

UNIVERSIDADE ESTADUAL

DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA VARANI

DE ALUNO/PESQUISADOR A
PROFESSOR/PESQUISADOR: CONSTRUINDO O
TRABALHO DOCENTE

CAMPINAS

1995

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**DE ALUNO/PESQUISADOR A PROFESSOR/PESQUISADOR:
CONSTRUINDO O TRABALHO DOCENTE**

ADRIANA VARANI

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1995**

Monografia apresentada como
exigência para a Conclusão do
Curso de Pedagogia Noturno da
Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da
Prof. Dra. Corinta Maria
Grisolia Geraldi

UNICAMP = FE = BIBLIOTECA

Dedico este trabalho à minha mãe,
que tanto me ajudou nos primeiros
trabalhos escolares. Sem ela não
teria tido forças de chegar onde
estou.

Ao meu pai e meus irmãos, pelo
incentivo ao estudo.

AGRADECIMENTOS

a meus pais e irmãos, por compreenderem os momentos de tensão;

ao Fernando, pela presença ao meu lado;

à Eliana, pela companhia no trabalho com a escola pública e pelas constantes discussões;

aos meus alunos, pôr aceitarem este trabalho;

aos professores da escola em questão, pôr acreditarem no papel do coletivo no trabalho docente;

à Professora Corinta, pelo incentivo constante e pôr acreditar no trabalho com a escola pública e no curso noturno;

aos professores que acreditaram no Curso Noturno de Pedagogia da UNICAMP, pôr ajudar-nos na luta;

aos professores que não acreditaram no Curso Noturno de Pedagogia, pôr aumentar o nosso desafio;

a todos os alunos que iniciaram o Curso de Pedagogia Noturno em 1991;

à Hélia da Coordenação de Graduação da Faculdade de Educação;

a todos que, de alguma forma contribuíram para este estudo.

"Raciocinei até achar a verdade,
Achei-a e não a entendo. Já se esvai
Neste desejo de compreensão,
Inalteravelmente,
Neste lidar com seres e absolutos,
O que em mim, por sentir, me ligo à vida
E pelo pensamento me faz homem...
...E neste orgulho certo
Fechado mais ainda e alheado
Me vou, do limitado e relativo
Mundo em que arrasto a cruz do meu pensar."

(Fernando Pessoa)

INDÍCE

Introdução.....	3
Breve Histórico.....	7
Novo Caminho.....	14
Questão Inicial.....	20
Ambientação Curricular.....	27
A Escola.....	27
Breve Parenteses.....	29
Relações entre professores.....	34
Relação Teoria e Prática.....	42
O Ensino de Geografia e História: novas abordagens..	47
O Aluno.....	51
1º Contato: De igual para igual.....	53
O Trabalho Docente em Aula	
O Trabalho com o 4º ano.....	58
O Trabalho com o 3º ano.....	63
Alinhavando o que foi tecido:em busca do arremate...	73
Retorno à Questão Inicial.....	76
Bibliografia.....	77

INTRODUÇÃO

"Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas." (Freire, 1988, p. 29)

A elaboração da escritura deste trabalho se entrelaça em indagações e tentativas de respostas, mais indagações e mais tentativas de respostas, chegando em caminhos incógnitos. É um caminho de escuridão, em que as luzes vão sendo acesas durante o trajeto. Pouco se consegue antes do caminho chegar ao fim.

Só mesmo quem experimenta um processo de trabalho colocando-se em questão, constituindo-se sujeito e objeto da investigação pode saber o que são dúvidas, o que é "inquietar-se por saber mais", talvez até duvidando do que

acredita saber. É por isto que, ao iniciar o trabalho, provoco: com ele muito aprendi, mas sei que tenho muito mais perguntas do que quando iniciei.

É neste caminho que se segue a monografia do Trabalho de Conclusão de Curso(TCC) da minha formação em Pedagogia - primeira turma do período Noturno - que tentarei dissertar aqui. Neste trabalho abordarei algumas questões relativas à minha formação relacionada com a prática pedagógica iniciada no final da graduação. É uma tentativa de explicitar quais os caminhos percorridos no encontro/confronto com a sala de aula/ensino e a formação de professores no curso de magistério em nível de 2º grau.

Num primeiro momento descreverei brevemente a história de minha pesquisa, bem como um pouco da história do próprio TCC, uma vez que os trabalhos de nossa turma (1991) serão os primeiros da Faculdade de Educação da UNICAMP. Constitui esse primeiro momento como a fase exploratória do meu processo de pesquisa, tal como explica Ludke e André (1986)

"A fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo."(p.22)

No segundo momento, informarei à respeito da mudança no caminho da pesquisa iniciado na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, na graduação, explicitando a metodologia de pesquisa e as razões que me levaram a promover a ruptura na orientação mantendo a temática da pesquisa, além de inform

ar os materiais coletados. Logo em seguida, abordarei a questão inicial desta fase da pesquisa, as inquietações que permearam o confronto com a prática, na busca da práxis.

Será então chegado o momento de explicitar os indicadores analíticos-descritivos construídos durante todo o processo de pesquisa e culminando no embate dos achados de campo e na reflexão teórica. São eles: a **Ambientação Curricular**, o **Ensino de História e Geografia**, o **Aluno**, o **Trabalho Docente na Aula**.

Os indicadores suscitados levaram ao estudo da categoria de análise teórica - eixo do trabalho - **Relação Teoria/Prática**. Outra categoria que perpassa o trabalho todo é a questão da profissão docente enquanto um processo de reflexão, ou seja, a categoria **Formação do professor**.

Concluindo o trabalho, proponho-me a "alinhar" os vários aspectos que procuro elucidar durante sua realização, tendo como fonte o pensar sobre o próprio trabalho docente, e como opção teórico-metodológica a abordagem proposta por Ezpeleta e Rockwell (1986), que considera a escola como objeto de estudo, estudado a partir de sua positividade, para além de sua compreensão como instituição/aparelho, buscando abordar os confrontos entre o cotidiano (Heller) e o Estado (Gramsci) ~~9~~

Além dessa linha da pesquisa, este trabalho persegue como fonte teórica as propostas de "reflexão na ação" de Donald Schön (1992) e da formação do profissional reflexivo de António Nóvoa (1992). Posso afirmar também que pretende dar vazão a proposta expressa por Geraldi (1993) de compreensão do pedagogo como pesquisador: "...a pesquisa deve compor a formação profissional de professores [e pedagogos], porque ela é parte constitutiva do seu trabalho." (p. 399)

Finalmente retorno à questão inicial, buscando construir o "*caminho da viagem inversa*" proposto por Santos (1991), explicitando criticamente os achados, ou seja, não tê-los como respostas, nem tampouco como modelo a ser seguido durante o meu futuro trabalho docente, mas acima de tudo percebendo que nossas questões como professoras pesquisadoras são respondidas no cotidiano da escola, no movimento de reflexão dos professores, mediatizados pela reflexão teórica.

BREVE HISTÓRICO

Em 1991 foi iniciada a primeira turma do Curso de Pedagogia - período noturno da UNICAMP, num processo conturbado, repleto de posições contrárias à sua abertura. Sua necessidade adveio da nova Constituição Estadual, baseada por sua vez, na nova Constituição Federal que dispôs sobre a obrigatoriedade das universidades públicas oferecerem 30% de suas vagas em período noturno. Em consequência o Reitor determinou abertura de cursos noturnos. A obrigatoriedade ditada em lei era um resultado de imposições da sociedade para a democratização do ensino universitário.

Segundo uma ex-aluna do curso de Pedagogia da UNICAMP - Dirce Djanira Pacheco - em seu relatório de Iniciação Científica encaminhado para o CNPq em 1992, **"não dá pra deixar de lado o poder e o papel da reitoria neste processo, mas se não houvesse uma determinação legal, acreditamos que a discussão iria durar por mais uns bons e longos anos"**(p.6)

Esta aluna ainda cita que, no debate em comemoração dos 25 anos da UNICAMP em 1991, estavam presentes os reitores das três universidades paulistas e representantes dos secretários estaduais da Ciência e Tecnologia e da Educação, e qual não foi sua frustração quando nenhum comentário foi tecido sobre a implantação dos cursos noturnos.

"Nenhum comentário, nenhum posicionamento contra ou a favor. Parece que é neste cenário silencioso que se dará a implantação dos dez cursos noturnos na UNICAMP, anunciada pelo reitor." (p.9).

Além dos posicionamentos contrários, esta era uma questão que deveria ser deixada de lado, sem a inclusão em debates abertos. Parece-me que ela só veio a ser mais bem discutida quando houve a mobilização da sociedade civil, representada por sindicatos, movimentos populares. Enquanto que por parte dos donos do saber, pelos acadêmicos ela foi jogada para segundo plano.

Nesse contexto, uniu-se uma forte pressão da Reitoria da Universidade (imprimida pela lei) com reivindicações populares, representados pelo Fórum dos Cursos Noturnos (que contaria com o apoio de mais de 50 sindicatos e movimentos populares organizados), e a aceitação de um grupo minoritário de professores, alunos e funcionários. Assim sendo a Faculdade de Educação cria o curso noturno que passa a constar no catálogo do vestibular de 1991. Para isso foi proposta uma nova estrutura curricular específica para o Curso Noturno destinada à Formação de Professores. No entanto as posições dos professores da Faculdade de Educação ainda eram muito diversificadas tanto quanto ao currículo proposto como com relação à própria criação do curso. Assim, logo iniciado, já começam discussões para reformulação do Curso de Pedagogia como um todo - diurno e noturno - culminando com a reformulação de 1993.

Parto dos princípios da reformulação em consonância com a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação): sólida formação teórica, relação teoria-prática, iniciação à pesquisa e trabalho docente como eixo comum e articulador do currículo - aqui

este eixo usa a formação do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Nesta linha de preocupação a ANFOPE, no Documento Final de seu VI Encontro Nacional (Belo Horizonte, julho/92), acredita que

"é importante que as Faculdades/Centro de Educação assumam sua responsabilidade na preparação dos profissionais da educação de forma mais decisiva" (p.23).

A reformulação de 1993, que unificou diurno e noturno visava maior "nexo" na sua estrutura:

"com a finalidade de favorecer o estabelecimento destes nexos, propõe-se criar, à altura do quinto semestre, um espaço onde todas as didáticas especiais sejam tratadas simultaneamente e em conjunto com o início da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado."(Boletim da Pedagogia 3, Coordenação da Pedagogia, maio de 1992, p. 3)

Como já explicitados, outros aspectos também fazem parte dos objetivos desta reformulação, como a criação de espaços **"privilegiados de intercâmbio teoria-prática"**(p.5), e criação de espaços para **"aumentar o grau de integração curricular entre as disciplinas"** (p. 6).

Durante o ano de 1992 novas discussões foram realizadas e, na Reunião da Congregação do dia 25 de novembro de 1992, foi aprovada uma segunda fase da reformulação, em que, dentre outras deliberações, foi aprovada a proposta da introdução do "Trabalho de Conclusão de Curso". Este passou a constar no currículo de 1993 tanto para o curso matutino quanto para o noturno. Eu e os outros alunos do curso noturno de 1991 - primeira turma do curso

noturno - optamos pelo currículo novo. Assim faríamos parte do primeiro grupo a apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso.

Na busca por documentos que indicassem qual a razão da introdução do TCC, muito pouco foi achado. Nos boletins divulgados pela Coordenação do Curso de Pedagogia em 1992, encontramos em poucas linhas a finalidade deste trabalho:

"Introduziu-se o Trabalho de Conclusão de Curso com a finalidade de que o aluno exercite a pesquisa e desenvolva um trabalho que permita avaliar sua capacidade de elaborar, apropriar e produzir conhecimento"(Boletim da Pedagogia, nº5, dezembro de 1992, p. 14)

Desta forma fazia-se necessário e urgente começar um trabalho sistemático de conclusão de curso, para o qual já possuía alguns indícios do caminho a percorrer.

Em 1991, cursando o 1º ano do Curso de Pedagogia Noturno, tive a oportunidade de iniciar um trabalho de pesquisa na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II. A intenção desta disciplina era

"constar na trajetória curricular [do aluno], um espaço para discussão de práticas pedagógicas articuladas à perspectiva da pesquisa como um componente fundamental integrado ao trabalho do pedagogo, que se constituísse numa possibilidade de integrar os diferentes estudos teóricos vivenciados em outros componentes curriculares com a prática pedagógica cotidiana e com os problemas educacionais do país."(Plano de Curso

da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II, 2º semestre/91, p. 1, grifos do texto)

Dando continuidade, no 1º semestre/92, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica III se propôs a continuar a fase exploratória de pesquisa iniciada anteriormente com a mesma intenção de integração, procurando aprofundá-la "a partir dos eixos trabalho, ensino público/privado, escola noturna, currículo, fracasso escolar" (Plano de Curso de Pesquisa e Prática Pedagógica III, 1º semestre/92, p.1, grifos do texto). Neste momento a proposta era de também

"captar a trajetória curricular vivenciada pelos trabalhadores-estudantes nas escolas noturnas de Campinas, buscando nos eixos acima explicitados as referências para melhor compreender e relacionar as situações vividas pelo trabalhador-estudante" (id ibid, p. 1)

Dentro deste contexto das disciplinas de cunho integrador, a minha pesquisa exploratória (realizada junto com Silvana Bezerra durante 4 semestres) foi realizada num Curso de Segundo Grau de Magistério Noturno, da rede privada de Ensino de Campinas. Este trabalho me instigou pelo fato de produzir uma certa identificação entre o tema de pesquisa (curso noturno) e a minha vivência iniciada na Unicamp, repleta de conflitos e possibilidades. Por último havia ainda o interesse em analisar a formação de professores em específico, pois a formação oferecida por esta escola era foco de várias críticas.

Durante o transcorrer da pesquisa teci alguns indicadores analítico-descritivos e categorias que me auxiliaram a ordenar e a compreender o problema que se colocava como um desafio para mim. Este processo foi

iniciado de modo especial, na continuidade da disciplina, agora Pesquisa e Prática Pedagógica IV, que visava:

"neste estudo que estamos iniciando, o mais importante é elaborar um primeiro momento de abstração dos significados que o contato empírico com situações vividas pelas classes/escolas possibilitou, registrando algumas evidências, hipóteses explicativas, questões novas que a reflexão baseada no contato com a escola levantou para nós, mesmo que não tenhamos encontrado as respostas"(Plano de Curso de Pesquisa e Prática Pedagógica IV, 2º semestre/92, p.2, grifos do texto)

Após o término deste componente curricular, foi oferecida a alternativa de continuarmos o trabalho de pesquisa como atividade extra-curricular, no Grupo de Pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, responsável pelas três disciplinas acima expostas para a minha turma de Pedagogia. Resolvi continuar e, no final de 1993 concluí o trabalho, chegando a um conjunto de conclusões (explicitadas mais a frente), que me instigaram a trabalhar como professora no curso formação de professores, no nível de 2º grau.

Assim, em 1994, surgiu tal oportunidade numa escola da rede pública, a título precário, pela falta de professores formados interessados em trabalhar na rede pública, aceitando-se alunos de graduação, como era meu caso. Situação que tem se acentuado no Estado de São Paulo dados os baixos salários e condições de trabalho a que vem sendo submetidos os professores do ensino público nos últimos oito anos. Segundo Gatti (et all., 1994), a baixa valorização do magistério (71%) é a causa mais apontada para justificar a opção por outra profissão por parte de

cerca de 40% dos professores que participaram de sua pesquisa. E essa "desvalorização se faz por duas vias: degradação salarial e degradação da formação; pouca participação social e política" (Geraldi, 1995)

Observa-se os resultados do "descaso" do Estado para com a Educação. E é neste contexto de degradação da profissão docente que elaborei a presente monografia - resultado do meu envolvimento com as tramas e artimanhas do meu novo trabalho docente.

O NOVO CAMINHO

Após o estudo do Curso de Formação de Professores em Segundo Grau Noturno de uma escola privada, várias perspectivas de continuidade foram construídas, dentre as quais:

- havia o interesse de analisar uma escola pública noturna para confrontar com o trabalho já realizado na escola privada noturna. A partir deste confronto analisar até que ponto elas se superavam, e verificar qual o movimento local em que a escola se inseria;

- buscar os sujeitos do primeiro estudo (ex-alunas do 4º ano magistério) para verificar qual foi a contribuição do curso na vida profissional das mesmas, ou seja, verificar se houve realização enquanto profissional/professor e se suas práticas docentes correspondiam ou não ao curso de formação vivenciado;

- proposta de se estudar uma escola diurna do Curso de Magistério de Segundo Grau, para colocar como foco comparativo a dicotomia noturno-diurno, ou seja, pensar a viabilidade ou não de um curso profissionalizante noturno.

Nenhuma das alternativas de continuidade acima descritas foram satisfeitas. Em 1994, apareceu a oportunidade de trabalhar sistematicamente com um curso de magistério noturno público, como professora de Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais.

Surge, então, a possibilidade de dar continuidade na minha formação de pedagoga. No primeiro momento foi como aluna-pesquisadora, agora como professora-pesquisadora. Partiria para o "pensar a própria prática" como meio de se estudar uma questão maior, foco do trabalho desde o início: o curso de formação de professores em nível de segundo grau no período noturno. Começa a se delinear um trabalho de pesquisa-participante.

Na pesquisa-participante o objeto a ser estudado não está mais distante do sujeito pesquisador. A dicotomia entre sujeito e objeto já não é tão clara, pois o sujeito passa a ser também objeto, uma vez que ele tem uma ação direta sobre o segundo. Agindo sobre o objeto, o pesquisador age sobre si mesmo. Neste mesmo movimento pode-se considerar que objeto também se torna sujeito pois ele influencia na ação do segundo. Ambos determinam o problema.

No caso do meu trabalho em específico há claramente esta relação, pois a medida que me distancio da minha prática para refletir sobre ela, assumo-a como meu objeto de estudo. No entanto, posso agir sobre ela tendo que, necessariamente repensar e tomar novos rumos no meu trabalho docente.

Nessa minha relação com a pesquisa, a posição do outro só existe se entendida como uma posição influenciada e que influencia o eu. É um processo dialético:

"O pensamento dialético, ao contrário começa com uma frase talvez extremada mas que é quase um manifesto: a proclamação da mudança radical que acaba de operar-se no pensamento filosófico (...) de Hegel a Marx os 'outros' homens se tornam,

cada vez mais, não seres que vejo e ouço, mas aqueles com os quais ajo em comum. Não se situam mais do lado objeto mas do lado sujeito do conhecimento e da ação." (Goldman,L., p. 19)

A visão de pesquisa tradicional é negada justamente no momento em que o objeto já não é mais um dado que está longe do pesquisador, mas que ajuda na resolução da questão. Esta é uma nova tentativa de quebrar com o positivismo, pelo qual todo conhecimento é passível de ser analisado à distância, sem influência dos valores, das crenças dos homens.

Como Ezpeleta e Rockwell(1989) afirmam, a pesquisa-participante é a prática que demonstra os limites do modelo positivista, apresentando assim constante crítica a esse modelo. Crítica essa que:

"se funda, principalmente, na posição que 'a participação' assume no processo de pesquisa e na mudança de papel do clássico informante que passa a ser sujeito, tanto para a construção do conhecimento como para a ação."(p.79)...

...e pensar a própria prática docente é um desafio.

Além da possibilidade de continuação do meu processo de formação como professora-pesquisadora, outros motivos me impulsionaram a iniciar este processo de pesquisa. Um deles diz respeito ao método de pesquisa adotado no primeiro caso, pois sendo uma pesquisa convencional não possibilitava um retorno para o campo investigado, o que constituía uma de suas grandes críticas. Outra razão era a emergência do confronto com a situação real, na posição de sujeito participante, para avaliar até

que ponto poderia superar o ensino que vinha colocando sob suspeita e crítica.

A mudança de papel é clara. No primeiro trabalho de pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq o papel que assumia era o de olhar o processo de fora da trama, agora meu papel é de sujeito ativo no processo. Para esta nova etapa me apoiei no trabalho anterior e suas conclusões informam na compreensão da nova trama. Dela posso elencar algumas conclusões:

-inviabilidade de um curso privado noturno atender essencialmente a classe trabalhadora, uma vez que o seu compromisso se restringe ao caráter mercantilista da educação e não com a formação do profissional em si. A consequência é que o aluno paga para receber um diploma e não pela qualidade ou pelo que a formação pode proporcionar. Daí nasce uma primeira questão para a nova etapa: a escola pública (Curso de Magistério) está sendo procurada pelo diploma que oferece ou, pela formação profissional?;

-por ter um caráter mercantil, há uma ênfase muito grande em um discurso inovador incompatível com a prática, que se caracteriza como retrógrada;

-a formação do professor está descaracterizada e debilitada: ela perdeu sua identidade;

-o "curso noturno" não está voltado para atender as necessidades do aluno-trabalhador, que é o de conciliar trabalho-estudo, relacionando-os e não os tratando como independentes entre si. O resultado é a culpabilização da própria vítima, ou seja, o fracasso do ensino noturno se dá porque o aluno não tem tempo para estudar. Ele tem um

"defeito"(sic) - ter que trabalhar - o que o impede de ter sua formação mais consistente.

Essas conclusões serão confrontadas. Nas pesquisas convencionais, a atuação do pesquisador se assemelha a de um "espião", porém neste processo que inicio, assumo uma nova postura: a de quem faz parte do processo que quer pesquisar, de quem está inserida não como "espiã", mas como participante das tramas da escola.

Para este novo trabalho recolhi alguns dados para análise e, constantemente, construo/produzo/registro novas fontes de dados, entre eles:

-Caderno de Anotações(CA)- nele estão presentes os planejamentos das aulas e as reflexões após a realização das mesmas, além do registro das reuniões de professores e dos comentários pertinentes para a análise da trama escolar. Comentários que nascem também das conversas informais que mantenho com os integrantes da trama;

-História de vida escolar e profissional das alunas(HA)- No começo do ano os alunos responderam a algumas questões com o propósito de um primeiro contato e, a partir deste poder desenvolver o planejamento das aulas;

-Avaliação da disciplina pelos alunos- foram três avaliações realizadas durante o ano letivo junto ao 3º ano do Curso de Magistério de 1994. Nelas os alunos se posicionavam frente ao andamento da disciplina. Elas foram direcionadas para a análise de três momentos da disciplina: a atuação da professora, o conteúdo trabalhado e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem;

-Proposta Curricular para ensino de História e Geografia do Estado de São Paulo- ela foi um dos pontos

iniciais para a elaboração da minha proposta de ensino e do plano de curso;

-Plano de curso- a sua elaboração permitiu acompanhar as mudanças que o trabalho permitiu durante o transcorrer do ano letivo;

-Conteúdos trabalhados no cotidiano da sala de aula e bibliografia consultada para sua preparação;

Tais materiais são importantes para detectar as vozes dos sujeitos no cotidiano, pois, diferentemente dos questionários, nos quais os sujeitos mostram um discurso menos espontâneo, elas indicam as posições político-pedagógicas dos participantes do processo.

QUESTÃO INICIAL

*"Logo ao iniciarmos a aula, uma aluna se dirige a mim com a seguinte dúvida:
- Preciso saber de uma coisa: como ensinar os Estados brasileiros se não é certo fazer as crianças decorarem? -
Naquele momento senti desmoronar o mundo sobre mim e logo pensei que todo o meu trabalho pedagógico tinha sido em vão." (2º DC, p.)*

*"Acorda, eis o mistério ao pé de ti!
E assim pensando riu amargamente,
Dentro em mim riu como se chorasse!"
(Fernando Pessoa)*

Acredito que deva começar relatando uma das muitas dúvidas que nascem no dia-a-dia da sala de aula sobre o trabalho, ou até mesmo acontecimentos que me levaram para outros rumos. Seria exagero de minha parte a tentativa de enumerar todas as vezes que me deparei com dúvidas semelhantes a esta, que dizem respeito tanto à negação do que já havia considerado como conhecimento adquirido, como me fazia questionar a continuidade de uma proposta para a aula. São situações que demonstram que o trabalho de sala de aula não é nulo, que tem movimento e que, acima de tudo faz com que o professor reflita sobre as

tomadas de decisões quanto à problemática conteúdo/forma que perpassa o cotidiano da sala de aula.

A partir do exposto acima, da explicitação dos resultados do trabalho anterior, das possibilidades de continuidade e da perspectiva do início de um trabalho pedagógico sistematizado, a problemática a partir da qual pretendo trabalhar, tematiza a necessidade de compreender os caminhos a serem percorridos no encontro/confronto do professor-pesquisador com a sala de aula, compreendendo-a como o espaço/tempo em que se estabeleceu as relações professor-conhecimento-saberes-alunos.

Neste momento do "me deparar com" e, ao mesmo tempo, "estar frente a frente" (encontro/confronto), algumas sensações emergem. Estas sensações permearão o caminho. E, entre elas, está o medo. Ao ser confrontada com uma nova situação - realizar um trabalho pedagógico num curso de magistério do segundo grau, sem ao menos ser formada ou, ainda pior, sabendo que seria uma exigência minha realizar um trabalho que superasse as críticas que fazia durante minha pesquisa na escola particular; surgiu, de imediato, a dificuldade. E, segundo Paulo Freire:

"Há sempre uma relação entre medo e dificuldade, medo e difícil. Mas, nesta relação, obviamente, se acha também a figura do sujeito que tem medo do difícil ou da dificuldade." (1993, p.39)

E eu, um sujeito/objeto desta relação, tive medo. O que fazer? **"O medo em si é concreto"**(id ibid, p.39). Assim sendo era necessário enfrentá-lo.

Se eu teria que enfrentá-lo, por onde começar? Quais caminhos percorrer? Se até então, os discursos acadêmicos giravam em torno do fracasso escolar, das

dificuldades dos alunos na escolarização, do fracasso do sistema de ensino, da incompetência técnica e falta de compromisso político dos professores, da baixa remuneração financeira, por onde começar a pensar um trabalho que saísse das críticas?, por onde começar a reverter tal situação?

Busquei algumas leituras em que pudesse encontrar caminhos para entender por qual trama estava mergulhada. Encontrei alguns autores, como Antonio Nóvoa, Daniel Shön, Agnes Heller que ajudaram a entender que o homem (aqui professor) necessita de no seu cotidiano ultrapassar, em algumas situações, a "unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade" (Heller, A., 1992, p. 31) para a "atividade humano-genérica" (p. 32).

Isto não significa que o homem, em todas as suas ações diárias tem que estar em busca deste humano-genérico. Se assim ocorresse, deixaria de viver o seu cotidiano. A proposta é que este ultrapassar se dê nos momentos que deve assimilar uma nova modalidade de ação no seu dia-a-dia. É o caso do professor na proposta de Shön - formação dos professores como profissionais reflexivos, que no seu trabalho docente seja presente a reflexão na ação. Continuando na mesma linha de pensamento, estudar os três âmbitos da vida do professor, segundo Nóvoa: o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Revisando a bibliografia existente sobre a formação do professor-pesquisador, pude encontrar alguns autores norte-americanos que enfocam a necessidade de histórias pessoais (Personal History) no desenvolvimento do profissional docente, entre eles está Knowles(1994), que através do relato de uma professora discorre na importância do ato de refletir sobre esta história, sobre os momentos em que há mudança em sua ação, no enfrentamento das

dificuldades. Segundo Connely and Claudinin (1994), se há desejo

"de entender as constâncias e mudanças nas escolas, se há desejo de melhorar a educação é necessário entender e dar apoio ao desenvolvimento do professor." (...) "Nós continuamos a educar nós mesmos como professores em nossas salas de aula e em nossas vidas como um todo".(p. 147, tradução minha)

Na bibliografia brasileira, encontrei alguns poucos autores¹, entre eles Fazenda (1988), que vai tratar do tema de forma semelhante aos estudos citados acima. Ela vai dizer que a busca do real se dá através da recuperação das vivências como professores, sendo esta busca

"o resgate da memória para que alunos (futuros professores) possam apropriar-se de sua identidade e, nessa apropriação, definir-se enquanto profissionais da educação." (p. 15)

Moreira (1988) vai tratar da necessidade do professor-pesquisador no Ensino de Ciências, enfatizando a necessidade de tê-lo como pesquisador, pois assim **"pode-se chegar a resultados mais significativos, a respostas mais abrangentes"** além de que **"o professor se sentirá comprometido com os resultados da pesquisa"** e **"os professores estão em melhores posição do que pesquisadores externos para registrar certos eventos"**(p.49). Acredito que em consequência disto vem a mudança da ação em sala de aula, uma vez que todo o seu processo está sendo

¹A busca se deu no sistema de levantamento bibliográficos existente em CD ROM, na Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP - Sistemas: Eric, o qual dá acesso à artigos de revistas internacionais e; UNIBIBLIO, o qual dá acesso a livros e teses brasileiras, existentes nas três Universidades pública paulistas - UNICAMP, USP, UNESP.

investigado e sendo buscado novas fontes de trabalho pedagógico.

Como forma de viabilizar tal formação, o que Ramos (1985) propõe é a formação contínua através da pesquisa-ação. E neste âmbito está a necessidade de interação Universidade - Escola. A pesquisa-ação se diferencia da pesquisa participante, pelo fato da primeira ir em busca da construção de uma postura nova e a segunda não tem este enfoque necessariamente. A pesquisa participante, no meu caso, implica no sujeito ir em busca do entendimento do processo no qual ele está inserido.

Ainda na linha da proposta de formação contínua, encontrei Gouveia (1992) que levanta uma crítica aos Cursos de Ciências para professores do 1º grau, os quais para ela tem

"funções, papéis ou finalidades, que na realidade não podem ser cumpridos (mitos). (...) eles acontecem em situações irreais, ou seja, ele não levam em conta, por exemplo, o baixo índice de aplicação de verbas para a Educação"(p.3)

Todos estes estudos estão se caminhando para a tendência da formação do profissional docente como alguém que não mais executa um plano pré-elaborado, imutável, mas que no dia-a-dia vai construindo novas formas de experiências pedagógicas que variam do contato diário que se tem com a sala de aula. Sendo assim o trabalho docente é um trabalho de reflexão, de entendimento das características peculiares de cada realidade: de tomada de decisões a respeito dos mesmos, no sentido da mudança. Este era o meu caminho a ser percorrido: diagnosticar a situação, elaborar hipóteses de trabalho pedagógico, questionar a minha ação dentro da escola, além de

questionar a própria escola e as relações que se estabeleciam dentro dela para produzir superações, mesmo que provisórias.

Num primeiro contato com os dados, pude levantar quatro indicadores, os quais não são mero indicadores para a pesquisa, mas possibilidades/referências para o meu trabalho docente. A seguir discorro sobre estes indicadores.

Os indicadores de descrição e análise temática são os seguintes:

I- **Ambientação Curricular** - ou seja, o espaço/lugar em que me inseri. Como parte deste indicador, temos o estudo da escola, caracterizando-a desde seu contorno mais próximo, ou seja, seus aspectos físicos, materiais relacionando-os com o contexto sócio-político vigente e as relações entre professores, uma vez que tais vínculos influenciam o processo de ensino-aprendizagem que se realiza na aula. É no desenvolvimento profissional do professor que se constrói o coletivo docente (Nóvoa, 1992);

II - **Ensino de História e Geografia** - breve contextualização do conteúdo da disciplina que lectionei (Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais), tentando mostrar as tendências atuais do ensino desta área nas séries iniciais. É o currículo em ação;

III - **O Aluno** - sua caracterização;

IV - **Trabalho Docente na Aula** - processo de ensino desencadeado nas aulas, tentando mostrar as idas e vindas do trabalho em aula. Neste momento volto a recuperar alguns conceitos do ensino de História e Geografia que permearão na prática e são questionados na relação

conteúdo/forma, além de salientar outros aspectos sobre a relação professor/aluno. Aqui trabalharei com os questionamentos levantados nas duas séries em que lecionava em 1994: 3º e 4º magistério e em 1995 com alguns dados do 4º magistério (antigo 3º ano)

Na estrutura textual apresentarei primeiramente o indicador da "Ambientação Curricular", como organizador do contexto em que se insere o trabalho, logo em seguida tratarei da categoria teórica "Relação teoria/prática", a qual contribuirá para a compreensão crítica dos indicadores que seguem na redação "O Ensino de História e Geografia", "o Aluno", "O Trabalho Docente na Aula". Por fim, perpassa por todo o trabalho a categoria "Formação de Professores", e que será melhor tratada no final do texto.

AMBIENTAÇÃO CURRICULAR

O indicador "ambientação curricular" tem por objetivo apresentar o ambiente da pesquisa. Para isso são explicitados os dados que estão ligados ao ambiente da escola, relacionando-os com a problemática da pesquisa. Neste caso os dados emergentes dizem respeito à escola e ao contexto que ela está inserida e as relações entre os professores.

A ESCOLA

A escola está localizada num bairro periférico de Campinas e pertence à rede pública do Estado de São Paulo. Ela funciona desde 1979, a partir de 1992, passa a integrar um Projeto do Governo do Estado denominado "Escola-Padrão".

Segundo o decreto de criação do Projeto de Escola-Padrão, o objetivo deste é:

- "I - recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas;
- II- Modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;

- III- preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade;
 - IV- utilizar novas tecnologias educacionais."
- (itens do artigo 1º do Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991).

Outro dado interessante e passível de análise é com relação à autonomia que a escola deste Projeto terá para se organizar, na seguinte conformidade:

- "I- autonomia pedagógica, permitindo às escolas planejarem e decidirem sobre aspectos próprios da metodologia de ensino e planejamento curricular;
- II- liberdade para propor projetos especiais relacionados com o ensino - aprendizagem;
- III- autonomia administrativa, implantada gradativamente a fim de administrar a utilização de recursos humanos, financeiros e materiais ao seu bom funcionamento"(itens do artigo 3º do decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991)

As escolas deste projeto recebem uma verba própria administrada por um grupo de representantes da mesma. Essa verba chama-se "caixa de custeio"², sendo

²Tive acesso apenas à minuta do projeto de lei que institui o Serviço de Caixa de Custeio a qual determina:
Artigo 1º - É o Poder Executivo autorizado a instituir o Serviço Social Autônomo denominado "Serviço de Caixa de Custeio Escolar", em cada estabelecimento de ensino da rede oficial do Estado, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos de interesse coletivo e de utilidade pública, como entidade auxiliar da escola.

Artigo 2º - Constitui objetivo do Serviço de Caixa de Custeio Escolar fornecer condições ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, assegurando-lhe através de apoio no gerenciamento dos recursos financeiros, sua autonomia administrativa e pedagógica.

Artigo 3º - Os meios e recursos para atender ao objetivo do Serviço de Caixa de Custeio Escolar serão obtidos, além de outras fontes, de dotações orçamentárias estaduais concedidas pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo (FUNDESP) e/ou Tesouro do Estado.

Como critério de distribuição dos recursos, o parágrafo único do artigo 2º da minuta do decreto de instituição do Estatuto do Padrão do Serviço de Caixa de Custeio Escolar, determina que ele será proporcional ao número de alunos matriculados na escola, do número de ambientes existentes no prédio, do número de metros quadrados de área construída e da área total da escola.

recebida apenas uma vez ao ano. Além da autonomia administrativa financeira, a Escola-Padrão recebeu, aproximadamente, 1000 livros para compor a biblioteca, equipamentos para laboratório, recursos audio-visuais, como TV e video-cassete e um "novo revestimento" para se diferenciar das "outras" escolas oficiais.

Os professores recebem um adicional e mais algumas horas-aula para atividades extra-classe. Existe a opção, por parte do professor, de ser incluído no regime de dedicação exclusiva, recebendo mais 30% do seu salário³. No entanto essas supostas vantagens salariais não resolvem o problema da categoria de trabalho do professorado, apenas mostra que todo o sistema funcional e não apenas algumas escolas, tem que passar por melhorias, a começar pelo salário.

BREVE PARÊNTESSES...

No entanto tais mudanças são construídas num contexto de incongruências. Para se destacar e diferenciar como escola modelo, a primeira providência tomada é a pintura (atitude dispensada, quando há outras prioridades) para que aos olhos da comunidade, seja perceptível a mudança. Outra incongruência é a chegada da verba: em 1993 a escola recebeu seu recurso financeiro apenas no final do ano, sem correção compatível com os índices inflacionários da época.

É interessante a fala do coordenador do curso noturno da escola sobre a questão do Projeto de criação da Escola Padrão. Para ele, é uma tentativa de privatização do

³Conforme artigo 1º do Projeto de lei Complementar nº 22, de 1991, que segue: Fica instituído o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva - RDPE, destinado aos integrantes do Quadro do Magistério, quando no efetivo desempenho das funções de seu cargo em Escola-Padrão da rede estadual de ensino.

ensino público (sic), uma vez que **"o projeto de Escola-Padrão foi implantado num momento de crise da escola privada"** e, **"com raras exceções, a maioria está localizada em regiões centrais para atender a classe média, que na época fugia da escola privada"**(CA2, p. 1-2). Assim sendo a autonomia financeira (citada acima), dada para as escolas, exige que estas procurem seus próprios meios para caminhar, entre eles os pais e, (por que não?), as empresas. As escolas localizadas em regiões centrais teriam mais chances de conseguir recursos, uma vez que atendem uma clientela em melhores condições econômicas, enquanto as mais periféricas não contariam com isso. É a lei do mais forte.

Diante das novas necessidades do mercado, as empresas vão subsidiar determinadas escolas de acordo com seus interesses. Exemplo desta posição por parte das empresas é a campanha publicitária financiada pela empresa Odebrecht em que se enfatiza a qualidade de ensino e não a quantidade. Segundo Gentili (1994), existe uma pretensão política que orienta a nova retórica da qualidade no campo educacional, que consiste em

"subordinar a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto neoconservador"(p. 158)

Para ele há uma tendência, estimulada pela política neoliberal de converter a educação para a lógica produtivo-eficientista sobre o discurso da qualidade que foi sendo assumido através dos tempos. E, conseqüentemente, o abandono do discurso sobre democratização da educação.

Em consequência dessa subjugação da educação à lógica da eficiência, este Projeto de Escola-Padrão se constitui na possibilidade de situar as escolas públicas

dentro deste novo discurso de qualidade educacional, por um lado lançando mão de artifícios que a subordine a lógica do mercado e, por outro assumindo também o papel de formador de mão-de-obra, pois segundo Freitas(1993),

"...as mudanças na organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias estão começando a exigir um novo estilo de trabalhador. Este novo trabalhador necessita, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular."(p. 92)

No entanto nasce uma questão: Será que tal inserção tenha realmente como objetivo mudar o caráter educacional, para responder aos anseios de uma educação libertadora, que favoreça a formação do cidadão consciente, atuante, participativo na sociedade em que vive? Ou será que é mais uma "capa" ou "falsa obviedade", como diz Darcy Ribeiro (1989) sobre a educação, somente para atender uma mercado econômico invadido pelas tecnologias ditas "de ponta"?

Ao que parece, este novo discurso faz parte de uma política econômica neo-liberal, e como consequências,

"as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o de estreita preparação para o trabalho. Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num

quadro que leve em consideração principalmente as necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos - sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas - e não as especificações e exigências do capital. De novo, isso faz uma grande diferença." (Silva, 1994, p. 25)

Outra característica do Projeto da Escola-Padrão é a avaliação do Plano-Diretor elaborado pela escola. Ele é avaliado junto a um Conselho exterior e superior à escola. Tal avaliação também é mais um componente fundamental no novo discurso. Em todas as empresas que implantam métodos novos de produção, Qualidade Total, Método Kanban, Reengenharia, apresentam características de maior "participação" e "democracia", com controles de qualidade, tecnologia de grupo, avaliações constantes e por todos os membros de diferentes escalas hierárquicas de dentro da empresa.

O mesmo princípio é transplantado para a escola e passa ser prioridade implantar um sistema de avaliação/controle na escola. Porém, não se trata mais de uma avaliação dirigida ao aluno como mecanismo punitivo, para verificação dos conhecimentos adquiridos para uma posterior aprovação ou não. Trata-se de uma avaliação institucional de caráter reflexivo para o aperfeiçoamento do sistema escolar, que abrange as relações: professores/escola, alunos/professores, conselhos/plano da escola.

Tal contextualização é necessária pelo fato de que, como professora, ter que passar pelas exigências de uma escola que se diz padrão. Exigências feitas pela comunidade local, pelos próprios alunos, e pela sociedade

de um modo geral envolvida no presente discurso neoliberal.

Além disto, toda escola está imersa num contexto histórico e, de alguma forma, responde às mudanças sócio-política-econômicas. Como são os casos de milhares de projetos sobre educação que nascem buscando adaptar o discurso a necessidade emergente na sociedade. Sendo assim, mais do que fazer uma interpretação do que ocorre dentro da escola é necessário compreender e estabelecer as relações possíveis. Ao analisar os rituais escolares, Peter McLaren (1991) se atenta para este fato:

"...uma avaliação substantiva do sistema ritual de uma escola é mais do que empreender uma busca por signos e símbolos; ao invés disso, consiste em situar os parâmetros da própria busca no meio sóciopolítico da sociedade mais ampla - na qual noções de poder e distribuição cultural são tomadas a sério"(p.129, grifo meu)

Voltando à caracterização da escola. Ela atende um total de 1038 alunos. Destes 514 são do período noturno, sendo 191 do curso magistério (dados de 1995). O curso de magistério começou a funcionar em 1984, apenas no período noturno. Em 1992 este curso foi extinto, pois o Projeto de Escola-Padrão não previa funcionamento de curso magistério noturno. Mas, devido às lutas de alunos e professores, em 1993 este curso voltou a funcionar. Além do magistério, a escola funciona com salas de primeiro grau (1ª a 8ª séries) e inciso (2º grau comum).

Sua estrutura física segue o padrão de toda escola pública. Feita em blocos, ela apresenta um amplo

espaço físico com todos os ambientes - sala de vídeo, quadra de esportes, biblioteca, laboratório, área administrativa, refeitório, salas de aula, estacionamento. Tem dependências que atendem as necessidades fundamentais de uma escola de ensino médio para o número de alunos que frequenta.

De alguma forma as características da escola repercutem no trabalho docente. Objetivo óbvio que deveria fazer parte de qualquer proposta de reestruturação de ensino. Mas que, em muitos casos, nada provoca na reestruturação devido ao caráter meramente eleitoreiro dos projetos implementados. Ao contrário, durante o ano ficou claro que havia espaços na escola em que era possível uma reflexão da prática pedagógica. Um exemplo deste espaço é conhecido por "Hora de Trabalho Pedagógico" (HTP), que, quando bem coordenado, cumpre sua função. No próximo indicador tal fato será analisado.

RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES

Num primeiro momento me pautei no movimento de greve para fazer uma divisão muito simplista das tendências/opções políticas dos professores. Existem realmente acirradas brigas políticas, mas que ocorrem principalmente em função de um grupo de professores terem fortes influências sobre as decisões tomadas na escola. Estes professores estão sempre à frente dos movimentos reivindicatórios. Podemos denominá-los conforme Célia Pezollo (1986), como "professores militantes". As discussões não são apenas perceptíveis em função da adesão à greve ou não, e sim "também" em função dela. A escolha

pelo movimento da greve para situar estas brigas foi justamente por ser através dela que ocorreram algumas discussões passíveis de análise.

O movimento de greve do ano de 1994 durou 14 dias. Durante este período, vários professores da escola não pararam suas atividades. Após a volta, alguns comentários foram pertinentes de análise.

Uma professora, ao ser questionada pelas alunas, por que não estava em greve, argumentou que não entraria no movimento **"pois era professora nova"**(prof.^a Susi - nome fictício assim como todos os outros que aparecerão na redação do trabalho, CA).

Um espaço propício para as grandes discussões era durante as reuniões de HTP. Dois momentos são peculiares:

- Durante uma conversa sobre o direito de falta abonada que os professores teriam caso faltassem para votar nas eleições da APEOESP, os professores se empolgaram e questionaram a viabilidade de mudarem o dia da falta abonada, ou seja, votar num dia mas faltar em outro. Um professor entendendo que muitos estavam interessados em votar apenas para folgar, não se conteve:

"A APEOESP (sindicato dos professores) só é procurada quando possibilita a falta abonada, porque no momento de reivindicação por salário, na greve, ninguém entra na luta com ela."(prof.^o Mauro se referindo a alguns professores que gostariam de abonar a falta em virtude das eleições para presidente do sindicato, CA)

A resposta veio logo em seguida, num tom muito forte:

"O problema é de quem faz."(CA)

• A seguir um trecho do meu caderno de anotações em que relatei o outro fato que denota as brigas.

"Durante uma reunião de conselho de classe, o coordenador e o professor de educação física entraram em atritos. O coordenador pediu para que ele não falasse para uma aluna que ela já estava reprovada por faltas em sua disciplina porque, segundo ele, 'implica a questão da evasão, além de existir um decreto, segundo a supervisora de ensino dizendo que o aluno não precisa trazer o comprovante de trabalho no início do ano letivo'. O professor discordou: 'Eu conheço a lei. Não existe este decreto'. O coordenador pediu para chamarem a supervisora que naquele momento estava na escola. O professor começou a se alterar dizendo que o coordenador, sendo amigo de profissão não estava acreditando em sua palavra. Ele a estava colocando em dúvida. Toda esta conversa transcorreu em tom muito ríspido"(CA, p. 81)

Além da existência de comentários "curiosos" na sala dos professores.

"Quem fez a ata da HTP (reunião dos professores)? Foi aquela pelega?" (professora grevista perguntando sobre a ata da reunião dos professores durante a greve. A "pelega", para a professora que perguntou é a professora Susi, que não entrou em greve.)

Perpassa no cotidiano da escola essa "guerra-fria" entre os grupos. Guerra que é informada/originada fundamentalmente pelas opções políticas que cada grupo assumiu.

A possibilidade de várias opções políticas dentro do espaço da escola pública faz a diferença da liberdade de trabalho que existe entre a escola pública e a privada. O espaço escolar permite o embate, o confronto de idéias, a livre expressão. Enquanto no espaço privado não existe canal para expressão de tal heterogeneidade ⁴, pois falta liberdade de expressão, ou você se enquadra no esquema da escola, ou cai fora. Ou, se existe choque de idéias, este não pode ser explícito. Nessa trama os professores acabam entrando no jogo da escola.

Esse agrupamento dos professores "militantes" é uma forma de resistência à dominação. Conforme Hypólito (1991)

"a reunião dos trabalhadores coletivos possibilita uma unidade de interesses e favorece formas de resistência à dominação" (p.18).

Talvez seja pertinente questionar até que ponto este grupo, na medida que resiste à dominação, não cria uma nova relação de poder. Imprimem um ritmo no qual exercem um poder, seja utilizando da coordenação do curso, da direção da escola ou até mesmo de uma paternalismo junto aos alunos para obter um respaldo nas atitudes tomadas.

⁴Esta constatação está no relatório enviado ao CNPq em março/94, referente à elaboração final de minha pesquisa de Iniciação Científica sobre fragmentos da trajetória curricular de alunas do curso de magistério em nível de 2º grau da rede particular de ensino, processo nº 510961/93-2.

Além disto, esses embates ideológicos fazem parte da caracterização da escola **"como local social e contraditório, marcado por processos de luta e acomodação"** (Machado, apud Hypolito, 1991, p. 11)

Neste aspecto é importante a percepção destes fatos, pois servem para a compreensão da realidade que o profissional está inserido. Espaço este cheio de entraves, dificuldades. Segundo António Nóvoa(1992),

"Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores"(1992 p.27)

Apesar da existência desta "guerra-fria", nas questões pedagógicas nota-se alguma "trégua" e que pode ser detectada nos comentários e nas opções implícitas dos discursos. Na escola há um espaço para a discussão do trabalho pedagógico, a reunião de HTP (Hora de Trabalho Pedagógico). Este é um momento proporcionado apenas pela Escola-Padrão. Nele os professores se reúnem com a coordenação do curso de magistério e pensam o trabalho docente. Algumas transcrições do D.C. durante estas reuniões retratam essa idéia:

"HTP - 23/03/94 - elaboração do plano-diretor:

Problema: Falta de acesso a produções culturais.

Meta: Viabilizar o acesso à médio prazo a produções culturais contemporâneas e de outras épocas.

Ação: Contratação de terceiros/visitas a instituições de difusão de cultura/criação de momentos culturais." (elaboração em conjunto,

pelos professores do curso de magistério, do plano de encaminhamento do ano letivo, CA)

"Precisamos ter cuidado para não perder a perspectiva da formação profissional das alunas"(fala de um professor durante a elaboração do cronograma da Semana Cultural na escola, CA)

"Elaboração da avaliação individual sobre a Semana Cultural:

-Responder sobre, pelo menos duas apresentações assistidas:

Pontos positivos;

Pontos negativos;

Questões gerais sobre a Semana Cultural-

Ressaltar:

-metodologia do trabalho;

-pertinência do conteúdo;

-importância na sua formação enquanto futuro professor, ou no seu dia-a-dia."(Esboço da avaliação que seria entregue aos alunos para avaliar a validade da Semana Cultural, elaborada pelo conjunto dos professores durante uma HTP, CA, p. 31)

Em alguns momentos, este pensar o trabalho docente permeia uma discussão dos acontecimentos concretos e práticos respaldado por uma teoria que a coordenadora ou outro professor da área de humanas detém.

É interessante pois a discussão envolve os professores das áreas de exatas que, também e mais enfaticamente, sentem problemas no momento da avaliação de seus alunos. É um processo caracterizado pelo movimento da práxis - ação/reflexão/acção. Tais características se fazem presente também pelo nível do quadro docente da escola. São

18 professores, dos quais 3 têm mestrado (um está concluindo doutorado), 1 está no curso de mestrado, 11 têm o nível superior completo, e três estão terminando o nível superior (quadro representativo da situação em 1994).

Além deste fim, esta reunião é utilizada para o trabalho com o projeto pedagógico do curso de magistério, ou ainda para elaboração do plano diretor.

O plano diretor é voltado para o levantamento de perspectivas de metas e ações a serem alcançadas ao longo do ano (como o exemplo citado acima). Este levantamento conta com a participação e colaboração dos professores. Eles não ficam alheios. Isto indica que, apesar de massificado, o trabalho docente, ao menos em alguns casos, está sendo trabalhado de forma a envolver a todos. Conforme Ítalo Calvino, em "Barão nas Árvores" (1991):

"...as associações tornam o homem mais forte e põem em destaque os melhores dotes dos indivíduos, e produzem a alegria que raramente se obtém ficando isolado, ao ver quanta gente honesta e séria e capaz existe e pelas quais vale a pena desejar coisas boas (ao passo que vivendo por conta própria é mais frequente o contrário, acabamos por ver o outro lado das pessoas, aquele que exige manter sempre a mão na espada)" (p. 124)

O que isto significa? Aparentemente revela uma certa autonomia do trabalho docente. Ou seja, a fragmentação do trabalho tão enfatizada, neste caso encontrou uma trégua. Uma vez instituído por Taylor o trabalho alienado, a hora é de reverter o papel. Afinal

"o mais importante, sem dúvida, é a natureza específica do trabalho docente, que não se presta

facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas."(Enguita, M.F., 1991, p. 49-50)

Para Enguita esta natureza específica do trabalho docente é que possibilita fortalecer o seu caráter de profissão, pois ela tende a passar por mudanças durante o transcorrer histórico que a move entre a profissionalização e proletarização. E este momento, passado pela escola pública e relatado aqui, é um passo para o lado da profissionalização.

"As mudanças sofridas pela categoria (docente), assim como os conflitos em curso e as opções presentes, movem-se dentro de um leque de possibilidades cujos extremos continuam contidos dentro dos limites da ambiguidade própria das semiprofissões. Trata-se, sempre, de ganhar ou perder um pouco de algo, não de escolher entre o o branco e o preto.

A maioria das mudanças na posição dos docentes ocorridas no último período pode ser interpretada sob a chave deste ziguezague entre a profissionalização e a proletarização" (id ibid, p. 50)

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Talvez seja esta a categoria central de minha pesquisa. É possível que ela auxilie a compreensão crítica dos indicadores analítico-descritivos selecionados que utilizam para explicar o processo do trabalho docente. Sua utilização supõe, obviamente, a compreensão tanto do contexto em que a escola se insere e a dinâmica de suas relações, como também sua interface empírica expressa pelo trabalho na aula, que vem sendo analisado através dos indicadores:

1. O ensino de História e Geografia;
2. O aluno;
3. Trabalho em sala de aula - processo de ensino desencadeado nas aulas.

A questão da relação teoria e prática há muito tempo faz parte das discussões acadêmicas. Apesar do discurso corrente que ambos se dão concomitantemente, num processo dialético, como diz Coelho(1987): **"embora diferentes teoria e prática são por natureza inseparáveis"** (p.10), no ensino tem-se feito muito pouco para concretizar tal concepção.

Para entender esta relação faz-se necessário compreender o papel da Universidade junto a comunidade. E essa Universidade, segundo Coelho(1987),

"é produto de nosso fazer: sua existência presente e futura está intrinsecamente ligada a nossos projetos, às nossas opções, à nossa

competência e à nossa responsabilidade social, enfim, à nossa práxis" (p.04).

Se assim for, então nossos saberes (dos professores, alunos, funcionários) devem ser retomados enquanto produtores da identidade da Universidade, no seu processo histórico-social. Ela deveria possibilitar a continuação desta práxis na sua prática de trabalho com o ensino.

No entanto não é desta forma que a Universidade encara a construção de sua identidade, nem tampouco a contribuição na construção de conhecimentos. O que se observa e se constata no dia-a-dia da universidade é que o saber é privatizado à medida em que cada um se coloca como especialista. É dentro desta ótica que nasce o **tecnocrata do saber** (Coelho, 1987) - especialista, professor incapaz de compreender a realidade como um todo.

Neste contexto, os cursos de formação de professores continuam a dicotomizar a teoria e a prática, em função principalmente da não-preparação dos professores para lidar com tal questão.

"...a estrutura universitária organiza seus cursos de maneira etapista: primeiro a abordagem teórica, depois a prática. Separam-se elementos indissociáveis como se conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado"
(Freitas, 1992, p.12)

O curso de Pedagogia não fica muito aquém desta problemática. Durante quatro anos e meio pude perceber como ocorre esta dicotomia. Muitas disciplinas tinham como prioridade básica os estudos teóricos sobre educação sem nenhuma relação com a sala de aula, com o dia-a-dia da

escola ou até mesmo com a educação de uma forma mais ampla - educação não-formal. Eram momentos em que estudava correntes sociológicas na educação, correntes psicológicas, mas em poucos deles o professor recuperou o "saber como reflexão, pensamento, dúvida, compreensão crítica daquilo que a experiência do mundo físico e social nos oferece" (Coelho, 1987, p.07)

Em um destes poucos momentos - nas disciplinas integradoras: Pesquisa e Prática Pedagógica II, III, IV e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - foi que iniciei esta pesquisa e comecei a vivenciar a relação teoria/prática, enquanto práxis.

Comecei então a perceber que para pensar a formação do professor na graduação seria necessário questionar a estrutura dos estágios e neste sentido situar-se na esfera das relações entre teoria e prática. Seria necessário ultrapassar a visão da dicotomia entre ambos:

É preciso romper com a absurda dicotomia: primeiro se esquentar a cabeça com as leituras, o estudo, os trabalhos teóricos, depois se cansa com o fazer. Se a realidade concreta é sempre mais complexa e rica que o conhecimento que dela temos e, portanto, por mais abrangente que seja nossa compreensão do real, ela não abarca tudo, se a realidade é uma totalidade em permanente processo de totalização não podendo, pois ser petrificada numa síntese imutável, como supor ainda que a teoria seja a grande luz, o guia da prática? (id ibid, p.10)

Esta problemática ainda predomina nas Faculdades de Educação, quando vemos que os nomes de repercussão na área educacional são de pessoas que nunca entraram em uma

sala de aula para pesquisarem o processo de ensino-aprendizagem, ou as relações que se dão na escola. São filósofos, historiadores, sociólogos, psicólogos e dificilmente denominados "profissionais da educação". Parecem até "fadas madrinhas" como a de Cinderela, que apesar de viverem em um outro mundo, acreditam ter as soluções para os problemas dos pobres miseráveis da educação.

Num processo de tentativa de reversão deste quadro, alguns profissionais da área da educação dentro das Universidades estão empregando na sua prática cotidiana dos cursos de formação de professores da graduação esta relação da teoria/prática. Isto ocorre na proposta de Helena C. L. de Freitas (1993) para quem, no trabalho pedagógico o que passa a ser determinante é o entendimento da docência e prática pedagógica como "trabalho".

"É pelo trabalho, pela sua atividade prática, que os homens se relacionam com a natureza, apreendendo e compreendendo as circunstâncias sob as quais vivem, modificando-as e sendo também modificados por ela" (p. 145)

Esta perspectiva de relação teoria/prática também ocorre na proposta de Geraldi (1993), na atuação da formação de alunos e professores-pesquisadores. Como ela diz, seu trabalho deve ser entendido:

"como um componente do processo de inserção da formação de profissionais da educação que, no contato com a escola pública brasileira, se debruçam sobre ela como objeto de conhecimento, capaz de compreendê-la nas suas determinações históricas e, com tal prepara, que seria um requisito de sua formação, ajudem, no seu

trabalho profissional, a construir uma escola pública democrática. É uma parte do que nos cabe como professores universitários - sem magias, mas sem abrir mão de nossos sonhos." (p.4)

É tentando participar deste processo de relação teoria-prática que me proponho a analisar o encontro/confronto com a minha prática pedagógica que se inicia no final do curso de graduação, sendo consequência da pesquisa desenvolvida nas disciplinas integradoras e das práticas de ensino.

Para esta análise de minha prática parto do princípio que **"a prática não é transparente nem homogênea.** (Smolka e Laplane, 1995 no prelo). Assim sendo tentarei mostrar as contradições, as dúvidas, as rupturas existentes no seu interior.

O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA:
NOVAS ABORDAGENS

Durante a minha formação no Curso de Magistério de Segundo Grau, muitas vezes ouvia professores dizerem que não era importante fazer com que as crianças estudassem datas comemorativas; que não era interessante enfatizar e glorificar os personagens de nossa história; que o ensino de história meramente memorístico não colaborava na aprendizagem do aluno; que na verdade o Brasil não havia sido descoberto, pois aqui já existia um povo, uma cultura. Em contrapartida este mesmo curso enfatizava e exigia uma "pasta de datas comemorativas", realizava avaliações meramente memorísticas.

Foi no Curso de Pedagogia que pude ter contato com as raízes de tais idéias. No entanto, o ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi quase nada explorado. Foi pouco trabalhada a relação entre a realidade de sala de aula e o aspecto teórico estudado. O momento dos estágios supervisionados se caracterizou como a exceção nesta formação prática em que éramos quase auto-didatas com relação a estas práticas dos conteúdos metodológicos no Ensino Fundamental.

Sendo assim, como trabalhar com a formação de professores na disciplina de Conteúdo e Metodologia para Ensino de História e Geografia nas séries iniciais? Recorri a toda bibliografia que possuía sobre o tema: a "Proposta Curricular para Ensino de História no 1º Grau", e a "Proposta para Ensino de Geografia no 1º Grau", ambas da

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; "O Ensino de Estudo Sociais no Primeiro Grau", de Dulce Maria P. Camargo Leme e outros, que trazem várias experiências inovadoras deste ensino em cada série; "Metodologia do Ensino de História e Geografia", de Heloísa Dupas Penteado, com algumas reflexões a respeito dos conteúdos específicos; retomei algumas leituras sobre História Nova realizadas durante nossos estudos em Didática para Ensino de História e Geografia no curso de Pedagogia; e procurei alguns outros autores, como Ernesta Zamboni e Newton Balzan.

No caso da Geografia, a nova Proposta Curricular está sendo fundamentada na dialética como método de investigação, e tem suas raízes nos trabalhos de professores franceses, tais como Pierre George, Bernard Kayser, Raimond Guglielmo, Yves Lacoste, Jean Tricar, Jean Dresch. Como preocupação fundamental deste estudo

"...evidencia-se a produção do espaço nas circunstâncias do mundo atual, engendrada por sociedades concretas. Significa uma Geografia de homens concretos que leve a entender as múltiplas experiências contraditórias, como referência do espaço por eles produzido."(Proposta Curricular para Ensino de Geografia, p. 21)

Assim como a Geografia, a História também está fundada em movimentos inovadores, que têm como representantes Jacques Le Goff, E.P. Thompson e Michel Foucault, que apontam para novas abordagens da compreensão do conhecimento histórico e seu ensino. A nova proposta curricular se organiza pelo estudo de eixos temáticos sem uma ordem cronológica rígida, mas que nasça conforme o desejo e necessidade de serem estudados. Para isto pode-se retomar a questão do cotidiano do aluno como ponto de

partida no processo de conhecimento (Proposta Curricular para Ensino de História).

"Através da reflexão sobre as experiências vividas, o aluno, com ajuda do professor, chega a se perceber como sujeito de processos mais amplos, o que lhe permite assumir outra postura diante da História. A experiência é o ponto de partida para a ampliação do horizonte intelectual, é necessário que o aluno volte criticamente sobre sua própria existência" (Proposta Curricular, p.13)

A partir da bibliografia revisitada (citada acima), e sem ter nenhum contato anterior com a sala de aula no papel de professor do Curso do Magistério, selecionei os seguintes conteúdos numa Proposta de Trabalho encaminhada para a escola na época da minha admissão:

- Contextualização do Ensino de Estudos Sociais. Este tema inclui a questão do que vem a ser Estudos Sociais e sua trajetória histórica pela sociedade brasileira;

- A proposta curricular do Ensino de História formulada pela CENP: análise da visão de história existente nesta proposta;

- A proposta curricular de Ensino de Geografia formulada pela CENP: análise da visão dos conceitos geográficos existentes nesta proposta;

- Propostas de ação pedagógicas;

- Novas linguagens didáticas utilizadas nestes cursos: literária e "estudo do meio";

- O livro didático no ensino de Estudos Sociais e Geografia;

- Reflexões sobre as avaliações no ensino básico.

Acreditava que inicialmente poderia fazer uma divisão destes conteúdos entre as duas séries: 3ª e 4ª ano magistério. Os três primeiros itens seriam trabalhados no 3ª ano e os outros itens no 4ª.

Logo no início do trabalho de sala de aula pude perceber os erros que cometi com relação à esta organização (questão a ser tratada com maior cuidado no item "1ª Contato: de igual para igual"). A partir de um primeiro contato com os itens e sua disposição pode-se perceber que estava priorizando a teoria e deixando para segundo plano as questões mais práticas, ou seja, primeiro "*o que é pensado*" para depois discutir "*o que se pode fazer*" em Estudos Sociais. Estava dando à teoria um "*status*" de "*guia*" da prática.

O ALUNO...

Os alunos, em sua maioria, são trabalhadores. Tal fato gera a necessidade de equacionar a questão do tempo de estudo. Logo nos primeiros dias de aula, após o pedido de uma leitura, as alunas se posicionaram a respeito da enorme quantidade de trabalhos e leituras que os professores estavam pedindo. O argumento: elas não tinham tempo para realizar tudo o que era pedido.

"- Nós não temos tempo para ler em casa.

- Eu não tenho, também.

- Por que você não faz igual a (nome de uma outra professora): com ela a gente lê na sala.

A classe toda foi se posicionando, e a maioria foi contra a leitura" (1ª DC, p. 36)

Tentei convencê-los de que era necessário realizar as leituras também fora de aula para que pudessem manter um bom nível de formação. Seguindo as suas expectativas, deixamos algumas leituras para o momento da aula, mas sempre complementando com leitura extra-classe. Esta questão ainda seria posta na discussão em outros momentos.

Outra reclamação constante era com relação aos trabalhos pedidos pelos professores, alegando que era um número muito exagerado. Como uma solução imediata e influenciada pelas reclamações presentes, decidi realizar uma avaliação escrita no final do segundo bimestre.

Tal atitude indicou que eu estava me seduzindo pelo discurso das alunas, discurso este que representa uma atitude cômoda. E, ao mesmo tempo, esta minha atitude era punitiva pois para todos a prova representa um momento de tensão, único momento de avaliação. O mais interessante é que as alunas não reclamaram da prova apesar de terem visto no curso muitas críticas a respeito de tal método de avaliação. Mas não sobrava outra alternativa, uma vez que eles próprios haviam reclamado do excesso de trabalhos.

Outra característica que deve ser enfocada é com relação aos grupos formados em aula. As alunas se agrupam por afinidades e apresentam rivalidades entre si. Na entrega de um trabalho, algumas alunas deixaram de o fazer e pediram um novo prazo. No entanto, o meu prazo para entrega de notas já havia se esgotado, eu iria recolher aqueles trabalhos, lê-los no mesmo dia e entregar as notas. Uma aluna se exaltou dizendo que eu não deveria recolher o trabalho, pois ela também não entregaria e iria arcar com as consequências. Em contrapartida a aluna afetada disse: **"Você não compreende o que acontece e acha que todo mundo tem que se ferrar(sic)"**(CA). A partir daí a sala entrou num "fuzuê". Os grupos discutiam, enquanto o dito grupo "certinho" (todas haviam entregue o trabalho), foi saindo da sala sem opinar.

O que provoca esses pequenos grupos fragmentados em sala de aula? Um curso no qual a característica maior deveria ser a constituição do coletivo, está sendo determinado por rivalidades. Esses grupos, aparentemente, se formam conforme interesses e posições frente ao curso. Existe o grupo interessado, em que os membros participam ativamente das discussões mas que são vistas pelas outras alunas como "as chatas". Há outro grupo também muito interessado, mas que se diferencia do primeiro pela grande

ajuda intra-grupal. Ajuda esta que se restringe ao grupo. Ele está em uma redoma.

Mais um grupo é representado por alunas que pouco se manifestam. Há alguns casos isolados de alunas que cada dia estão em um grupo diferente, participando, conversando. Esta descrição se refere ao 4º ano. O 3º tem uma outra estrutura de formação de grupos.

1º CONTATO: DE IGUAL PARA IGUAL

O primeiro contato com as alunas de 3º e 4º anos foi pautado por uma expectativa muito grande.

As classes são formados, na sua maioria, por mulheres adultas (assim como foi constatado no trabalho sobre a escola privada de magistério), o que leva a inferir que tende a se reproduzir a característica que o magistério das séries iniciais se constitui numa profissão feminina⁵.

Essa característica me colocou diante das alunas vendo-as de igual para igual, pois era diferente de entrar em uma sala das séries iniciais do Primeiro Grau, onde a própria estrutura física corporal impõe uma rigidez hierárquica. Em decorrência desta característica, o diálogo entre alunos e professora tende a ser mais aberto, mais dinâmico. Exemplo disso foi a avaliação da disciplina, a qual fizemos na última aula do segundo bimestre, quando as alunas colocaram suas posições a respeito das aulas, do curso e da professora:

⁵Segundo Geraldi (1995), num estudo sobre a produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professores e a APEOESP, os estudos comprovam que a profissão é predominantemente feminina, para tanto ela utiliza-se do dado de Almeida, 1991, para quem 79% dos professores de sua amostragem são mulheres.

"A primeira vez que te vi eu não gostei de você. Você pediu para eu sentar em grupo e eu não gosto de sentar em grupo. Mas como todos os alunos estavam sentados eu sentei. Ao final da aula perguntei para as meninas: quem é esta professora chata?" (aluna do 3º ano DC)

"- Você não dá chances para comentários.

- Você dá alguns cortes que parecem pessoais."

(aluna do 3º ano, DC)

Se eu estava interessada em compreender o meu trabalho pedagógico - englobando a relação conteúdo/forma, a repercussão na atitude dos alunos e o meu papel neste processo - decidi, desde o começo do ano letivo, fazer avaliações da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia. Avaliações estas que seriam feitas em conversa com os alunos na sala como um todo, tendo como único eixo direcionador a questão da aula: Como eles avaliam as aulas da disciplina? Aconteceram três avaliações no ano. A última delas não foi só direcionada para a disciplina, mas também para a aprendizagem do aluno, o que me impulsionou a fazê-la individualmente.

As avaliações da disciplina eram uma maneira peculiar de tratar a minha prática. Essa foi uma das formas de reflexão do trabalho docente que construí baseado nos resultados levantados no trabalho anterior sobre o Curso de Magistério da Escola Privada⁶. Comecei a observar os problemas enfrentados pelas alunas, como a questão do tempo, tanto o tempo para conciliação trabalho/escola, como a curta duração das aulas - quarenta minutos cada - e

⁶Vide o capítulo denominado "Novo Caminho", página 18, deste trabalho, em que eu cito as conclusões a que cheguei no primeiro trabalho de pesquisa de Iniciação Científica sobre Fragmentos da Trajetória Curricular de Alunas do Curso de Magistério em Nível de 2º Grau da Rede Particular de Ensino de Campinas.

tentei fazer com que o trabalho de aula fosse resultado de uma prática pensada sobre estes aspectos.

Além disso há uma busca por um ensino facilitado no Segundo Grau: o Curso de Magistério. E, ainda, a questão do curso como uma maneira de ascensão social, de status. A sua clientela passou a buscar na **"Escola Normal um diploma para uma distinção social e uma realização profissional como professora"** (Nosella e Buffa, 1994, p.31).

Essas questões já identificadas pelos estudos sobre Curso de Magistério, foram constatadas também aqui através de alguns depoimentos:

"Professora, eu vou me formar de beca mesmo sem ter feito o estágio?" (aluna formanda me questionando, uma vez que o trabalho a impedia de realizar estágio, assim teria que deixá-lo para o próximo ano, CA)

"Eu quero saber a nota. Você só pediu para refazer."(comentário de uma aluna sobre o seu trabalho que foi devolvido para que ela refletisse sobre o que fez e tornasse a reescrever, CA)

"É pedido muito trabalho"(Aluna,CA)

Como trabalhar questões referentes ao tempo/trabalho, tempo/aula, ascensão social, sem utilizar-se de um método de **"reflexão-na-ação"** (Schön, 1994)?

A empolgação para o trabalho foi enorme. Um dos meus objetivos estava se realizando: trabalhar com o curso de Formação de Professores.

--SONHOS. Enfim poderia ser sujeito de um processo de trabalho pedagógico que superasse aquele pelo qual havia passado anos atrás. Enfim teria nas mãos a oportunidade de proporcionar o que não tive no Segundo Grau. Seria a oportunidade de transmitir o conhecimento sistematizado que acumulei durante os anos do Curso de Pedagogia; o momento de atuar diferentemente da realidade que observei no meu trabalho de pesquisa inicial, mesmo que apenas na minha prática docente isolada. FELICIDADE.

--REALIDADE. Faço minha as palavras de Maria do Rosário Magnani, 1993, em seu livro "Em Sobressaltos: Formação de Professores":

"Eram(são) dois mundos separados o da universidade e o do magistério. Queria transportar as preocupações acadêmicas para a sala de aula. Havia impedimentos de outra ordem. O que precisava ensinar? O que o meu aluno precisava saber? Que aluno desejava formar? (p. 64, 1993)

No segundo mês de aula:

"Para a próxima aula leiam as páginas de 11 a 19 da Proposta Curricular do Ensino de História para Primeiro Grau" (CA)

E a cada aula, observava os resultados: ninguém fazia a leitura; bocejos; desinteresse.

Intoxicada pela dita "boa qualidade" do ensino universitário, resolvi transpô-lo para o Curso de Magistério.

Os sonhos não se restringiam a sonho, eram utopias - desejos impossíveis de se realizarem, conforme o trabalho que comecei a delinear. Envolvida pelo clima de euforia que me dominava eu fui para a escola como quem "vai ao pote com toda sede". DECEPÇÃO.

Cada aula era a descoberta de um novo engano ou a luz de um novo caminho a percorrer.

--LUZ. Em uma conversa com a professora Corinta sobre como estava meu trabalho na escola, ela despertou o "cerne da questão": "eh, mania do curso acadêmico da UNICAMP". Não reproduzo fielmente suas palavras, uma vez que a conversa foi informal, mas a idéia é a de que, ao pedir que as alunas lessem a proposta curricular do ensino de História, eu estaria reproduzindo uma prática academicista. Conforme Moreira (1992),

"A divisão do conhecimento escolar em disciplinas, fatos, conceitos e habilidades separados, logicamente arrumados e ensinados, dá ao aluno a idéia de que o mundo que o cerca é também naturalmente dividido em compartimentos estanques e logicamente arrumados..." (p.84)

É assim que se constitui um currículo acadêmico.

Foi aí que me atentei para o fato de que só se constrói uma prática pedagógica quando inserida na própria prática respaldada por uma teoria que se faz emergente.
RETORNO À FELICIDADE

O TRABALHO DOCENTE NA AULA

O TRABALHO COM O 4º ANO MAGISTÉRIO...

Esta problemática se fixou no 4º ano magistério, onde eu pressupunha que eles tivessem adquirido um conhecimento muito bem trabalhado nos três anos anteriores. Através do quadro de expectativas, sugestões e conteúdos já trabalhados nos outros anos do curso, que elaborei no começo do ano, fruto de algumas questões iniciais que foram respondidas por escrito pelos alunos pude analisar e construir um diagnóstico da situação de aprendizagem dos mesmos. Este diagnóstico colaborou como mais um meio para a análise da minha prática.

EXPECTATIVAS:

- saber o que é construtivismo e tradicionalismo;
- aprender métodos;
- ter condições de fazer a criança entender o que ocorre no mundo;
- aprender o conteúdo de Estudos Sociais.

SUGESTÕES:

- aproveitar a realidade do aluno;
- respeitar as opiniões;
- conteúdo de Estudos Sociais;
- debates;
- não dar provas, e sim relatórios.

CONTEÚDOS JÁ TRATADOS:

- diferença entre método tradicional e construtivismo;
- trabalho com livro didático. (quadro elaborado a partir dos dados da História de vida escolar do Aluno - HA, 1994)

A busca das alunas era por algo mais "palpável", concreto, instrumental, além de um ensino mais "facilitado", pois o que significa: "não dar provas e sim relatórios"? Mais tarde este pedido é negado em aula, como já relatei, uma vez que há reclamações quanto ao excesso de trabalhos pedidos no curso.

Essa necessidade por uma instrumentalização deveria ser suprimida. Como? De que forma instrumentalizar sem banalizar o curso? Afinal, "dar receitas" implicaria em desacreditar na capacidade de criação que cada indivíduo traz em si e restringir a dinâmica de aula a fragmentos.

Outra questão que surge é saber o porquê essas alunas tem tanta preocupação com questões práticas. Um dos indícios da causa desta preocupação pode ser buscado na História do ensino Normal. A partir da industrialização, um novo profissional vai sendo requerido. Segundo Buffa e Nosella(1994):

"O trabalho industrial interfere, sobretudo, na configuração da sociedade e, evidentemente, em sua escolarização. Nesse sentido, é inegável que a industrialização paulista, a partir de 1940 tenha causado grande êxodo rural e um enorme crescimento da população urbana" (p.28)

O que isto significava?

Tal fato representava o aumento da mão-de-obra na cidade e consequentemente o aumento de vagas na rede escolar. Um aumento desenfreado, o qual pressupunha apenas o atendimento a essa industrialização. Além do tratamento que recebia do Estado: **"capitalizava eleitoreiramente a demanda por educação, desqualificava os conteúdos e o próprio diploma"**(id ibid, p.30)

Muito superficialmente esta preocupação pela instrumentalização vem deste processo histórico de industrialização.

"É claro que o trabalho como princípio pedagógico tem que ser entendido num sentido amplo, ou seja, não pode ser reduzido à questão da profissionalização e da complexificação do ensino médio. A organização do trabalho na sociedade influi historicamente na própria ideologia geral e na valorização da profissão como elemento importante para a realização pessoal."(id ibid p. 27)

Dessa forma é importante salientar a questão do trabalho docente como produção e, consequentemente, realização pessoal, como um processo que vai se construindo na própria prática cotidiana, e não como simples transposição de receituários cientificamente comprovados.

Os alunos estão impregnados pelo espírito do pensamento profissionalista que dominou a formação do professor a partir da década de 70, através do tecnicismo.

"...esta corriente de pensamiento e acción pedagógicos enfatizó el carácter eminentemente profesional del trabajo docente y, en consecuencia, la necesidad de implementar una

capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaran una labor educativa más 'eficaz' en las escuelas."(Suarez, D.H., 1993 p. 9-10)

Na busca de ferramentas que atendessem o máximo possível o desejo das alunas, mas que fossem pertinentes ao que eu acredito, decidi trabalhar com o livro "O Ensino de Estudos Sociais no 1º grau", de Dulce Mª Leme e outros. Ele apresenta a descrição de alguns processos de trabalho com o Ensino de Estudos Sociais relatados por alunas-estagiárias de um Curso de Pedagogia. Apresentava uma linguagem acessível e o decorrer de um processo integrado. Ele deixa explícito que o trabalho pedagógico nasce em sala de aula, juntamente com alunos e professores.

Independente deste livro, eu ainda acreditava que devia levar às alunas novas teorias que eu havia entrado em contato no curso de Didática para Ensino de História e Geografia no curso de Pedagogia, ou seja, História Nova. Acreditava ser necessário tal conhecimento, uma vez que era a base da Proposta Curricular do Ensino de História para Primeiro Grau. E a proposta é um subsídio a ser utilizado pelo professor.

Impossível. A aula em que fizemos a leitura da Proposta não proporcionou o desejado. As alunas não gostaram. A resposta era sentida através dos bocejos e do silêncio. Estes sinais fazem parte de uma expressão não-verbal do aluno, uma forma de resistência (Giroux), a qual o professor deve detectar para a mudança de sua prática.

Durante o decorrer do trabalho comecei a detectar uma insatisfação muito grande por parte das alunas, insatisfação essa presente não só na minha aula, mas comentada e analisada também nas reuniões dos professores.

Em uma aula começamos a conversar e, de repente, fluíram as reclamações:

"As aulas estão monótonas" (Bianca, CA, se referindo ao curso de magistério)

"A sensação é que nada de novo é aprendido" (Edna, CA)

"Os professores parecem que não param para pensar a aula, para mudar, para tornar mais dinâmica" (Bianca, CA)

Independente das reclamações, as alunas nada faziam para a mudança. Ficavam passivas diante dos acontecimentos. Era como um acomodamento, uma certa aceitação do ritmo. As reclamações apareciam simplesmente como insatisfação e sem alternativas.

Vejam a contradição: por um lado eu me propunha a **"instrumentalizar o aluno teórica e praticamente a fim de que ele possa articular esses dois pólos em sua futura prática docente no ensino de Estudos Sociais"** (um dos objetivos do Plano de Curso); por outro lado, desde o começo da disciplina, estávamos estudando apenas textos teóricos, sem ter o mínimo contato com a prática, apenas através de casos que os livros nos apresentavam.

Parei com o meu trabalho para repensá-lo. Tomei outro rumo. Começamos a trabalhar atividades práticas com as alunas, e em seguida discutíamos as noções que estavam sendo trabalhadas com determinadas atividades, além de tentar trazer o máximo possível de experiências do estágio para serem postas na discussão.

Entre as atividades práticas estavam: exercícios que exploram o espaço em crianças de pré-escola, como "coelhinho sai-da-toca"; história do nome; linha do tempo individual; história de vida; localização espacial de determinados pontos da cidade de Campinas dos pontos cardeais; análise de fotografias para recuperar a cultura, costumes de um determinado povo; história do bairro.

Desta forma, o contato com o 4º ano se destacou por transparecer esta preocupação prática permanente, além da grande insatisfação já citada. Tais problemas podem ter suas raízes no medo de estar saindo do curso sem algo substancial, sem algo concreto, palpável, aliado à uma necessidade historicamente produzida durante o ensino técnico, a necessidade de se dominar um conhecimento científico.

O TRABALHO COM O 3º ANO MAGISTÉRIO...

O 3º ano apresenta características muito peculiares. Enquanto o 4º ano demonstra uma grande insatisfação, as alunas do 3º ano estão mais empolgadas com o curso, deslumbradas:

"Os professores aqui do (...) são muito bons. A coordenadora traz muita gente da UNICAMP. Isso melhora o nível do curso"(Alda, aluna do 3º ano, comentando o Curso de Magistério, CA)

Além deste tipo de comentário, há ainda a grande busca por explicações extra-classe, além das discussões muito produtivas em sala de aula. Em uma dada aula em que discutíamos sobre **relações sociais**, surgiu um comentário muito interessante:

"O tempo vivido em nossa sociedade é minimamente contado, acarretando as relações frias entre os indivíduos"(Sheila 3º ano, CA)

Algo diferenciava esta turma. Suas preocupações e sugestões com relação ao curso não se baseavam tanto em questões práticas, mas que este pudesse contribuir na formação de sua profissão, capacitando-as no trabalho docente, de maneira mais reflexiva:

"Espero que o curso me dê auto-confiança para poder ser para meus alunos um educador capaz de formar crianças capazes."(Mônica, HA)

Sei que muitas coisa na prática são outras, mas espero, acima de tudo que eu tenha consciência crítica sobre a vida, saber enfrentar a minha realidade profissional"(Carla, HA)

"...quero estar sabendo aquilo que será melhor para as crianças aprenderem neste curso"(Cilene, HA)

"...seria interessante termos acesso à vários textos e debatê-los e pesquisá-los..."(Rose, HA)

A necessidade de auto-confiança, de consciência crítica abrange outro nível de preocupação. Preocupação esta que perpassa a necessidade de pensar, de refletir e não apenas de receber um conhecimento técnico, que perdure no seu trabalho docente como receita.

Precisamos aqui buscar outras hipóteses para compreender as características que diferenciam as duas classes (3º e 4º ano). Entre elas: Quando a escola passou a

ter o grupo de professores caracterizado acima? Quando a escola se transformou em escola-padrão? Quando mudou seu Projeto Pedagógico?

Será que tais preocupações fazem parte apenas de um discurso que elas adquiriram durante o contato que tiveram com as disciplinas de fundamentos da educação, tais como História, Sociologia, Psicologia? Ou podem estar relacionados a uma "preocupação mais abrangente", proposta pelo novo Projeto Pedagógico e vivenciado por mais tempo pelo 3º do que pelo 4º ano?

Em uma conversa informal com a Coordenadora do Curso de Magistério, me interei da situação dos professores. E constatei que este quadro se formou a pouco tempo, nos últimos três anos, coincidentemente no mesmo período da "transformação" em escola-padrão e, também, o mesmo tempo que as alunas estão no curso- 3 anos. Esta formação não foi de uma hora para outra. Já existiam professores realmente preocupados com a formação há mais tempo e, aos poucos e mais sistematicamente nos últimos três anos, o quadro foi se aperfeiçoando através de uma seleção realizada pelos coordenadores e diretores.

Desta forma, construo a seguinte hipótese: a entrada deste novo quadro de professores está diretamente ligada aos anseios, preocupações e discurso das alunas.

Independente da hipótese e atenta aos problemas anteriormente enfrentados com o 4º ano, fiz a mudança com o terceiro ano antes que a insatisfação tomasse conta. Após um trabalho de contextualização do Ensino de Estudos Sociais, e de análise de livros didáticos, fizemos uma avaliação do curso em que as falas indicavam uma insatisfação por conta da maneira com que me relacionava com os alunos, mas não denotava nenhuma necessidade de

mudança nos conteúdos que pretendia trabalhar no semestre seguinte. Algumas falas consigo reproduzir, mas outras há o registro da idéia principal.

"-Você não dá chances para comentários.

-Você dá uns cortes que parecem pessoais.

- **problema pessoal;**
- **grande cobrança."**(observações feitas na avaliação da disciplina, DC, p.78)

Quanto ao conteúdo:

"• Livro didático - vantajoso o trabalho sobre este tema;

- **Conteúdo de Estudos Sociais - importância na prática docente;**
- **Conteúdo real, menos utópico;"**(observações sobre a avaliação da disciplina, DC, p.78)

Independente desta avaliação, continuei com o conteúdo que já havia reformulado em função do trabalho com o 4º ano, mas tentei reestruturar o minha posição frente a sala. Trabalhamos sistematicamente com a execução de algumas atividades de primeiras e segundas séries do Primeiro Grau, entre elas: o reconhecimento da escola, fazendo um pequeno Estudo do Meio, desenhando sua planta e levantando as noções que estavam sendo exploradas nesta atividade; a recuperação da história de vida de cada um tentando contextualizar com a época citada, através do questionamento de comportamentos; análise de fotos.

Com relação ao trabalho de reconhecimento da escola, sua importância reside no fato de que

"o desenvolvimento das noções de localização e representação gráfica é muito importante para que o aluno, mais tarde, saiba fazer, ler e interpretar gráficos e mapas, podendo assim, se situar e situar as coisas, fatos e pessoas que cercam a sua realidade bem como outras realidades" (Proposta Curricular para Ensino de Geografia, p. 28)

No que se refere a atividade da história de vida, ela pode

"favorecer o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, importante para o auto-conhecimento e a interação grupal" (Proposta para Ensino de História no 1º Grau, p.16)

Estas atividades contribuíram para que os alunos do Curso de Magistério vivenciassem a experiência e passassem a refletir sobre o processo de elaboração do conhecimento presentes nestas atividades quando trabalhadas com os alunos das séries iniciais. Além disso, foram realizadas outras atividades, como a análise da prática pedagógica dos professores das séries estagiadas pelas alunas. Segundo Pimenta (1994)

"A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque "sabe sobre" o problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito" (p. 69)

Na avaliação do curso (gravada em fita cassete e transcrita aqui), pude perceber os resultados:

"foi muito rico estar fazendo atividades de sala de aula porque eu pude trabalhar com as crianças"(Alda)

"(esta metodologia)para as crianças, trabalhando desde cedo, vai ser muito importante porque eles não vão esquecer o passado"(Monica)

"em termos metodológicos, eu achei importante estar colocando a nossa realidade, aquilo que era naquele momento, porque trabalhando com o livro, ele tem aquilo que já passou a muito tempo"(Rita)

"O que eu acho legal saber é que esta metodologia sua, a gente pode estar usando com a criança. Se você tivesse passando de uma outra forma, a pergunta ficaria: se eu estivesse trabalhando com a criança, como fazer com aquela matéria?"(Cilene)

Em princípio, parece que houve uma percepção da relação do conhecimento teórico com a prática na escola.

"Eu gostei, principalmente da história de vida, né? Tem muita coisa que eu não me lembrava. Perguntei para minha mãe, muita coisa ela não sabia responder e fica sempre uma vontade da gente saber o que estava acontecendo naquela época. É o caso de saber o que é 'recurso', que a minha mãe me explicou que é o sapato, algo que se usa nos pés"(Rita)

"Foi uma experiência nova para a gente, de conhecer o eu, o passado, a origem do nome, que é válido para a gente."(Rose)

É demonstrado, neste caso, uma certa satisfação pessoal.

"Este negócio de história de vida aí, eu não gostei não. Eu achei que você quis saber muito da vida. Quis saber do passado, do presente. Às vezes a gente não quer, mas tem que falar tudo, né?" (Sônia)

Talvez este depoimento tenha me alertado para o fato de que a história de vida para os adultos, é uma invasão do espaço pessoal. Além do mais em seu discurso, é facilmente percebido que a necessidade de responder às questões ocorre em função do retorno na notificação do trabalho, pois o "tem que falar tudo", indica que há um motivo para se falar tudo, neste caso a nota.

"No primeiro semestre você dava aquelas apostilas, ficava falando o (inaudível) e não deixava a gente falar...todo mundo reclamava. Você saía da sala de aula todo mundo falava que sua aula era chata. Já neste bimestre você trabalhou direto com a gente. Você deu a oportunidade de cada um se redescobrir, de descobrir seu interior, seu passado, buscar novos conhecimentos. Estimulou a gente a gostar da matéria porque eu, no começo não gostava da matéria não"(Leda)

Neste momento houve uma descoberta no trabalho pedagógico, que passa pelo repensar daquilo que as alunas esperam realmente do curso, não apenas baseado na história de vida escolar, documento escrito mas pela interpretação das vozes dos alunos. Em alguns casos, nas expectativas contidas na história de vida escolar, havia o discurso da necessidade de se estar estudando textos.

Mas mesmo assim estava muito distante de uma sala de aula de primeiro grau. Propus uma tarefa de investigação do ensino de Estudos Sociais no estágio realizado por elas.

É fato que em todos os momentos em que me propus a pensar a atividade (a minha prática de sala de aula) e fui em busca do ser **humano-genérico**⁷, agi através da "confiança", segundo Agnes Heller (1992), um dos elementos da vida cotidiana

"...o conhecimento dos contornos básicos da verdade requer confiança (em nosso método científico, na cognoscibilidade da realidade, nos resultados científicos de outras pessoas). (...) A confiança é uma afeto do indivíduo inteiro e, desse modo, mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que a fé, que se enraiza sempre no indivíduo - particular" (p.34)

Em outros momentos, a prática de aula era permeada pelo inesperado apesar da preparação prévia dos conteúdos a serem tratados naquela aula. Foram momentos e mais momentos em que me deparei com a necessidade de reverter a dinâmica proposta para determinadas aulas.

⁷Este é um conceito de Heller(1992). Para entendê-lo é necessário retomar a sua teoria. Para ela todo homem contém em si, simultaneamente um "*ser particular*" e um "*ser genérico*". O ser particular tem uma dinâmica básica "que é a satisfação das necessidades do 'Eu'"(p.20). "*A teleologia da particularidade orienta-se - sempre para a própria particularidade, ou seja, para o indivíduo*"(p.21). E por outro lado o homem também é um ser genérico pois "*é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano. Ele não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) (...) na qual se forma a 'consciência de nós'*"(p.21). Isto implica em afirmar que o homem faz parte de um grupo social e atua nela em decorrência das relações que mantém no seu interior. O ser genérico é presente no indivíduo quando ele sai do seu "Eu" e pensa na espécie humana. Os dois elementos funcionam na vida cotidiana e não são elevados à consciência. O que tento fazer no texto é buscar alguns momentos que ocorre este agir particularmente e genericamente, buscar alguns momentos de ruptura com a particularidade em busca do humano-genérico, ou seja, em busca da práxis. A praxis aqui é o entendimento dos momentos de reflexão da prática em busca de atitudes que superem a cotidianidade.

"Hoje praticamente nada deu certo. Comecei a recolher os trabalhos, mas muitas alunas não entregaram e pediram algum tipo de flexibilidade para a nota. Comecei a conversar com a classe toda sobre o que poderia ser feito." (DC p. 50)

"Trabalhei com a proposta - leitura conjunta. Mais uma vez foi difícil a dinâmica da sala. O que acontece? Elas riem, não se interessam e, no momento da reflexão não havia entendimento. Continuei apesar da resistência" (DC, p. 55)

"Havia programado a apresentação de atividades sobre os sub-temas do eixo temático proposto para o Ciclo Básico na Proposta Curricular do Ensino de História, mas cheguei em sala e as alunas pediram se podiam ficar terminando o trabalho pedido" (DC, p. 60)

"Logo ao iniciarmos a aula, uma aluna se dirige a mim com a seguinte dúvida: - Preciso saber de uma coisa: como ensinar os Estados brasileiros se não é certo fazer as crianças decorar? - Naquele momento senti desmoronar o mundo sobre mim e logo pensei que todo o meu trabalho pedagógico tinha sido em vão. Mudei o rumo do desejado para aula e começamos uma discussão sobre o tema" (2ª DC)

Deparar-me com o inesperado faz parte do jogo da aula, e nestes termos não teria tempo suficiente para repensá-la, elaborar novas estratégias. Deveria agir naquele determinado momento, mas tentar me mover em busca do humano-genérico, pensar na minha ação enquanto trabalho e "quando se trata do trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) é sempre atividade do gênero humano" (Heller, 1992, p. 21).

Considerando que as atitudes do ser genérico e ser particular não são conscientes, o cotidiano da sala de aula continuava de alguma forma (na tentativa exposta acima), mas havia limitações, por isto num momento posterior eu refletia sobre o acontecido para mudar o processo, é a **reflexão na e sobre a ação** (Schön, 1992).

Outro dado para análise já citado anteriormente, trata-se da reclamação do excesso de trabalhos pedidos pelos professores. Minha ação imediata foi propor uma avaliação escrita.

Estes são apenas alguns dos momentos em que me deparei com situações inesperadas, e a atitude espontânea prevaleceu. Segundo Heller(1992),

"toda categoria da ação e do pensamento manifesta-se e funciona exclusivamente enquanto é imprescindível para a simples continuação da cotidianidade; normalmente não se manifesta com profundidade, amplitude ou intensidade especiais, pois isso destruiria a rígida "ordem" da cotidianidade"(p. 31).

Neste sentido é que o "economicismo" (Heller, 1992) vem a ser um elemento da vida cotidiana.

Todos estes indícios do trabalho de pesquisa me levam à busca da compreensão do movimento da prática pedagógica, neste caso específico, no ensino do Curso de Magistério. Talvez até colabore para a construção de uma prática própria, respondendo à minha formação enquanto profissional que pensa a própria prática, e que contribua para conciliar o discurso que as alunas adquirem durante o curso com a sua futura atuação como professoras.

ALINHAVANDO O QUE FOI TECIDO -
Em Busca do Arremate

Agora posso tecer alguns alinhavos. Ao estudar as mudanças pelas quais a escola está sendo introduzida, pude constatar o que António Nóvoa (1992) diz a respeito do desenvolvimento organizacional, ou seja, o "produzir a escola": **"falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola"** (p. 29)

No exercício realizado acima: "de analisar fragmentos dos discursos de alunas para refletir sobre o processo de compreensão do movimento da prática pedagógica e até mesmo na construção da mesma", foi possível analisar o quanto o movimento da prática docente é peculiar em cada situação, e que realmente não há modelos pré-estabelecidos ao se entrar numa sala de aula. Existem sim, aspectos que não podem deixar de ser interpretados e entendidos.

Quando me refiro a construção de uma prática pedagógica própria, não intenciono estabelecer passos para o trabalho com uma determinada disciplina, mas entender que o processo de ensino-aprendizagem é mais amplo que isto. Não é um receituário, mas um caminho de idas e vindas. É entender que a **"docência é algo mais que ministrar aulas. É um constante pensar, agir e mudar"** (Gouveia, 1992, p. 236). A pretensão, na construção de uma prática pedagógica própria, é entender que existem rupturas no trabalho docente, rupturas estas que nascem da percepção de que,

nós (professores) estamos trabalhando na busca da humanização de indivíduos alienados por esta sociedade conturbada em que vivemos. O mais interessante é que tal pretensão foi definida justamente na conclusão do trabalho, depois da análise da minha inserção em sala de aula.

Além disto ocorreu o encontro do profissional com o pessoal. Para olhar o processo como quem está do lado de fora mas totalmente participante, vivi um pouco do que Cosme, personagem de "Barão nas Árvores", de Ítalo Calvino fez ao decidir nunca mais descer das árvores, mas nem por isso deixar de viver. E muito mais que viver pôde visualizar o mundo que estava ao seu redor com um novo olhar "olhar como alguém que se movimenta no alto e tudo pode ver, e não como quem rasteja para se esconder".

"Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é pessoal e uma parte importante da pessoa é professor." (Nóvoa, 1992, p.25)

Outra conclusão do trabalho, é que não se analisa isoladamente o método de ensino nem tampouco o conteúdo trabalhado. Eles estão sempre em sintonia, pois ao questionar as minhas atitudes estava explícito que o conteúdo também se delineava para um outro caminho. Ao contrário das atividades de leitura das Propostas Curriculares, o que não garantia a aprendizagem, fui em busca de atividades práticas. Estas, ao mesmo tempo que possibilitava a recuperação da identidade do aluno, como é o caso da história de vida, também eram práticas que poderiam repercutir no futuro trabalho como professores.

É preciso compreender que a relação conteúdo/forma denota uma posição política da parte do professor porque este carrega consigo uma **visão social de mundo** (Lowy, 1992) - ideologia - a qual ou servirá para "legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo" (id ibid, p. 14) ou possibilitar a formação de um cidadão crítico, reflexivo, participante, consciente de seu papel na sociedade.

Estas são algumas sínteses da minha pesquisa que não termina por aqui, mas que continuará na minha prática de sala de aula como profissional da educação.

RETORNO À QUESTÃO INICIAL

"O segredo da Busca é que não se acha"

Fernando Pessoa

Na necessidade de compreender os caminhos a serem percorridos no encontro/confronto com a sala de aula, desenvolvi todas estas análises e descobri com certeza que não existe caminho certo, exato, é uma busca constante.

Busca esta que permeia um caminho de conflitos no cotidiano escolar.

"a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal." (Nóvoa, 1992, p.25)

Além da base fundamentada num processo de práxis, de estudo de uma teoria emergente com a prática imediata.

"O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático." (Kosik, 1976, p.22)

É neste sentido que tal trabalho não se esgota em si, pois o trabalho pedagógico continua, como permanente processo de "reflexão na ação" (Donald Schon, 1992), que me

proponho a realizar durante o meu trabalho como profissional da educação.

É preciso não perder de perspectiva que todo este trabalho visa de modo mais amplo a busca pela humanização pela qual o trabalho, seja o docente ou não, tem perdido durante o processo histórico. Como Garrido(1994) diz,

"Pesquisa e ensino que, enquanto práxis educacional, têm como direção de sentido o interminável projeto histórico de humanização dos homens. Ou seja, a desalienação - transformação das condições sociais produtivas e reprodutivas da alienação (desumanização). (p. 104)

Neste momento de conclusão do trabalho, finalizo permitindo-me acreditar na **construção da viagem inversa** (Santos, 1991), através da volta à questão inicial, uma vez que aceitei contrapor os objetos científicos (estudos teóricos realizados) com os objetos reais (a minha prática), na busca pela quebra com a pesquisa convencional nas Ciências Sociais. Neste sentido esse caminho é necessário

para que possamos chegar à reconstituição do campo de possíveis do social, ou seja, o tentar entrever as práticas e os sonhos que gestam as lutas sociais do amanhã."(Santos, 1991, p. 59)

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M. e LUDKE, M - **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**, S.P., EPU, 1986.
- ANFOPE - **Documento Final do VI Encontro Nacional**, Belo Horizonte, jul/1992.
- ALVES, Nilda (org.)- **Formação de Professores: Pensar e Fazer**, São Paulo, Cortez, 1992.
- BOLETIM DA PEDAGOGIA 3, Campinas, Coordenação de Pedagogia, FE/UNICAMP, nº3, maio de 1992.
- BOLETIM DA PEDAGOGIA 5, Campinas, Coordenação de Pedagogia, FE/UNICAMP, nº 5, dezembro de 1992.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de - **Ensino Noturno: realidade e ilusão**, São Paulo, Cortez e Autores Associados, Coleção Polêmicas de Nossos Tempos, 1984.
- COELHO, I.M. - " A Universidade e a Realidade Social - Especificidade da Prática nos Cursos de Graduação", in **Seminários Regionais Sobre Estágio Curricular**, Documento-síntese, Brasília, março de 1987.
- CONNELLY, F.M. and CLAUDININ, D.J. - "Telling teaching Stories", in **Teacher Education Quartely**, California, vol. 28, nº 1, p. 37-66, 1994.
- ENGUITA, Mariano F. - "A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização", in **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre, 1991
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. - **Pesquisa Participante**, Cortez e Autores Associados, 1989.
- FAZENDA, I.C.A. - " A busca de identidade numa prática de ensino", in **Cadernos Cedes**, nº 21, São Paulo, 1988, p. 13-17
- FREIRE, Paulo - **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**, São Paulo, Ed. Olho D'Água, 1993

- FREIRE, Paulo - **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1988
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio - **Por uma Pedagogia da Pergunta**, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1985.
- FREITAS, H.C.L. - **O Trabalho como Princípio articulador da Teoria-Prática: Uma análise da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP**, Campinas, UNICAMP, Tese de doutorado, 1993
- FREITAS, Luís Carlos - "Em direção a uma política para a formação de professores", in **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, abr/jun, 1992
- FREITAS, L.C. - "Neotecnicismo e formação do educador", in ALVES, Nilda (org.)- **Formação de Professores: Pensar e Fazer**, São Paulo, Cortez, 1992.
- GERALDI, C.M.G. - **A Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/UNICAMP**, Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado, 1993
- GERALDI, C.M.G. - **A produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professores e a APEOESP**, mimeo, Campinas, 1995.
- GIROUX, Henry - **Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução**, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1983.
- GIROUX, Henry - "O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional", in **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**, Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.
- GOLDMANN, L.O. - **Ciências Humanas e Filosofia: O que é Sociologia?**, São paulo, Difel, 1974, Tradução de L.C. Garaude e J.A. Gianotti.
- GOUVEIA, M.S.F. - **Cursos de Ciências para Professores do 1º grau: Elementos para uma política de Formação Continuada**, Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado, 1992.
- HAGUETTE, André - "Educação: Bico, vocação ou profissão?", in **Educação e Sociedade**, nº38, abril/91.

- HELLER, Agnes - **O Cotidiano e a História**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992
- HYPOLITO, Álvaro M. - "Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise", in **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre, 1991
- KNOWLES, J.G. - "Metaphors as Windows on a Personal History", in **Teacher Education Quarterly**, California, vol. 28, nº 1, p. 145-158, 1994.
- KOSIK, Karel - **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1976
- LELIS, Isabel Alice O. M. - "A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas", in **Anais III CBE**, p. 27.
- LOWY, M. - **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**, São Paulo, Cortez Editora, 1992
- MAGNANI, Mª do Rosário - **Em sobressaltos: Formação de Professora**, Ed. UNICAMP, Campinas, 1993.
- MARQUES, Mário Osório - **A Formação do Profissional da Educação**, Ed. UNIJUÍ, Ijuí, 1992.
- MCLAREN, Peter - **Rituais na Escola: Em direção a uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação**, Petrópolis, Ed. Vozes, 1991.
- MOREIRA, M.A. - "O Professor-Pesquisador como instrumento de melhoria do Ensino de Ciências", in **Em Aberto**, Brasília, nº 40, out/dez, 1988, p. 43-54.
- NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester - "Formação de professores de 1ª a 4ª séries: (Escola Normal e Pedagogia)", in **ANAIIS do III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, UNESP, Águas de São Pedro, S.P., 1994.
- NÓVOA, Antonio (org.) - **Os professores e sua formação**, Portugal, Publicações Dom Quixote, 1992
- PACHECO, D.D. - **A Trajetória Curricular no Curso de Pedagogia FE/UNICAMP: a implantação e desenvolvimento do curso noturno pela ótica dos envolvidos**, Campinas, UNICAMP, relatórios de Iniciação Científica encaminhados ao CNPq em agosto/1991 e agosto/1992.

- PIMENTA, Selma G. - **O Estágio na Formação de Professores**, São Paulo, Cortez Editora, 1994.
- PLANO DE CURSO DE PESQUISA E PRÁTICA II, Profa. Maria Corinta Grisolia Geraldi, 2º Semestre de 1991, FE/UNICAMP
- PLANO DE CURSO DE PESQUISA E PRÁTICA III, Profa. Maria Corinta Grisolia Geraldi, 1º Semestre de 1992, FE/UNICAMP
- PLANO DE CURSO DE PESQUISA E PRÁTICA IV, Profa. Maria Corinta Grisolia Geraldi, 2º Semestre de 1992, FE/UNICAMP
- PLANO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU, Profa. Maria Corinta Grisolia Geraldi, 1º Semestre de 1993, FE/UNICAMP.
- RAMOS, C.L.C. - "Uma tentativa de integração entre universidade e escola de Primeiro Grau mediante pesquisa-ação", in Educar, Curitíva, 4, p. 5-21, jul/dez 1985
- SANTOS, J.V.T.dos - "A Construção da Viagem Inversa: Ensaio sobre a Investigação nas Ciências Sociais", in **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, vol 3, nº 3, p. 55-88, jan/jul, 1991.
- SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **Proposta Curricular do Ensino de Geografia - 1º grau**, São Paulo, SE/CENP, 1988.
- SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **Proposta Curricular do Ensino de História - 1º grau**, São Paulo, SE/CENP, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, P. A. A. - **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu - "O trabalho docente: um processo capitalista?", in Silva T. T. - **O que produz e reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**, Artes Médicas, 1992, Porto Alegre.

- SHÖN, D. - "Formar professores como profissionais reflexivos", in NÓVOA, Antonio (org.) - **Os professores e sua formação**, Portugal, Publicações Dom Quixote, 1992
- SMOLKA, A.L.B. e LAPLANE, A.F. - **O Trabalho em Sala de Aula: Teorias para que?** , mimeo, texto a ser publicado na Revista UFF.
- SUAREZ, Daniel H., - "La formacion inicial de maestros en Argentina. El normalismo y el profesionalismo tecnocrático como polos de un falso debate", **16ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambú, MG, 1993.
- THOMPSON, E. P. - "O tempo, a Disciplina do trabalho e o Capitalismo industrial", in SILVA, Tomaz Tadeu (org.) - **Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, p. 44-93.