES-PINTO, 2002, p.68).

sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, operam e transformam a realidade escolar.

Como nos mostra Dayrell (1996), apreender a escola como construção social, implica assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, em que os sujeitos não são agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

É possível dizer que nestas relações acontece um constante processo de apropriação dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (Ezpeleta e Rockwell,1986,p.137).

Para isto, é necessário estar atento às pistas, aos indícios da realidade escolar, não só às falas dos alunos, dos professores, mas aos seus gestos, dentre outras formas de expressão e de seu saber-fazer. Segundo GINZBURG (1999), ao apresentar as características do paradigma indiciário como possibilidade para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas:

"(...) pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Homes), signos pictóricos (no caso de Morelli)" (p.150).

Estas pistas, estes indícios, podem conter informações que nos forneçam indicações sobre a maneira pela qual os professores se apropriam de saberes presentes nas escolas, contribuindo para definir o seu próprio trabalho docente. Esta maneira particular de apropriação se constitui, sem dúvida, em uma variável histórica da Escola (Ezpeleta e Rockwell,1989). Esta proposição reforça o conceito de que a Escola é uma construção social, que acumula uma história institucional, que lhe dá existência cotidiana.

Um teórico que abordou esta temática do cotidiano foi Michel de Certeau, apesar de seus estudos não estarem vinculados as questões do campo educacional propriamente dito, ele possui uma forma de apreensão do cotidiano que nos ajuda a compreender o pulsar da escola. Este teórico nasceu em 17 de maio de 1925 em Chambéry, França e faleceu em 9 de janeiro de 1986. Uma grande curiosidade em relação a

este autor é que ele pertenceu à ordem jesuítica por muito tempo, mesmo sendo um acadêmico. Era licenciado em Letras e Teologia, pela École des Hautes Études e doutor em Ciência das Religiões.

Certeau foi um historiador conhecido e respeitado por sua produção científica sobre a mística e as correntes religiosas nos séculos XVI e XVII. Desenvolveu principalmente pesquisas de história e de antropologia religiosa.

É possível dizer que Certeau inaugurou uma nova forma de ver as práticas cotidianas. Focou sua atenção aos reempregos e desvios de usos que os sujeitos ordinários faziam dos produtos oferecidos pela ordem cultural hegemônica. Isto é, o autor interessou-se não pelos produtos oferecidos no mercado cultural, mas pelas operações dos seus usuários. O autor se preocupou com as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado momento por uma prática, isto é, por uma prática cotidiana.

Luce Giard, no prefácio do livro "A invenção do Cotidiano 1"⁶, comenta que Certeau enfatiza a cultura comum e cotidiana como apropriação (ou reapropriação), o consumo ou recepção como uma maneira de praticar, e por fim indica a necessidade de elaborar modelos de análise que condigam com as necessidades desta "nova" configuração do objeto de pesquisa.

Isto não significa que os estudos já realizados não tenham importância, mas muitas vezes deixam escapar o que lhe mais pode interessar, que são as operações e os usos individuais, as suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes. Por isso, o "cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada" (Certeau, 1994, p.38).

Certeau esboça uma teoria das práticas cotidianas, a fim de extrair deste auditório as maneiras de fazer desenvolvidas pelos ordinários, que por muitas vezes são interpretadas apenas como resistências em relação ao desenvolvido pela produção sócio-cultural dominante.

Uma das práticas cotidianas focadas por Certeau são as práticas das pessoas ordinárias, mundanas, comuns, pois à sua maneira, reorganizam ou produzem seu cotidiano, re-elaborando as apelações e

⁶ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

manipulações das quais são alvos e estão expostos no seu dia-dia, nas suas práticas diárias, seja ao assistir à televisão até às compras no supermercado. Isto significa que estas pessoas produzem certas práticas de consumo, e utilizam a ocasião como sua grande tática, criando formas de sobrevivência a partir das situações criadas. (Guedes-Pinto, 2002, p.88).

" (...) A ocasião é aproveitada e não criada. É fornecida pela conjuntura, isto é, por circunstâncias exteriores onde um bom golpe de vista consegue reconhecer o conjunto novo e favorável que irão construir mediante um pormenor a mais" (Certeau, 1994, p.41).

E através dos trabalhos desenvolvidos por Certeau foi possível ver movimento, resistência e formas de criação, onde normalmente só se via passividade e aceitação. Para o autor:

"(...) o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidades das práticas técnicas ou eruditas (Certeau, 1994, p.143)".

No cenário nacional de pesquisa em educação, Guedes-Pinto e Fontana (2001) ao narrarem um estudo suas experiências junto aos alunos do curso de pedagogia da UNICAMP, no que se refere ao processo inserção dos estudantes no cotidiano escolar na condição de estagiários, nos mostram uma forma de conceber o cotidiano escolar, que engloba sua dimensão histórica e social, que também foi proposta por Certeau:

"Passamos a abordar o cotidiano escolar não como um produto – o que é – multideterminado e contraditório, passível de ser apreendido, descrito, interpretado, analisado, explicado e avaliado, e sim como um processo em realização – o que está sendo. Um processo vivo, repleto de possibilidades que dão a ver no movimento dos efeitos dos sentidos produzidos na dinâmica interativa" (p.3)

Tendo em vista que o cotidiano escolar é constituído por meio das dinâmicas interativas, que se dão entre os sujeitos que compartilham esse dia a dia, também eu me encontro entre esses sujeitos. Como

auxiliar da coordenação também fazia parte daquele cotidiano escolar daquela escola determinada.

Assim, fui apurando um olhar para as relações entre os sujeitos da escola dentre os quais também estava incluída. Por essa perspectiva, nesse trabalho de TCC meu olhar incidirá sobre os meus outros e sobre as minhas próprias experiências mediadas por eles.

Os trabalhos de Fontana (2000), Guedes-Pinto (2002) contribuíram de forma significativa para este propósito, pois abordam principalmente aspectos relativos às relações sociais existentes nesta profissão.

Fontana (2000) ao realizar um ensaio sobre o filme Central do Brasil contribui de forma singular para abordarmos as relações vividas no ambiente escolar. A autora, apoiada na abordagem histórico-cultural da constituição da subjetividade (esta corrente acredita que somente através de nossas relações com outros indivíduos tornamo-nos nós mesmos⁷), mostra que a (re) construção da subjetividade acontece “também” no território escolar, tendo em vista as relações interpessoais que acontecem dentro dela. Nas palavras da autora:

“(...) somente em relação a outros indivíduos tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais, de diferenciar nossos interesses de metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer” (p.222)

Por isso, vejo que as professoras com as quais estou trabalhando estão a todo o momento se constituindo, estão constantemente em um processo de relação com os alunos, com os pais, com a equipe pedagógica e com elas mesmas. Este processo de (re) construção da subjetividade não se restringe às professoras, mas a todo o momento percebo este movimento em mim também. Sendo estas relações (interpessoais) um dos focos desta pesquisa.

Sobre este mesmo assunto podemos localizar as contribuições de Bakhtin, que desenvolveu os seus estudos principalmente no campo da análise literária e da semiótica, e que nos fornece subsídios para pesarmos como se dá o processo de constituição dos indivíduos.

⁷ Esta corrente será abordada logo em seguida, apresentando as suas contribuições para a realização desta pesquisa.

Bakhtin nasceu em Oriol em 1895, estudou na universidade de Odessa e São Petersburgo, onde se graduou em história e Filologia em 1918. Teve uma vida bem conturbada devido às situações históricas de seu país, a Rússia. Por essa razão seus primeiros livros aparecem como sendo de autoria dos seus discípulos ⁸.

- O autor desenvolveu seus estudos procurando romper com a concepção de homem que adquire uma linguagem ideal, pronta e acabada, e com a dicotomia que tomava a linguagem como dividida entre forma e conteúdo. Bakhtin concebe um homem que dialoga com a realidade por meio da linguagem. Este teórico provoca fascínio, talvez, pela sua capacidade de ver o mundo, o homem e a linguagem como sendo partes de um mesmo processo dialético.

A partir da teoria desenvolvida é possível ver o mundo a partir de ruídos, vozes, sentidos, sons e linguagens que se misturam, (re) constroem-se, modificam-se e transformam-se. Dentro desse burburinho, a palavra assume papel primordial, pois é a partir dela que o sujeito se constitui e é constituído. Para pensar a palavra a partir dessa perspectiva, faz-se necessário considerar o direito e o avesso não como partes distintas, mas como elementos que se complementam por meio de uma relação dialógica (Barbosa, 2002).

Essa visão dialógica supera a descrição dos elementos estritamente lingüísticos e busca também os elementos extralingüísticos que, direta ou indiretamente, condicionam a interação nos planos social, econômico, histórico e ideológico. Para pensar a concepção de palavra para Bakhtin, é preciso abandonar as noções de codificação e decodificação que dão margem a uma percepção de língua como sendo um código fechado. Assim, a linguagem e a história são pontos fundamentais na compreensão das questões humanas e sociais. Por ser polissêmica e dialógica, a palavra traz marcas culturais, sociais e históricas. Neste ponto Bakhtin estabelece o maior divisor de águas na construção de sua teoria sobre a língua, pois ao afirmar que o contexto histórico é parte constitutiva da linguagem, ele questiona as concepções estruturalistas que tomam a palavra como parte de um sistema abstrato de formas, em

⁸ “O Freudismo” (Leiningrado, 1929) e “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (Leiningrado, 1929) aparecem sob o nome de Volochinov, e o “Método Formalista Aplicado à Crítica Literária” (Leiningrado,

que o falante não tem poder de intervenção. O contexto histórico transforma a palavra fria do dicionário em fios dialógicos vivos que refletem e refratam a realidade que a produziu. (Bakhtin, 1995).

A palavra, em situação de uso, é um espaço de produção de sentido. Dela emergem as significações que, conseqüentemente, se fazem no espaço criado pelos interlocutores em um contexto sócio-histórico dado. Por ser espaço gerador de sentido é controlada, selecionada por meio dos mecanismos sociais.

"A palavra é uma espécie de uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (idem, p.113)

Nesta perspectiva, não podemos pensar em um total assujeitamento do sujeito falante ao contexto social. Ao contrário, se por um lado ele se submete, modificam-se para adequar-se à ordem social em que está inserido, por outro, também interfere e muda tal contexto. Trata-se de uma relação que constitui e é constituída, uma vez que a linguagem não é um sistema fixo e abstrato, por isso permite ao sujeito falante abrir fissuras, construir outros sentidos, romper o cerco do sentido já dado. Mediante a estas proposições, o autor nos mostra que a constituição se dá principalmente por meio da palavra.

Para isto, Bakhtin utiliza o conceito do processo de reflexão e refração. Neste caso, a palavra, quando entra na arena discursiva, passa por constantes transformações. Ela é lançada pelo locutor, mas quando devolvida pelo interlocutor, não é mais a mesma. É a palavra do primeiro locutor, que a proferiu, considerando o seu interlocutor, mais o sentido do segundo locutor, que a devolve com uma carga a mais de sentido. Assim, podemos afirmar que, em situação de uso, a palavra vai se revestindo de sentidos, tons e valores. Ela é portadora de significados.

Para o autor a palavra não é somente um universo de sentidos ou signo puro, é também um signo neutro. Ela é neutra em relação a qualquer função ideológica determinada, aceita qualquer carga ideológica. Disto decorre o fato de Bakhtin considerá-la como o modo

mais sensível de relação social, uma vez que se faz presente em todos em todos os domínios sociais. É por meio da palavra que percebemos as mudanças mais efêmeras que ocorrem na sociedade. Ela indicia a história.

Para compreender como se dá o processo de construção do sentido, é preciso ver a palavra como um signo ideológico, pois assim é podemos perceber a sua capacidade de assumir múltiplas tonalidades em diferentes campos como o político, o moral e o religioso. Os sentidos funcionam como camadas superpostas que vão se juntando. É o contexto, a situação social, o lugar ocupado pelo falante, que determina qual o sentido que deve ser dado à palavra.

Neste sentido, o conceito de aprendizagem utilizado nesta pesquisa, condiz com as idéias acima expostas, pois aprender não significa apenas uma mudança de comportamento, significa a participação efetiva do sujeito em um processo de construção sócio-histórica. Nesse processo, o sujeito vai se apropriando, ou seja, vai tornando seu o objeto, as palavras, os dizeres dos outros (Smolka, 1989). Isto significa dizer que são as relações interpessoais que vão constituindo o indivíduo, são elas que vão formando o indivíduo em sua subjetividade, que é construída social e historicamente.

Um autor que aborda esta temática é Lev Semionovich Vygotsky, este é o fundador da corrente histórico cultural da psicologia. Nascido em 5 de novembro de 1886, em Orsha, proximidades de Menky, capital da Bielarus, país da extinta união soviética.

Viveu grande parte de sua vida com a família, em Gomel (Bielarus). Sua família era uma das mais cultas e bem vista da cidade, o que facilitou a Vygotsky o interesse pelos estudos e reflexões sobre inúmeras áreas do conhecimento, assim como o gosto por obras literárias, poesia e teatro, o qual se dedicou por toda a vida.

Graduo-se com dificuldades em Direito e Psicologia na universidade de Moscou. Frequentou também cursos de História e Filosofia na universidade do povo que não era reconhecida oficialmente.

Após a conclusão de seus estudos em 1917, Vygotsky volta a Gomel e lá começa a lecionar em escolas estaduais. Passa então a ser o destaque intelectual da cidade. Aos vinte anos já havia publicado quatro

resenhas literárias e após sete anos sem nada publicar, mais oito foram lançadas.

Sabe-se que, enquanto ele foi professor, lecionava matérias como psicologia, pedagogia e literatura da língua russa. Criou um dos institutos em que exercia sua profissão (colégio pedagógico), um laboratório de pedagogia, onde começou a surgir através de experiências e conclusões de um de seus primeiros livros, "Psicologia Pedagógica".

No dia 11 de junho de 1934, após sérias hemorragias decorrentes da tuberculose, Vygotsky faleceu. Morreu em um sanatório após o convívio de quatorze anos com a doença.

Vygotsky deixou vários livros, manuscritos e artigos não publicados. Atualmente suas idéias estão cada vez mais se difundindo no mundo, especialmente no que diz respeito à pedagogia e a psicologia.

Wertch (1985), um estudioso de Vygotsky e suas contribuições para a psicologia, ao comentar sua importância, diz que:

"Vygotsky foi capaz de agrupar diferentes ramos de conhecimento em um enfoque comum que não se separa os indivíduos da situação cultural que se desenvolvem. Este enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos tem uma capital importância hoje em dia, transcorrida meio século desde a sua morte". (p.34)

A perspectiva histórico-cultural do psiquismo, elaborada por Vygotsky, fundamenta-se nos princípios teóricos do materialismo dialético. Como mostram Cole e Scriber na introdução do livro de A formação Social da mente⁹ (2000):

"Vygotsky e seus colaboradores se defrontavam, bem como fonte de inspiração, na medida em que eles e seus colegas procuravam desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano"(p.2)

Segundo o materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da construção, das suas instituições e regras, das suas idéias e valores.

⁹ VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico e são os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética.

Em suma, nesta abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real; é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve, sempre um fazer, um atuar do homem (Rego, 1994, p.160).

Um dos pontos centrais desta teoria é que as funções psicológicas superiores¹⁰ são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (Vygotsky, 2000, p.61). Isto é, segundo Vygotsky, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social.

A teoria histórico-cultural buscava a construção de algo novo em relação à psicologia, pois até aquele momento as teorias (instrumentalistas, inatistas/racionistas) existentes não explicavam a questão central do ser humano: a consciência, as funções psicológicas superiores.(Cole e Scriber, 2000).

Por isso, a compreensão do ser humano dependia do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas do funcionamento psicológico. Foi a partir dessa hipótese que Vygotsky tentou explicar a transformação dos processos psicológicos elementares, relacionados aos fatores biológicos do desenvolvimento, em processos superiores, resultantes da inserção do homem num determinado contexto sócio-histórico.

Como já mencionado, Vygotsky dedicou-se a compreender os mecanismos psicológicos mais complexos do ser humano, envolvendo o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação ao momento e espaço presentes.

O ser humano tem capacidade de imaginar o que nunca viu e essa atividade psicológica, é considerada "superior", diferenciando as ações

¹⁰ As funções psicológicas superiores são os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes "(Oliveira, 1999, p.26)".

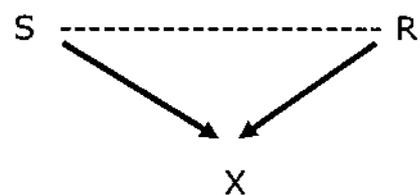
reflexivas e automatizadas dos processos de associação simples entre eventos. O comportamento superior é tipicamente humano, é uma tomada de decisão, é o caráter voluntário e intencional.

A mediação explica melhor os conceitos de Vygotsky. Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por este elemento (Vygotsky, 2000, p.53). Portanto o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma:

S= estímulo

R= resposta

X= ele mediador



Ou elemento mediador

Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido e é incorporado em estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos (Oliveira, 1999).

Os elementos mediadores introduzem um elo a mais nas relações organismo \ meio, são um tipo de "alerta". Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

Vygotsky diz que a relação do homem com o mundo é mediada por sistemas simbólicos. Para ele, são dois os tipos de elementos mediadores: *Os instrumentos e os signos*.

A função do instrumento segundo Vygotsky (2000) é:

"(...) servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Consiste um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza" (p.73).

Isto quer dizer que o instrumento modifica o comportamento humano externamente, isto é, utiliza-se de mediadores para conseguir alguns fins. Estes são voltados para fora dele, sua função consiste em provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os animais não

guardam instrumentos para uso futuro ou para uso específico. Eles apenas transformam o ambiente em um determinado momento, mas não desenvolvem essa relação em um aspecto histórico-cultural, como o homem é capaz.

Para Vygotsky, os instrumentos têm grande importância na atividade humana e estão ligados com à sua filiação teórica sobre as alegações Marxistas (princípios). Ele tenta compreender o homem, e os mistérios que o cercam através do estudo da origem e o desenvolvimento da espécie humana, tendo como base de seu trabalho, a formação da sociedade humana e o surgimento do trabalho. Esses dois fatores tornam o homem uma espécie diferenciada. É o trabalho que "faz" o homem transformar a natureza, unindo-os e criando a cultura e história humana. No trabalho se desenvolve a atividade coletiva, e assim, as relações sociais. Também é importante mencionar a criação e utilização de instrumentos.

“O instrumento é o elemento que está entre o trabalhador e seu objetivo no trabalho, possibilitando maior transformação da natureza. O instrumento agora tem uma função na história do trabalho coletivo, sendo assim um objeto social e mediador entre a relação indivíduo-mundo”.(Rego, 1994, p.183).

Já os signos podem ser definidos como elementos que representam objetos, eventos ou situações. O número 5 é um signo (símbolo) para a quantidade cinco, o desenho de uma caveira em determinadas áreas restritas, é signo que representa "perigo".

O uso de signo como meio de se solucionar problemas psicológicos (lembranças, escolhas) é semelhante à invenção do uso de instrumentos, porém, dá-se no campo psicológico. *“Os signos são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes” (Oliveira, 1999, p.30)*

Esta relação foi muito bem representada pelos experimentos executados por Vygotsky e seus colaboradores¹¹ e estes mostraram que a memória mediada por signos é mais desenvolvida que a memória não mediada.

¹¹ Estes experimentos e seus resultados são descritos e analisados no capítulo 3 do livro A Formação Social da Mente.

O processo de internalização envolve os sistemas simbólicos e também está ligado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Oliveira (1999) a internalização é caracterizada pelo processo mudança, isto é, o que era uma representação da realidade interpessoal, passa a ser intrapessoal, através do processo de internalização.

O grupo cultural, de acordo com Vygotsky, fornece ao indivíduo um ambiente estruturado com elementos cheios de significados. Entretanto, a cultura não está sendo vista como algo pronto, mas como algo dinâmico e evolutivo. E nesse dinamismo há interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

O indivíduo, no decorrer de seu desenvolvimento, vai “apropriando-se” dos comportamentos oferecidos pela cultura, as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. Ocorre, portanto, um processo de inserção “de fora para dentro”.

Logo, pode-se dizer que o processo de internalização se traduz pela maneira como o indivíduo lida com as “coisas, com os” conteúdos”, isto é, de forma autônoma com isso podendo controlar seu comportamento”.¹²

Outros pontos centrais na teoria histórico-culturais são os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky, o desenvolvimento pleno do ser humano, depende do aprendizado que realiza num determinado grupo social, a partir da interação com os outros indivíduos da sua espécie. É o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento humano.

Portanto, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas (Rego, 1994, p.204). Para Vygotsky:

(...) “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky , 2000, p.110)

¹² Dependendo também das mediações culturais.

É por isso que as relações entre o desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygotsky, levando em consideração que quando o autor se refere a aprendizado trata-se tanto do processo de ensino quanto o de aprendizagem, isto porque não acha possível tratar deste dois aspectos de forma independente.

Vygotsky, em seu trabalho, identificou dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, o qual chamou de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, o qual se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizá-las sozinha. Este nível indica assim, os processos mentais da criança que já estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que se completaram. Logo, Vygotsky percebeu que nas escolas, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, costumava-se avaliar a criança apenas neste nível, isto é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer sem a colaboração de outros é que é representativo de seu desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa. Portanto, a criança realiza e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das informações que lhe são oferecidas. Este é o nível, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

À distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Portanto, a partir deste conceito, o desenvolvimento da criança passou a ser visto de forma prospectiva.

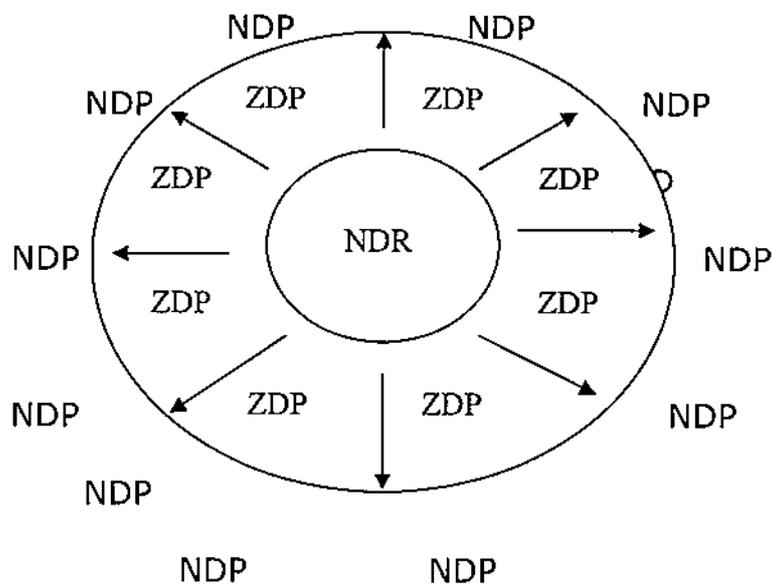
"A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de " brotos "do desenvolvimento, ao invés de" frutos "do desenvolvimento" (Vygotsky, 2000, p.113)

Deste modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, no momento em que a interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em prática vários processos de desenvolvimento que sozinha não iria conseguir, logo Vygotsky afirma sobre este assunto:

"(...) aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real de amanhã - isto é, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (Vygotsky, 2000, p.113).

Podemos fazer a seguinte representação gráfica da zona de desenvolvimento proximal:



NDR-Nível de desenvolvimento real

NDP-Nível de Desenvolvimento potencial

ZDP-Zona de desenvolvimento proximal

Propus-me então a investigar minha relação com as professoras, uma vez que meu processo de constituição se faz por intermédio de nossas relações no cotidiano da escola. Como mostra Fontana (2000):

"Aquele que narra (com) partilha saberes e vivências nos quais seus ouvintes se re-conhecem e, pelo re-conhecimento, inserem-se na história que está sendo narrada, fazendo sugestões sobre a continuação, vivendo essa continuação." (p.223)

Nesse sentido, este trabalho utilizará a narrativa como uma forma de expor e trabalhar os dados da pesquisa, devido a sua dimensão específica, que nos permite abordar o cotidiano escolar nas suas brechas e na sua especificidade, como também as formas que os sujeitos se constituem neste cotidiano. No capítulo seguinte será abordado especificamente a metodologia utilizada nesta pesquisa e a forma que esta foi desenvolvida.

3. Metodologia da pesquisa.

3.1 A opção teórica-metodológica

Neste trabalho optei pela abordagem qualitativa de pesquisa buscando com isso ressaltar os aspectos processual e subjetivo dessa investigação (Ludke e André, 1986). A linha qualitativa pressupõe também a importância de se recuperar o contexto das situações estudadas, uma vez que se procura considerar a perspectiva dos sujeitos participantes do processo estudado. Junto a essa abordagem assumida por mim na condução desse trabalho, a preocupação com o cotidiano escolar, sua dinâmica e seu significado para o entendimento da vida de uma escola e de seus sujeitos, esteve presente nesta opção metodológica.

Segundo Ezpeleta e Rockewell (1989), através de estudos sobre o cotidiano escolar, poderemos compreender mais a fundo movimentos singulares do movimento social, a um nível mais macro. Ao nos debruçarmos sobre a vida cotidiana que se desenrola em uma determinada unidade educacional teremos condições de nos aproximarmos de suas práticas, que são constitutivamente contraditórias. Assim, temos possibilidades de penetrarmos na lógica do outro e apreendermos suas contradições, seus movimentos. *"Somente no âmbito da vida cotidiana os homens se apropriam de usos, práticas e concepções, cada uma das quais é síntese de relações sociais constituídas no processo"*.(p.59)

Enfim, é possível dizer que a escolha da pesquisa qualitativa se deu principalmente por que ela busca, através de processos indutivos, apreender relações que revelem significados, partindo de dados descritivos obtidos na convivência do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto; preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes. (Bogdan & Biklen, apud Ludke e André, 1986).

Para isto fiz uso corrente de um "diário de Campo", em que procurei registrar todos os episódios, fragmentos e pequenos relatos significativos que me acompanharam durante o período da pesquisa.

Foram anotadas todas as situações que, de alguma forma, indiciavam alguma contribuição para o estudo.

Rosenburg (2003) também utilizou deste mesmo procedimento metodológico para desenvolver a sua pesquisa de mestrado. Tal pesquisa, cujo tema refere-se à constituição do professor, defende a idéia de que a percepção da necessidade de mudança na prática pedagógica e a constituição da reflexividade no(a) professor(a) são processos de ordem relacional, aprendidos pelo trabalho e mantidos pelos efeitos que suscitam nas condições concretas de trabalho e nos sujeitos que dele participam. A autora buscou nos olhares e nas palavras dos outros, indícios da professora que foi se constituindo em si mesma na experiência de formação vivida na escola. Optei por esse mesmo caminho para a realização do presente estudo em função de tomar como minhas relações com meus pares na escola para analisar meu processo de iniciação como profissional da educação.

Busquei, nas situações cotidianas vividas por mim como auxiliar da coordenação pedagógica de uma escola, as formas pelas quais fui me apropriando do conhecimento partilhado com meus outros. Procurei olhar sobre o processo de como fui desenvolvendo minha experiência a partir destas relações. Segundo Rosenberg (2003)

"Analisar o vivido é recortar, rememorar, narrar e também mais do que isso. Na análise organizam-se os fatos a partir de uma situação que já não é imediata. Organizar fatos vividos demanda categorizações que configuram uma organização lógica e interpretativa daquilo que se viveu"(p.37)

Como afirma Vygotsky (1998), "*estudar alguma coisa historicamente é estudá-la no seu processo de mudança*". Por isso, a dinâmica interativa vivida na escola com as professoras e produzida ao longo deste ano de trabalho, em sua complexidade de papéis e de lugares sociais, foi escolhida como foco do trabalho.

3.2 Contextualizando...

Esta pesquisa realizou-se em uma escola particular do município de Campinas. Oficialmente esta instituição educacional visa uma educação integral da criança, consciente de que a sua responsabilidade ultrapassa

o campo intelectual. A educação escolar oferecida por esta escola, segundo sua mantenedora, busca englobar o campo moral, com a formação sólida de valores e atitudes, e o espiritual do educando, buscando torna-lo consciente da sua responsabilidade como cidadão, agente transformador do meio em que vive.

O trabalho pedagógico fundamenta-se na linha construtivista sócio-interacionista, devido aos princípios de coerência com a Filosofia Espírita que rege as bases de atuação da mantenedora do colégio.

Neste sentido, a filosofia apregoada pelo colégio defende que a capacidade de pensar é inerente ao espírito e compete à educação dar-lhe condições para que o educando aprenda a fazer bom uso da razão na construção de um mundo melhor.

Como auxiliar da coordenação pedagógica do curso infantil e da 1ª a 4ª séries eu assumia diversas tarefas. A principal delas consistia em acompanhar o desenvolvimento pedagógico destas séries (como estava sendo desenvolvido o trabalho em sala de aula, o envolvimento dos alunos) e também oferecer um suporte às professoras.

Para isso, eu me reunia semanalmente com as professoras com a finalidade de discutir estes assuntos, (acompanhava cada caso de aluno, suas dificuldades e tentávamos traçar novas formas de mediações); entrava nas salas de aulas para fazer observação. Procurando deixar claro para as professoras que a finalidade não era vigiar, mas sim acompanhar o processo pelo qual os alunos estavam passando. Além disto, discutíamos os planos de ensino e as fichas de observação trimestral dos alunos (relatórios).

Atendia também representantes de empresas, com propostas pedagógicas, representantes de editoras e de empresas que realizavam estudos do meio¹³ para conhecer seus produtos e selecionava quais poderiam conter algum interesse para as séries.

Paralelamente, desenvolvia atividades com os pais de alunos, como reuniões para troca de informações¹⁴, reuniões com os profissionais que acompanhavam alguns alunos (psicólogos, terapeutas ocupacionais,

¹³ Nas discussões com as professoras nós também escolhíamos quais seriam os estudos do meios que seriam realizados, sempre de acordo com o projeto que estava sendo desenvolvido.

¹⁴ Isto por que eu observava as crianças nas salas e estava em contato direto com as professoras, podendo assim ter dados mais objetivos sobre o que estava acontecendo.

psicopedagogos, pedagogos, psicomotricistas, fonoaudiólogas, psiquiatras, dentre outros). Também atendia pais “novos” que iam conhecer a escola, explicava a proposta da instituição, o seu funcionamento e suas práticas.

Grande parte dos episódios tratados nas análises derivam principalmente das sessões semanais de coordenação que aconteciam junto às professoras no transcorrer do ano de 2003. Elas duravam aproximadamente 50 minutos. Era um momento particular, em que a professora e eu tínhamos privacidade para conversarmos sobre as questões cotidianas do trabalho em sala de aula. No entanto, os registros não se originaram exclusivamente das vivências partilhadas nestas sessões. Muitos deles são frutos das anotações do diário de campo sobre o meu trabalho na escola.

Os nomes dos sujeitos desta pesquisa são fictícios. No entanto, acredito que seja importante mencionar que eles próprios escolheram os seus nomes. Desde o início sabiam a respeito da pesquisa que estava em andamento. Inclusive uma das professoras interessadas no trabalho de TCC pediu para ler o que eu tinha escrito até então. Nesta ocasião, passei a ela uma cópia. A professora me deu um retorno muito positivo. Escreveu-me um bilhete comentando sobre o que tinha achado da pesquisa. Este pode ser visto no anexo 1 deste trabalho.

Este estudo foi realizado com a permissão de todos os sujeitos. Em função do desenvolvimento gradativo da relação de parceria, optei por realizar os registros após a interação ocorrida, para evitar que se sentissem intimidados ou mesmo fiscalizados. Em função de experiências anteriores, como as ocorridas durante o estágio supervisionado, pude verificar que as anotações feitas durante a situação vivida muitas vezes constrangiam os participantes.

Optei por separar alguns episódios vividos por mim na relação com as professoras e através deles procurar discutir o meu processo formação inicial como auxiliar de coordenação tomando como referência os indícios fornecidos pelos meus pares.

4. Onde tudo começou

De tudo ficaram três coisas: a certeza
de que estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar e
a certeza de que seria interrompido
antes de terminar

Fazer da interrupção um novo caminho
fazer da queda, um passo de dança,
do medo, uma escada, do sonho
uma ponte, da procura, um encontro

Fernando Pessoa.¹⁵

Esta poesia chegou em minhas mãos durante o período de planejamento da escola no início do ano. Para mim, ela conseguia traduzir tudo o que eu estava sentindo naquele momento. A única certeza que eu poderia ter naquela ocasião era que muitas relações estavam por ser construídas, que era preciso continuar. O medo, as expectativas, a procura e o encontro faziam parte deste processo, porém o que mais tomava conta de mim era a ansiedade de como este processo se daria.

Estava eu ali, entre as professoras da escola, participando da elaboração do planejamento daquele ano. Estava, a partir daquela data, ocupando uma posição naquela escola muito diferente daquela ocupada por muitos e muitos anos. Apesar de conhecer aquele ambiente com a intimidade de quem viveu ali muito tempo, naquela nova atmosfera me sentia uma estranha. Ao mesmo tempo em que me via realizada em estar de volta a um lugar tão especial, percebia que diversos receios e medos me rodeavam.

Inicialmente acreditava que as professoras, em um primeiro momento, iriam me ignorar, pois, o que uma menina recém-formada¹⁶ poderia ajudar na prática pedagógica de sala de aula, que ela nem mesmo conhecia?

No entanto, esta previsão não se realizou. Fui acolhida por todas¹⁷. Foi a partir deste momento que pude perceber que meu trabalho tinha sentido,

¹⁵ In GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra* (Série Brasil cidadão). São Paulo: Editora Petrópolis, 2000.

¹⁶ Isto é, que nem era formada ainda.

¹⁷ Posso dizer que este acolhimento contou com graus de intensidades diferenciados, ou seja, algumas professoras me acolheram mais e outras menos, mas todas me receberam muito bem.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

que eu poderia ajudar de alguma forma as professoras, mesmo sem deter domínio sobre o repertório da prática educacional.

Um dos sinais de acolhimento do grupo docente aconteceu durante às vezes em que entrava nas salas para observar as aulas. Procurava deixar bem claro que não iria vigiar, mas sim aprender com elas. No começo era um pouco estranho. Percebia que elas se sentiam incomodadas, mas certa vez a professora Júlia da 1ª série me perguntou:

- *Você não está entrando mais na minha sala por quê?*
- *Eu não entrei esta semana porque tive algumas reuniões.*
- *Já estou sentindo a sua falta, você só está dando atenção para a Camila não é...*
- *Não, de jeito nenhum, pode deixar que já já eu passo por lá.*
- *Acho que não consigo ficar sem você, você está me ajudando muito...*

A partir deste momento fui percebendo que as professoras precisavam de algum tipo de ajuda, e que minha presença na sala de aula poderia significar isto. Era alguém com quem elas poderiam contar. Além, é claro, de tornar as nossas reuniões mais ricas, pois eu já teria visto e vivenciado de perto, o que elas muitas vezes me relatavam durante a sessão de coordenação.

No decorrer do ano fui percebendo nas conversas de corredor, na sala dos professores e até mesmo no transcorrer das coordenações que as professoras precisavam de um apoio, de uma ajuda, de uma parceira para dividir angústias e aflições do dia-dia da sala de aula.

Foi aí que compreendi que a relação de trabalho com as professoras passava por um processo de iniciação, ou seja, precisávamos nos conhecer e, nos conhecendo, estabelecer uma relação mais próxima e de maior confiança. A cumplicidade se constrói. A parceria se firma aos poucos. É preciso tempo ...

"(...) Nunca se aprende fazendo "como" alguém, mas fazendo "com" alguém (...) É no movimento, mediado pelo outro que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos" (Fontana, 2000, p.174).

Segundo a definição do dicionário Universal parceiro é par; semelhante; pessoa com quem se joga; sócio; comparte; companheiro. Palavras estas que a todo o momento foram sendo re-significadas para mim, pois foi a

partir da relação¹⁸ com as minhas parceiras que fui me apropriando da prática educacional daquela escola.

"Vivendo as relações entre iniciantes e iniciados (cheios de receios, de exigência e de desconfiança), observamos nossos pares para fazer como eles, imitando seus gestos e dizeres e/ou aprendemos pelo fazer junto com eles a indignar-nos e a interpretar os signos em jogo nas relações. Também ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando com os nossos alunos".(Idem,p.123)

Fontana (2000), ancorada nos estudos de Bakhtin e Vygotsky, defende a posição de que a profissão docente pode ser compreendida também, a partir das condições sociais desta profissão. Afinal, as docentes são, além de professoras, mulheres, mães, que sofrem com a desvalorização crescente desta profissão e ao mesmo tempo constroem novos significados para a sua atuação no magistério.

A autora, ao desenvolver sua pesquisa nos mostra que, o ser profissional dos docentes é constituído na rede móvel e multifacetada das relações sociais das quais estes fazem parte. Isto significa dizer que, todo o referencial que se tem desde a infância influencia na formação profissional de educadores.

"Tornar-se professora mais que uma condição, foi também o processo pelo qual nos inserimos, de modo específico, como mulheres e trabalhadoras na corrente das relações de trabalho e das práticas educativas de nosso grupo social, relações e práticas que foram se formando sem nós e diante das quais não fomos, de início, senão um objeto como os outros" (Ibidem,p.124)

Nesta direção, segundo Guedes-Pinto (2002), o processo de entrada da mulher no mercado de trabalho, especificamente, no magistério, gerou um acúmulo de papéis sociais "femininos", que ainda hoje são reproduzidos (mulher, mãe, professora...) e estas condições produzem marcas na profissão que a singularizam. Assim, não podemos ter a mesma compreensão da docência para o homem e para a mulher que exercem o magistério.

¹⁸ Para maiores esclarecimentos sobre a relação com o outro ver BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec. 1995. Capítulo 6 – Interação Verbal.

Enfim, a feminização do trabalho docente não é decorrente apenas do grande número de mulheres nesta profissão, mas muito mais por um certo fazer feminino dessa prática, *não apenas como uma expressão que permite falar da invasão de uma certa profissão – o magistério – por um certo sexo – o feminino –, mas também de uma certa maneira – feminina – de encarar e de exercer o magistério* ¹⁹.

Nas relações diárias que vivia com as professoras, essa dimensão feminina, específica da profissão docente, sempre estava presente em nossas conversas (ora em relação aos alunos, aos outros profissionais da escola e até mesmo em relações familiares²⁰) e foi através desse ponto comum que compartilhávamos, isto é, de sermos mulheres trabalhando no exercício do magistério que nos aproximava da escola e assim pudemos desenvolver e aprofundar uma relação de parceria.

4.1 Os "cantos": quais são?

Durante a coordenação com a professora Júlia, da 1ª série, aconteceu algo muito importante. Ela estava muito angustiada, pois não estava conseguindo dar atenção para todos os alunos. Ela falava:

- Eu estou preocupada, pois estou ficando muito ocupada com os NEES²¹, eu fico com eles, e o resto da classe está indo sozinha. Eu não estou conseguindo dar atenção a todos, tem dia que nem vejo a produção de alguns alunos.

- Mas como está a relação? Eles estão conseguindo fazer as atividades?

- Estão, mas eu acho que às vezes eu estou ausente, está faltando algo.

- Júlia, não é bem assim, acho que, se tudo está como está, dando certo, a mediação com os alunos está boa, você não está se lembrando que eles também aprendem uns com os outros?

- Eu sei, Dri. Mas você sabe, bate uma ansiedade, uma cobrança! Eu estou me cobrando muito, vou repensar. Outra coisa que eu queria falar era dos cantos.

- Pode falar!

¹⁹ LOPES, Eliane M. T. "Prefácio". In: ASSUNÇÃO, M. M. S. de. *Magistério Primário e Cotidiano Escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

²⁰ De alguma forma as questões pessoais estavam presentes nas nossas conversas, e assim fui podendo conhecer melhor as professoras, seus jeitos de ser e de fazer. Além disto, as condições sociais da docência eram algo muito presente nas nossas conversas, pois os múltiplos papéis delas (mulheres, mães, professoras) aliados à falta de dinheiro traziam implicações para a prática pedagógica.

²¹ Alunos portadores de necessidades educativas especiais.

- *A Bianca falou para eu fazer, e eu estou fazendo, e acho que não está funcionando.*
- *Por quê? Questionei. [para mim, naquele momento, a professora Júlia estava falando da ação de **cantar** as músicas, momentos lúdicos. Não estava compreendendo por que os cantos – espaços específicos em sala de aula para certas atividades ou propostas – não estavam funcionando. Normalmente as crianças adoram cantar].*

(Diário de Campo, 11/03/2003).

Acredito que essa conversa com a professora Júlia, no momento da sessão de coordenação, traz indícios de como eu ainda tinha muito o que aprender, e quanto fazia diferença eu não ser ainda uma professora. Demorei a compreender sobre o quê ela estava se referindo. Os sentidos, ali entre nós duas precisavam ser negociados, para que eu, ao final de nosso encontro pudesse entender sobre o que ela estava se referindo.

Uma situação de constrangimento como esta em que fiquei, poderia significar para muitos, incompetência. No entanto, refletindo depois sobre este pequeno relato não o vejo mais assim.

A questão da elaboração de sentidos pode ser entendida também pelo viés do repertório, pois como afirma Bakhtin (2002), aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavras, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar de “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. E é no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (p.148).

Retomando então o episódio: Esse diálogo com a professora Júlia traz pistas de como os modos e os sentidos da enunciação são produzidos nas relações sociais. Naquele contexto, a palavra *canto* tinha outro significado para mim, que não era o mesmo para a professora, que se referia a esta palavra como uma forma de organizar e encaminhar algumas atividades. Porém, a própria situação constrangedora disparada pelo meu comentário, provocou em mim a busca ativa pela compreensão daquilo que estava sendo dito. “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (Bakhtin, 2002, p.95).

A partir do conflito de sentidos vivido naquele contexto, foi que pude perceber que tudo o que chega a mim, vem do outro. A forma de enunciar-se muda, pela demanda da relação, que provoca mudanças no pensamento interior. Isto é, quanto mais estou dizendo ao outro (me relacionando com), o meu discurso interior vai se "transformando".

"O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas está situado no meio social que envolve o indivíduo (...) A enunciação enquanto tal é um puro produto de interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade" (Bakhtin, 2002, p.121).

Além disso, este episódio foi muito marcante para mim, pois foi partir daí que pude perceber que o caminho de aprendizagem a ser percorrido era imenso. Só poderia aproveitá-lo se soubesse aprender no dia-dia, no estar sendo e executando as minhas atividades, que os desencontros de sentidos faziam parte deste processo. "*A arte de dizer é uma arte de pensar e fazer*" (Certeau, 1994, p.154).

Este fragmento de situação vivido na coordenação também me fez recordar um conceito muito importante desenvolvido por Bakhtin: este é a compreensão ativa responsiva. Para o autor a compreensão é uma forma de diálogo:

"Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão" (p.131-132)

Nesse sentido, tornou-se visível para mim, através dessa experiência na sessão de coordenação com a professora Júlia, uma nova forma de compreensão das práticas escolares. De alguma maneira fui internalizando um outro conceito da vivência escolar formal, isto é, foi ganhando significação de acordo com a minha história. Esta atitude responsiva foi uma busca de compreensão sobre as práticas educacionais cotidianas daquela escola e com ela foi possível construir um diálogo com a professora

Júlia e com outras dimensões do cotidiano, "o ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata" (Bakhtin, 1995, p.48).

Por essa razão, as trocas ocorridas durante os momentos de coordenação tornaram-se de extrema importância para a minha formação profissional, uma vez que se constituíram como momentos de descoberta, de aprendizagem a partir das mais diversas formas.

4.2 As letras e as técnicas.

Hoje fiquei perplexa. Tive uma verdadeira "aula", em uma coordenação. A professora Júlia me ensinou tantas coisas que eu nem imaginava...

As professoras, de modo geral, levantaram algumas questões sobre a escrita, principalmente em relação à letra cursiva e à bastão. Pois as professoras da 2ª série estavam achando que o traçado dos alunos apresentava algumas dificuldades.

*Neste assunto específico não sabia absolutamente nada. Não me recordava da maneira que fui alfabetizada. Eu escrevo como sei. Muito menos tive discussões sobre este assunto (técnico) na faculdade (*apenas sei que a criança deve ser alfabetizada com a letra bastão, pois ela permite que o aluno diferencie as letras, numa discussão levantada em uma supervisão de estágio).*

Neste emaranhado de dúvidas, a Júlia veio me perguntar o que estaria correto. Ela relatou que tinha feito uma atividade com os alunos em que eles deveriam construir as letras com barbante e ela me perguntou:

- *Por exemplo, se um aluno fez o B sem recortar o barbante está certo, eu posso dizer que isto é um B?*
- *Olha, Júlia, eu não posso te responder se está certo ou errado, mas acho que você deve pensar na proposta que você fez aos alunos, qual foi?*
- *Foi para eles "escreverem" as letras do alfabeto com o barbante, mas eu não tenho que garantir que eles aprendam que a maior parte das letras nós escrevemos de cima para baixo?*
- *É eu nunca tinha pensado nisso. - respondi desesperada, pois eu nunca tinha visto este assunto na minha vida, tudo o que eu sabia era escrever de um modo automatizado apenas isto. Que desespero!*

No entanto a conversa foi prosseguindo e a Júlia foi falando e me levando a pensar em diversas questões, como estratégias de ensino. Dizia:

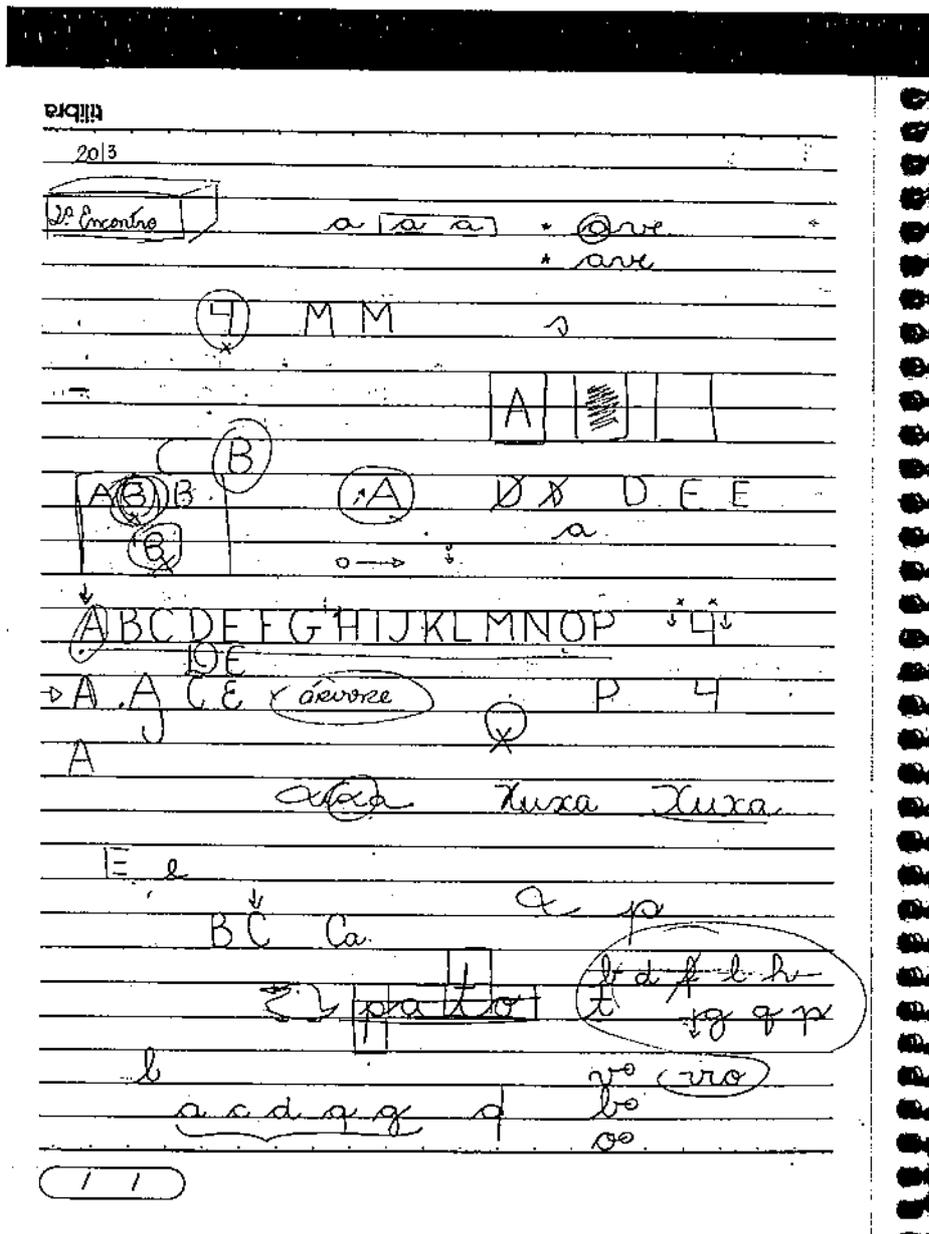
- Quando vamos introduzir a letra cursiva, temos que deixar claro para os alunos que existem dois tipos de letra: aquelas que estão em cima da linha, e aquelas que precisam passar a linha. Vamos pensar na palavra pato (este exemplo também está presente na folha xerocada²²), o "p" precisa ir para debaixo da linha e já o "t" precisa ir para cima da linha, e o restante das outras letras ficam em cima da linha. Neste sentido, temos que apresentar as dimensões das letras. Por isso eu acho que na atividade do barbante eu teria que corrigir, para garantir que o aluno se aproprie corretamente da forma da letra.
- Júlia, pensando em tudo isto que você acabou de me ensinar, pois você sabe que eu não tinha conhecimento disto, eu acho que, ao invés de você corrigir, que tal você levar os alunos a pensarem sobre o assunto? Você pode pedir para eles compararem as letras que construíram com as letras do alfabeto que estão na parede. Assim eles podem chegar à conclusão que para o B ficar igual o da parede eles vão precisar dividir o barbante em duas partes.
- É mesmo, vou tentar fazer isto, a Camila fez isto antes de fazer as atividades com os alunos. É mesmo, temos que fazer eles pensarem na lógica do traçado.

Enfim, esta coordenação para mim significou muito mais do que uma aula. Foi um momento de aprendizagem, de reflexão sobre as letras e seus traçados. Estou percebendo que trocas como estas estão constituindo meu conhecimento profissional. Pois estas informações eu nunca obteria na faculdade, mas a questão da reflexão (uma proposta da atividade) é fruto de muitas discussões nas aulas da Unicamp.

(Diário de Campo 20/03/2003)

A seguir está o registro feito por Júlia numa folha de papel durante essa sessão de coordenação. Nele podemos observar alguns indícios a respeito das nossas interações ao longo desse momento. Conforme a professora ia me explicando, fazia exemplos na folha de caderno para que acompanhasse seu raciocínio e explicação.

²² A folha xerocada está escaneada em seguida da transcrição deste episódio.



Bakhtin ressalta o caráter de reciprocidade instaurado pela comunicação verbal. Também destaca como há, por parte dos sujeitos envolvidos em uma situação enunciativa, um esforço conjunto pela compreensão.

Este episódio também traz à tona uma discussão relevante do cotidiano escolar, que é a aprendizagem da escrita das crianças de 1ª série. No entanto, meu conhecimento sobre esta temática era restrito²³. Ou seja, sabia apenas um pouco sobre este processo, mas não sabia realmente como este realmente se efetivava.

²³ Como pode ser percebido com o relato desse episódio

Mais uma vez uma situação constrangedora (pois como iria responder uma dúvida da professora Júlia se não tinha conhecimento do processo a que ela estava se referindo?) me fez aprender muito sobre a relação pedagógica. Vivi “na pele” uma forma de aprendizagem pelo relato do outro.

“No jogo do ver-se errando e o ver-se deixando de fazer coisas importantes, nuances do ser professora e do perceber-se como sujeito emerge. O ver-se errando afirma a ilusão de ‘unicidade’ da professora e do sujeito, pela negação da multiplicidade em si mesma. O ver-se deixando de fazer coisas importantes afirma a multiplicidade, o reconhecimento das possibilidades em jogo e o desafio de tecer com elas” (Fontana, 2000, p.167)

Foi a partir da mediação de Júlia, que meu pequeno conhecimento sobre o processo de alfabetização pôde ser construído. Esta aprendizagem me permitiu até ajuda-la a pensar sobre a estratégia de ensino utilizada, mas para isto foi necessário que ela fosse “explicando” como este processo se dava. Foi preciso que ela mediasse (Vygotsky,2000) o conhecimento que ali estava sendo exposto e sobre qual gostaria de partilha e receber algum retorno.

Pode-se perceber, através deste segundo relato, uma certa sintonia entre a professora Júlia e eu, pois para que realmente pudesse ajudá-la foi necessário que ela me introduzisse no processo de ensino do traçado das letras, do qual eu não tinha conhecimento. E esta percepção de Júlia só pôde ser detectada a partir da relação de parceria desenvolvida por nós naquele momento.

Neste sentido, meu processo de constituição como auxiliar de coordenação na escola foi se dando a partir desta relação de parceria, de troca com as professoras: “*o nosso saber como profissionais, foram sendo elaborados num lento aprendizado, que se confunde com o desenvolvimento de nosso ser profissional*”, no exercício cotidiano de *nossa própria profissão*” (Fontana, 2000, p.123).

Este tipo de aprendizagem cotidiana, que é, fragmentada, exige que a ocasião seja realmente aproveitada, pois a cada instante novos conhecimentos estão sendo oportunizados aos iniciantes, como era o meu caso. Sobre esta temática Certeau acrescenta dizendo:

"A ocasião é aproveitada e não criada. É fornecida pela conjuntura, isto é, por circunstâncias exteriores onde um bom golpe de vista consegue reconhecer o conjunto novo e favorável que irão construir mediante um pormenor a mais" (Certeau, 1994, p.162)

Nesse sentido, este episódio exemplifica uma das formas de aprendizagem desenvolvida ao longo dessa pesquisa. Creio que ele contém "dicas" de como foi se dando meu processo de inserção na escola. Através destas pequenas aprendizagens com meus pares pude ir me apropriando dos sentidos que de que se revestiam aquela instituição educacional na qual procurava mergulhar como profissional.

4.3 Conselho de classe – uma prática cotidiana

Hoje fiz algo que muito me chamou a atenção. A coordenadora Bianca pediu que eu fizesse o conselho do infantil. Eu nunca tinha participado de um conselho de classe, a única referência que eu tinha deste momento era a participação no pré-conselho em Abril, e também algumas conversas anteriores.

Mesmo tendo a consciência de que eu não "sabia" como conduzir esta reunião decidi enfrentar mais este desafio.

As professoras foram entrando e se acomodando na sala. Como um velho ritual, foram abrindo seus cadernos e tudo me dizia que elas estavam esperando que eu tomasse uma iniciativa. Então, apesar de toda insegurança, que me habitava, disse:

- *Vamos começar? Pode ser pelo infantil ou tem alguém que vai ter que sair mais cedo?*
- *Não, vamos seguir a ordem das classes, disse Magali.*

No meu entender, ao responder à minha pergunta daquela forma, ela estava me dando uma grande dica de como conduzir, de organizar a reunião.

A professora Magali começou a falar de seus alunos e fui anotando alguns aspectos relevantes. A escrita era uma forma de eu assegurar e registrar todas as informações que estavam sendo me passadas. De repente, a professora Mariana perguntou:

- *É para falar de todos os alunos?*

Neste momento minha cabeça entrou em pane, pois eu não sabia se era ou não. Eu iria falar para comentar sobre todos os alunos, pois assim eu teria informações de todos. No entanto, não foi preciso fazer isto. Mais uma vez a professora Magali me ensinou, apenas com uma frase:

- *Não, Mariana. É só para falar daqueles que você falou no pré-conselho, e se tiver agora algum aluno que está te preocupando.*

Eu respondi, completando a professora Magali:

- *É isso mesmo, Mariana.*

(Diário de Campo 19/05/2003)

Acredito que este episódio revela uma dimensão do cotidiano escolar, que normalmente não aparece. Permite percebermos como os sujeitos se apropriam das práticas cotidianas de uma escola. Neste caso, eu, a iniciante, não tinha o domínio desta prática. Não sabia como este "ritual", o conselho de classe, se configurava. E para que eu pudesse conhecê-lo foi necessário que os já iniciados me mostrassem como esta prática acontecia.

Para isso, a professora Magali foi me indicando como eu deveria conduzir a reunião. Ia respondendo as dúvidas das outras professoras e indiretamente ia me mostrando como as coisas aconteciam, "*Não, Mariana. É só para falar daqueles que você falou no pré-conselho, e se tiver agora algum aluno que está te preocupando*". Com isto, Magali foi me fornecendo pistas de como eu deveria agir, isto é, foi me ensinando as práticas daquele evento formal da instituição, que já estavam fossilizadas para muitas professoras.

"(...) esse cotidiano, que articula cenários distintos (que vão da sala de aula ao pátio, do refeitório à diretoria, da secretaria à biblioteca - quando ela existe e funciona), tempos e papéis diversos (alunos, professores, diretores, coordenadores, funcionários, pais, entre outros). Tal cotidiano vai sendo vivido e produzido por indivíduos igualmente diversos, cujas histórias e trajetórias entrecruzam-se de modo fugaz. Este entrecruzamento vai delineando *maneiras de fazer que constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural*"²⁴ (Guedes-Pinto e Fontana, 2001, p.35).

Foi no entremelo desse jogo de conhecimentos de iniciados e iniciantes que as práticas cotidianas da escola foram sendo apresentadas a mim. Foi por meio do fazer junto, do fazer com, que fui percebendo como as "coisas" eram organizadas naquele local. Arriscando-me e me expondo ao grupo de professoras, fui me constituindo, "*Mesmo tendo a consciência*

²⁴ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.41

de que eu não 'sabia' como conduzir esta reunião, eu decidi enfrentar mais este desafio".

Creio também que este episódio contém algumas marcas que evidenciam uma relação de proximidade e cumplicidade com as professoras. A atitude de Magali, ao indicar como conduzir o conselho de classe, denuncia uma certa relação de parceria. As professoras foram, aos poucos, me mostrando como as práticas educativas aconteciam, foram me ensinando o ofício de educadora no "em se fazendo".

Nesse sentido, é que fui percebendo que muito do que aprendi ao longo desse ano, foi a partir dos momentos interativos de que fui participando no cotidiano de minhas práticas como auxiliar de coordenação pedagógica.

Segundo Rosenberg (2003), a corrente sócio-histórica da psicologia afirma que a possibilidade de criação do homem está apoiada em sua faculdade de combinar o antigo e o novo a partir da sua própria experiência. A atividade criadora (e re-criadora) encontra-se em relação direta não só com a riqueza e com a variedade de nossas experiências individuais, mas também com as experiências socialmente produzidas pela humanidade.

"Tornar-se professora, é saber organizar o processo de ensino de uma forma ou de outra, e isto envolve a apropriação de princípios, mas também da experiência de trabalho de um coletivo profissional. Quanto mais variados forem os modelos a que tivemos acesso, quanto mais incentivos, técnicas e materiais nos forem proporcionados, quanto mais acesso tivermos à observação do fazer do outro, à interlocução com o outro sobre o seu fazer, maior e mais ágil será a nossa capacidade criativa frente aos desafios das condições sociais de produção do ato educativo" (*idem*, p.80)

Creio que essa experiência de iniciação, no papel de auxiliar me possibilitou acessar o fazer alheio, possibilitou-me a interlocução e, por esse caminho, fui, aos modos de Certeau, reinventando meu próprio fazer de educadora iniciante.

4.4 A mudança.

Eu estava fazendo coordenação com a professora Cristiane da 3ª série e ela começou a me mostrar a rede que confeccionou com a classe para o TCS²⁵. Ela disse:

- Acho que este ano vai ser diferente. Estamos começando certo, esclarecendo tudo aos alunos, todos os porquês.

-Eu não estava aqui no ano passado, mas pelo que vocês me contaram é necessário sim fazer algo bem estruturado, pois senão tanto professores como alunos ficam perdidos.

Ela mostrou-me um material que seria dado aos alunos para que eles conhecessem as partes do jornal. Eles teriam que registrar nesta folha o que observaram, as principais características e depois os grupos trocariam as informações coletadas.

- Como você faria isto, a troca?

- A troca oral. Eles apresentariam para os outros grupos, respondeu Cristiane.

- Pensei o material de outra forma. Ao invés de o grupo registrar nesta folha apenas a sessão que ele escolheu, não seria melhor que ele registrasse as informações de todos os grupos? Assim, nós "garantiríamos" que pelo menos eles teriam estas informações.

- Como você acha que eu devo fazer isto?

- Sabe este material que você fez? Você adaptaria para todos os grupos, colocaria as informações de cada grupo em uma coluna, com o nome da sessão; a temática; o tipo de texto; exemplo de reportagem.

- É mesmo, Dri. Pois em uma folha vai ser possível fazer um panorama dos principais cadernos do jornal.

- E apenas a forma de registrar é que vai ser diferente, o trabalho que você me falou vai continuar o mesmo. Apenas temos que prestar atenção de como fazemos o registro. Ele tem que ser da forma mais clara possível.

(Diário de Campo, 09/04/2003)

Este episódio foi revelador para mim, pois através dele dei-me conta da mudança que se passava em mim. Depois de vários "erros", de várias formas de ajudar as professoras, percebi que consegui, sem receber "dica" de alguém, auxiliar a professora Cristiane. Ela nem mesmo precisou me introduzir no assunto para que eu pudesse aconselhá-la.

Foi um momento significativo, pude perceber que a Cristiane e eu estávamos falando a mesma "língua", já pertenciamos a este mundo da escola.

²⁵ TCS - Trabalho de conclusão de série desenvolvido pelos alunos. Neste caso, a 3ª série tem como temática deste trabalho, o jornal e os diferentes tipos de escrita presentes neste veículo de comunicação.

Com isso, foi muito mais fácil dar sugestões de como o trabalho pedagógico poderia ser organizado, *"este material que você fez, você adaptaria para todos os grupos, colocaria as informações de cada grupo em uma coluna, com o nome da sessão do jornal; a temática; o tipo de texto; exemplo de reportagem"*.

Uma mudança de atitude como esta não se traduz somente em um resultado vitorioso e de sucesso, pois aprender não significa apenas a obtenção de uma mudança de comportamento, mas chegar a várias formas de apropriação do mundo externo, em que vamos sempre agregando novos modos de perceber e de se relacionar com nossos outros.

Minha atitude, em um primeiro momento, me pareceu estranha, pois, como de uma hora para outra eu já consegui identificar outras formas de organização pedagógica, sem estar na sala de aula? No entanto, percebi que estava sim em sintonia com os trabalhos desenvolvidos em sala. Afinal eu observava as aulas, também acompanhava os materiais que as professoras produziam e os discutia com elas. Este conhecimento sobre a escola estava acontecendo todo dia, nas situações mais banais e em decorrência disso eu já podia compartilhar com meus pares minhas formas de pensar o ensino.

"Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se (re)apropriam) do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural" (Certeau, 1994, p.41).

Nesse sentido, as diversas formas de apropriação do cotidiano das práticas educacionais foram me constituindo como uma educadora em processo de formação, foram impingindo em mim um sentido para a minha profissão e para os modos que ela poderia acontecer.

"No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediado pelas práticas e significados de nossa cultura (...) Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso ser profissional" (Fontana, 2000, p.180)

Em suma, minha passagem por um contexto educacional como este narrado aqui me modificou, produziu em mim mudanças, deu significação para as vivências e me ajudou no processo de iniciação de tornar-me uma

profissional da educação escolar. Mais preparada e "inteirada" desse cotidiano.

5. Considerações finais

"Cada um que passa em nossa vida,
passa só, pois cada pessoa é única,
e nenhuma substitui a outra.
Cada um que passa em nossa vida,
passa sozinho, mas não vai só,
nem nos deixa só.
Leva um pouco de nós,
deixa um pouco de si.
Há os que levaram muito,
mas não há os que não deixaram nada.
Esta é a maior responsabilidade de nossa vida
e a prova de que duas almas
não se encontram por acaso..."

(Antoine de Saint-Exupéry)²⁶

Acredito que este trabalho tenha narrado uma parcela significativa da minha iniciação no processo de constituição profissional e pessoal durante este meu primeiro ano de ofício como educadora.

Uma das descobertas que fiz neste período foi que a educação acontece a partir dos modelos, isto é, grande parte do que aprendi neste processo foi decorrência da observação de como meus pares realizam e compreendem as atividades que desenvolviam. Neste sentido, foram as condições sociais de produção nas quais estava inserida, que possibilitaram minha constituição como profissional recém iniciada na profissão.

Um outro ponto a ser destacado refere-se à relação de parceria construída com as professoras. A partir disso foi que pude me perceber como uma integrante da escola, isto é, que tinha uma função específica e que tinha formas de atuar junto às demais colegas.

Enfim, todos que passaram pela minha trajetória profissional inicial foram únicos e irrepetíveis. Trouxeram cada um, um ensinamento particular, e desta forma este processo reveste-se de um movimento em fluxo. Vou estar me desenvolvendo profissionalmente constantemente, pois a todo o momento vou estar me relacionando com pessoas e profissionais diferentes que estarão sempre em processo, pois a história de vida do

²⁶ Fonte desconhecida.

homem não tem fim. Neste sentido, a realização desta pesquisa foi apenas um ponto de partida deste processo.

Espero que este trabalho de pesquisa auxilie outras iniciantes, como eu, a perceber que o processo de iniciação no ofício docente acontece, entre várias instâncias, no fazer-se cotidiano da profissão.

ANEXOS

6.1 O bilhete de Júlia .

Dri,

Parabéns pela escrita poética de sua pesquisa!!!
Aprendi muito também:

"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende" (Guimarães Rosa)

Algumas frases ficaram ofuscando - em minha mente depois que li...

Uma é a citação de Dayrell na página 9.
Lindo!

Outra é a citação da página 13. (P. 222)
É isso aí!

Adorei fazer parte da construção de seu referencial sobre "Educadora". Obrigada.

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino

(Paulo Freire)

Beijo e Boa Sorte

"(Julia)"

6. Referencias Bibliográfica

ANDRÉ, Marli. *Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático*. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**, (19): 17-21,1993.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARBOSA, M. V A Concepção De Palavra Em Bakhtin. *Primeira Versão*. Ano I nº 20 - junho - porto velho, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec. 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLE,Michael e SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Levi Semionovich **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DAYRELL, JUAREZ. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, JUAREZ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p.131-161.

EZPELETA, J. & ROCKWEEL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1989.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *A constituição social da subjetividade: notas sobre central do Brasil*. In: **Educação e Sociedade**.N. 71. Campinas: Cedes, 2000.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação, GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Trabalho escolar e produção do conhecimento*. In: Neto, Alexandre Shigunov & MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História.**São Paulo: Cia das Letras, 1999.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia **Rememorando trajetórias de professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, FAEP/UNICAMP, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia & FONTANA, Roseli Aparecida Cação **Professoras e estagiários**-sujeitos de uma complexa e "velada" relação de ensinar e aprender. *Pro-posições*, v.12, n2-3 (35-36), jul-nov.2001.

LUDKE, Melga & ANDRÉ, Marli **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, R. C. A. *A pesquisa qualitativa como opção metodológica.* **Pró-Posições**, 2 (2), 27-35,1991

OLIVEIRA, M. K. de **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 4ª edição, 1999.

REGO, Tereza Cristina R. **A origem da singularidade do ser humano:** a análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky.(Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1994.

ROSEMBERG, C. De S. **A produção da necessidade de mudança no trabalho docente: análise do processo de constituição de uma professora.** Qualificação de mestrado, orientada pela Profª Dr. Roseli Aparecida Cação Fontana. FE-UNICAMP, Campinas, 2003.

SMOLKA. Ana Luisa Bustamante. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Porto Alegre: Mercado aberto, 1989.

WERTSH, J. V. (org) **The concept of Activity in Soviet Psychology.** Nova York : M. E. Sharpe, 1981

YIGOTSKY, Levi Semínovich **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.