



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO**



---

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

---

**PAMELA APARECIDA CASSÃO**

**A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO  
DOCENTE**

Rio Claro  
2010

PAMELA APARECIDA CASSÃO

**A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO  
DOCENTE**

Orientador: Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado.

Rio Claro  
2010

370.71 Cassão, Pamela Aparecida  
C343c A contribuição do estágio no processo de formação  
docente / Pamela Aparecida Cassão. - Rio Claro : [s.n.], 2010  
151 f.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)  
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de  
Rio Claro  
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - Formação. 2. Formação inicial. 3. Escola.  
4. Experiência. 5. Parceria intergeracional. I. Título.

*Dedico este trabalho à Laura Noemi Chaluh,  
por ter sido ela, muito mais que uma  
professora, muito mais que uma amiga, muito  
mais que uma orientadora.*

## AGRADECIMENTOS

À Vilma dos Santos, minha mãe, por ser ela a pessoa mais importante na minha constituição pessoal e profissional, por ela ter me ensinado valores e deveres que devo desempenhar enquanto cidadã.

À Gilmar Benedito Cassão, meu pai, por todo carinho e educação que ele me deu e por acreditar em mim e em meus sonhos.

À Laura Noemi Chaluh, minha orientadora, por ter aceitado me orientar neste trabalho e por ter confiado na minha capacidade de escrita. E por me ensinar a expressar meus sentidos através das palavras.

À Suelen Cristina Borges, minha amiga, por ter me apoiado e por estar ao meu lado sempre. Sei que posso contar contigo minha “irmãzinha”!

À Juliana D’Urso Hebling, minha amiga, por dividir comigo sua sabedoria e por me mostrar a arte e a beleza da vida. Obrigada Juliana!

À Milene Cristina Hebling, minha amiga, por me ajudar durante todo meu processo de formação docente. A graduação teria sido bem mais difícil sem você Milene!

À Osmar Arruda Garcia e Mariana Aparecida da Silva, meus amigos, por serem meus companheiros de curso e por compartilharem comigo momentos inesquecíveis.

À Lucineide Martins Rocha e Natalia Carolina Lopes, minhas amigas, por acreditarem no meu potencial e por terem replanejado suas vidas durante quatro anos para que eu pudesse realizar meus estágios docente.

Aos meus familiares pela força e pelo apoio moral que dedicaram a mim durante todo o meu processo de constituição docente.

À Flavia Medeiros Sarti, minha coordenadora de estágio, pelo trabalho sério e responsável que realiza com os estágios supervisionados do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro.

À Elaine Cristina Poncio, minha amiga, por ter compartilhado comigo sua experiência docente e sua experiência de vida.

À todos os alunos que conheci durante os meus estágios, sem eles este trabalho não teria sentido algum.

À todos os professores que participaram e compartilharam experiências comigo durante o meu processo de aprendizado como estudante-pesquisadora-estagiária.

À Priscila Vilela e Cristina Marchetti Maia, pelo auxílio e disponibilidade na correção deste trabalho.

Aos meus colegas de graduação pelos quatro anos de experiências e saberes compartilhados.

Aos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro, pela dedicação e por compartilhar comigo os saberes formativos.

Aos meus amigos que direta ou indiretamente me ajudaram e me apoiaram durante todo o meu processo de constituição docente.

*A todos, meus sinceros agradecimentos!*

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

***Paulo Freire***

## RESUMO

Este trabalho foi escrito com intuito de apontar a importância do estágio docente na formação do futuro educador. Partindo de uma perspectiva metodológica autobiográfica, apresento ao leitor deste trabalho, o processo de minha constituição formativa desde o momento em que ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia pela UNESP – campus Rio Claro, até a conclusão da última etapa dos meus estágios docentes. Os dados contidos nos diferentes registros apresentados são analisados a partir do paradigma indiciário, onde procuro encontrar detalhes que contribuíram significativamente para o meu processo de constituição docente. Aponto os aprendizados adquiridos durante a realização das quatro etapas do meu estágio docente no contexto da escola e trago uma reflexão crítica acerca das experiências tidas nesse percurso. Sinalizo a importância do estágio docente na formação do futuro professor e quais as contribuições que o mesmo traz para o curso de licenciatura, para as instituições escolares onde o estágio foi realizado e para constituição formativa do futuro educador.

Palavras-chave: Formação inicial. Estágio docente. Escola. Experiência. Parceria intergeracional.



## **RESUMEN**

Este trabajo fue escrito con la intención de mostrar la importancia de la residencia docente en la formación del futuro educador. A partir de una perspectiva metodológica autobiográfica presento, al lector de este trabajo, el proceso de constitución de mi formación desde el momento en que ingresé en el curso de Licenciatura en Pedagogía en la UNESP – campus Río Claro, hasta la finalización de la última etapa de la residencia docente. Los datos contenidos en los diferentes registros presentados son analizados a partir del paradigma indiciario, busco encontrar detalles que van a contribuir de forma significativa para mi proceso de formación docente. Indico los aprendizajes adquiridos durante la realización de los cuatro momentos de la residencia en el contexto de la escuela e traigo una reflexión crítica acerca de las experiencias vividas en ese transcurso. Destaco la importancia de la residencia docente en la formación del futuro profesor y las contribuciones de ésta al curso de licenciatura, a las instituciones escolares donde la residencia es realizada y a la formación del futuro educador.

Palabras claves: Formación inicial. Residencia docente. Escuela. Experiencia. Alianza intergeracional.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>p. 11</b>
<b>CAPÍTULO 1-MINHA FORMAÇÃO INICIAL: EXPERIÊNCIA E SENTIDOS</b>	<b>p. 16</b>
1. Da escola para a universidade: uma transição densa e criadora de significados.....	p. 16
1.1 Escola, universidade e sociedade: relações e interações.....	p. 18
2. Aprendizados no curso de formação: a idéia de <i>sentido de desconfiança</i> .....	p. 19
3. Minha relação com os docentes e as teorias educacionais.....	p. 21
4. Aprendizados no curso de formação: a idéia de <i>sentido de reconhecimento</i> .....	p. 23
5. A beleza da contradição: colocando em xeque minhas próprias convicções.....	p. 25
6. O "novo" e a originalidade nas minhas idéias sobre a educação.....	p. 26
7. Expectativas para os estágios docentes: integrar teoria e prática.....	p. 27
8. A importância da universidade na minha constituição docente.....	p. 28
<b>CAPÍTULO 2 - ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO: O CHOQUE COM O REAL E A RECRIAÇÃO DE SIGNIFICADOS.</b>	<b>p. 30</b>
1. Contextualizando o estágio docente dentro dos cursos de formação inicial.....	p. 30
1.1 A dicotomia teoria-prática: conceitos e minhas impressões.....	p. 30
1.2 A proposta de estágio docente em meu curso de formação inicial.....	p. 34
2. Minha experiência como estudante-pesquisadora dentro do contexto escolar.....	p. 37
2.1 A escola e minhas primeiras impressões.....	p. 38
2.2 A relação escola-universidade/universidade-escola.....	p. 40
2.3 O primeiro aprendizado extraído do ato de observar: o cotidiano e seus sujeitos...	p. 43
2.4 O segundo aprendizado extraído do ato de observar: a constituição da experiência.....	p. 46
2.5 O terceiro aprendizado extraído do ato de observar: a rotina da vida escolar.....	p. 48
2.6 O quarto aprendizado extraído do ato de observar: os conteúdos programáticos...	p. 49
2.7 O quinto aprendizado extraído do ato de observar: a dificuldade de ensinar a classe toda.....	p. 51
2.8 O sexto aprendizado extraído do ato de observar: a substituição docente.....	p. 54
2.9 O sétimo aprendizado extraído do ato de observar: a prática do estranhamento de minha própria experiência.....	p. 56
3. Meu preparo para o próximo estágio: incertezas e um novo olhar direcionado ao cotidiano escolar.....	p. 58

4. A prática da reflexão e minha visão de escritora sobre minhas experiências como estagiária.....	p.	59
--	----	----

**CAPÍTULO 3 - ESTÁGIO DE REGÊNCIA: A DESCOBERTA DA MAESTRIA NO ATO DE EDUCAR.** p. 62

1. Sobre a disciplina de estágio e sua estrutura.....	p.	62
2. O encontro com a professora.....	p.	64
3. O “nascimento” do <i>Projeto Profissões</i> .....	p.	65
4. A escola e seus sujeitos.....	p.	66
5. De aluna a professora: sentidos e sensações.....	p.	68
6. O <i>Projeto Profissões</i> .....	p.	68
7. Primeira atividade: Jogo das Profissões.....	p.	69
7.1 A importância da <i>autonomia</i> .....	p.	72
8. O desenvolvimento das demais atividades.....	p.	75
9. A segunda atividade: visita da atriz.....	p.	76
9.1 A importância do <i>toque</i> .....	p.	79
10. A terceira atividade: visita ao Corpo de Bombeiros.....	p.	82
10.1 A importância dos <i>valores</i> .....	p.	86
11. A quarta atividade: Rap das Profissões.....	p.	88
11.1 A importância da <i>família</i> .....	p.	90
12. A quinta atividade: o Questionário das Profissões.....	p.	92
12.1 A importância das <i>atitudes</i> .....	p.	94
13. A sexta atividade: visita da engenheira.....	p.	95
13.1 A importância do <i>aprendizado escolar</i> .....	p.	97
14. A sétima atividade: visita do confeitiro.....	p.	99
14.1 A importância da <i>dedicação</i> .....	p.	100
15. A oitava atividade: visita à TV Claret.....	p.	100
15.1 A importância das <i>vivências</i> .....	p.	104
16. A nona atividade: visita do físico.....	p.	106
16.1 A importância da <i>magia</i> no ato de educar.....	p.	107
17. A minha despedida: emoção e reconhecimento.....	p.	109
18. A parceria: da escola para a vida.....	p.	111
19. Outros projetos: a semente germinada se fez flor.....	p.	112

<b>CAPÍTULO 4 - DESAFIO DOS ESTÁGIOS DE OBERVAÇÃO E PRÁTICA COM O CORPO DOCENTE DA ESCOLA: TRABALHAR FORMAÇÃO COM PROFESSORES E NÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES.</b>	p. 114
1. A primeira etapa: observar a escola como espaço de formação do professor.....	p. 114
1.1 O espaço da escola dentro da comunidade e o espaço da comunidade dentro da escola.....	p. 116
1.2 A escola, sua estrutura e organização.....	p. 117
1.3 O perigo da mecanização do ato de educar.....	p. 119
1.4 De fora para dentro: os espaços de formação além dos muros da escola.....	p. 121
1.5 Análise dos livros de ata dos HTPCs da escola.....	p. 123
1.6 A visita ao HTPC: um espaço fragmentado.....	p. 124
1.7 O questionário auto-avaliativo e suas repercussões.....	p. 124
1.8 Primeiras idéias sobre a oficina pedagógica.....	p. 127
2. O último estágio do curso: a proposta da oficina pedagógica.....	p. 128
2.1 A idéia inicial da oficina pedagógica.....	p. 130
2.2 A fragmentação em nós e a oficina aplicada no curso de pedagogia.....	p. 132
2.3 A realização da oficina pedagógica na escola.....	p. 134
2.4 Os relatos dos professores acerca da oficina pedagógica.....	p. 137
2.5 A sensação de algo concluído, porém sempre inacabado.....	p. 137
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	p. 140
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	p. 143
<b>APÊNDICE A</b>	p. 148

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem a finalidade de explicitar as contribuições que o estágio docente traz para o estagiário, para o curso de Licenciatura em Pedagogia e para a escola onde o mesmo se realiza. A análise será feita a partir de minha formação como Pedagoga cursando Licenciatura em Pedagogia pela UNESP de Rio Claro.

Trago para edificação do texto o processo pelo qual passei para me tornar futura educadora. Compartilho a experiência de ingressar em uma universidade, de conhecer teorias sobre o ato de educar e de que maneira estas teorias me ampararam quando chegou a hora de encarar o cotidiano escolar através dos estágios que realizei durante o curso. Procuo explicitar as transformações que ocorreram no meu pensar a educação no período da minha constituição formativa, enfatizando o estágio docente como um divisor de águas da minha relação com a universidade e com a educação. Explicito também minhas compreensões a respeito da minha formação acadêmica, do paradigma teoria/prática, das relações estabelecidas no caminhar de minha graduação, suas influências e suas marcas. Afasto-me de minha própria experiência para comparar a Pamela antes e depois das etapas que compõem a minha histórica acadêmica.

Sobre a metodologia, adoto, em meu trabalho, uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que esta “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um **vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito** que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2001, p.20, grifo nosso). Encontro na definição de Silva e Menezes (2001) o encaixe de meu trabalho no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa, pois sendo ela uma reflexão crítica da minha própria experiência, a relação entre meu eu subjetivo com o mundo objetivo, no qual realizo minha pesquisa, é de natureza indissolúvel. As autoras acrescentam que em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são elementos básicos do processo. Durante todo o processo de análise e reflexão da minha experiência como estagiária, eu procuro interpretar os acontecimentos atribuindo a eles significados, esses chamados por mim de aprendizados e importâncias. Desse modo, encontro mais um ponto convergente para qualificar meu trabalho como qualitativo no tocante a sua abordagem.

No contexto da abordagem qualitativa, considero que o meu trabalho guarda relação com a pesquisa autobiográfica. Sobre esta perspectiva metodológica, Souza (2006) explicita que na área da educação essa perspectiva aparece como movimento de investigação-formação

e que parte do princípio de que a “educação caracteriza-se como uma narratividade (GENOVESI, 2002) intersubjetiva, recolocando a subjetividade como categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem” (SOUZA, 2006, p.24). Para Souza (2006), a pesquisa autobiografia é uma “metacognição ou metareflexão” do conhecimento de si mesmo a partir dos saberes experienciais construídos ao longo da vida.

Com relação ao papel do pesquisador Souza (2006, p.25) aponta que “o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros” e também explica que esta abordagem autobiografia é ao mesmo tempo investigadora e formadora, pois é “investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação” e formação por partir do “princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história” (SOUZA, 2006, p.25). Desse modo, considero que a perspectiva metodológica autobiográfica me oferece sustentos teóricos para pensar no meu processo de pesquisa, uma vez que eu me remoto ao passado através de meus registros e registros de outros para re-tecer os sentidos e extrair novos significados da minha experiência de formação como estudante-pesquisadora-estagiária. É um trabalho difícil, que exige cautela e desprendimento de algumas verdades taxativas, mas é um trabalho que apresenta um brilho especial, pois como aponta Ranghetti:

Reler o vivido, o analisado e o refletido, após um tempo de distanciamento, novas aprendizagens e descobertas se apresentam, visto que o re-olhar o já visto é possibilitar novas oportunidades para aprender e aprender o sentido e o significado intrínseco presente no fenômeno que se olha (RANGHETTI, 2004, p.02).

Assim, o encontro que tenho com minhas memórias e registros, com os registros dos alunos, da professora e com os bilhetes que recebi de todos que comigo compartilharam os momentos vividos, permitiu-me fazer um trabalho que traz consigo o re-olhar, o re-tecer. Neste sentido, alcanço a especificidade da abordagem qualitativa partindo de uma perspectiva autobiográfica, pois me implico a resgatar momentos já vividos com olhos de quem vê o fato pela primeira vez, re-aprendendo e re-significando as experiências a fim de atingir a dinâmica formativa do meu processo de constituição docente.

Sobre a perspectiva de análise dos dados adotada por mim na realização do meu trabalho, encontro no paradigma indiciário de Ginzburg (1989) o método mais coerente para

as análises por mim realizadas em meus documentos e registros. Segundo o autor, o paradigma indiciário é tornar-se um detetive à procura de pistas e indícios para atingir o aprofundamento do vivido. É encontrar nos detalhes aquilo de que é essencial para se ter acesso a realidade que se quer analisar. Portanto, baseio-me no paradigma indiciário de Ginzburg (1989) para fazer a análises dos dados de pesquisa coletados.

Explico agora, detalhadamente cada um dos capítulos contidos em meu trabalho:

O capítulo 1 trata do início da minha formação como pedagoga. É um memorial do meu processo formativo, no qual relembro dos acontecimentos vividos por mim durante os primeiros dois anos de graduação. Analiso tais experiências com o intuito de traçar meu perfil pessoal, para dar ao leitor desse trabalho a noção de como cheguei à escola para estagiar, qual era minha bagagem teórica, que definições de prática educacional eu tinha, quais expectativas eu depus naquele encontro com o cotidiano escolar.

Na constituição deste capítulo me amparo nas perspectivas de Larrosa (2002) para falar de minha experiência enquanto discente, Tardif e Raymond (2000) para dialogar sobre a construção do educador e Libâneo (2004) para explicar a relação professor-aluno na escola contemporânea.

O capítulo 2 está dividido em duas partes. Na primeira parte, trago para análise quais eram os objetivos do estágio, a proposta da professora coordenadora para a realização e andamento do mesmo, o conteúdo formativo dentro dos parâmetros estruturais da disciplina responsável pelo estágio supervisionado dentro do curso de pedagogia e o que se exige do graduando a respeito da realização do estágio docente.

Na segunda parte do capítulo direciono meu olhar para a experiência do primeiro estágio, para as transformações do meu pensar a prática educacional a partir das minhas observações do cotidiano escolar. Outro ponto que trago neste capítulo são as coincidências do discurso da escola para educação com o discurso tecnicista da indústria para o trabalho. Encerro o capítulo fazendo um balanço de como cheguei à escola e como dela saí, o que incluí na minha bagagem, e o que deixei para trás.

Extraio de minhas análises sete aprendizados, dos sentidos por mim experimentados na escola. Atribuo aos sete aprendizados a participação em meu processo formativo atuando como recriadores de significados para a minha constituição docente.

Para ancorar minhas reflexões dialogo com diversos autores, entre eles estão Piconez (1991) para contextualizar o estágio no âmbito geral dos cursos de formação, com Candau (2005) para estabelecer os pilares de formação docente, Alves e Garcia (1999) para apontar a fragmentação do conhecimento nos cursos de formação e a dificuldade de integração da teoria

e da prática por parte dos estagiários, e Ginzburg (2001) que traz a idéia de estranhamento que utilizo tanto em minha experiência como estagiária como enquanto escritora desse trabalho. Extraio também trechos de registros meus para ilustrar os momentos descritos e os aprendizados extraídos da experiência por mim vivenciada enquanto estudante-pesquisadora-estagiária dentro do cotidiano escolar.

No capítulo 3, descrevo um momento da minha formação no qual me encontro cheia de incertezas sobre a minha futura carreira como professora. Relato também a proposta da coordenadora de estágio de se iniciar um projeto de parceria com a professora titular da sala onde o mesmo se realizaria. Aponto o processo de elaboração do projeto a ser apresentado à professora da sala, nosso encontro, o nosso diálogo, a abertura a mim dada por ela, a minha presença na sala de aula, o meu contato com os alunos, dessa vez não como observadora somente, mas como co-participe do ato de educar.

Pondero a importância desse estágio na minha formação, a importância das amizades que conquistei, os projetos que se sucederam naquela escola após o término do meu estágio. Dentre todas as contribuições teóricas de que utilizei destaco a de Freire (1996) na importância da autonomia, Freinet (1975) com sua proposta de aula-passeio na importância da vivência do conhecimento que se quer ensinar, Picollo (2005) para conceituar a magia na arte de educar e Sarti (2009) para compreender o estágio docente na instância formativa da parceria intergeracional.

No capítulo 4 falo acerca dos dois últimos estágios de meu processo de formação, estes vinham com uma novidade: a realização do estágio em grupo, no caso, o meu era composto por mim e mais quatro colegas do meu curso de Pedagogia. Estes estágios tinham o intuito primeiramente de observar a escola como espaço de formação docente fora do âmbito da sala de aula, para posteriormente elaborar uma oficina pedagógica a ser trabalhada com os envolvidos no processo dentro de um desses espaços existentes.

Os momentos de observação, incluindo visitas regulares à escola, acompanhamento de HTPCs, encontros em palestras fora do ambiente escolar, nos renderam, a mim e ao meu grupo, alguns indícios de que aquele corpo docente havia adquirido o que prefiro chamar de vício de fragmentação. Neste capítulo trago para reflexão a importância do trabalho coletivo, para práticas de sucesso dentro do ambiente escolar. Para me embasar trago as reflexões de diversos autores que tratam da perspectiva do trabalho coletivo realizado na escola, com destaque para as contribuições de Hubermann (1992) ao identificar características peculiares a cada fase da carreira docente, Ruiz (2008) trazendo a pedagogia socialista de Makarenko (1980) e o caráter coletivo que a mesma incorpora e Veiga (2004) para elucidar a importância



do trabalho coletivo na gestão democrática e na construção do Projeto político-pedagógico por todos os sujeitos da escola.

## **CAPÍTULO 1 - MINHA FORMAÇÃO INICIAL: EXPERIÊNCIA E SENTIDOS.**

Este trabalho tem por finalidade mostrar as contribuições que o estágio docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro trouxe para minha formação acadêmica e profissional, e também analisar, com base na minha experiência, como essas contribuições refletiram em minha postura perante o meu curso, perante a universidade e perante a escola onde realizei meus estágios. Sobre essa temporalidade e sua importância Tardif e Raymond revelam que:

A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. Além do mais, tal como indicam Berger e Luckman (1980), a temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma seqüência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.216).

Como apontam Tardif e Raymond (2000), existe uma seqüência de experiência que não pode ser invertida, assim pretendo com este primeiro capítulo dimensionar de maneira cronológica as transformações que aconteceram comigo desde o momento em que ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, de maneira a esclarecer que a formação do estagiário inicia-se quando ele entra na universidade e começa a vislumbrar outras concepções de vida e de sociedade.

Desse modo, pretendo explicar as transformações que ocorreram em minha maneira de pensar a educação, a partir do momento em que iniciei o meu curso de Licenciatura em Pedagogia. Pretendo também trazer uma reflexão sobre as minhas experiências, sobre o meu ingresso na universidade, de que forma e em que contextos estas experiências aconteceram e como elas contribuíram para a minha constituição acadêmica e profissional. Com isso, aponto que o processo de formação do estagiário tem seu início muito antes do estágio docente começar, pois tal formação começa no instante em que o discente aprende a reconhecer que ele não ocupa somente a “cadeira” de aluno, mas sim a “cadeira” de futuro educador.

### **1.4 Da escola para a universidade: uma transição densa e criadora de significados.**

Para começar é necessário dizer que ser parte integrante de um curso superior de uma universidade pública no Brasil é, sem dúvida, privilégio de poucos. Ter a oportunidade de adquirir conhecimento, entrar em contato com pessoas diferentes, com culturas diferentes, trabalhar com pesquisa, iniciar uma carreira acadêmica, são alguns dos muitos benefícios que um ingressante tem a sua disposição dentro de uma universidade. De fato, é uma nova forma de se estudar, muito diferente da qual eu estava acostumada; afinal foram onze anos de vivência em escolas públicas de ensino tradicional. Vale lembrar que a escola pública no Brasil é, na sua grande maioria, pautada em um ensino tradicional, no qual o professor é o sujeito ativo e o aluno o sujeito passivo, este último figura como um receptáculo do conhecimento transmitido pelo professor. Libâneo (2000) diz que:

Há diversos tipos de professores no ensino fundamental. Os mais tradicionais contentam-se em transmitir a matéria que está no livro didático. Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos. Pode até ser que esse método de passar a matéria, dar exercícios e depois cobrar o conteúdo numa prova, dê alguns bons resultados. O mais comum, no entanto, é o aluno memorizar o que o professor fala, decorar o livro didático e mecanizar fórmulas, definições etc. Esse tipo de aprendizagem (vamos chamá-la de mecânica, repetitiva) não é duradoura (LIBÂNEO, 2000, p.04).

Na universidade este conceito é totalmente desconfigurado, pois nela adquire-se autonomia na busca do conhecimento, aprende-se criar o *seu* conceito sobre determinado assunto. O professor atua como uma espécie de orientador, ele ensina, mostra as fontes onde se encontrará o conhecimento, mas não passa o conhecimento pronto, “mastigado”, tal como considerado por Libâneo (2004) e como fizeram alguns dos meus professores no ensino fundamental. Sobre esta transição da escola para a universidade e a maneira que o aluno foi “acostumado”, Fazenda (2001) ao discutir sobre a formação dos alunos da pós-graduação afirma que:

Trabalhando há três anos com alunos de pós-graduação, percebo as principais dificuldades por eles encontradas quanto à organização do *pensar*, do *escrever* e do *agir*. Embora relatem, na maior parte das vezes, *práticas educativas consistentes*, sentem-se impotentes diante da necessidade de observá-las, descrevê-las e analisá-las em suas monografias e teses. Penso que essa dificuldade teria início já na escola de 1º grau, em que as atividades de pesquisa consistem muitas vezes na simples cópia de trechos das enciclopédias (FAZENDA, 2001, p.55, grifo do autor).

Desse modo, a rotina de estudos em um curso superior é diferente da rotina de estudos que tive durante os anos em que frequentei a escola. Confesso que tal mudança me causou certo desconforto, o que é natural, pois toda mudança exige uma adaptação, uma adequação ao novo modo que se pretende iniciar. Para mim, essa transição da Pamela, modelo de aluna de uma escola pública e tradicional para a Pamela, estudante de uma universidade pública, produziu uma série de significados que considero de fundamental importância para minha constituição como futura pedagoga. Por isso pretendo compartilhá-los nesse primeiro capítulo, para que o leitor deste trabalho entenda o meu processo de formação de maneira completa, ou seja, a criação do meu *eu discente*, do meu *eu estagiária* e do meu *eu futura educadora*.

### **1. Escola, universidade e sociedade: relações e interações.**

É interessante, neste momento, trazer para a reflexão o papel que a escola pública ocupa dentro da sociedade brasileira, qual o seu caráter ideológico e comparar com o papel da universidade pública e suas contribuições dentro dessa mesma sociedade. A partir de então, é possível levantar as seguintes questões: o ensino escolar deixa marcas em seus alunos? Qual a concepção que a universidade tem de aluno? Com que olhar o estagiário retorna à escola: o de aluno que um dia esteve sentado naquelas cadeiras, ou de estudante-pesquisador? Estas são algumas questões que pretendo responder através do relato de minha experiência como aluna, universitária e estagiária. Não somente neste capítulo, mas em todo o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Para Althusser (1985), a escola é o principal aparelho ideológico estatal e cumpre sua especificidade, pois transmite as ideologias de um Estado capitalista. Para ele, isso acontece através da transmissão de um conteúdo padronizado e do exercício de práticas alienantes. O que posso dizer é que quando se está inserido dentro de um meio, ainda que estejas sendo manipulado ou induzido a praticar ou reproduzir algo, esta intenção torna-se imperceptível. Quando aluna, pensava sobre os problemas da educação como consequência de um modelo de ensino já ultrapassado, que não conseguiu acompanhar as inovações advindas do campo da tecnologia. Essas inovações, por sua vez, eram inseridas de maneira a acolchoar uma didática que por si só não dava conta de cumprir a especificidade da escola, que eu acreditava, na época, ser a transmissão dos conteúdos sistematizados. Ainda que eu possuísse certa criticidade no pensar a função da escola, eu restringia minhas críticas à escola pública, e acreditava que no âmbito privado os problemas educacionais simplesmente não existissem.

Por vezes, durante os anos de ensino médio, tentei inventar maneiras diferentes de aprender as lições ensinadas na escola, mas sem o incentivo de meus professores e também, por ter que conciliar trabalho e estudo, acabei me adaptando às condições impostas naquele contexto e aceitando passivamente a maneira com que o conhecimento me era transmitido. Quando alguém se sente obrigado a aceitar algo que não concorda ou não acha ser correto, cicatrizes surgem dessa obrigação. E não há como fugir das cicatrizes que ficaram na minha forma de pensar e transmitir o conhecimento após todos esses anos frequentando quase que diariamente a escola tradicional.

Penso que não há universidade no mundo que consiga desconstruir a essência escolar que existe dentro de cada um de nós. Talvez nem se tenha essa intencionalidade de anular a essência escolar que cada um traz consigo, o que se faz na universidade é provocar uma abertura nessa essência, para que as transformações do pensamento aconteçam, ou melhor, *nos* aconteçam. Larrosa (2002) diz que para haver experiência é necessária uma abertura essencial. A respeito dessa abertura essencial, devo registrar aqui que as experiências da universidade constituíram em mim dois sentidos que fizeram com que a minha visão de mundo e de sociedade se modificasse de maneira considerável: *o sentido de desconfiança e o sentido de reconhecimento*.

## **2. Aprendizados no curso de formação: a idéia de *sentido de desconfiança*.**

Pretendo explicar agora o que chamo de *sentido de desconfiança*. Ele surgiu em mim, logo no meu primeiro ano de graduação. O primeiro ano de curso é composto por disciplinas chamadas de introdutórias, ou seja, ensinam através de seu conteúdo, maneiras de compreender as linhas de estudos filosóficos e sociais dadas ao longo da história da humanidade e relacioná-las com os problemas contemporâneos. Mas após vivenciá-las com toda densidade que elas possuem, carinhosamente, as apelidei de disciplinas “desconstrutórias”, devido à maneira com que os conteúdos aprendidos nessas disciplinas modificaram a minha maneira de encarar as relações humanas, sejam elas no âmbito da família, na escola, ou em meu convívio social. Ao iniciar meu “diálogo” com os autores a mim apresentados por meus professores, comecei a criar esse, que denominei de *sentido de desconfiança*. À medida que eu lia as grandes obras da filosofia e da sociologia, eu começava a desconfiar daquilo que até então eu tinha como a maneira certa de me posicionar no campo das relações humanas. Essa desconfiança, fruto do diálogo com os autores dos livros, fez surgir em mim um questionamento de tudo o que acontecia ao meu redor. A partir de então

comecei questionar meus anos como aluna na escola tradicional, questionar a minha vida social, meus costumes, minhas vontades, meus medos. Acabei por questionar tudo, inclusive a universidade. Larrosa (2002) diz que “a experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p.21, grifo nosso). Tomando o conceito de experiência de Larrosa (2002), consigo perceber o quanto as leituras e as discussões por mim presenciadas nesse primeiro ano de graduação me tocaram. A semente da desconfiança me possibilitou buscar outras formas de entender e trabalhar a educação e, através delas, eu iniciei o meu processo de constituição como estagiária e futura educadora. Entendo esse *sentido de desconfiança* como uma espécie de chave mestra, aquela que abre todas as portas, e se tratando de educação, quanto mais portas você abrir, mais saídas para solucionar um problema você encontrará. Vale lembrar que o surgimento da ciência se deu através de questionamentos, desse modo é possível dizer que, mesmo eu não me dando conta disso, eu, através da experiência descrita, estava aprendendo a fazer ciência.

Contudo, aprendi a desconfiar. A partir do *sentido de desconfiança* surgiram os questionamentos, mas o que fazer com eles? Como organizar a experiência de forma que ela não se desintegre por si mesma? Um questionamento não tem valor algum se permanecer estático. Sua função é provocar uma abertura na idéia inicial, geralmente convicta que se tem sobre algo e é a partir dessa abertura que se caminha para encontrar uma possível resposta. Apesar de a dúvida ter sido o impulso para a criação do método racionalista de Descartes, o meu *sentido de desconfiança* só se confunde com o método cartesiano no que diz respeito à existência do homem que duvida, no sentido de “penso, logo sou”. Mas ao contrário do que afirma o método de Descartes, a minha experiência me trouxe o *sentido de reconhecimento*. E nesse ponto é que a minha vivência se opõe ao pensamento desse grande nome da filosofia moderna. Para Descartes, algo só existe se puder ser comprovado, já no meu processo de formação como educadora, aprendi a reconhecer que nem tudo pode ser mensurado, medido ou até mesmo comprovado. A dúvida surge para mim como a utopia surge a Galeano (1994) “*utopia [...] ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para que sirve la utopia? Para eso sirve: para caminar*” (GALEANO, 1994, p.310, grifo do autor).

O *sentido de desconfiança* me impulsionou a trilhar caminhos que me levaram ao horizonte das possibilidades no campo das relações educacionais. E se o que está em pauta é educação, reconhecer que é possível trabalhar a educação de maneira diferente é dar um passo

rumo às mudanças necessárias para se melhorar a educação no Brasil. Um professor que reconhece que há inúmeras possibilidades de se trabalhar um mesmo conteúdo, ou seja, que diversifica sua rotina de aulas, conquista o reconhecimento de seus alunos e de seus companheiros de profissão. Este tipo de conquista não se mede com gráficos de desempenho, nem com médias de notas de provas padronizadas a nível nacional. Educar é um ato humano, e como tal, deve ser visto não de maneira singular, individual, personalizada como muitos afirmam. Entendo que o ato de educar deve ser um ato plural. Encontro no significado da palavra plural a real definição do ato de educar, pois plural significa “a existência de mais de um ser ou a prática da ação por mais de um ser<sup>1</sup>”. E a educação jamais é ato de um só. Até mesmo os autodidatas estabelecem uma relação plural, uma vez que dialogam com os livros que leem. Gosto de conhecer os significados das palavras, e por isso a metáfora da desconfiança. E sobre as palavras Larrosa (2002) orienta “[...] que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p.21). As palavras são madrinhas das nossas experiências, dos nossos sentidos, elas “batizam” os nossos sentimentos, dão nome e significado ao nosso pensamento. Por isso busco no sentido da palavra *plural* a definição exata da minha concepção de educação.

### **3. Minha relação com os docentes e as teorias educacionais.**

Em meio a uma diversidade de teorias sobre a educação e de linhas de pensamento a que fui exposta nessa etapa do meu processo de constituição acadêmica, eu desenvolvi o que chamo de *necessidade de escolha*. Eu me sentia obrigada a adotar uma posição a respeito de cada teoria aprendida. Escolher se esta ou aquela era mais coerente, ou mais adaptada à realidade do cotidiano escolar. Confesso que o conflito surgiu devido aos antagonismos dessas linhas de pesquisas apresentadas a mim pelos meus professores, cada qual repleta de encantos filosóficos, com seu poder de persuasão e seu discurso de “teoria mais correta” de “postura mais coerente”. E todas me agradavam, e desagradavam ao mesmo tempo. Cheguei a pensar em extrair o que mais gostava em cada uma delas e criar minha teoria pedagógica. Sobre isso Larrosa (2002) alerta:

---

<sup>1</sup> Significado da palavra plural segundo o dicionário online. Michaelis. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=plural>> Acesso abr. 2010.

Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião (LARROSA, 2002, p. 22).

Eu me sentia exatamente em falso ao não conseguir escolher, ou me posicionar sobre uma teoria aprendida. Só para dimensionar o quanto foi difícil julgar e opinar, ou melhor, tentar opinar e escolher uma linha teoria pedagógica que eu quisesse adotar ou seguir, citarei nos parágrafos seguintes, algumas vertentes filosóficas e sociológicas que conheci nesses dois primeiros anos de curso.

Antes de apresentar ao leitor algumas das teorias e linhas de pesquisa conhecidas por mim durante o primeiro e segundo ano de curso na universidade, sinto a necessidade de comentar um pouco sobre o papel dos professores universitários e de que maneira eles contribuíram para a minha constituição como estagiária e como futura educadora. Não deixarei de falar das concepções educacionais, até mesmo porque esta é a finalidade primeira dessa reflexão, mas é fundamental a compreensão do papel do professor nesse contexto, pois é ele quem compartilha a teoria. As teorias sem o docente que as divulga são como linhas de um caderno em branco. Como afirmei anteriormente são tantos pensamentos distintos, e tão antagônicos entre si, e ao mesmo tempo tão interessantes que qualquer pessoa se sente tentada a segui-los, e a defendê-los da mesma maneira que o professor que divulgou a teoria a defende. Pensando bem, as teorias por si só não são tão sedutoras, o que dá o “charme” a elas é a maneira como os professores apresentam-nas. Sobre esta sedução que algumas concepções e teorias educacionais causam a quem as conhece, e o fato de que o professor é o articulador desse seduzir, Hargreaves (1998) nos traz a experiência de Paula, uma inexperiente educadora que conhece a “aprendizaje cooperativo” na universidade e se apaixona pelo método: “El instructor de Paula había generado una creencia en el aprendizaje cooperativo a través de la inspiración, incitación y *charme*. El instructor de Paula la había seducido hacia una serie de estrategias con las que se comprometió emocional no racionalmente” (HARGREAVES, 1998, p. 138, grifo do autor).

Talvez os professores não imaginem como sua postura, seu vocabulário, sua maneira de divulgar seu conhecimento afeta os seus alunos, muito mais que os autores dos livros que eles ensinam. Para mim os docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro, foram parte determinante em meu processo de constituição como educadora. Na verdade, eles foram responsáveis pela abertura na essência da minha maneira de pensar a



educação e refletir sobre minha postura na minha relação com o outro. Penso se alguma vez um dos meus professores conseguiu imaginar o quanto ele me influenciava com o que falava, a maneira como se posicionava, ou conseguiu perceber como me tocava ou ecoava em mim o que acontecia durante as aulas, as discussões, no designo das lições, na troca de conhecimento. Pois eu projetava neles o meu futuro, a realização plena de todo o meu processo acadêmico; metaforizando, é como se eu fosse a lagarta e eles fossem as borboletas.

Pude notar também algo bastante curioso acerca da postura dos professores com relação à linha filosófica que seguiam. Desde o surgimento da escola laica, a ciência e a religião passaram a ocupar lados opostos no tocante a fé e ao pensamento. Mas notei que em alguns docentes a defesa de sua concepção filosófica era tão acentuada que se confundia com a crença religiosa. Notei que muitos dos meus professores, tão laicos, às vezes pareciam clérigos defendendo suas teses e concepções. Marxistas, Freudianos, Tradicionalistas e Piagetianos, defendendo suas concepções lembravam-me os Beneditinos e Franciscanos da Igreja Católica. Eu achava admirável! Era a beleza que há na contradição do homem que se diz laico, mas que ao mesmo tempo crê em suas concepções de maneira quase que religiosa. Desse modo, percebo por vezes que quando duas coisas são antagônicas entre si elas sempre acabam por apresentar um ponto de convergência. Agora que explicitarei a importância dos meus professores no meu encontro com as teorias sobre a educação presentes na universidade, apresento finalmente a maneira como compreendi tais teorias e como as organizei em meu pensamento. A partir de então explicarei como surgiu o que chamo de *sentido de reconhecimento*.

#### **4. Aprendizados no curso de formação: a idéia de *sentido de reconhecimento*.**

Há uma música que diz: “ser a capa e ser contracapa é a beleza da contradição, é negar a si mesmo”<sup>2</sup>. Se existe um lugar onde essa beleza se faz presente, este lugar é a universidade. Nela consegui identificar inúmeras capas e contracapas apresentadas a mim em forma de linhas de pesquisa em educação. Recordo-me que o primeiro antônimo surgiu acerca da existência do homem na terra e o que o difere dos demais animais. Na disciplina de Filosofia de Educação I, a primeira lição aprendida foi: penso, logo existo. Já na disciplina de Introdução aos Estudos de Comunicação e Expressão, a máxima era: falo, logo existo. Em Filosofia da Educação III foi ensinado que o homem se difere dos demais animais da terra

---

<sup>2</sup> Letra da música Mágramática, de Fernando Anitelli (O Teatro Mágico).

pelo nobreza do seu trabalho. Em Sociologia Geral, foi dito que o trabalho é uma maneira de adestrar corpos para que o Mercado<sup>3</sup> possa manipulá-los a seu favor. Sobre sua conduta, foi dito que o homem possui a possibilidade de escolha, na disciplina de Filosofia da Educação II, porque em Sociologia da Educação I o homem não escolhe nada, é manipulado como um fantoche pelo neoliberalismo<sup>4</sup>. Sobre a escola e sua função na sociedade, ouvi de tudo: que a escola não deve ser assistencialista, mas que deve oferecer mais que lições a sociedade que a sustenta. Que é uma instituição falida, mas é nela que se forma o futuro da humanidade. Que a escola é o reflexo da sociedade, e que a sociedade reflete aquilo que a escola produz. Agora imagine que, em meio a toda essa contradição de pensamentos, de posturas filosóficas, estava eu, discente, vivenciando tudo, e assimilando, ou melhor, tentando assimilar. E junto estava a minha *necessidade de escolha*. De fato, ninguém me obrigou a escolher uma verdade, essa necessidade partia da minha essência como aluna, desde o ensino fundamental, que foi sempre induzida a escolher a alternativa correta, a encontrar apenas uma única resposta válida. Foi até engraçado porque chegou um momento que eu não sabia dizer mais se o Estado<sup>5</sup> já desmoronou, está desmoronando ou vai desmoronar depois que privatizar a universidade pública. Contudo, reconheci que o processo de maturação do pensamento é doloroso e necessário, prazeroso e difícil, e como toda experiência aqui descrita, capa e contracapa. E ter a oportunidade de viver esse antagonismo é apreciar a beleza da contradição. A partir desse momento, consegui atingir o *sentido de reconhecimento* no campo das teorias educacionais. Ele surgiu quando percebi a beleza que existe nas contradições teóricas, assim me afastei da *necessidade de escolha*, e reconheci o que há de melhor em cada concepção. Tenho consciência de que não aprendi tudo sobre todas as lições ensinadas, mas o que realmente produziu significado para mim somou-se a minha essência, transformando-a, e dessa forma minha constituição como futura estagiária foi se moldando, e se reconhecendo, negando a mim mesma, sem a pretensão de encontrar o modo certo de trabalhar a educação, de descobrir a receita perfeita do ato de educar, com medidas e explicações de como se obter êxito no magistério, até mesmo porque não existe uma forma certa de se lecionar. Lecionar é um ato criador de experiências transformadoras, desse modo “somente o sujeito de experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26).

---

<sup>3</sup> Ver conceito de Mercado, por Michel Foucault, em O Nascimento da Biopolítica (1979).

<sup>4</sup> Ver conceito de neoliberalismo na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, em Os processos da Globalização, (2002).

<sup>5</sup> Ver conceito de Estado na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, em Os processos da Globalização, (2002).

Até o momento explanei as minhas experiências no campo das teorias, como estabeleci contato com elas, como elas despertaram em mim o meu *sentido de desconfiança*, desse sentido surgiram os questionamentos e desses desenvolvi o meu *sentido de reconhecimento*. É importante entender que o *sentido de reconhecimento* tem como finalidade organizar o caos (no melhor sentido da palavra) causado pelo *sentido de desconfiança*.

### **5. A beleza da contradição: colocando em xeque minhas próprias convicções.**

Retomo agora a idéia do “negar a si mesmo”, composto no trecho da canção citada anteriormente: “ser a capa e ser contracapa é a beleza da contradição, é negar a si mesmo” para compartilhar as experiências que se sucederam comigo fora do espaço da universidade. Quero explicitar aqui como o meu *sentido de desconfiança* e o meu *sentido de reconhecimento* romperam os muros da universidade e refletiram na minha vida social e no meu cotidiano. Todas as experiências que me aconteceram no campo do pensamento causaram também transformações na minha rotina social. Hoje, escrevendo este texto reconheço tais mudanças como um processo natural, uma vez que eu estava experimentando uma metamorfose do ato de pensar. Mas durante os meus primeiros anos de graduação, aprender a negar a mim mesma e reconhecer a beleza existente no ato de contradizer minhas próprias convicções foi algo que classifico como denso, difícil e doloroso.

O processo de negação de mim mesma foi uma consequência dos questionamentos que o meu *sentido de desconfiança* proporcionou-me no desenrolar do meu processo de formação como futura educadora. Eu peguei gosto pelo ato de duvidar e, sem me dar conta, comecei questionar também meus costumes, minha conduta, meu cotidiano. Olhei para mim mesma como se fosse outra pessoa, e passei a analisar minhas próprias atitudes. Questionei a maneira como eu me relacionava com o outro e também como me relacionava comigo mesma. Perguntei-me qual imagem de mim eu queria transmitir às pessoas do meu convívio. Observei se minha postura era condizente com o rótulo que me era dado por aqueles com quem eu convivía, mas que não compunham o meio universitário. Nesse momento me percebi negando velhas manias, negando minha realidade, negando a Pamela na sua essência. Devo dizer que trabalhava (e ainda trabalho) como operária em uma indústria da cidade de Rio Claro. Desse modo, peço ao leitor deste TCC que reflita acerca da dificuldade de se permanecer em dois universos tão distintos: o do chão de fábrica e o das cadeiras da universidade. A *necessidade de escolha* novamente se fez presente e eu, sentia a necessidade de escolher qual dos dois mundos eu deveria pertencer. Por vezes neguei minha condição proletária e confesso que me

sentia superior aos meus companheiros de trabalho simplesmente por cursar uma universidade.

Os acontecimentos que se sucederam a mim desde que me tornei uma universitária ultrapassaram o campo de intelectualidade e influenciaram também minha vida social. Meus gostos, meus costumes, meu vocabulário, todo o meu eu estava em processo de “metamorfose”, decerto toda transformação traz consequências para além do núcleo onde ocorre o processo transformador e é interessante perceber hoje como minha educação acadêmica influenciou meu cotidiano, meu contexto social e com isso atingiu pessoas que não compunham o ambiente da universidade. Penso que este é o efeito do ato de educar, ele não se limita a relação professor-aluno, se a educação acontece como um acontecimento, ela não termina no aluno ou no professor. Dessa relação ambos saem transformados, e esta transformação não se prende ao sujeito, ela “escapa” para os que com este estabelecem relações. O conhecimento que partilhei dentro da universidade não ficou restrito ao meu campo intelectual, ele influenciou minhas atitudes e alterou também minha vida social. Dessa forma consigo ver que meu processo de constituição docente atingiu não só o campo das idéias mais atingiu também o campo das minhas atitudes.

## **6. O "novo" e a originalidade nas minhas idéias sobre a educação.**

Trago nesse momento para reflexão outro ponto importante em meu processo de formação, ligado também ao meu encontro com as teorias e concepções educacionais. Gosto de nomear minhas experiências e sensações; assim, não farei diferente agora. Chamo o que descreverei nas próximas linhas como o meu *subjetivo aprendizado da reinvenção da roda*. Parece complexo, e realmente é. Mas faça-me entender. Durante o curso de Licenciatura, como é de sua especificidade, conheci muitos problemas ligados à educação, suas dificuldades e os dilemas que envolvem o processo educativo, dentro e fora dos muros da escola. Sempre que me apresentavam um problema, sentia uma enorme vontade de solucioná-lo, digo sempre que essa é uma herança da matemática escolar, afinal todo problema matemático ensinado na escola requer uma solução. Quando conhecia um problema referente ao ato de educar, principalmente se este estivesse ligado ao cotidiano escolar, eu refletia durante dias até encontrar uma solução plausível. A frustração vinha ao apresentar a idéia para um dos meus professores. Todas as vezes, eles vinham com um autor que em algum momento já tinha pensado o mesmo que eu e escrito em algum lugar. Ficava arrasada, me sentia reinventando a roda, redescobrimo o Brasil, me sentia como um *cover* de banda de rock, um

verdadeiro plágio. O meu *sentido de desconfiança* causou-me inúmeros conflitos, pois sempre que pensava em alguma idéia para solucionar alguma questão educacional, eu me questionava se alguém já havia pensado o mesmo em um dado momento histórico qualquer. Não queria deixar de dar o crédito a quem o era de direito, mas ao mesmo tempo me chateava, afinal quando pensei eu não conhecia a teoria, não havia estabelecido nenhum tipo de contato com o autor da mesma, não achava justo também não me dar o crédito por pensar algo que, querendo ou não, estava dentro das possibilidades de solução de um problema educacional. Por tempos essa frustração me perseguiu, mas com o desenrolar do meu processo de formação acadêmica, influenciada pelo meu *sentido de reconhecimento*, aprendi a reconhecer a importância desse meu *subjetivo aprendizado da reinvenção da roda*, pois descobri que as coincidências entre o meu pensar com os pensamentos dos autores que em algum momento também se preocuparam com os problemas educacionais era algo positivo. Era a evidência de que eu estava aprendendo a pensar soluções coerentes, que o embasamento que a universidade e curso me davam estava surtindo efeito, que eu estava no caminho certo. Compreendi que eu não plagiava ninguém, mas que subjetivamente recriava uma idéia, mas do meu jeito, com meu toque pessoal. Animei-me muito quando adquiri esta consciência. Senti que estava sintonizada com o curso e que estava preparada para compor o cotidiano escolar como futura estagiária. Brecht (1970) diz que “não se tira nada de nada, o novo vem do antigo, mas nem por isso é menos novo” <sup>6</sup>. Dessa forma concluo que *recriei* novas concepções, ainda que reinventadas, mas ainda sim novas.

## **7. Expectativas para os estágios docentes: integrar teoria e prática.**

Retrato agora as minhas expectativas para a realização do meu primeiro estágio docente. Após vivenciar todos esses acontecimentos, eu me sentia pronta para estagiar, para experimentar todas as teorias aprendidas ao longo desses dezoito meses de disciplinas introdutórias.

Existe um samba que diz: “com que roupa eu vou para o samba?” <sup>7</sup>. Relembrando fatos e acontecimentos e tentando traçar um perfil pessoal para dimensionar ao leitor deste trabalho como eu estava composta nos momentos que antecederam o meu ingresso como estagiária na escola, essa canção me veio à mente. Com que “roupa” eu fui para escola?

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://frasesversos.com/celebres/nao-se-tira-nada-de-nada-o-novo-vem-do-antigo-mas-nem-por-isso-e-menos-novo/>>. Acesso em abr. 2010.

<sup>7</sup> Referência a música do compositor Noel Rosa, intitulada Com que roupa?

Roupa aqui tem sentido metafórico de composição, de postura. Como eu me preparei para esta experiência? Com que roupa eu me vesti para o estágio docente? Refletindo, concluo que fui vestida de novidade. É isso mesmo, de novidade. Acreditava que eu seria a portadora das novidades dentro daquele cotidiano escolar. Qualquer problema que surgisse, lá estaria eu com alguma nova idéia, para agraciar as pessoas daquele contexto, que (pensava eu) nunca haviam pensado em algo semelhante. Eu estava no tempo e espaço da teoria, no âmbito das idéias possíveis e também das impossíveis. E fui para o estágio docente vestida de novidade, com um relógio ideológico totalmente desregulado do tempo da escola. Isso me trouxe algumas conseqüências, que pretendo detalhar no capítulo II.

Levei também na bagagem meus sentidos *de desconfiança e de reconhecimento*, expectativas, e uma boa dose de ansiedade. Levei também a conseqüência dos meus atos políticos dentro da universidade, pois no semestre anterior à realização do meu estágio, havia participado da uma greve de discentes no campus, e o atraso no calendário semestral, rendeu-me um grande problema: realizar um estágio semestral em menos de três meses. Não me arrependo de ter participado da greve de alunos. Ela foi necessária naquele momento. E contribuiu para o meu crescimento no aspecto político também. Após a greve eu comecei, gostando ou não, a dar mais atenção a assuntos políticos tanto ao que diz respeito ao meu país quanto ao que diz respeito à política internacional.

Vou para escola vestida de novidade, carregando uma bagagem repleta de sentidos e expectativas. Nesta etapa já não sou mais a mesma, a garota de escola pública, carregada de senso comum que um dia viu seu nome entre os aprovados no curso de Licenciatura em Pedagogia. Ainda que não seja a mesma continuo sendo essa garota, afinal essa é a minha essência, mas o fato é que agreguei muito a minha personalidade.

## **8. A importância da universidade na minha constituição docente.**

Estou convicta de que a universidade foi um acontecimento em minha vida. Não sei dizer, confesso, se a universidade afeta a todos como me afetou. Mas como lembra Larrosa (2002):

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas

somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

A minha experiência dentro da universidade foi algo único. Talvez pelo meu desejo de cursar uma universidade pública, talvez por ter vivido em uma família onde o meio de informação era a televisão, talvez por trabalhar em uma indústria e pertencer a um mundo totalmente antagônico ao da universidade... Talvez por tudo isso que acabei de escrever e por mais alguma coisa que não consigo decifrar. Talvez o leitor possa julgar que o conhecimento a que devo me referir é o conhecimento científico, que configura fora de nós, esse eu também adquiri na universidade. Mas o que descrevi aqui, sem dúvida, é o saber da experiência, o saber dos diálogos com os professores, das risadas com os colegas de curso, dos protestos em frente à biblioteca, as paqueras na cantina, a aula magnífica de história da música clássica, os dedos sujos de chocolate de tanto comer bombom assistindo filmes no anfiteatro nas aulas de Sociologia, das discussões sobre o papel do professor nas aulas de Filosofia, das apresentações de seminários, e tantas outras coisas, que faço questão de deixar aqui registrado, para que não se possa mais questionar (como um dia eu questionei) a experiência como recriadora do saber acadêmico.

## **CAPÍTULO 2 - ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO: O CHOQUE COM O REAL E A RECRIAÇÃO DE SIGNIFICADOS.**

A discussão acerca da importância do estágio docente dentro dos cursos de formação de professores está quase sempre pautada na dicotomia existente entre teoria e prática. Quando ocorrem frustrações por parte do estagiário é porque ele vai para o cotidiano escolar desejando resolver os problemas da escola com as teorias aprendidas por ele durante o curso de licenciatura. Quando o estagiário entra na escola, se depara com um espaço e tempo diferentes ao que ele, enquanto futuro educador esperava encontrar. Ao relatar minha experiência como estagiária compartilho as frustrações que adquiri ao me deparar com a realidade escolar, tão diferente da que eu esperava encontrar. Neste capítulo, problematizo como se deu esse processo de assimilação de outra realidade, contrária à realidade da universidade, contrária à minha realidade profissional e contrária à visão ingênua que eu havia constituído sobre o cotidiano escolar.

### **1. Contextualizando o estágio docente dentro dos cursos de formação inicial.**

Antes de compartilhar minha experiência como estagiária, sinto a necessidade de contextualizar o papel do estágio docente dentro dos cursos de formação de professores. Assim a pretendo apresentar um panorama histórico do estágio docente dentro dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Em seguida explico quais eram os objetivos do curso de licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro em relação ao estágio docente e, o que trazia sua estrutura curricular com relação à disciplina de Prática de Ensino no Ensino fundamental I - (noções teóricas), disciplina essa responsável pelo estágio supervisionado. Apresento também qual era o eixo temático da disciplina e a proposta da professora orientadora do estágio. Dessa forma, pretendo contextualizar para o leitor deste trabalho os dois níveis do estágio supervisionado, ou seja, o campo geral e o campo do meu curso mais especificamente.

#### **1.5 A dicotomia teoria-prática: conceitos e minhas impressões.**

Como já dito anteriormente, a discussão perpétua em relação ao estágio docente é a dicotomia existente entre teoria e prática. A preocupação com a Prática de Ensino tem sua



origem no Brasil por volta de 1930, e muito se observou a respeito das finalidades do estágio docente dentro dos currículos tanto das Escolas Normais<sup>8</sup> quanto dos cursos superiores de licenciatura. Piconez (1991) levanta que as análises dos pesquisadores que vêm de outras áreas do conhecimento tratam dos problemas da escola a partir de outras concepções, e assim configuram finalidades diferentes da realidade observada no cotidiano escolar brasileiro. Outro ponto que gera conflitos é como o estágio docente se apresenta na grade curricular dos cursos de licenciatura, geralmente dispostos nos semestres finais do curso, ou seja, aprende-se primeiramente a teoria, e depois se pratica (ou tenta praticar) aquilo que foi aprendido nos primeiros anos de curso (AZEVEDO, 1980 apud PICONEZ, 1991).

Candau (2005), ao falar em didática como disciplina que foca o ensino-aprendizagem, propõe como ponto de partida a idéia de multidimensionalidade. A autora aborda três dimensões a serem consideradas na didática, que articuladas permitem compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Estas dimensões são, segundo ela, *humana, técnica e político-social*. Na dimensão humana, Candau (2005, p.14) traz a perspectiva “subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem”. Já a dimensão técnica é apresentada pela autora como sistemática, objetiva e racional e traz em si os objetivos instrucionais, a seleção de conteúdos, as estratégias de ensino, etc.

Na dimensão político-social, do ensino-aprendizagem em didática, a autora diz que “esta não é somente um aspecto de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não [...] possui em si uma dimensão político-social” (CANDAU, 2005, p.16).

Em seu texto a autora vai contextualizando historicamente o percurso da didática no Brasil e mostra que em alguns momentos houve a afirmação de uma dimensão e, em outros momentos, o silenciar de outra. Assim, me permito utilizar das três dimensões apresentadas por Candau (2005) para o ensino da didática, para traçar uma perspectiva do meu curso de formação inicial dentro destas três dimensões, ou seja, pretendo dizer sobre minhas impressões acerca do meu curso de formação no que tange as dimensões humanas, técnica e político-social, presentes, a meu ver, dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro. Durante meu processo de formação inicial dentro do curso, eu pude perceber que algo semelhante a este silenciar de uma determinada dimensão possivelmente ocorreu.

---

<sup>8</sup> Antiga habilitação específica de 2º grau para o Magistério.

No caso do meu curso de formação inicial, notei uma possível afirmação das dimensões humanista e político-social em detrimento (ainda que não intencional) da dimensão tecnicista. O silenciar da dimensão tecnicista, em meu curso de formação inicial, constituiu, a meu ver, lacunas nesse aspecto, fazendo com que eu, quando me vi inserida no contexto escolar (como estudante-pesquisadora-estagiária), não consegui integrar teoria e prática de maneira dialógica e fundamental.

Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma *didática fundamental* (CANDAU, 2005, p.23, grifo do autor).

Considero que nenhum curso de formação inicial, por mais qualificado que seja, atinge a formação plena do futuro educador. Mas assim como Candau (2005), ao propor uma didática fundamental, enfatiza que esteja presente a multidimensionalidade entre as três dimensões elencadas por ela, eu concluo que talvez tivesse sido menos doloroso o meu processo de inserção no contexto escolar e a compreensão da importância da teoria-prática como perspectiva dialética, se em meu curso de formação inicial essa multidimensionalidade estivesse presente no tocante às dimensões humana, técnica e político-social do meu processo de constituição docente.

Mesmo percebendo as lacunas existentes em meu curso de formação no que diz respeito a sua dimensão técnica, e o que elas acarretaram em meu processo de inserção e compreensão da realidade escolar, enxergo que algumas podem por vezes, permitir ao discente buscar preenchê-las com a prática docente, com a experiência em sala de aula. O que me preocupa e que o que pude perceber com base em minhas vivências, é que muitas vezes o discente constitui, de maneira ingênua, uma visão romântica do ato de educar. Por vezes esta visão pode ser de fato perigosa, pois ao iniciar suas atividades dentro do cotidiano escolar o discente se choca com o real, e se frustra com o que experimenta dentro da sala de aula. Por não se dar conta de que ele desempenhou um olhar ingênuo a tudo aquilo que por ele foi conhecido no curso de formação inicial, o futuro educador acaba por desqualificar o saber teórico e julga ser impossível a realização do mesmo junto à prática docente.

Quando reflito sobre a minha experiência e a de meus colegas de curso, percebo que o choque com a realidade escolar traz ao estagiário a constatação de que ele constituiu uma

visão ingênua do ato de educar e isso, algumas vezes, faz com que ele, mesmo sem a intenção, anule subjetivamente a credibilidade ou da teoria ou da prática. Desse modo, o estagiário acaba por perder o interesse pela prática docente e passa a considerar o estágio uma árdua obrigatoriedade de se cumprir uma carga horária para obtenção do diploma. Ou por não aceitar que ele criou um olhar ingênuo acerca da prática docente, desqualifica parte da teoria aprendida e atribui à universidade um discurso irreal, que não condiz com a realidade.

Sobre o discurso da formação inicial, Hargreaves (1998) aponta que:

Para mi, lo que la evidencia de aprender a enseñar sugiere es que lo que es problemático no es el poder del discurso de la formación docente, sino la impotencia e irrelevancia de ese discurso en relación con lo que los futuros docentes piensan, hacen y terminan siendo de verdad (HARGREAVES, 1998, p. 136).

De encontro ao que diz Hargreaves (1998) em meu processo de inserção no cotidiano escolar, senti a “irrelevância do discurso” em relação ao que observei e convivi dentro do contexto escolar. Como exemplos, posso citar o fato de eu ter observado uma escola totalmente assistencialista, ter visto ser tirado do professor o direito à cátedra, ter observado a perda da autonomia da escola com relação as suas próprias decisões (como decidir aprovar um aluno para não perder o “benefício” cedido pelo governo). Essas e outras coisas observadas por mim, que caminham na contramão do discurso de meu curso de formação, me fazem refletir e dar razão a Hargreaves (1998) quando ele se refere a “impotência do discurso” com relação ao que acontece de fato no cotidiano escolar.

Retomando o panorama histórico, outro ponto em pauta de discussão é a desvalorização, por parte dos estagiários, do estágio docente. Reduz-se, muitas vezes a prática docente através do estágio supervisionado ao simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação e estrutura do curso. Isso se dá não somente ao fato da frustração que o estagiário se expõe como citei no parágrafo anterior, mas também a uma cultura existente entre os alunos dos cursos de licenciatura, uma visão negativista do estágio, que o coloca como um fardo a ser carregado para conseguir o diploma. Mas é fato que esse burlar o estágio só acontece se o mesmo não estiver estruturado dentro de uma disciplina e não houver um supervisor de estágio comprometido com o projeto como um todo. Um orientador que articule juntamente com a Secretaria de Educação da cidade um vínculo com a universidade, que proponha um projeto integrador da escola e dos professores com a universidade e os estagiários. Nesse aspecto me considero privilegiada, pois os estágios supervisionados do

curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp de Rio Claro estão sob a coordenação de uma professora comprometida e responsável com o seu trabalho.

## **1.2 A proposta de estágio docente em meu curso de formação inicial.**

Aproveitando o curso da reflexão explícito agora os objetivos acerca do estágio docente contidos na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do ano de 2006 ao qual se refere a minha formação acadêmica.

Na estrutura curricular<sup>9</sup> do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro, a disciplina de estágio supervisionado recebe o nome de Prática de Ensino no Ensino Fundamental I - (Noções Teóricas) e está apensada à disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental. Ambas estão dispostas na grade curricular no quarto semestre do curso, na qual Prática de Ensino no Ensino Fundamental I (Noções Teóricas) tem sua execução, realizada nas escolas da rede pública de ensino da cidade Rio Claro, e Metodologia do Ensino Fundamental era ministrada à noite, pela supervisora do estágio supervisionado, docente do curso de Pedagogia do campus da UNESP de Rio Claro.

Em Metodologia do Ensino Fundamental, a supervisora de estágio apresentou qual o foco e os temas propostos por ela na disciplina, com o intuito de embasar e orientar todos os discentes na inserção dentro do contexto escolar através do primeiro estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Segue o registro da programação entregue aos discentes do curso pela supervisora de estágio.

*PROG1<sup>10</sup> – 23 de Agosto de 2007.*

*A disciplina tem por foco as práticas pedagógicas cotidianamente realizadas em escolas do Ensino Fundamental, oferecendo-se como um espaço para reflexão sobre saberes, representações e valores que se entrecruzam no trabalho dos professores que atuam nesse nível de ensino.*

### **TEMAS QUE SERÃO ABORDADOS**

*Cotidiano escolar: lugar do trabalho e da formação docente;  
O tempo e o espaço escolar; as rotinas, os rituais, as normas do mundo escolar;  
O “triângulo pedagógico” no contexto institucional da escola;*

<sup>9</sup> Estrutura curricular pertencente a Grade antiga do curso, na qual a última turma a ingressar no curso com esta grade foi a turma de 2006, da qual faço parte.

<sup>10</sup> A partir de agora passarei a usar os códigos dos dados da pesquisa descritos no inventário (Apêndice A) ao final deste texto que são referentes às visitas de meus estágios e meus relatórios referenciados ao final do texto.

*As relações entre professores e alunos na escola;*

Esta disciplina era ministrada às quintas-feiras, no período de aula, ou seja, das 19:00h às 23:00h. Na prática, o que acontecia durante as aulas era, além da reflexão dos textos propostos pela professora, uma valiosa troca de experiência por parte de todos os discentes, que de fato estavam em processo de realização de seus estágios docentes. Ouvia-se de tudo a respeito dos acontecimentos que se davam durante a visita dos estagiários às escolas. Relatos cômicos, tristes, assustados, satisfeitos. Apesar de ser a mesma modalidade de estágio para todos os discentes, era interessante observar como cada estagiário vivenciava aquela experiência de maneira única. Isto se deve, claro, ao contexto da escola e o contexto da sala de aula que cada estagiário frequentava, mas é importante analisar que muitas experiências eram fruto também da postura do estagiário perante a escola e a sala onde ele estagiava. Por mais que a docente da disciplina alertasse, não faltavam críticas com relação à postura deste ou daquele sujeito do cotidiano escolar. Algumas críticas eu considerava relevantes, outras notava a frustração que o tempo e o espaço da escola causavam em alguns colegas meus de curso. Eu não falava muito sobre o meu estágio, porque naquele momento eu ainda não havia refletido sobre uma série de acontecimentos acerca do meu estágio e eu não queria expressar uma opinião advinda de uma primeira impressão acerca de um fato isolado. Sem dúvida eram relatos repletos de subjetividade e esta precisa ser dosada às vezes, para que não se cometa injustiças por não conseguir enxergar a problemática de outro patamar. Eu tomava esse cuidado durante as aulas de Metodologia do Ensino Fundamental, não queria culpar a professora da sala onde eu estagiava por uma atitude que eu realmente não saberia dizer se, no lugar dela, eu não faria a mesma coisa. Os textos trabalhados em sala abordavam os problemas cotidianos da escola, e nesse sentido a disciplina cumpriu sim sua especificidade. Mas, como eu disse anteriormente, às vezes essa idéia de problema traz uma falsa sensação de que é possível resolvê-lo com alguns métodos educacionais coerentes e uma boa dose de conhecimento acadêmico, quando na verdade, o mesmo problema assume, dependendo do contexto em que está inserido, formas totalmente distintas daquelas que foram “previstas” no decorrer das aulas na universidade.

Rockwell e Ezpeleta (2007) discursam sobre a singularidade da construção da escola e afirmam:

Em nossa construção, atribuímos vida cotidiana à escola. Contudo, não o fazemos por intermédio da concepção oficial de escola, ou seja, das categorias que definem o que legitimamente pertence a seu âmbito

institucional. Deixamos aberta sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. Reconstruímos o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola. Deste modo, vai-se encontrando um espaço de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Neste espaço, incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 142).

A idéia de reconstrução da escola com base nos saberes específicos de cada sujeito que compõe a escola me permite enxergar a dimensão agregadora do contexto escolar, uma vez que para acolher e integrar tantos saberes vindos de muitos sujeitos é necessário possuir um sentido de apropriação a todos esses saberes, de maneira que eles não fiquem fragmentados dentro do próprio contexto escolar. Na idéia de construção social da escola, os sujeitos não se adaptam às determinações, vão se apropriando de forma singular dependendo do contexto em que estão inseridos.

A respeito da disciplina Prática de Ensino no Ensino Fundamental I (Noções Teóricas) o foco principal era “o cotidiano escolar: a sala de aula e as práticas pedagógicas”. Como orientação do estágio, existia um roteiro de dados a recolher e pontos a observar, pois este era de fato um estágio de observação do cotidiano escolar. Segue o registro contido em meu caderno de estagiária no qual contém o roteiro de observações a serem feitas pelo estagiário no cotidiano escolar:

CE1 - 30 de Agosto de 2007.				
<b>CONTATO COM A PROFESSORA</b>	<b>A SALA DE AULA</b>	<b>A CLASSE NA ESCOLA</b>	<b>A ESCOLA E SUA LOCALIZAÇÃO</b>	<b>O ESTAGIÁRIO NA ESCOLA (PARTE SUBJETIVA)</b>
Quem é ela?	Quantos alunos?	Quantas classes por período?	Dependências mais utilizadas na escola	O que eu ouço na escola?
Qual sua função?	Idade dos alunos	Séries oferecidas	Como é o bairro	O que eu vejo na escola?
	Espaço físico (o que existe lá?)			O que eu sinto/penso na escola?

Figura 1: Roteiro de observações da estagiária.

Este roteiro servia tanto para orientar a confecção dos registros durante a permanência do estagiário na escola quanto à construção do relatório de estágio, documento que deveria ser entregue no final da disciplina, contendo a descrição dos pontos observados, dos dados recolhidos e com as considerações e reflexões a respeito dos mesmos.

Tanto a disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental quanto a disciplina de Prática do Ensino no ensino Fundamental I (noções teóricas) possuíam uma carga horária de sessenta horas. No caso de Prática do Ensino no ensino Fundamental I (noções teóricas) quarenta e cinco horas deveriam ser realizadas na escola na forma de estágio supervisionado e quinze horas deveriam ser reservadas para confecção do relatório de estágio.

## **2. Minha experiência como estudante-pesquisadora dentro do contexto escolar.**

A partir de agora pretendo explicitar a minha experiência como estagiária: como foi configurar o cotidiano escolar, observar os sujeitos daquele cenário e ser observada por eles. Antes de iniciar a escrita de minha experiência quero trazer para reflexão as palavras de Larrosa (2002) que diz:

Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p.28).

As palavras desse autor me levam a pensar no cotidiano como algo incerto, que não se pode prever. Talvez tentar preparar uma aula com base em previsões pode ser um caminho perigoso, claro que um roteiro é sempre importante, mas ele deve ser pautado na flexibilidade para que os imprevistos do cotidiano escolar não se tornem uma desagradável surpresa.

Digo isso por *experiência* própria. Realizei o meu primeiro estágio atendendo as exigências da disciplina de Prática de Ensino no Ensino fundamental I - (noções teóricas). Como já dito anteriormente, este estágio consistia em observar o cotidiano de uma sala de aula, não sendo permitido nenhum tipo de interferência por parte do estagiário na rotina e no cotidiano tanto da sala, quanto da escola. Na atribuição das escolas escolhi uma localizada no bairro Jardim São João, zona oeste de Rio Claro-SP. Uma escola pequena no que diz respeito a sua estrutura predial, mas imensa na sua importância para o bairro que a abriga.

Como disse no capítulo anterior fui para a escola vestida de novidade, estava convicta de que eu sabia coisas que os sujeitos daquela escola jamais haviam ouvido falar e que eu

seria a detentora de todas as soluções necessárias para se resolver os problemas daquele cotidiano escolar. Larrosa (2002, p.23) fala sobre a novidade, o novo, e aponta que “a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos”. Com base no que diz Larrosa (2002), percebo que minha postura naquele contexto não me permitia estabelecer conexões com os significados constituídos naquela escola, pois minha consciência estava iludida de que o que a escola precisava era de algo novo, e dessa forma eu não enxergava que o velho também é capaz de criar experiências.

## **2.1 A escola e minhas primeiras impressões.**

A escola em que realizei meu estágio é um verdadeiro coração de mãe, sempre tem espaço para mais um “filho”, e comigo não foi diferente, a diretora da escola me recepcionou de maneira amigável, me apresentou a escola com orgulho. Apresentei-me ao corpo docente do período da tarde (no qual realizei todo o meu estágio) que era composto de cinco professoras, uma de primeira-série, uma de segunda-série, duas de terceira-série e uma de quarta-série. Devo explicitar aqui que na cidade de Rio Claro as escolas da Prefeitura estão separadas em Ensino Infantil e Ensino Fundamental I, e no período de realização do meu estágio as classes eram estruturadas de forma seriada, e não em ciclos (implementado a partir de 2007). Segue o registro da descrição feita por mim da escola, as minhas primeiras impressões contidas em meu relatório de estágio de observação.

*REE1 – Dezembro de 2007.*

*Com relação à estética da escola, a sensação que tive ao chegar lá foi de entrar em um casarão. A [nome da escola] é pequena para uma escola, é aconchegante e receptiva. Na pequena quadra as crianças (que nem estudam lá) jogam futebol, pulam corda, jogam basquete. O prédio da escola se assemelha com um trem, as salas estão dispostas uma do lado da outra, como vagões. A secretaria da escola faz o papel da “locomotiva”, seguida pelo vagão da sala dos professores. Posteriores a estas estão respectivamente as duas salas de primeira série, seguidas pela sala da segunda, terceira e quarta séries. Minha imaginação, ao me deparar pela primeira vez com a [nome da escola], foi de estar em uma estação ferroviária mesmo, onde cada aluno adentra em seu vagão em busca de trilhar os caminhos do conhecimento.*

Combinei os dias e horários em que estaria presente na escola com a diretora, e me comprometi a levar a documentação necessária para a execução do meu estágio. A documentação nada mais era que uma carta da universidade confirmando meu vínculo com a mesma e endossada pela Secretaria de Educação de Rio Claro. Tudo pronto para realização do



meu estágio, fui designada pela diretora a estagiar em uma primeira-série do ensino fundamental de oito anos<sup>11</sup>.

A sala era composta por trinta alunos, dezessete meninas e treze meninos. A professora titular da sala, a quem devo preservar o nome, assim como de todos os outros sujeitos por mim aqui citados, tinha sua formação em Licenciatura em Pedagogia pela UNESP de Rio Claro, e já lecionava há cinco anos. Ela me recepcionou muito bem, disponibilizou uma mesinha no canto da sala para mim e me apresentou a seus alunos. Jamais me esquecerei daqueles sessenta olhinhos brilhando em minha direção como uma constelação de estrelas em um céu de noite estrelada. Todos ansiosos para falar comigo, me conhecer melhor. Nesse momento a professora os orientou que eu estava lá apenas para observar a aula, não para ajudá-la com as atividades, como fazia a outra estagiária que havia frequentado a sala no semestre anterior. Foi nesse momento que aconteceu o meu primeiro choque com o real dentro do contexto escolar. O foco do meu estágio era a observação e o registro do cotidiano da escola e não a prática educativa em si.

Naquele momento me pus a pensar qual era o meu papel dentro daquele contexto, eu não considerava que a observação fosse um ato de grande importância para minha formação acadêmica e profissional. Queria experimentar o entrelaçamento da teoria e da prática em sala de aula, mas eu não vislumbrava na observação um meio de se conseguir tal feito. Quando voltei a mim, me percebi no canto de uma sala de aula, tentando não chamar a atenção, tentando não causar nenhum incômodo, querendo desaparecer dali. Pina (2007) alerta sobre a complexidade do cotidiano escolar e lembra que para se conhecê-lo é necessária uma série de implicações. Desse modo, observar é algo fundamental para se entender o cotidiano da escola, observar é parte da investigação que se faz necessária realizar na escola para então compreender as reais necessidades escolares. Como lembra Pina (2007) é necessário estar implicado no cotidiano para compreendê-lo e vejo que era uma pretensão imatura a minha de chegar à escola, pela primeira vez figurando como estagiária e colocar em prática tudo o que eu havia aprendido sobre como lecionar sem ao menos compreender e investigar o cotidiano escolar.

O cotidiano é um objeto complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo. Nesse sentido, compreendê-lo enquanto espaço e tempo privilegiado de produção dos conhecimentos e saberes que vão dando sentido e direção ao trabalho docente implica adentrar/penetrar/investigar/esmiuçar/revelar/desvelar este outro contexto

---

<sup>11</sup> A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos.

de formação, contexto em que se apreende os modos de como ser professor, educador [...] profissional da educação (PINA, 2007, p.75).

Eu não entendia a finalidade da observação em sala de aula, seu propósito e sua contribuição para a minha formação, para a universidade e para a escola. Fazenda (1991, p.60) alerta que “uma descrição bem feita de um fenômeno é o primeiro passo para uma análise bem sucedida”. Só se consegue uma boa descrição através de uma observação atenta dos acontecimentos, mas infelizmente naquele momento eu não consegui me ater a esta que era a especificidade do meu estágio. A frustração de não poder integrar teoria e prática me fez desconsiderar, a princípio, a importância do meu papel enquanto observadora do cotidiano escolar.

Alves e Garcia (1999) discursam sobre a fragmentação do conhecimento e seu impacto nos cursos de formação de professores, e também sobre os relatos de estagiários que não conseguem entrelaçar o que eles observaram no cotidiano escolar com o que eles aprenderam em seus cursos de formação.

É comum se ouvir de alunos do curso de formação de professores, quando se tenta analisar as suas observações nas escolas, que não sabem em que os chamados fundamentos da educação podem contribuir para melhor compreender o que foi observado em campo. [...] Quando convidados a puxar os fios das disciplinas básicas para melhor compreender o seu próprio material de campo afirmam, entre embaraçados e assustados com a pergunta, não saber o que fazer com a filosofia, a sociologia, a psicologia, a antropologia ou a economia que estudaram nos primeiros períodos de curso (ALVES; GARCIA, 1999, p.84).

Como nos exemplos citados por Alves e Garcia (1999), eu não conseguia perceber na observação do cotidiano uma ligação com o que eu havia aprendido até então em meu curso de formação docente. Ainda que confusa a respeito da finalidade da observação em minha formação, eu dei início às minhas observações naquele contexto escolar.

## **2.2 A relação escola-universidade/universidade-escola.**

Comecei a minha observação pela sala dos professores, ouvindo o que era discutido entre as professoras e constatei que, na maioria das vezes, elas falam sobre outros assuntos, outros problemas, mas as discussões sobre os princípios da pedagogia ficam em segundo plano. Tardif e Raymond (2000) constataram que “os novatos descobrem que, na sala dos professores, as discussões fundamentais sobre os princípios educacionais ou sobre as

orientações pedagógicas não são realmente importantes” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.226).

A minha presença na sala dos professores acabou por impulsionar uma série de desabaços por parte das docentes que ali estavam, e a reclamação era sempre a mesma: que a universidade usa a escola como laboratório de suas pesquisas, mas que a escola, não se beneficia, muitas vezes nem se quer compartilha dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores quando inseridos no cotidiano escolar, feitas pelos pesquisadores da universidade dentro do cotidiano escolar. Os sujeitos da escola, percebendo certa ingratidão por parte da universidade, criam um rótulo da pesquisa que é desenvolvida pela universidade dentro da escola, esse rótulo figura como um “furto consentido”, pois os pesquisadores recolhem o que precisam na escola, tomam como fruto de sua pesquisa, mas não devolvem nem compartilham sua pesquisa com os educadores e sujeitos do cotidiano escolar. Notei no discurso das professoras certo rancor com relação à prática da pesquisa acadêmica dentro do contexto escolar. Ao que pude notar elas esperavam da universidade e dos estudantes-pesquisadores uma solução efetiva e eficiente para os problemas identificados por eles no cotidiano escolar. Analisando meus registros percebo que o problema dessa relação talvez seja dicotomia existente entre tempo da escola e do tempo da instituição formadora, no caso a universidade. Pareceu-me que se estabelece entre as duas instituições uma relação de fuso horário, no qual o relógio da universidade está em constante atraso se comparado ao relógio da escola. Pois quando um problema é identificado pelo estudante-pesquisador no contexto escolar, o mesmo é levado para universidade, lá ele é discutido, argumentado e procura-se fundamentos para primeiramente entender a complexidade do problema, para posteriormente encontrar uma solução efetiva para o mesmo. E o tempo que este processo leva, pareceu-me não acompanhar o tempo de tolerância da escola diante do mesmo problema, que na maioria das vezes acaba por adaptar-se a ele ou por resolvê-lo de maneira efetiva. Chaluh (2008) em sua pesquisa identificou a dicotomia entre o tempo pesquisa/tempo escola quando percebeu que os retornos e as considerações que ela, como pesquisadora, fazia para as professoras sobre o que conseguia enxergar na escola nem sempre coincidiam com as urgências e necessidades que as professoras queriam problematizar. Acerca do “fuso horário” existente nessa dicotomia ela diz:

Um das questões que trago para refletir é que, além das discussões que surgiram no momento do retorno a partir das considerações das professoras, algumas ações conjuntas de fato teriam que acontecer. Senti/pensei que os *tempos da escola* e os *tempos da pesquisa* nesse momento (e em tantos

outros...) não se encontraram. Nesse sentido, penso que uma dificuldade que a pesquisa *na* e *com* a escola me mostra é justamente a questão da simultaneidade dos *tempos*, já que muitas vezes não foi possível caminhar no mesmo passo, no mesmo ritmo... no mesmo tempo (CHALUH, 2008, p. 257-258).

Encontrando sustentação nas afirmações de Chaluh (2008) percebo que é possível existir, dentro da dicotomia teoria-prática, outras dicotomias. A dicotomia tempo pesquisa/tempo escola é uma delas, a qual eu pude observar e identificar durante meu processo de observação do contexto escolar.

‘Sobre o estágio como fonte de pesquisa, Fazenda (1991, p.61, grifo do autor) chama a atenção de que “pensar o estágio como pesquisa [...] de nada valeria se não pudéssemos pensá-lo numa dimensão maior: *a de um projeto coletivo de formação do educador*”. Desse modo me vi diante de um dilema: Como ocupar o lugar de estudante-pesquisadora, observando o cotidiano daquela primeira-série e ao mesmo tempo desconstruir a má impressão que aqueles sujeitos tinham dos estudantes-pesquisadores universitários naquele contexto escolar? Compreender quais seriam as contribuições que o ato de observar traria para minha formação como futura educadora, para a escola e para a universidade era o meu desafio naquele momento, e essa busca mudou totalmente minha postura naquela escola e com a oportunidade de exercer um trabalho coletivo, mudou também o caminho do meu estágio e da minha formação docente. Imbernón (2000) aponta que:

Conseqüentemente, nesse processo de formação as práticas nas instituições educativas deveriam aparecer como um elemento destacável, convertidas em “aprendizagens práticas” e não apenas em um mecanismo para assumir uma determinada cultura de trabalho, em que tem lugar um ensino clínico que transmite um certo conhecimento formal institucional (IMBERNÓN, 2000, p.63).

Com base nas afirmações de Imbernón (2000), explico que guiei meu estágio para um caminho onde eu pretendia encontrar algo mais que a observação de uma cultura de trabalho inserida em contexto escolar cotidiano.

Mesmo tendo encontrado um motivo para o meu empenho como estagiária naquela escola, eu ainda não conseguia ver a contribuição do ato de observar nesse processo todo em que estava envolvida. Ao dialogar com meu pai sobre o meu dilema, ele me mostrou que o fato de eu não atuar diretamente como professora não anulava as possíveis contribuições que eu traria para a educação da classe. Eu poderia observar coisas que a professora da sala, na rotina das aulas, não conseguia observar. E eu poderia conversar com ela a respeito das

minhas impressões, mostrando a ela coisas que ela não conseguia enxergar. Levaria isso para a universidade como experiência, sem contar que isso agregaria na minha constituição docente. Hoje, ao me colocar como escritora deste trabalho, eu fui à procura de um conceito que definisse a lição dada a mim pelo meu pai e encontrei na idéia de estranhamento apresentada por Ginzburg (2001) a definição para o que meu pai aconselhou-me a fazer em meu estágio de observação. Estranhamento para Ginzburg (2001, p.37) é “uma tentativa de apresentar as coisas como se vistas pela primeira vez”. Ele explicita: “parece-me que o estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos)” (GINZBURG, 2001, p.41). Desse modo, adotei em meu estágio, a prática do estranhamento ao direcionar meu olhar para acontecimentos que se sucediam diariamente naquela sala com olhos que vêem algo pela primeira vez, identificando pontos que a banalidade da rotina, às vezes, pode omitir.

### **2.3 O primeiro aprendizado extraído do ato de observar: o cotidiano e seus sujeitos.**

No início eu estagiava três vezes por semana, mas posteriormente acabei estendendo as minhas visitas à escola, devido ao cumprimento da carga horária obrigatória da disciplina do estágio. Chegava à escola às 13h, junto com os alunos, sentava na carteira destinada a mim pela professora, disposta no canto da sala, e observava os acontecimentos que se davam ali durante a minha presença. Pontuarei a partir de agora alguns aprendizados que pude extrair do meu ato de observar uma sala de aula.

O primeiro aprendizado foi acerca das relações estabelecidas no cotidiano escolar pelos sujeitos que habitam a escola. Por mais que a escola onde estagiei tivesse um corpo docente reduzido, pequeno, ainda era nítida a fragmentação no contato entre direção, corpo docente e funcionários. Essa fragmentação não prejudicava diretamente os alunos, aliás, nesse sentido todos aqueles que trabalhavam na escola tratavam muito bem os alunos que ali estudavam. Mas entre eles (os sujeitos da escola) havia um desconforto nas relações. Os funcionários questionavam as atitudes do corpo docente que por sua vez questionava as atitudes da direção, que por sua vez questionava as atitudes do corpo docente, que por sua vez questionava as atitudes dos funcionários, que por sua vez questionava as atitudes da direção, que por sua vez... Notei um círculo vicioso de questionamento do outro e esse atrito, era muito reservado, não se tinha um diálogo franco a respeito, todos sabiam que o outro desaprovava sua conduta, mas nenhum deles dizia isso francamente ao outro. Comecei refletir sobre a franqueza. Por que é tão difícil ser franco com o outro? Por amizade? Mas se a

amizade é sincera, ser franco é ser amigo. Por medo da reação do outro? Percebi que naquele contexto não ser franco com o outro era apenas uma questão de etiqueta. E era uma pena, pois todos perdiam muito com tal situação, a escola principalmente.

Pensei fazer algo para tentar amenizar aquela situação. Decidi falar com a professora da sala em que estagiava. Sugeri que ao invés dela (a professora) ir até a direção reclamar da monitora, ela poderia conversar diretamente com a moça. Argumentei que talvez a maneira com a qual a diretora a abordava a fazia sentir que a professora reclamava na intenção de prejudicá-la e isso não era verdade. A professora me olhou um pouco apreensiva, mas decidiu aceitar minha sugestão. As duas conversaram e encontraram um meio termo para o problema. A professora teve de remanejar algumas atividades e a monitora também precisou se reprogramar, mas ambas encontraram um equilíbrio e aquele não era mais um incômodo entre elas.

Fiquei feliz com o acontecido, e passei a observar melhor a professora da sala onde estagiei. E me incomodei muito com o gosto extremo dela pelo silêncio. Até aquele momento ela era para mim um exemplo de profissional, não gritava com os alunos, não fazia diferença entre eles, não os tratava como recém nascidos. Não falava com voz fininha, fazendo dengo. Era correta e segura de si. Mas ela não suportava ouvir nenhum barulho sequer. Era um gosto tão extremo pelo silêncio que entediava os alunos e entediou a mim também. Os alunos não falavam porque a respeitavam, mas, eu percebia que era só chegar a hora do intervalo que eles saíam falando sem parar, como se quisessem descontar o tempo que passaram calados durante a aula. Muitas vezes eles não queriam conversar coisas fúteis, eles queriam consultar o coleguinha para tirar uma dúvida ou para pedir um material emprestado. E se entre eles não poderia haver conversa, que dirá comigo. Se por vezes ela necessitava dar atenção a um aluno no desenvolvimento de uma tarefa, os outros naturalmente recorriam a mim apenas para perguntar se estava certo, mas ela não tolerava. Chegou a chamar a minha atenção e me mudou de lugar na sala. Segue o registro contido em meu relatório de estágio de observação onde descrevo minhas impressões com relação à postura da professora da sala.

*REE1 – Dezembro de 2007.*

*Entretanto há algo nela que poderia ser mais ponderado. Ela ama o silêncio! E a quebra do mesmo faz com que ela se altere às vezes. Nada de berros, gritos, histeria. Ela apenas chama a atenção da criança com a voz mais firme e olhando nos olhos da mesma. No tempo em que fiquei a observar o cotidiano daquela primeira série, fui percebendo o motivo desse amor pelo silêncio: sem ele não há o controle do comportamento dos alunos. Hoje eu ainda penso que talvez ela pudesse “afrouxar” mais nessa exigência, mas será que eu pensarei da mesma maneira quando estiver no lugar que hoje ela ocupa? Sei que as conversas, ainda que possam parecer mínimas e despreziosas, podem, em*

*questão de minutos, transformar o comportamento da classe, e atrapalhar no rendimento das atividades.*

Não a julguei em momento algum, pois sabia que ela conseguia manter a atenção da sala através do silêncio e a minha presença ali era um desvio dessa atenção rigorosamente conquistada por ela. Em sua pesquisa Vezub (2002) ao falar da experiência dos estagiários, constata que o silêncio é uma forma de se controlar a sala de aula, de manter o controle sobre os alunos.

Los indicios que dan cuenta de que el residente ha logrado mantener el orden en la clase son: el silencio logrado en los alumnos, la conducta de atención que dispensan a las explicaciones, preguntas y consignas que formula el residente, y la concentración de los alumnos en las actividades que realizan (VEZUB, 2002, p.97).

Refleti muito a respeito, não para fazer qualquer tipo de julgamento, mas para entender a importância do silêncio no ato de educar. Essa prática que adotei no momento do estágio, de refletir sobre os acontecimentos que se sucedem no decorrer do mesmo é um exercício fundamental quando se pensa na relação teoria- prática: “*a prática da reflexão* tem contribuído para o esclarecimento e aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática” (PICONEZ, 1991, p.25, grifo do autor). Passei a refletir se o silêncio é condição *sine qua non* para ser ensinar algo a alguém? Pensei muito a respeito e concluí que o silêncio é uma ferramenta de controle do professor, uma plateia silenciosa é uma plateia atenta. Refletindo ainda mais, me questionei sobre isso, afinal silêncio e atenção não são sinônimos. Muitas vezes silenciar-se é transferir-se para outro contexto, particular e alienado, muito distante do contexto real. Entretanto o silêncio transmite uma aparente aceitação por parte do ouvinte, isso traz segurança ao orador, nesse caso para a professora. Enguita (1989), desde uma perspectiva na qual o que importa é escutar o professor e realizar as atividades coletivas indicadas por ele, indica que é inevitável a aceitação do silêncio, da ordem, da imobilidade e de outras representações autoritárias existentes na escola. O autor enfatiza que “a ordem e a autoridade nas salas de aula, como opostos a livre criatividade” (ENGUITA, 1989, p.166) são historicamente “o derivado necessário ao ensino simultâneo” e que “não é preciso forçar a ordem, ela não se converte em um problema organizativo, quando a aprendizagem é voluntária do princípio ao fim” (ENGUITA, 1989, p.166). Com as palavras de Enguita (1989) considero que a necessidade do silêncio que demonstrava a professora que acompanhei

no estágio de observação era um vício constituído possivelmente pelas suas marcas enquanto aluna; talvez marcas deixadas por professores autoritários...

Analiso essa marca autoritária da ordem do silêncio exigida por ela, oposta às outras posturas observadas por mim com relação a ela dentro da sala de aula, isto me leva a pensar se em sua formação docente ela esteve em contato com outras formas de partilhar o conhecimento, formas que estimulam a “aprendizagem voluntária” proposta por Enguita (1989). Esta reflexão levanta em mim a seguinte dúvida: o que prevalece na postura do professor: as suas marcas de vida escolar ou sua formação acadêmica? Penso que a resposta à minha dúvida poderia ser: as duas, pois o professor é um ser humano constituído de marcas, marcas de vida, de escola e de formação, e estas marcas estão enoveladas dentro do educador e são refletidas em sua postura cotidiana. Considero que somente a exercício da reflexão de sua própria prática traz ao professor meios de eufemizar alguma marca dele que se ponha como um obstáculo para uma aprendizagem emancipadora e libertadora.

Não gostaria de usar desse artifício para chamar a atenção de meus alunos, no futuro, quando me tornar educadora, mas acredito ser essa uma utilização involuntária, própria do ser humano, que necessita ser aceito, que necessita estar no comando, nem que isso custe o calar do outro. Diante disso confesso que não senti medo de estar ou não preparada para ser uma pedagoga, senti pela primeira vez medo de não perceber os meus erros como ser humano que sou. Assim o meu estágio de observação me ensinou a primeira lição: refletir sobre minha postura pessoal e profissional, pois existem atitudes próprias dos seres humanos, mas a reflexão dessas atitudes leva à excelência.

#### **2.4 O segundo aprendizado extraído do ato de observar: a constituição da experiência.**

O segundo aprendizado que consegui extrair de minhas vivências é sobre a experiência adquirida na realização de uma determinada tarefa. Quando se faz uma coisa com certa regularidade acaba-se ficando rigorosa com a atividade desenvolvida e isso faz com que cada detalhe não passe despercebido, e às vezes um detalhe revela verdades assustadoras. E eu presenciei a revelação de uma dessas verdades.

Em minha rotina de observações notei que uma aluna não tirava nunca o agasalho, mesmo com o calor insuportável que fazia naquele mês de outubro. Questionei a professora que alegou que ela não tirava a blusa de frio, pois não tinha a camiseta por debaixo da blusa. Achei estranha a atitude da menina e pedi que a professora insistisse, oferecesse até uma camiseta a ela se fosse o caso. A professora fez como sugeri e mesmo assim a menina se



recusava a tirar o agasalho. A professora também estranhou o comportamento da pequena e pediu para a diretora falar com ela. Dias depois a professora veio me contar que havia marcas de agressão no corpo da garotinha. Fiquei arrasada, mesmo a professora me pedindo para não olhá-la com piedade, eu me sentia atordoada ao perceber o jeito quieto e introvertido da garota, seu fraco rendimento escolar, sua constante alienação do mundo real. A professora me alertou para não diagnosticá-la, nem condicionar meu olhar ao que havia acontecido com ela. A professora ainda lembrou de que cumprimos nossa função de identificar o problema e encaminhar a um profissional capacitado. Ela estava recebendo a ajuda devida. A nós caberia a orientação para os estudos, oferecer a ela tudo o que precisasse para compreender as lições compartilhadas. Mas em hipótese alguma deixar transparecer piedade, pois ela não precisava disso. Confesso que não foi fácil, aliás, fácil é uma palavra que não encaixa de jeito algum a uma situação dessas.

Passei dias pensando naquela garotinha, e em quantos milhões de crianças no mundo passam pelo mesmo problema. Admirei a atitude da professora, imparcial, profissional, centrada. Eu não teria sido tão equilibrada, tão racional. Sobre este tipo de postura, Tardif e Raymond (2000) ressaltam:

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.[...] Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.214).

Segue o registro contido em meu relatório de estágio de observação no qual aponto minhas impressões acerca da professora da sala.

*REEI – Dezembro de 2007.*

*O adjetivo que melhor define a professora, para quem não a conhece, é responsabilidade. Ela não é uma professorinha, comumente chamada de “tia”, que fala com uma voz aguda e esbanja carinho com as criancinhas. Ela agrada igualmente a todos, meninos e meninas, e o que mais me chamou a atenção: Ela não se deixa comover por carinhas piedosas, mantém sua postura independentemente de ali estar uma criança ou um adulto. Ela é uma educadora real, ela não busca ser tradicional, construtivista, moderna ou humanista. Ela age de acordo com a necessidade. Portanto, tive sorte, pois observei uma professora que assume uma postura, eu diria multifacial. Entendendo multifacial na melhor das conotações.*

Percebi na atitude da professora qual a postura que um educador deve ter em casos como este. Uma criança que sofre abuso já é uma criança retraída, tratá-la de maneira diferente só fará com que ela pense realmente que há algo de errado com ela. O papel do educador é se esforçar para integrá-la ao grupo e fazê-la sentir que é uma criança como toda outra capaz de aprender e de se destacar tanto quanto as outras. Mais uma lição aprendida: equilibrar a razão e a emoção para o benefício do outro. De nada adianta uma atitude repleta de emoção totalmente desprendida de razão, isso pode prejudicar ao invés de ajudar quem tanto se quer demonstrar carinho.

## **2.5 O terceiro aprendizado extraído do ato de observar: a rotina da vida escolar.**

O terceiro aprendizado que resgato de minhas observações é sobre a rotina da vida escolar. Eu me questioneei a respeito dela durante minhas observações. Estamos na era das novidades, a cada minuto algo novo se faz possível no campo da tecnologia e da informação. A rotina é necessária, mas eu particularmente sou fã da quebra periódica e inesperada da rotina. E essa quebra não acontecia na sala em que estagiei. A professora não era do tipo adepta a rotina cronometrada, mas também procurava cumpri-la e não gostava de deixar nada para o outro dia que houvesse sido programado para o tempo presente. As crianças gostavam de proclamar a rotina em voz alta enquanto a professora a transcrevia na lousa, mas pude observar que em dias de “quebra” da rotina, geralmente em dias de Educação Física ou Artes, a empolgação era total. A previsão de tarefas não tão agradáveis causava certo desânimo nas crianças, pude notar isso também.

Geraldi (2004, p.10) defende a idéia de “aula como acontecimento” e com ela propõe a revisão da concepção atual de aula. Segundo ele, a aula é “entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimento”. Não pretendo negar a importância da rotina dentro da instituição escolar, mas utilizando-me a proposta de Geraldi (2004) de “aula como acontecimento” eu me projeto no futuro como uma educadora propensa a quebrar, sempre que possível, a rotina da sala de aula. Pois em minhas observações pude notar que a rotina traz o risco da mecanização do conhecimento, ou seja, o professor passa a lição de maneira mecânica e os alunos a assimilam também de maneira mecânica, impossibilitando assim uma recriação de significados sobre o conhecimento partilhado. Geraldi (2004) propõe trazer a vida para dentro da sala de aula e convida o leitor de seu texto a imaginar como seria uma aula sobre um determinado acontecimento.

Imagine uma aula em que se interroge sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram as coisas lá: curiosidades e vida [...] Mas é preciso ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção. Enfim, trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis (GERALDI, 2004, p. 20).

É interessante a maneira com que o autor trata o dever do professor, ele o coloca não como o detentor do conhecimento, mas sim como organizador da *busca coletiva* do conhecimento. Encontro na proposta de Geraldi (2004) a possibilidade de trabalhar a aula da maneira que projetei e imaginei trabalhar o conhecimento em sala de aula.

## **2.6 O quarto aprendizado extraído do ato de observar: os conteúdos programáticos.**

O quarto aprendizado foi acerca das minhas impressões sobre os conteúdos programáticos. Notei que a professora por ter boa formação acadêmica, conseqüentemente, tinha um respaldo teórico e uma boa variedade de bases para trabalhar com sua sala o conteúdo programático curricular. Em suas aulas eu notei o conhecimento dela a respeito de perspectivas como a de Freinet, Piaget, Vigotski e Freire, dentre outras. Ela também lecionava há cinco anos, o que a deixava segura do que estava ensinando e segura com a maneira que transmitia o conhecimento a seus alunos. Tardif e Raymond em sua pesquisa determinaram fases pelas quais um professor passa durante toda a sua carreira.

A fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheeler (1992), em um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos; em outras palavras, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.228).

Comecei a refletir sobre a formação de um educador, e percebi que a teoria tem sua carga de importância, ainda que muitas vezes os contratemplos da prática educativa venham contradizer tal importância. Penso que algumas lacunas existentes na formação do educador só a prática e experiência profissional poderão preencher, entretanto, considero que seja necessário e seguro ter uma base de teorias educativas para recorrer e fundamentar a prática docente. Sendo assim, entendo que este exercício é como convidar os teóricos a participarem da aula, literalmente. Recordo-me que, muitas vezes, percebi autores como Paulo Freire, Célestin Freinet, Marisa Lajolo presentes nas práticas cotidianas da sala onde realizei meu estágio. Segue o registro contido em meu relatório de estágio de observação onde identifico a presença de alguns elementos teóricos na prática docente da professora da sala.

*REE1 – Dezembro de 2007.*

*O livro da vida funciona como um diário da classe, registrando a livre expressão (texto, desenho e pintura). Esta atividade permite que as crianças exponham seus diferentes modos de ver a aula e a vida. O livro da vida é uma técnica Freinetiana (ver Freinet 1975). Os alunos amam o livro da vida. Eles o levam para casa, cada dia é a vez de uma criança levar, traz no dia posterior e leem o que escreveram sobre a vida deles. Colam uma foto ou fazem um desenho para ilustrar. O livro da vida é uma experiência ímpar a ser aplicada em sala de aula. As crianças gostam de escrever sobre suas vidas, gostam de ler o que escreveram e o mais interessante: os demais ficam ansiosos para ouvir o que o coleguinha tem a lhes contar. O livro da vida é, sem dúvida, uma atividade que surpreendeu a [nome da professora] e a mim, no que diz respeito à história de vida de cada aluno e a maneira aberta com a qual eles compartilharam isso em sala de aula.*

Percebi que toda prática tem como pano de fundo uma teoria, toda prática se nutre de teoria, toda prática diz do seu embasamento teórico ainda que, às vezes, de forma subliminar. Por exemplo, com o livro da vida, que é um instrumento criado por Freinet, eu pude perceber a presença de outro autor no resultado que esta atividade trouxe para a sala de aula. Notei que o que acontecia naquela sala era o que Freire (1980) chama de respeito aos educandos e educandas, era uma educação democrática no qual todos poderiam trazer para sala de aula seus saberes e suas experiências cotidianas. E não somente trazer, mas compartilhar, através do diálogo, sua história de vida.

Na relação pedagógica o diálogo da significação do conhecimento precisa ser construído e reconstruído com a garantia da participação de todos e todas envolvidos no processo (Ibid). O sentido pleno da avaliação que permite o falar com como fundamento principal do falar sobre ou do falar a, colocando em destaque e dando relevância aos saberes de experiência feitos dos educandos e das educandas, bem como a coerência entre a história de vida do educador e da educadora e o trabalho educativo de construir ‘o pensar

certo'; o respeito irrestrito aos educandos e às educandas, considerando a diferença, as diversidades culturais não como problemas, mas temas integradores e articuladores de um currículo emancipador. O compromisso com os seus direitos de cidadania, de afirmação de sua existência digna, fraterna, justa e feliz; a avaliação, inseparável da prática educativa, rompe com a regulação e afirma o diálogo, a participação, a autonomia e a solidariedade. Ela pode orientar a apropriação crítica e a reconstrução do conhecimento com o necessário rigor epistemológico, em estreita relação dialética com as produções culturais e a história de vida de cada sujeito histórico (ROSAS et al., 2005, p.8-9).

Encontro na fala de Rosas et al. (2005) a importância do diálogo em sala de aula, a participação da vida dos alunos na troca de conhecimentos, e a atitude emancipadora de considerar as diferenças culturais e, não só considerar, mas também socializá-las e torná-las parte dos saberes escolares existentes.

Assim, aprendi outra lição através desse ato de observar os conteúdos: de valorizar a teoria que aprendi na universidade e atrelá-la à minha prática docente futura. A partir dessa experiência passei a ver a teoria como um alicerce para uma prática docente completa, ou seja, a teoria é a sustentação para edificar-se um conhecimento a ser transmitido. Uma boa formação teórica dá sustentabilidade e segurança, é como caminhar em terra firme, já uma formação teórica minimalista não garante essa sustentabilidade, é como andar descalça em chão de cacos de vidro, por mais cautela que se tenha, é inevitável os cortes, no caso de uma formação teórica incompleta será inevitável a deficiência na partilha dos conteúdos com os alunos.

## **2.7 O quinto aprendizado extraído do ato de observar: a dificuldade de ensinar a classe toda.**

Continuando a explicitar minhas impressões obtidas acerca do meu estágio de observação, o quinto aprendizado extraído por mim é acerca da dificuldade de se ensinar a turma toda. Ao que pude notar que a sala de aula em que estagiei possuía alunos dos mais variados níveis de aprendizagem. Nas discussões que tínhamos na universidade a respeito dessa diversidade de níveis de aprendizagem em uma sala de aula, eu sempre defendi a naturalidade dessa singularidade, pois cada indivíduo tem um tempo próprio de absorção de conhecimento, e que ao invés de reprimir é papel do professor respeitar e adaptar a sua aula de acordo com as necessidades de tempo de aprendizagem de cada aluno. Mas observando tal diferenciação, de níveis de aprendizagem na prática, conclui que o problema é bem mais difícil de resolver do que parece. A professora da sala que estagiei se esforçava muito para

conseguir adaptar o conteúdo às necessidades de cada criança, mas o desgaste dela nessas atividades era extremo e o resultado ficava bem longe do esperado por ela. De fato pior que se desdobrar para adaptar o conteúdo às necessidades específicas de cada aluno é aplicar uma mesma tarefa de determinada dificuldade a todos os alunos, pois se a tarefa é difícil para alguns, é simples demais para outros. Os que conseguem resolver rapidamente a tarefa exigem atenção em outra tarefa na qual eles encontraram dificuldade, mas o professor está tentando ensinar a primeira tarefa àqueles que ainda não compreenderam. Os que concluíram a tarefa se irritam por não ter a atenção do professor e começam a alterar seu comportamento na sala de aula. Isso gera a irritabilidade do professor, que se desgasta tentando dar atenção a todos ao mesmo tempo. No caso da sala em que observei, a proposta era que a monitora saísse com os alunos que não necessitavam das aulas de reforço enquanto a professora direcionava a aula para a temática do reforço com os que dele necessitavam. O tempo era de aproximadamente cinquenta minutos e, na maioria das vezes, os demais alunos permaneciam na sala, devido ao fato da monitora nem sempre ter tempo disponível para ficar com eles. Assim, a professora tinha que trabalhar com duas atividades ao mesmo tempo: uma para os alunos do reforço e outra para os demais. Notei diversas vezes o desgaste que esse tipo de prática trazia a ela. Segue o registro do meu relatório de estágio de observação onde aponto minhas impressões acerca do na sala de aula.

*REE1 – Dezembro de 2007.*

*Por mais que a [nome da professora] se empenhasse, a proposta de reforço escolar era, a meu ver, uma grande piada. Os alunos já alfabetizados saíam da sala, juntamente com a inspetora de alunos, enquanto a [nome da professora] aplicava atividades específicas de alfabetização. O tempo era de cinquenta minutos. O dia reservado para o reforço era a segunda-feira. Para que o reforço acontecesse, era necessário que a inspetora estivesse com o tempo livre para olhar os demais. Mas isso era raro de acontecer. Assim, ou a [nome da professora] adiava a atividade, ou tentava conciliá-la com a atividade que ela aplicaria aos demais alunos. Isso causa um desgaste imenso no professor, que precisa coordenar duas atividades ao mesmo tempo. Dar atenção a todos e, principalmente aos que ainda não estão alfabetizados.*

Em casos como esse, pensei na possibilidade de promover uma ação a partir de um projeto de reforço extracurricular, fora do horário de aulas e pedir a colaboração dos alunos que conseguem acompanhar, que desempenham as tarefas sem dificuldade, convidando-os a participar do reforço como colaboradores. Pois talvez, nesse contexto, eles contribuam muito, porque o papel deles não é mais o de aluno que terminou a atividade e quer ter atenção e sim de um ajudante da professora, de alguém que está ali para ensinar. Essa ajuda mútua entre os alunos, de projeto como uma possível solução para o problema do reforço escolar é o que

Area (2007) chama de *tutoria*. Segundo a autora, o trabalho de tutoria é um trabalho desenvolvido em duplas de alunos que “favorece a mediação entre os alunos” (AREA, 2007, p.46). Ela levanta ainda a importância da cumplicidade nesta relação, que somente acontece quando um aluno aceita ajuda do colega que se dispõe a ajudá-lo.

A tutoria exercida por um colega consiste em ações que variam desde orientações pedagógicas específicas até apoios em situações práticas na rotina da escola. Para ser um tutor de outra criança, o aluno precisa ter empatia, afetividade, sociabilidade, responsabilidade e capacidade de aceitação, pois um dos objetivos principais dessa função é o de auxiliar nas relações interpessoais, cabendo ao professor ajudar as crianças a adquirirem estas capacidades, caso não as tenha. O tutor procurará ajudar o colega a superar as dificuldades e propiciar sua integração em sala de aula. A troca será recíproca, pois cada criança sempre terá algo para aprender, assim como algo para ensinar. Cabe ao professor facilitar atividades diferenciadas para que estas trocas aconteçam (AREA, 2007, p. 47).

Vejo na idéia de tutoria uma possibilidade de integrar todos os alunos em uma mesma atividade, que no caso seria a atividade de reforço. Se assim realizada, a tutoria permite, aos alunos que já sabem o conteúdo do exercício proposto, atuarem em sala de aula como colaboradores da professora e parceiros de seus colegas de classe.

Esta é apenas uma idéia que pretendo experimentar em minha futura docência, pois ainda partilho da opinião que cada um tem seu tempo de aprendizagem, desse modo colocar todos os alunos que não acompanham o tempo de aprendizagem imposto pela escola em seu calendário oficial em uma sala sozinhos, e dizer a eles que necessitam de reforço, é, em minha opinião, bastante desmotivador. Talvez, criar situações de interação entre os que acompanham com aqueles que vivem outro tempo de aprendizagem, em um contexto diferente da sala de aula, talvez em parques, praças, com passeios. Preocupou-me observar como a escola foi constituída para homogeneizar o conhecimento, a meu ver, de maneira excludente e intolerante. Penso que estamos em tempos onde o discurso da inclusão e da diversidade está presente em todos os âmbitos sociais, inclusive na escola, com isso me pergunto se é possível falar em diversidade, multiculturalismo e inclusão nos moldes em que a escola atual está inserida? Será que os caminhos que estão sendo trilhados são os caminhos certos? Estes questionamentos fez-me lembrar de um conselho que certa vez ganhei de um amigo.

Ele me disse que em sua experiência de vida ele havia constatado que tudo que está complicado é porque está errado. Ele me contou que as coisas certas são simples de se fazer. Aconselhou-me a lembrar sempre disso em minhas experiências e não insistir em algo que está demasiado difícil de fazer. Parar, refletir e encontrar uma maneira mais simples de se

fazer, pois era na simplicidade que eu encontraria a forma correta de fazer algo. Pensei que talvez pareça tão difícil ensinar a classe toda, por tentar trilhar caminhos complexos, enquanto a solução talvez seja mais simples. Eu, por exemplo, depois dessa experiência, passei a enxergar a educação de uma maneira menos ingênua, eu deixei de acreditar que irei ensinar a todos de maneira uniforme. A educação é para mim um ato de partilha; sendo assim, cada um pega para si a parte que lhe completa e, portanto, cada parte tem um tamanho. Enxergo no sistema escolar dos dias de hoje, uma estrutura que não respeita a diversidade e o tempo de aprendizado de cada aluno, e obriga a todos a receberem o mesmo pedaço de conhecimento, e “engolirem-no” no mesmo espaço de tempo.

## **2.8 O sexto aprendizado extraído do ato de observar: a substituição docente.**

O sexto aprendizado que pude extrair de minhas observações me levou a momentos constantes de reflexão é a presença de uma professora substituta na sala de aula. Tive o privilégio de observar uma sala de aula sob os cuidados de uma professora substituta. Foi uma experiência impressionante, para dizer o mínimo. Por vezes achei que tivesse entrado em sala errada. Os alunos se revelaram e fizeram uma algazarra dentro da sala de aula. A professora substituta falava, gritava e até chegou a chorar, mas eles não obedeciam as suas ordens. Corriam pela sala, faziam guerra de bolinhas de papel, batiam uns nos outros. A professora, que estava à beira de um ataque de nervos, veio pedir que eu a ajudasse com a disciplina da sala, mas as crianças sabiam muito bem qual era a minha função ali e por mais que eu pedisse, eles sabiam que eu não tinha autoridade nenhuma sobre eles. Fiquei observando a mudança no comportamento da sala, tão silenciosa sob os cuidados de a professora titular e tão barulhenta na ausência dela. Notei que a professora substituta não havia tido tempo de preparar a aula e por isso não sabia que conteúdo passar aos alunos. Eles, por sua vez, notaram o possível despreparo dela e usaram isso como estopim para explodir uma total desordem na sala de aula. Enfim, eles tinham a oportunidade para gritarem o quanto queriam, alguns chegaram a ficar roucos de tanto gritar. Ironicamente, cheguei à conclusão, naquele momento, de que o silêncio que a professora titular da sala tanto prezava, provavelmente faltara junto com ela aquele dia.

Imaginei-me no lugar daquela inexperiente professora eventual: convocada de última hora para substituir uma sala que ela nunca havia estado antes, numa classe que ela só soube qual série se tratava no momento da substituição, com 30 alunos sedentos por barulho, gritando, se agredindo e achando graça da situação, e com uma estagiária que anotava tudo no



seu caderninho, como se fosse uma escritã transcrevendo um depoimento em um julgamento. É sem dúvida, doloroso imaginar que eu poderia passar por situação semelhante. E é difícil criar atividades para alunos que não se tem uma relação estabelecida, mas penso em, talvez, fosse interessante tentar elaborar atividades que fazem sucesso com a maioria das crianças: jogos, competição, vídeos, música. Encarei aquela experiência como um ato de liberdade daqueles pequenos e confesso conversei muito com eles! Eles me contaram das suas famílias, dos seus gostos, dos heróis e bonecas preferidos, resumindo era o grito preso na garganta que, mais dia menos dia, ia sair boca a fora daqueles alunos. E também foi uma oportunidade para eu sair do lugar de só observar para entrar no diálogo com eles. A oportunidade era de ouro, haja vista que a professora titular pouco se ausentava e a professora eventual aparentemente não sabia qual era o papel dela naquele contexto. Os alunos, notando o aparente despreparo da professora eventual, aproveitaram ao máximo o dia que carinhosamente apelidei de “o dia do grito”. Segue o registro contido em meu relatório de estágio de observação onde relato a experiência de observar uma sala de aula sob os cuidados de uma professora substituta.

*REE1 – Dezembro de 2007.*

*Mais difícil do que ser professor nos dias de hoje, é ser professor substituto. Em um dos meus encontros semanais com a sala de aula, fui contemplada a observar uma aula com uma professora eventual. Achei que eu estivesse entrado em sala errada. Os alunos estavam agitados, corriam, brigavam, gritavam. A professora tentava gritar mais alto que eles, ela chegava a ficar vermelha de tanto gritar. Como ela não havia preparado nada para ensinar às crianças, ela propôs a eles um desenho livre. Mas poucos fizeram a atividade. Naquele dia percebi quão importante é a postura do professor em sala de aula. Claro que deve ser levado em conta que eles não a conheciam, assim não a respeitavam como eles respeitavam a [nome da professora], entretanto, observei que as crianças não sentiam firmeza nas atitudes da professora, por isso não acatavam suas recomendações. Num determinado momento, em que a classe estava muito agitada, um aluno virou-se para mim e disse: “Ela nem sabe o que passar de lição, e ainda quer silêncio?!” Não consegui responder nada.*

Hoje quando relembro da cena do aluno expressando indignação pelo fato da professora “não passar lição”, reflito sobre meu silêncio naquele instante e me pergunto por que eu não respondi a ele que a professora não havia tido tempo de preparar a aula, que ela foi chamada às pressas e por isso, o aparente despreparo dela. Mas me questiono: será que os alunos sabem que a aula que eles partilham em sala, na maioria das vezes, nasceu antes daquele espaço e tempo vivido por eles? Será que os alunos imaginam que a professora passa o tempo pré e pós-escola elaborando atividades, tentando encontrar tarefas que tragam conhecimento e novidade para a sala de aula? Encontro aqui um ponto que deixei passar sem dar a devida atenção no momento em que realizei minhas observações do cotidiano escolar.

Desse modo, não consigo, ainda que dois anos depois, responder a pergunta que me fez aquele aluno.

## **2.9 O sétimo aprendizado extraído do ato de observar: a prática do estranhamento de minha própria experiência.**

Como já disse brevemente no capítulo anterior, trabalho em uma indústria da cidade de Rio Claro como auxiliar de produção. Quando ingressei na universidade, eu já trabalhava nesta firma havia dois anos. Eu estava cansada desse ambiente industrial, pois para mim não se mede nem se quantifica a produção humana, homens não são máquinas, não podem ser programados, não possuem manuais de instrução, muito menos são insensíveis. O discurso do meu ambiente de trabalho era o já conhecido discurso competitivo do mercado industrial, pautado nas teorias Fordista, Taylorista e Toyotista<sup>12</sup>, essa última conceitua um novo perfil para o operário industrial, ela transforma o trabalhador meramente executor de sua função (brilhantemente ilustrado por Chaplin no filme “Tempos Modernos”<sup>13</sup>) em um colaborador proativo, versátil e multifacial. Eu queria mudar minha realidade profissional, mas mudar de verdade, o que me dava forças era a possibilidade do curso de pedagogia me trazer novas perspectivas, ampliar meus horizontes.

Antagônico ao discurso da indústria, na universidade, a discussão era sobre a exploração do proletariado pela burguesia industrial sob a visão de Marx, as concepções de Gramsci, de Bourdieu e Passeron, todas tão críticas com relação tanto ao discurso exploratório da indústria capitalista quanto à estrutura e funcionamento da escola. Essa transição entre contextos tão antagônicos entre si me deixava exausta, me causava um cansaço maior que o cansaço do meu corpo que se dava pela minha longa jornada de atividades. Não sei dizer se transitar entre tantos contextos diferentes e opostos foi um sacrilégio ou um privilégio, mas essa transição me rendeu várias inquietações e muitas incertezas.

Conforme eu fui vivenciando essa árdua etapa da minha constituição profissional eu fui aprendendo a observar a minha própria experiência e refletir sobre ela, é a ideia de estranhamento de Ginzburg (2001) aplicada a mim mesma. É fato que projetava na escola e na educação a minha alforria da condição de proletária. Agarrava-me ao fato de que na escola eu não seria cobrada com números e gráficos de desempenho, acreditava que na escola a

---

<sup>12</sup>Ver conceitos de Fordismo, Taylorismo e Toyotismo.

<sup>13</sup>Modern Times (*Tempos Modernos*, em português) é um filme do cineasta britânico Charles Chaplin lançado em 1936.

matemática não funcionava em prol daqueles que maquiavam números e estatísticas em busca de bonificações ou ascensão profissional. Mas conforme fui transitando entre a realidade da indústria e a realidade da escola o que constatei me deixou triste, decepcionada e com uma imensa vontade de desistir de ser uma futura educadora. Percebi uma semelhança assustadora entre o discurso da indústria e o discurso da escola, chegando ao ponto de ambos usarem até as mesmas terminologias. Operário polivalente e professor polivalente, gráfico de desempenho do operador e gráfico de desempenho do professor, metas produtivas para o operador e metas de produção conteudista para o professor, bonificação para o operador mais produtivo e bonificação para o professor que aprova mais alunos, reciclagem e treinamento para capacitar o operador e reciclagem e treinamento para capacitar o professor. As coincidências eram tantas que eu comecei a me preocupar, a me questionar se talvez eu não estaria trocando seis por meia dúzia, ou seja, deixando uma realidade de manipuladora de peças para uma realidade de manipuladora de crianças. As semelhanças se tornavam cada vez mais acentuadas, o mesmo soar do sinal que me chamava para mais uma jornada de trabalho era o mesmo que chamava os alunos para sala de aula também. O intervalo de quinze minutos, tempo cronometrado para comer um lanche, escovar os dentes, usar o sanitário e voltar à execução da tarefa, presente tanto no cotidiano fabril quanto no cotidiano escolar. O preenchimento de formulários de controle de qualidade e produção que eu preenchia na fábrica era idêntico aos relatórios diários de atividades que a professora da sala, na qual estagiei, tinha de preencher diariamente. A substituição da mão de obra humana pelo robô na indústria causava aos operários o mesmo medo que o ensino à distância causava nos professores, o medo de perder seu ofício, seu ganha pão, medo de perder o seu valor. Minhas colegas operárias por não aguentarem a pressão e cobrança vinda da gerência e da supervisão, chegavam a apresentar quadros de depressão, necessitando se afastar do emprego e viver à base de antidepressivos e isso também acontecia com muitas professoras da rede pública. Ouvi relatos, através das professoras da escola em que estagiava, de professoras que necessitavam de licença para tratar a depressão causada pela estafa mental, fruto da pressão vivida diariamente dentro da sala de aula. Enchi-me de tristeza ao deparar-me com todas essas semelhanças entre contextos que deveriam por excelência serem distintos um ao outro. A única distinção que naquele momento eu conseguia enxergar entre um lugar e outro foi que um sacrifica corpos, outro sacrifica mentes. Naquele momento eu me imaginei sacrificando as mentes dos alunos, transmitindo um conteúdo homogêneo, desrespeitando a heterogeneidade existente em cada aluno meu, me imaginei me sacrificando, colocando de lado minhas expectativas e minhas concepções e cedendo ao discurso de desqualificação do ato de educar.

Hoje, em meu encontro com minhas anotações, meus registros e percebo que por mais que estas coincidências existam de fato, eu direcionei meu olhar para aquilo que me afligia, e o que eu vi, pode ter sido um reflexo de meus próprios anseios, meus medos, minhas incertezas. Enxergo, neste trabalho, a importância de refletir sobre a minha própria experiência. E consigo enxergar como foi importante, para mim, ter desenvolvido a prática do estranhamento de tudo o que me aconteceu, de olhar a escola com olhos de quem vê algo pela primeira vez, desse modo pude identificar pontos e recolher dados que me permitiram repensar a educação.

### **3. Meu preparo para o próximo estágio: incertezas e um novo olhar direcionado ao cotidiano escolar.**

Senti que precisava me estruturar para o meu próximo estágio, pois ao mesmo tempo em que eu queria ir para escola experimentar essa nova etapa que seria o estágio de regência, eu queria desistir da profissão de educadora pelas últimas impressões que eu havia tido do discurso da escola. Assim escrevi meu relatório de estágio com todas as incertezas que esses acontecimentos me causaram. Não queria pensar que a educação era a reprodução de uma realidade tão desgastante a qual eu estava exposta. Haveria de ter uma fissura nesse concreto, uma passagem na qual eu pudesse enxergar outra realidade, mais condizente com a minha concepção primeira de escola e de educação. E foi em busca dessa outra realidade que eu me preparei para o estágio de regência. Eu sentia a necessidade de provar para mim mesma que era possível fazer diferente, que a escola, como lembra Gramsci (1984) apesar de ser o lugar da disseminação da ideologia dominante também é lugar de criação da contraideologia.

Queria eu provar que Gramsci estava certo, só precisava saber como fazer isso. Apesar de ter traçado um propósito para meu próximo estágio, eu estava totalmente desmotivada, sem expectativas para a nova etapa que se daria no meu processo de constituição docente. Diferentemente de quando eu me preparei para o primeiro estágio, dessa vez não vou vestida de coisa alguma, nessa etapa eu já perdi a ingenuidade de achar que eu como estagiária seria capaz de solucionar todo e qualquer problema existente no cotidiano escolar, meu olhar mudou depois de tudo que consegui observar no contexto escolar em que estive inserida. Se antes eu fui para escola pensando em levar algo novo, desta vez eu vou para escola para buscar algo, buscar o direito à cátedra que ouvi dizer que é direito intrínseco do educador, vou buscar o lado B do discurso escolar, um discurso condizente com os meus ideais de educação.

Talvez o meu olhar ingênuo não me permitiu supor que a escola é uma instituição com “vida própria”, que cria conceitos e resolve suas problemáticas de maneira autônoma (ainda que com alguns condicionantes). Ainda que embasadas por uma teoria que me dava sustento, minha visão romântica da pedagogia me impossibilitou de enxergar as lacunas que meu curso de formação possuía, e por isso criei expectativas irreais com relação à escola e à docência. Rockwell e Ezpeleta (2007) levantam a questão das expectativas, e como elas podem revelar a imaturidade do observador:

Senso comum e pedagogia alimentavam sistematicamente uma atitude valorativa na observação da escola. Apesar das preocupações, tudo isso entra em jogo quando se chega a observar a escola. E aqui começa a investida das expectativas: espera-se certa ordem, uma certa disciplina, alguma regularidade nas ações. Estabelecem-se parâmetros, os mais variados, para identificar, num diagnóstico rápido, o “bom professor”, “o aluno terrível”. Ou ainda isolam-se de repente os indícios de uma relação autoritária, de um ritual com carga ideológica. Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola (ROCKWELL E EZPELETA, 2007, p.136).

A idéia de estranhamento de Ginzburg (2001) aplicada à minha própria experiência, me fez enxergar que a escola é um espaço de descobertas e de encontros, que o “novo” se constitui nas práticas cotidianas. Após refletir sobre minha experiência no contexto escolar, eu me despi da novidade que me vestia quando iniciei meu estágio docente e me despi também de ilusões e expectativas.

#### **4. A prática da reflexão e minha visão de escritora sobre minhas experiências como estagiária.**

Com o estágio de observação aprendi a observar, aprendi a recolher dados, comparar contextos, e essas lições serviram para “tirar a venda” de meus olhos. Parti para o meu estágio de regência, que devo escrever no próximo capítulo, despida de qualquer expectativa com relação à minha presença como estudante-pesquisadora universitária. Como já explicitiei anteriormente, para a próxima etapa do meu processo de estágio docente eu vou *buscar* e não *levar* algo novo para escola. Vou à procura de algo para preencher as lacunas que meu contexto de vida e minha formação inicial deixaram em mim.

Volto à idéia de estranhamento proposta por Ginzburg (2001) para explicitar como hoje, a Pamela, escritora, enxerga a Pamela, **estagiária-estudante-pesquisadora**, que viveu

todas as experiências descritas neste capítulo. Ao re-analisar todos os meus registros das observações que fiz acerca do cotidiano escolar naquela época, me percebo uma estudante que depositou (de maneira ingênua) na educação e na pedagogia, a solução para suas frustrações profissionais. Em contrapartida, como uma maneira romântica de não apenas ser “salva” pela pedagogia, mas também de “salvar” a escola dos problemas que ela possuía, eu me inseri no cotidiano da escola esperando resolver todos os dilemas ali presentes. Como uma **estagiária-estudante-pesquisadora** vislumbrada com todo o conhecimento adquirido no meu curso de formação, eu *acreditava* que poderia com ele, solucionar todos os problemas escolares que por ventura eu haveria de encontrar. Alves e Garcia (1999) identificam a dificuldade que os estagiários têm de integrar teoria e prática docente quando estão inseridos no cotidiano escolar.

Para eles são fragmentos de um conhecimento desarticulado que não lhes parece ter qualquer sentido, pois não os ajuda a compreender o real. Sentem-se “importantes” falando sobre o “capital cultural”, a “mais valia”, a “zona de desenvolvimento proximal”, o “distanciamento do pesquisador”, citando Marx, Bourdieu, Vygotsky, Gramsci e até os sofistas, mas puxar os fios de cada componente curricular, recuperando a unidade perdida, trançando a escola real, parece uma tarefa para além de suas possibilidades (ALVES; GARCIA, 1999, p. 85).

Na época não pude compreender a importância desta “desilusão” que me aconteceu com relação à minha concepção de educação. Hoje, “olhando as coisas como se fossem vistas pela primeira vez” (GINZBURG, 2001, p.37), eu percebi pontos positivos dessa desilusão. Através dela pude perceber as lacunas presentes tanto na minha formação profissional quanto em minha formação acadêmica, e isso me fez enxergar que a reflexão sobre a minha própria formação é fundamental para o “esclarecimento da relação dialética prática-teoria-prática” (PICONEZ, 1991, p.25). Piconez (1991) apontou, através de suas pesquisas, que:

O processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade. A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a *prática da reflexão* sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e atividade prática. Em suma, nada de teoria no vazio; nada de empirismo desconexo. São as duas obrigações de unidade que revelam a estreita e rigorosa síntese da teoria com a prática e que só se pode exprimir pro sentido bidirecional, através da relação dialógica. Essa unidade situa-se

no centro em que a teoria é determinada pelo conhecimento preciso da prática e no qual, em contrapartida, a teoria determina com mais rigor sua experiência (PICONEZ, 1991, p. 25, grifo do autor).

Percebo nas palavras de Piconez (1991) todo meu trajeto como **estudante-pesquisadora-estagiária-operária** e a importância desse trabalho no sentido de trazer uma reflexão crítica sobre as experiências por mim vividas em meu processo de constituição docente.

### **CAPÍTULO 3 - ESTÁGIO DE REGÊNCIA: A DESCOBERTA DA MAESTRIA NO ATO DE EDUCAR.**

Este capítulo tem por objetivo apresentar as memórias e as reflexões sobre a etapa do meu processo de formação mais acentuada: o estágio supervisionado de regência. Digo acentuada, pois todas as etapas foram de fundamental importância para a minha constituição como futura educadora. Mas o fato é que para mim, esta etapa teve uma carga de experiências maior, devido aos acontecimentos que se sucederam e que pretendo descrevê-los aqui, fazendo uma reflexão crítica de cada um deles.

Como dito no capítulo anterior, ao concluir meu estágio supervisionado de observação eu encontrava-me totalmente desmotivada com relação ao magistério, à escola e ao discurso imperativo que regia a educação naquele contexto. Mas encontrei como também já dito anteriormente, um propósito que me faria transformar o estágio de regência em uma oportunidade de mostrar que existem outras possibilidades de fazer educação.

#### **1. Sobre a disciplina de estágio e sua estrutura.**

A respeito do programa da disciplina que guiou o meu estágio de regência, este se apresentava de maneira condensada. Assim, *Prática de Ensino no Ensino Fundamental II (atividades práticas)*, dava conta tanto da parte metodológica, que acontecia em forma de aulas no período noturno, com encontros às quintas-feiras, das 19:00h às 23:00h, com carga horária de quarenta e cinco horas, quanto da parte prática, realizada na forma de estágio de regência, com carga horária de sessenta horas, das quais quarenta e cinco dedicadas à prática docente, juntamente com a professora da sala do estágio na escola e quinze horas dedicadas à constituição do relatório de estágio, totalizando assim, cento e cinco horas de carga horária da disciplina.

O tema de discussão adotado pela supervisora de estágio e docente das aulas foi “A prática docente: aprendizagens, saberes, ações e relações”. Como produção bibliográfica, além do relatório, cada estagiário deveria entregar um plano de trabalho, relacionado à parceria com a professora da sala onde estagiaria. A entrega estava prevista para o mês de abril, mais ou menos na metade do processo de realização do estágio. Sobre a confecção do relatório foi passado pela supervisora de estágio, um roteiro de execução do mesmo. Segue o registro do roteiro apresentado pela coordenadora de estágio, contido em meu caderno da disciplina de Prática de Ensino no Ensino Fundamental II (atividades práticas).



CE3 – 24 de Abril de 2008.

*I Relatório da dupla:*

1. *Descrição dos momentos iniciais de encontro e parceira: o que foi combinado, quais as expectativas de cada um dos parceiros, as dificuldades enfrentadas, as convergências e os desencontros. Que negociações foram feitas? O que ficou combinado para o estabelecimento da parceria?*
2. *Descrição do trabalho realizado. O que foi planejado? Como ocorreu o processo de planejamento? Qual foi a participação do (a) estagiário (a)? E a da professora? Facilidades e dificuldades encontradas. Houve “pontos de vista” divergentes sobre algum assunto? Descrição pormenorizada das atividades efetivamente realizadas com os alunos. Como professore e estagiário (a) percebem o trabalho realizado? O que conversaram a este respeito?*
3. *Referências bibliográficas*
4. *Anexos*

Além deste, outro relatório deveria ser confeccionado, com as impressões individuais do estagiário, pois o primeiro (acima apresentado) deveria ser feito em conjunto com a professora da sala. Este segundo relatório viria como um momento reflexivo do estagiário sobre a parceria estabelecida no processo do estágio de regência. Segue o roteiro a ser seguido no segundo relatório de estágio, registro contido em meu caderno da disciplina de Prática de Ensino no Ensino Fundamental II (atividades práticas).

CE3 – 24 de Abril de 2008.

*II Relatório individual (este relatório deve trazer reflexões subsidiadas por textos lidos nos dois semestres, em outras disciplinas e outros...)*

1. *Comente a experiência vivida durante este semestre de estágio; o que foi possível perceber sobre a docência, o ensino, a aprendizagem, a escola, etc.?*
2. *O que significou para você a parceria com uma professora experiente?*
3. *Houve dificuldades e impasses? Quais? Como foram solucionadas?*
4. *Que sugestões você daria para esse projeto de estágio?*
5. *Outros comentários (se houver).*
6. *Referências Bibliográficas.*
7. *Fichas de estágio (carimbadas e assinadas). Não encadernar as fichas e não grampeá-las.*

Como sugestão, a supervisora de estágio, antes de atribuir as escolas a todos os participantes do estágio, sugeriu que no primeiro encontro com a professora da sala, houvesse uma proposta de um projeto a ser realizado em parceria, no qual o tema poderia ser (ou não) algo que a professora já tivesse trabalhado ou estava trabalhando com a classe. Ela alertou, ainda, que não fosse imposto nenhum tipo de atividade que desagradasse à professora titular; afinal como o próprio nome já diz, a titular, ou seja, a professora efetiva da sala é quem deve escolher o que é mais condizente com a educação da sala. Se por ventura, a proposta de projeto de parceria não fosse aceita, caberia à estagiária apenas auxiliar a professora da sala

nas atividades cotidianas. Entretanto, mesmo com a proposta de parceria aceita, a estagiária (o) poderia ajudar a professora nas atividades cotidianas, caso fosse de comum acordo entre ambas as partes.

Embora não tenha comentado sobre ele no capítulo anterior, a supervisora de estágio mantinha um projeto paralelo, vinculado com a Secretaria de Educação de Rio Claro, no qual as professoras que se dispunham a receber estagiários se reuniam na universidade para trocar experiências, falar da prática docente, relembrar métodos e teorias aprendidos na época da graduação. Um projeto muito rico no sentido de se ouvir as várias vozes existentes no contexto escolar. A professora da rede municipal de ensino que quisesse receber uma estagiária (o) em sua sala, não precisava necessariamente participar desse projeto paralelo, mas sem dúvida quem participasse estabeleceria uma relação integradora tanto com a estagiária quanto com a universidade.

Fui privilegiada nesse sentido, pois a professora da sala na qual estagiei participou desse projeto e considero que a participação dela foi de fundamental importância para o sucesso tanto da nossa parceria quanto do nosso projeto de estágio. Antes de falar do projeto de estágio e da minha parceria com a professora titular, necessito descrever aqui como este encontro aconteceu.

## **2. O encontro com a professora.**

Na atribuição das salas de estágio eu decidi escolher uma escola em um bairro perto da minha casa e do meu trabalho, dadas as condições do cumprimento dos meus horários. Mas infelizmente (ou felizmente), a professora que optou por receber estagiário em sua sala lecionava no período da tarde, impossibilitando que eu assumisse aquela escola para a realização do meu estágio de regência, uma vez que eu estava naquele momento, trabalhando das dez da manhã às dezoito e vinte da noite. Ao conversar com a minha supervisora de estágio, ela generosamente pediu aos meus colegas de sala se não havia a possibilidade de quem tivesse escolhido uma sala em uma determinada escola<sup>14</sup>, no período da manhã, pudesse fazer a gentileza de trocar comigo e se disponibilizar a estagiar em outra escola no período da tarde (no caso a que eu havia escolhido). Uma colega de sala, em um gesto de total compreensão do meu problema com os horários, me concedeu a sua sala em troca da que eu havia escolhido. Como ela já havia falado com a professora da sala, resolvemos ir, as duas juntas, explicar o porquê da troca das estagiárias.

---

<sup>14</sup> Pretendo manter em sigilo o nome da escola por questões éticas.

O primeiro encontro com a professora titular foi uma experiência inesquecível, eu diria. Ainda bem que eu não sou do tipo de pessoa que se impressiona com a primeira impressão ao conhecer alguém. No meu relatório confeccionado juntamente com a professora titular eu relato esta experiência de maneira memorial. Segue o registro, contido no relatório elaborado juntamente com a professora da sala, no qual expresso as sensações sentidas por mim naquele encontro.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

*...fiquei muito apreensiva com o jeito enérgico da [nome da professora], passei a semana toda dizendo a mim mesma que não iria propor nada àquela professora, que ela não havia gostado de mim, que o meu estágio seria um total e completo fracasso.*

### **3. O “nascimento” do Projeto Profissões.**

Impulsionada por experimentar outras formas de educar, elaborei um projeto intitulado *Projeto Profissões*.

Meu objetivo com o projeto era proporcionar atividades que modificassem a rotina da classe, de forma a motivar os alunos a aprender de formas diferentes da cotidiana. Deixo isso claro no relatório escrito por mim e pela professora da sala. Segue o registro contido no mesmo.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

*Este projeto nasceu da vontade de trazer um cotidiano diferente à escola. De apresentar às crianças o leque de possibilidades que elas terão ao escolherem o que farão na vida profissional delas. De provar que o tempo dispensado na escola é de fundamental importância para a escolha da profissão no futuro.*

*No entanto este projeto foi além, quebrou o cotidiano escolar e proporcionou aos alunos vivenciar experiências que antes eram somente imaginárias. Surpreendeu a nós no que diz respeito à formulação de ideias, e na forma de expressão dos alunos diante de algo novo. Trabalhou a escrita, a reflexão, matemática, expressão corporal, elaboração de dúvidas, síntese de idéias. Fez com que os alunos buscassem conhecer as profissões e a rotina de seus pais, vizinhos, familiares, através do questionário de perguntas. Mas, o que mais nos alegrou neste projeto é que ele veio contrapor uns muitos outros projetos já existentes na escola. O projeto profissões mostrou aos alunos que eles podem escolher a profissão que quiserem, que gostarem. E aos que, desavisados possam pensar que este é mais um projeto “adestrador” de mão-de-obra, este relatório vai provar que a intenção do projeto foi de apresentar algumas das muitas profissões que existem, mas que deixou sempre claro que a escolha da profissão é algo para o futuro, e que hoje é o momento de vivenciar a infância, de brincar, estudar, de ser criança. E como objetivo, um tanto quanto pretensioso, esperamos que quando chegar a hora deles escolherem suas profissões, eles se lembrem da vivência que tiveram e que esta possa ajudar em suas escolhas profissionais.*

Dialogo com Mizukami (1986) quando ela fala acerca de que cada teoria sustenta uma concepção de educação, aluno, avaliação conhecimento, método. Em seu livro “Ensino: as abordagens do processo” a autora apresenta ao leitor as abordagens existentes no tocante as teorias educacionais, bem como a relação dessas com o ensino-aprendizagem. A autora ainda identifica a presença dessas abordagens dentro da prática cotidiana do professor. Como resultado de sua pesquisa, Mizukami (1986) aponta uma possível desarticulação existente entre as abordagens discutidas nos cursos de formação e a sua inserção na prática docente em sala de aula.

A desarticulação e a não interferência das linhas teóricas, estudadas em cursos de formação de professores, na prática pedagógica poderá indicar que as teorias que constituem o *ideário pedagógico* permanecem externas ao professor. Não são incorporadas, discutidas, refletidas, a ponto de serem vivenciadas (MIZUKAMI, 1986, p. 107-108, grifo do autor).

Mizukami (1986, p.108) aponta para a “necessidade da articulação do aprender, do analisar, do discutir as opções teóricas existentes à execução”, mas não no somente no campo das idéias, mas “em situações concretas de ensino-aprendizagem, dessas opções teóricas, de forma a que o discurso (o analisado, o lido) e o vivido, se aproximem cada vez mais”.

Ao analisar minha experiência de estágio docente, percebo que possivelmente eu consegui articular algumas abordagens por mim discutidas em meu curso de formação com a prática docente dada através da elaboração e realização do *Projeto Profissões*.

#### **4. A escola e seus sujeitos.**

Pretendo agora, contextualizar a escola onde realizei meu estágio bem como o bairro e a sala na qual estagiei. A escola é grande em sua estrutura predial, muito bem conservada e cuidada nesse sentido. Fica localizada em uma região da cidade de Rio Claro que engloba bairros com famílias de classe média. A direção da escola é coordenada por uma gestora, a meu ver, um pouco rígida. Com relação ao corpo de funcionários, todos eram atenciosos e dispostos a recepcionar muito bem os visitantes que a escola chegava. O corpo docente era composto tanto de professoras com anos de magistério quanto por novas professoras, tendo assim, um equilíbrio perfeito, só obtido com a junção da experiência do ato de educar com a disposição dos primeiros anos de carreira magistral. A sala de aula na qual realizei meu estágio de regência era uma terceira série do ensino fundamental de oito anos. Era composta por trinta e duas crianças, com idades entre oito e nove anos. Uma sala boa, segundo me

relatou a professora titular da sala, que assimilava bem as atividades propostas e não apresentava problemas acentuados de comportamento.

Bem, após o primeiro contato que tive com a professora, e como mencionei a pouco me causou certo desconforto, marcamos uma primeira reunião para discutirmos o desenvolvimento do meu estágio, os dias em que eu poderia comparecer às aulas, o horário; enfim, questões estruturais do estágio. Mesmo com receio de propor qualquer coisa a ela, tomei coragem e, após ela me relatar o comportamento da sala, as dificuldades que a mesma apresentava e o seu rendimento escolar, eu não titubeei e lancei a minha idéia do *Projeto Profissões*. Fiquei surpresa com a resposta dela que não só aceitou a minha proposta de projeto, como também se disponibilizou a ajudar-me na elaboração detalhada das atividades que incorporariam o projeto em questão. Satisfeita com a aceitação da professora, comecei a estruturar a primeira atividade a ser dada para a classe. Havíamos marcado uma apresentação formal do projeto para a sala toda, contando como ele aconteceria e pedindo a opinião deles a respeito. Preparei-me para essa apresentação, pois era a primeira vez que iria me apresentar a uma sala de aula e propor um projeto. Seria uma experiência ímpar para mim.

Estabelecemos uma pré-atividade que funcionaria como uma introdução do projeto junto à classe. Intitulada “quando eu crescer eu quero ser...”, a atividade foi proposta em forma de redação, na qual os alunos deveriam explicitar qual profissão gostariam de exercer no futuro, quando eles se tornassem adultos. Para a minha surpresa e da professora, quase que na totalidade das redações apareceu o gosto pela carreira de professor. Após analisarmos as redações, eu e a professora da sala, concluímos que a única profissão com a qual eles se percebiam tendo contato diariamente era a de professor, por isso a vontade de seguir esta carreira. Foi de grande valia a aplicação desta pré-atividade, pois ela nos revelou qual a projeção que as crianças tinham do futuro profissional delas. Claro que, aos nove anos de idade elas não precisam estabelecer nenhum tipo de meta profissional a ser alcançada, pelo contrário, elas deveriam pensar em brincar, correr, serem crianças, mas em contrapartida, é necessário que elas saibam, apenas saibam, que na vida adulta terão de seguir uma carreira profissional. E seria importante que elas conhecessem muitas das infinitas profissões existentes, e o fundamental, que reconhecessem o papel da escola e do conhecimento nesse processo de constituição profissional.

Eu não pude estar presente na realização desta pré-atividade, devido a problemas de horário no meu trabalho, mas conversei com a professora e ela se disponibilizou a aplicar a atividade sozinha, e propôs a mim que posteriormente analisaríamos juntas as redações e compartilharíamos nossas impressões.

## **5. De aluna a professora: sentidos e sensações.**

Chegou o dia de eu me apresentar e apresentar o *Projeto Profissões* para a classe, pois até o momento eu só havia me encontrado com a professora. Foi uma experiência inesquecível em vários sentidos. Observar uma sala de aula tem sua carga de importância, eu tenho certeza disso, mas ter contato com os alunos, ir à frente da sala, falar com eles é uma experiência totalmente transformadora. Transformadora porque é como olhar a própria imagem refletida em um espelho, só que com um reflexo imaginativo do passado. Eu ali, na postura de professora, me remeti ao passado e me lembrei-me de quando era aluna, eu me vi aluna quando olhei para os rostinhos dos alunos. Vendo-se refletida em cada rostinho, e é impossível não relembrar momentos vividos em tempos escolares pretéritos, que constituíram parte do que se é no presente.

Na primeira vez que eu me vi saindo da cadeira do aluno e ocupando o lugar da professora, foi um instante que diversas sensações afloraram dentro de mim simultaneamente. A minha voz tremia, saía gaguejada e baixa. Eu tive a percepção, através do olhar deles, direcionados a mim, de que eles depositam toda a sua confiança naquele adulto que está à frente da sala. Nesse momento senti medo, medo de falhar, de não fazer-se entender, de não agradá-los, de não retribuir ao voto de confiança que depositaram em mim naquele momento. Penso que talvez vivi um possível conceito da reprovação ao avesso, pois quem sentiu medo de ser reprovado pelos alunos fui eu enquanto professora.

Para mim, o primeiro encontro é uma espécie de prova para o professor e é preciso pensar muito antes de falar qualquer coisa que seja. Percebi que os alunos possuem uma memória fantástica e eles me cobrariam por aquilo que eu dissesse ou sobre minha postura a respeito de algo. Bem, passei por essa prova de fogo, apresentei o projeto a eles, claro que com o respaldo da professora, e eles aprovaram com louvor a idéia. Estabeleci uma relação com os alunos a partir de então, pois eles me chamavam de Dona Pamela, ou de professora, e eu achava isso muito interessante, porque nunca ninguém havia antes me chamado assim. Percebi, naquele momento, o peso que tem a palavra professor.

## **6. O Projeto Profissões.**

O *Projeto Profissões* tinha como tema central, trazer o cotidiano dos profissionais para a escola, ou seja, a escola receberia a visita de alguns profissionais que contariam sobre sua

rotina, a escolha da profissão, a importância do estudo para a sua formação profissional, etc. Como registro a ser avaliado, cada aluno, após a visita do profissional, deveria elaborar um relatório contando o que mais gostou na profissão. Nosso objetivo, com o projeto (meu e da professora da sala), era quebrar a rotina da classe em alguns momentos e mostrar a importância da escola na vida adulta, na escolha de uma profissão.

Como este era um projeto que dependia da agenda de outros sujeitos, alheios à escola, eu estruturava, planejava e agendava cada atividade fora do horário do meu estágio. Por esse motivo, enquanto se dava o processo de elaboração e agendamento das visitas, nos meus encontros com a sala, eu auxiliava a professora nas atividades cotidianas da classe. Eu me sentia realizada quando um aluno ou aluna me chamava para ajudá-lo a resolver uma questão matemática, eu me agachava ao seu lado e o tentava induzi-lo a raciocinar a respeito de sua própria dúvida. Na medida em que percebia a dificuldade dele, ia orientando o seu raciocínio para a resolução do problema, tomando o cuidado para não dar a resposta pronta, incentivando-o a encontrar a resposta correta usando o próprio raciocínio. Era imensamente satisfatório quando um aluno conseguia solucionar a própria dúvida sem ter eu lhe passado a resposta pronta, tanto para mim quanto para ele que se sentia motivado por ter conseguido encontrar a resposta sozinho.

## **7. Primeira atividade: Jogo das Profissões**

Com a análise da pré-atividade, obtive um panorama de como as crianças conceituavam o tema profissões e quais profissões elas conheciam. A partir de então, transferei o foco do meu trabalho para a elaboração da primeira atividade a ser realizada dentro do *Projeto Profissões*.

Destaquei alguns pontos a serem trabalhados dentro do projeto, como a diversidade das profissões existentes no mercado de trabalho e também o significado de cada profissão a ser apresentada aos alunos. A questão que me incomodava naquele momento era como trabalhar um tema que não agregava um valor imediato à formação dos pequenos, de maneira que eles se interessassem pela atividade e que fosse significativo para os alunos? Sobre os conteúdos Freire (1996) explicita que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a

decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 40).

Tínhamos, eu e a professora da sala, a preocupação com o dever ético presente na fala de Freire (1996). Com a mente focada em constituir uma atividade que integrasse significado e conhecimento aos alunos, elaboramos, eu a professora da sala, a atividade intitulada *Jogo das Profissões*. Segue o registro contido em meu caderno de estágio onde descrevo detalhadamente a atividade.

*CE4 – Abril de 2008*

***Jogo das Profissões:***

*Esta atividade consiste em apresentar à classe algumas das muitas profissões existentes no mercado de trabalho, bem como definir quais tarefas um profissional que escolhe uma determinada profissão realiza em sua rotina de trabalho.*

***Materiais:*** *Um saco de pano; papéis dobrados com nomes de profissionais; lista com o significado de cada profissão contida nos papéis dobrados.*

***Objetivos:*** *Promover a integração bem como estimular o poder de dedução e raciocínio dos participantes.*

***Local de realização da atividade:*** *O pátio da escola, na intenção de dar à atividade um status de recreação e não avaliação.*

***Coordenação:*** *A atividade deverá ter a coordenação das professoras responsáveis pela classe, serão elas que julgaram as respostas e administraram o desenvolvimento da atividade.*

***Execução:*** *A sala deverá ser dividida em duas equipes, para não enfatizar questões de gênero, a divisão deverá ser feita dividindo números pares e ímpares da lista de chamada, não sendo permitida a divisão por sexo.*

*Após a divisão dos dois grupos, apresentar para a classe as regras do jogo que são: um representante de cada um dos grupos é eleito a tirar no “cara ou coroa” qual grupo começará o jogo. Feito isto, o grupo contemplado deverá eleger um aluno que virá até a frente e sorteará um papel que deverá constar o nome de um profissional (ex. carteiro), este aluno recorrerá a seu grupo e a equipe terá dois minutos para dar a resposta sobre o que realiza o profissional sorteado, caso a equipe não saiba, a outra equipe terá o direito de resposta, caso ela também não saiba, as coordenadoras da atividade deverão revelar a resposta e nenhuma das equipes marca ponto, em caso de acerto, um ponto é atribuído ao grupo que respondeu corretamente a pergunta. Ganha a equipe que atingir o maior número de pontos.*

***Registro:*** *Um relatório para registro e avaliação da atividade, tendo como tema central uma das profissões sorteadas, deixando o aluno escolher a profissão que ele achou mais interessante.*

***Duração:*** *2 horas.*



A escolha do pátio como espaço da realização desta atividade teve o intuito de utilizar outros ambientes, dentro da própria escola, como espaços de troca de saberes. Sobre a apropriação de outros espaços para a troca de conhecimentos, Freire (1996) aponta que a relação estabelecida informalmente em outros espaços e no espaço escolar não deve ser desconsiderada, pois se encontra repleta de significados.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos **pátios dos recreios**, variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 19, grifo nosso).

O autor se refere aos saberes informais que são vivenciados dentro e fora do ambiente da sala de aula. Eu identifico na escolha do pátio para a realização da atividade uma possível abertura para que, além dos saberes formais, outros saberes pudessem ser constituídos através da experiência dada.

A atividade transcorreu de maneira tranqüila e prazerosa, os alunos se divertiram bastante durante o desenvolvimento da tarefa, eles interagiram com os parceiros de grupo, se ajudavam mutuamente, e comemoravam ao acertar uma questão. Das trinta profissões contidas no saco de pano, vinte e duas foram sorteadas nas duas horas de duração da atividade. A elaboração do relatório ficou como tarefa complementar para ser realizada depois do recreio. Segue o registro contido no caderno da professora da sala, das profissões que foram sorteadas durante a atividade.

*CPI – 11 de Abril de 2008*

*Bibliotecário; Compositor; Manicure; Cabeleireiro; Aviador; Bombeiro; Pizzaiolo; Economista; Alfaiate; Oficial de Justiça; Cozinheiro; Cineasta; Desenhista; Farmacêutico; Telefonista; Oceanógrafo; Padeiro; Marceneiro; Cientista; Aeromoça; Locutor; Tesoureiro.*

### 7.1 A importância da *autonomia*.

Se tivesse que extrair uma única impressão da primeira atividade realizada dentro do *Projeto Profissões* seria a importância da *autonomia*. Sobre esta importância é imprescindível que eu convide para dialogar a respeito Freire (1996) quando o mesmo nos propõe uma *Pedagogia da autonomia*:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 41).

Indo ao encontro da fala de Freire (1996), confesso que fiquei impressionada com a capacidade dos pequenos de raciocinar acerca de um problema, relacionar o conhecimento que eles possuem com a problemática proposta. Foi muito mais interessante utilizar a capacidade de dedução e associação deles, do que se eu estivesse explanado as profissões e seus significados na lousa, de maneira explicativa.

Sobre esta forma de transmissão do conhecimento, feita de maneira a desconsiderar o saber do educando, Freire, a chama de *Educação bancária* e diz que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 1987, p.33).

Freire (1987) ainda diz que na *Educação bancária* há uma doação por parte daquele que julga saber tudo àquele que este julga nada saber. Isto para Freire (1987, p.33) “se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” e se constitui na ignorância do outro o que Freire chama de “alienação da ignorância”. Foi pensando nos conceitos de Freire sobre este educar desrespeitoso ao aluno e a sua autonomia, que decidimos não explicitar as profissões e sim trabalhar coletivamente o conceito de cada uma delas.

Na execução desta atividade, percebi que eles sentiram prazer em desvendar problemas, eles se fizeram parte da tarefa quando foram convidados a construir uma resolução para uma questão posta. Fiquei imensamente feliz com o resultado da primeira atividade do

projeto. Esta me deu um retorno no sentido da avaliação muito rico ao que diz respeito à autonomia do aluno em raciocinar e atribuir significado às tarefas. Ao falar sobre a avaliação do professor acerca de si mesmo e de sua prática docente, Freire (1996, p.26) diz que “o exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos”. Para o autor a prática da educação pelo bom senso na perspectiva de uma avaliação moral do que acontece ao educador, tem um importante papel em sua tomada de posição acerca do que deve ser realizado na prática docente. Penso que pratico agora o exercício do bom senso dito por Freire ao perceber os significados que a atividade trouxe para minha formação docente.

Surpreendi-me também com a atitude cooperativa que eles possuem. A capacidade deles em dar continuidade ao raciocínio do coleguinha, sem perder o conhecimento constituído até ali. O sucesso da primeira atividade, sem dúvida me estimulou a preparar as demais atividades com o foco direcionado para a prática de uma *Pedagogia da Autonomia* presente na obra de Freire. Sobre a postura ética do professor em sua prática pedagógica o autor diz que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 25).

Por isso na ocasião da elaboração das atividades do *Projeto Profissões*, eu e a professora da sala tomamos o cuidado de não apresentar o conhecimento pronto a eles, de maneira a fazê-los como depósitos de um conhecimento estático, incapaz de permitir aos alunos vivenciarem a construção de um saber transformador. Volto a dialogar com Freire (1987) quando o autor fala de educação bancária e alerta para a ausência de transformação em um saber transmitido de maneira prepotente e arrogante por parte do educador.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se

exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como *transformadores* dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 34, grifo do autor).

A importância da *autonomia* extraída por mim com essa releitura da primeira atividade do projeto, pauta-se nas concepções de Freire (1996) acerca de uma pedagogia democrática e libertadora. Segue o registro contido no relatório de estágio elaborado por mim e pela professora da sala, onde expressamos os sentidos constituídos com a realização da primeira atividade do *Projeto Profissões*. Nesse registro é possível elencar diversos elementos contidos<sup>15</sup> na proposta freiriana de educação.

*REE2a – 12 de junho de 2008.*

*Foi delicioso trabalhar esta atividade com eles, aprendemos muito mais com eles do que eles aprenderam com a atividade. Observamos que muitos deles possuem um poder de associação e criatividade muito apurados. E também que eles gostam de compartilhar o raciocínio e a descoberta de coisas novas.*

*Algumas profissões eram mais fáceis por serem mais comuns, outras como o oceanógrafo, alfaiate, oficial de justiça, proporcionou a eles momentos de pensar na palavra, como no caso do oceanógrafo, e relacionar com outras palavras já conhecidas: oceano + fotógrafo = oceanógrafo.*

Como registro da atividade, todos os participantes elaboraram um relatório contando qual das profissões sorteadas ele (a) havia achado mais interessante e quais os motivos da escolha. Alguns relatos surpreenderam pela originalidade, criatividade e capacidade imaginativa. Segue o registro contido nos relatórios elaborados pelos alunos.

*REA1 – 11 de Abril de 2008.*

*Eu gostei do oceanógrafo.*

*Por que: Tem muitas paisagens bonitas e eu gostei porque muitas coisas acontecem no fundo do mar.*

*REA1 – 11 de Abril de 2008.*

*Cientista: O cientista é aquele homem ou mulher que estuda a natureza e as pessoas e muitas outras coisas. Gosto de ciências porque descubro muitas coisas novas*

*REA1 – 11 de Abril de 2008.*

*Padeiro: Eu gostei da profissão do padeiro, porque ele faz vários pães e doces, você também pode experimentar para ver se já está pronto os pães. Dessa parte eu gosto mais, de experimentar o pão e também é divertido fazer eles.*

*Por isso eu gostei dessa profissão.*

*REA1 – 11 de Abril de 2008.*

*Telefonista: É uma pessoa que atende os telefonemas. Eu gostei dessa profissão porque pode atender telefonemas toda hora, você também recebe ligações de outros países como Japão, Itália e Alemanha.*

---

<sup>15</sup> Os elementos em destaque no registro aparecem em negrito.

*REA1 – 11 de Abril de 2008.*

*Tesoureiro: Eu gostei do tesoureiro por que meu pai é um tesoureiro, ele é na minha igreja, e com ele eu aprendi a contar dinheiro desde 5 anos eu ajudo o meu pai a contar dinheiro e moedas, e ajudo nos relatórios e sempre fui muito prestativa no que contava e escrevia.*

*REA1 – 11 de Abril de 2008.*

*Aeromoça: aeromoça é uma moça que fica num avião e serve comida e verifica se os outros estão bem.*

*Eu gosto da profissão de aeromoça porque eu adoro altura.*

*REA1 – 11 de Abril de 2008.*

*Bibliotecária: Bibliotecária é o que eu gostei porque eu acho muito legal os livros da biblioteca e porque eu acho muito legal a [nome da bibliotecária] mexendo com os livros e é por isso que eu gostei da bibliotecária.*

Percebi ao analisar os relatórios dos alunos que eles conceituam a profissão como algo que está ligado a satisfação e ao gosto particular de cada um. E foi um ponto que eu considere, na época, que estava correto e que não haveria necessidade de reconceituá-lo.

## **8. O desenvolvimento das demais atividades.**

Como já expressei no capítulo anterior, eu tenho apreço pela quebra da rotina escolar em alguns momentos, por isso volto a citar Geraldí (2004) quando ele propõe a idéia de “aula como acontecimento” e convida o educador a experimentar trazer a vida para a sala de aula. O autor propõe trazer o cotidiano da vida dos alunos e transformá-lo em aula.

A transformação que a inversão da flecha na relação com a herança cultural exige que cada sujeito – professor e alunos – se tornem autores: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Isto exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida. As aprendizagens construídas ao longo do processo de escolaridade podem ser diferentes entre a turma A, B ou C: isto não importa, o que importa é aprender a aprender, para construir conhecimentos (GERALDI, 2004, p. 21).

Esse também era um desejo que eu gostaria de realizar através do *Projeto Profissões*. Trazer a vida dos profissionais para a sala de aula. Apresentar aos alunos o cotidiano deles, a rotina de cada profissão escolhida. E este desejo de quebrar a rotina daquela terceira-série que me levou a desenvolver as demais atividades do projeto. A partir de então todas as atividades do projeto seguiram o mesmo roteiro, mas com valores e significados diferentes.

Segue o registro contido em meu caderno de estágio, no qual estabeleço um roteiro para o encaminhamento das próximas atividades:

*CE4 – Abril de 2008.*

*Atividades do Projeto Profissões*

**Descrição:** *As atividades que dão continuidade ao Projeto Profissões terão como tema central a visita de um profissional à escola para conversar com a classe, explicitando a sua rotina profissional, as tarefas realizadas, como ele(a) conheceu a profissão, o que precisa ser aprendido para se tornar o tipo de profissional em questão*

**Etapas:** *Reunião com a classe para agendar a visita do profissional;*

*Elaboração de perguntas a serem feitas para o profissional (alunos)*

*No dia da visita: após apresentação do profissional as perguntas elaboradas deverão ser feitas pelos próprios alunos, e outras dúvidas também que surgirem na hora poderão ser esclarecidas.*

*Após o término da apresentação do profissional e da sessão de perguntas, a confecção de um relatório individual deverá ser proposta aos alunos, neste deverá conter a opinião do aluno a respeito da profissão que ele conheceu através do visitante. Este relatório é uma forma de manter registrada a atividade e também de servir de avaliação do aluno.*

**Objetivos:** *Promover a experiência de manter contato com outros profissionais que não compõem o cotidiano escolar; desenvolver a capacidade de elaborar questões; apresentar a importância da escola para a formação profissional.*

Quando elaborei o roteiro de atividades eu coloquei como objetivos a serem alcançados pontos que eu acreditei que a atividade conseguiria atingir, mas nunca imaginei que as atividades iriam atribuir tantos significados quanto foi possível atribuir. Com todas as atividades realizadas foi possível extrair mais elementos do que poderíamos, eu e a professora da sala, ter previsto.

Como já apontei anteriormente, as atividades dependiam não somente da minha disponibilidade de agenda e da disponibilidade da classe, mas dependiam também da disponibilidade do profissional convidado. Por isso, antes de comunicar para a sala qual seria o profissional que viria visitá-los, eu entrava em contato com o profissional escolhido por mim e pela professora da sala, e agendava um dia e horário com ele. Na semana da visita eu tornava a estabelecer contato e confirmava a data e horário da mesma, para que não houvesse nenhum tipo de contratempo.

## **9. A segunda atividade: visita da atriz.**

A primeira visita que recebemos dentro do *Projeto Profissões* foi de uma atriz de teatro. A escolha de uma profissão ligada às artes cênicas foi proposital, pois tínhamos (eu e a professora) de trazer um profissional que chamasse a atenção deles, e que pudesse tirar a

timidez que eles eventualmente poderiam apresentar ao estabelecer contato com alguém que eles não conheciam. Um dia antes da visita da atriz, comunicamos à classe sobre a visita, e em conjunto elaboramos um roteiro de questões a serem feitas a ela. Segue o registro contido no caderno da professora da sala na qual estão as questões elaboradas em coletivo.

*CPI – 23 de Abril de 2008.*

*Projeto Profissões – Atriz*

*Há quanto anos você trabalha no teatro?*

*O que te incentivou a ser atriz?*

*Sua família te apoiou na escolha da profissão?*

*Você gosta de trabalhar com teatro?*

*Com quantos anos você começou a fazer teatro?*

*Qual foi sua primeira peça teatral?*

*Com quem você aprendeu a fazer teatro?*

*Qual foi a peça que mais gostou?*

*Que tipo de peças teatrais você faz?*

*Quais as dificuldades da sua carreira?*

*Quando você começou a atuar, teve vergonha?*

*Quantas peças você já fez?*

*Quanto tempo demora para a montagem de uma peça?*

*Qual a peça mais difícil que você fez?*

No dia 24 de abril de 2008, às sete da manhã, acontecia a segunda atividade do Projeto Profissões. Superando todas as nossas expectativas, as crianças interagiram com a profissional, que de forma brilhante contou como se tornou atriz, as dificuldades da profissão, a beleza que existe em atuar. Logo após a sua apresentação, as crianças fizeram muitas perguntas a ela, superando o roteiro de questões que havíamos preparado no dia anterior. Depois, ela propôs algumas dinâmicas com os alunos que se entregaram às atividades, participando ativamente de tudo o que era proposto, enchendo de orgulho a professora e a estagiária da sala. Segue o registro contido no caderno da professora da sala, no qual ela descreve a atividade realizada com sua turma.

*CPI – 25 de Abril de 2008.*

*Preparamos-nos também para a apresentação da atriz [nome da atriz] que virá a escola (dentro do Projeto Profissões – Parceria UNESP e escola) para conversar com as crianças sobre sua profissão. Para isso, no dia anterior, os alunos montaram um cronograma de perguntas para fazer à nossa convidada. No dia marcado, a conversa com a [nome da atriz] foi ótima, as crianças fizeram muito mais perguntas do que o planejado e até outras que ainda não se havia pensado. Depois [nome da atriz] mostrou um pouco do seu trabalho maquiando os alunos, ensinando exercícios de expressão corporal e mímica e fazendo uma pequena apresentação improvisada com duas crianças. No retorno à sala, os alunos escreveram um relatório contando a visita de [nome da atriz] e o que mais gostaram no encontro com ela.*

Segue o registro contido no relatório que elaboramos, eu a professora da sala, no qual descrevemos mais detalhadamente a atividade realizada.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

*Porém, o profissional que estava agendado a comparecer era a atriz [nome da atriz], uma pessoa espetacular em todos os sentidos que essa palavra possa ter, e mesmo com a agenda mais que atolada de compromissos ela confirmou presença na escola.*

*Assim, um dia antes da [nome da atriz] ir à escola, nós preparamos com todos os alunos, algumas questões a serem feitas a ela, a respeito da carreira, das dificuldades, das influências na escolha da profissão, a dedicação e os estudos. Foi uma surpresa para nós, vemos como eles conseguem elaborar questões maduras a respeito de determinados aspectos.*

*No dia da visita da [nome da atriz], a expectativa era grande por parte de todos nós. Decidimos que o encontro seria no palco fixo da escola, uma vez que a [nome da atriz], trabalharia expressão corporal com eles, sendo assim seria necessário mais espaço que o disposto na sala de aula.*

*[nome da atriz] trouxe consigo uma mala onde estavam vários objetos que ela costuma usar para se apresentar. Trouxe também um livro infantil que já está escrito de uma maneira adaptada para o teatro. Eles sentaram em volta da [nome da atriz] e ela lhes contou um pouco da história do teatro. Também contou um pouco sobre como o teatro apareceu na vida dela. Falou das dificuldades, dos preconceitos, da falta de patrocínio, do trabalho em adaptar um texto para o teatro, da confecção dos figurinos, do cenário. Eles fizeram muitas perguntas a ela, algumas já discutidas em sala, outras novas que surgiram ali mesmo. Ela abriu a mala e começou a retirar seu material de trabalho e foi uma festa! Óculos psicodélicos, perucas, nariz de palhaço, instrumentos musicais de brinquedos, malabares. Os olhinhos das crianças brilhavam ao ver todos aqueles apetrechos, além de poder pegá-los e usá-los. E nossos olhos brilhavam ao ver a alegria deles diante daquela atividade tão atípica ao cotidiano escolar. Era nossa maior recompensa.*

*Como se não bastasse, [nome da atriz], retira uma sacola cheia de maquiagens e diz a eles: “Agora eu vou pintar vocês!”. Eles ficaram muito contentes, todos queriam maquiagem e serem atores e atrizes naquele momento. Destacamos aqui o aluno [nome do aluno], que sempre muito tímido e introvertido, se soltou! Pintou o rosto, vestiu a peruca, brincou, deu risada. Depois que todos estavam devidamente caracterizados, a [nome da atriz] propôs a eles trabalharem todos juntos a expressão corporal através da mímica. E eles soltaram a imaginação! Coordenados por ela, eles escalarão paredes invisíveis, comeram e beberam num banquete imaginário, com direito a pratos, copos e talheres. Para finalizar, [nome da atriz], convidou dois alunos para encenar um capítulo do livro que ela trouxera, todos ficaram atentos à história narrada pela [nome da atriz], e encenada pelos coleguinhas. Depois da despedida de [nome da atriz], voltamos para sala de aula para exercer a prática da escrita e relatar a deliciosa visita de uma atriz à escola.*

*Nessa atividade, eles trabalharam bastante as formas de expressão: verbal e corporal. Trabalharam também a imaginação e a fantasia.*

E estes que seguem são registros contidos nos relatórios de diferentes alunos, no qual eles expressam as sensações que tiveram e o que gostaram na visita da atriz.

*REA2 – 24 de Abril de 2008.*

*A visita da [nome da atriz] foi muito legal porque ela falou da sua carreira de ser atriz de teatro, com a ajuda dos pais ficou mais fácil para ela continuar a carreira, pois é o que ela gosta de fazer desde criança.*

*Eu gostei de quando ela pintou a minha cara e de quando ela brincou com a gente.*



REA2 – 24 de Abril de 2008.

*Ela nos ensinou muitas coisas de teatro, mímica e também chamou cada um dos alunos (meninas e meninos) para ler um livro uma parte cada um. E a mímica ela ensinou várias coisas: parede, a altura da mesa, a gaveta, os talheres, como comia a comida e também do copo e das garrafas, e o que eu mais gostei foi da mímica!*

REA2 – 24 de Abril de 2008.

*A [nome da atriz] é uma atriz super legal. Nós fizemos perguntas para ela, que nos contou sobre tudo. Nós até fizemos mímicas.*

*Por exemplo, imaginamos que estávamos presos entre 4 paredes. Ela também nos fez imaginar que tinha uma mesa com copos e refrigerante e um prato de macarrão. A parte que eu mais gostei foi quando ela pintou o nosso rosto.*

REA2 – 24 de Abril de 2008.

*A atriz contou muitas coisas sobre ela e seu trabalho. Pintou nossos rostos e respondeu perguntas.*

*Eu gostei bastante dela. Ela mostrou algumas coisas dela: maquiagem, peruca de palhaço, etc. Com a maquiagem ela pintou nossos rostos, foi bem legal. Depois ela nos ensinou os truques da mímica. E o que eu mais gostei foi dela pintar nossos rostos.*

REA2 – 24 de Abril de 2008.

*Essa atriz [nome da atriz] é muito boa em teatro e também é muito boazinha e também é muito boa com mímica e é muito boa com maquiagem e é muito legal. Ela contou um pouco sobre sua profissão que é fazer teatro e também contou uma história e chamou dois alunos para fazer o papel de alguns personagens da história do livro, que eu mais gostei foi que ela fez mímica com a gente e pintou nossos rostos.*

REA2 – 24 de Abril de 2008.

*Hoje na minha escola foi uma atriz ela se chama [nome da atriz]. A [nome da atriz] falou um pouco como é ser atriz de teatro, ela falou que é um pouco difícil. Ela respondeu as perguntas de todos e também pintou os alunos com a maquiagem que ela trouxe. Mostrou também brinquedos como corneta, nariz de palhaço, bola, etc. [nome da atriz] fez uma atividade bem legal, mostrando como é o seu ensaio. Ela chamou dois alunos para contar uma história, explicou como fazer a voz do personagem. Eu gostei de tudo, mas a coisa que achei muito legal foi quando a [nome da atriz] pintou o rosto dos alunos.*

Fica evidente a partir dos registros que os alunos aprovaram a atividade realizada e puderam desta extrair uma porção de significados.

### **9.1 A importância do toque.**

Se na primeira atividade eu, através das análises que faço aqui neste trabalho, consegui identificar a **autonomia** dos alunos, na visita da atriz identifiquei a importância do **toque** nas relações estabelecidas na escola. Quase que por unanimidade os alunos elegeram o ato de

serem pintados como a experiência que eles mais gostaram. Ainda que, considerando o fato de a maquiagem remeter à fantasia, dando a eles a oportunidade de assumir uma personalidade imaginária, como de animais e super heróis, eles relatam que o ato da atriz pintar seus rostos foi o que eles mais gostaram. Ao que pude notar, foi no contato estabelecido por ela que proporcionou a eles o prazer da experiência. Davis (1991) fala em seu livro intitulado “O poder do toque” que a comunicação não verbal estabelecida através do ato de tocar é uma necessidade básica humana. A autora diz também que o contato físico “pode ser tranquilizador, terapêutico, carinhoso, afetuoso, confortador ou animador” (DAVIS, 1991, p. 36).

A autora ao considerar a potência do ato de tocar outra pessoa, é surpreende. Ela cita experiências e testes feitos acerca desta abordagem que revelaram resultados interessantes.

Em outro teste, Heslin pediu a uma aluna que deixasse uma moeda numa cabine de telefone público, saísse e então abordasse a pessoa que entrasse em seguida. Toda vez, a moça indagava se a moeda que esquecera ainda não estaria na cabine. A resposta era, quase sempre, “não”. Na segunda etapa, a estudante experimentou uma outra abordagem. Gentilmente, tocava a pessoa no braço por um ou dois segundos enquanto lhe falava. Com este método, recuperou a moeda em quase todos os casos (DAVIS, 1991, p. 38).

Hoje em dia, parece-me que o toque é algo que cada vez mais estamos deixando de lado. As pessoas pouco se tocam, pouco se abraçam, pouco se sentem através do tato. E na escola o toque é algo que não acontece todos os dias, de maneira prazerosa. Nem na escola, nem em casa, nem com seus amiguinhos. A falta de tempo é a principal causa da ausência do toque, tudo é feito de maneira tão rápida, que não sobra tempo para o contato através do toque. Na vida social também, com a chegada da internet, e também devido à violência nas ruas, as crianças dos dias de hoje não brincam mais de pega-pega, esconde-esconde, queimada, taco, brincadeiras nas quais o toque é parte da atividade. Hoje, as crianças brincam jogando no computador ou vídeo game, conversam por sites de relacionamento na internet, e pouco se tocam. Davis (1991) levanta várias restrições sociais para o não tocar entre sujeitos. Este não tocar se dá, segundo a autora, por diversas razões, dentre elas estão: as razões culturais, religiosas e econômicas. Com relação à influência econômica na escassez do não tocar o outro, a autora diz que:

Outro aspecto econômico que influencia nosso comportamento quanto ao contato físico é a filosofia da escassez. Dela vem o conceito de que os bens são a medida do homem e que, caso não sejam suficientes para todos, devemos nos preocupar em adquiri-los. Tal preocupação com a acumulação

de dinheiro e dos objetos que pode comprar nos faz encarar o trabalho como um dever e o prazer como algo pecaminoso e imoral. Tornamo-nos criaturas rígidas, que rejeitam a vida e sentem-se mais à vontade tocando os objetos que possuem do que uma à outra. (DAVIS, 1991, p. 81).

Inúmeras vezes eu pude presenciar pais passando todo o domingo lavando seus carros ao invés de estarem passeando com seus filhos. É o que Davis (1991) fala do prazer em tocar um objeto e uma repulsa em tocar o outro.

O ato de tocá-los através da pintura proporcionou a experiência de algo especial. Era algo inusitado dentro do contexto das relações estabelecidas dentro da escola. Eles se sentiram como se estivessem se preparando para uma peça teatral, incorporando o seu personagem, trabalhando a fantasia e imaginação. Sobre a comunicação não-verbal estabelecida através do toque, dentro da escola, Davis (1991) ao citar sua tese, no qual o tema central era a comunicação não-verbal e o contato físico na escola, concluiu no trabalho por ela desenvolvido que “os alunos de fato reagiam a minha comunicação não verbal [...] Conscientizei-me de que as pessoas, particularmente os estudantes, reagiam ao toque e, muitas vezes, ao sorriso, à proximidade física” (DAVIS, 1991, p. 172).

Penso que com o mundo virtual cada vez mais em evidência, a possibilidade de um sujeito tocar o outro se tornará cada vez mais incomum. Por isso destaco a importância do toque nas relações estabelecidas na escola. É o resgatar prazeres que os tempos modernos tem desconsiderado importantes para a formação do sujeito.

Sobre a postura do educador que busca estabelecer uma educação não-verbal através do tato, Davis (1991) alerta para a consciência da própria linguagem corporal e pelo respeito à linguagem corporal dos outros. Segundo a autora, em uma cultura como a nossa, que ensina as crianças a duvidarem de suas vontades e sentidos, é preciso trabalhar em sala a anulação deste treinamento negativo que ele próprio enquanto ser social e seus alunos tiveram acerca da relação através do toque. A autora diz também que em sua pesquisa e por experiência, “que o contato físico facilita a comunicação e a aprendizagem” mas orienta que “nas escolas, bem como em outros locais de trabalho, há muitos tabus e restrições culturais quanto a quem toca quem e onde” (DAVIS, 1991, p. 173).

Considero que a visita da atriz e a atividade com eles desenvolvida, proporcionaram à classe esta forma de ensinar através da comunicação não-verbal, estabelecida através do toque, uma linguagem cada vez mais rara de se experimentar.

## 10. A terceira atividade: visita ao Corpo de Bombeiros.

Quando algo que se faz fica muito bom, espetacular, vem, primeiramente, a satisfação pelo sucesso e pelo êxito na realização do feito, mas em seguida vem a necessidade de se fazer o próximo ato tão bom quanto ou até melhor que o anterior. É a famosa superação das expectativas. Com a espetacular visita da atriz, eu me sentia na obrigação de promover, para uma próxima atividade, algo ainda mais surpreendente; afinal, nessa etapa, os alunos já haviam se envolvido com o projeto e aguardavam a próxima atividade ansiosamente. Eles projetavam a atividade sucessora esperando viver experiências ainda mais prazerosas e com uma carga de significados ainda maior.

Dessa forma elaboramos, eu a professora da sala, a terceira atividade do *Projeto Profissões*, com o intuito de proporcionar experiências diferentes da que a visita da atriz proporcionou. Questionei a professora a respeito da possibilidade de retirada dos alunos da escola. Ela me orientou que era possível mediante uma autorização dos pais, sendo que o aluno que não entregasse a autorização por escrito, não poderia de forma alguma deixar a escola. Em nosso diálogo contei a ela que gostaria de levá-los a um passeio, a alguns metros da escola, para que eles conhecessem a rotina e o ambiente de trabalho de outro profissional. Nesse instante ela sorriu para mim, e com o ar de satisfação que pude notar em seu sorriso, compreendi que ela sabia qual profissional eu havia pensado para visitar na terceira atividade do *Projeto Profissões*. Ela pediu que eu cuidasse da parte burocrática do passeio, enquanto ela ficaria responsável por enviar aos pais a autorização de saída dos alunos e também convidaria aqueles que tivessem disponibilidade, para nos ajudar a monitorar os alunos pelas ruas da cidade. Notei a professora bastante empolgada com o passeio, afinal nesta atividade nós visitaríamos nada mais nada menos que o Corpo de Bombeiros de Rio Claro.

Cuidando da parte burocrática do passeio que era agendar a visita junto ao Corpo de Bombeiros, eu fui conversar com o responsável pelas visitas. Muito atencioso, ele me orientou que um ofício deveria ser entregue à coordenação do batalhão, contendo um breve relato do que se tratava o passeio, e a assinatura da coordenação de estágio da universidade, além da minha assinatura e da professora da sala.

Segue o registro da solicitação feita e entregue ao Corpo de Bombeiros:

SOL1 – 18 de Abril de 2008.

Rio Claro, 18 de abril de 2008.

Ao

**1º BATALHÃO DO CORPO DE BOMBEIROS DE RIO CLARO**

**RIO CLARO-SP**

A/C

**TENENTE DO CORPO DE BOMBEIROS DE RIO CLARO-SP**

*[nome do tenente]*

Através desta, gostaríamos de convidá-lo para apresentar aos alunos da terceira série da *[nome da escola]*, algumas das atividades que compõem o cotidiano de um bombeiro. Este projeto é uma parceria da UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Campos Rio Claro-SP, do curso de Licenciatura em Pedagogia com a escola citada acima, que tem como intuito trabalhar com os alunos a variedade de profissões existentes no mercado de trabalho bem como apresentar o cotidiano de alguns profissionais.

A apresentação ocorrerá no dia 25 de abril de 2008.

Certos de contar com o apoio deste órgão, desde já agradecemos e ficamos no aguardo de vossa confirmação.

Atenciosamente

\_\_\_\_\_

*Pamela Ap. Cassão*

\_\_\_\_\_

*[nome da coordenadora/ Estágio]*

\_\_\_\_\_

*[nome da professora da sala]*

Figura 2: Solicitação do Corpo de bombeiros.

Com as autorizações assinadas e recolhidas, a professora da sala me comunicou que da parte dela já estava tudo certo para a realização do passeio. Da parte burocrática eu havia cuidado, e também não havia ficado nenhuma pendência a resolver. Passamos então aos alunos qual seria o profissional que iríamos visitar, e a empolgação foi eminente. Elaboramos as questões a serem feitas aos bombeiros, e mais uma vez lembramos a eles de que aquelas eram apenas questões de orientação, mas que outras poderiam ser feitas caso surgissem durante o decorrer da visita. Segue o registro contido no caderno da professora da sala com as questões elaboradas em coletivo.

*CPI – 25 de Abril de 2008.*

*Visita ao Corpo de Bombeiros:*

*O que os bombeiros fazem ao receber dois chamados ao mesmo tempo?*

*Enfrentar uma situação de perigo dá medo?*

*O que é ser bombeiro?*

*Qual tipo de treinamento que vocês fazem?*

*Vocês já se interessavam desde pequenos pela profissão?*

*O que te incentivou a ser bombeiro?*

*O equipamento (roupa) é pesado?*

*Quais as dificuldades de sua profissão?*

*Vocês já sofreram algum acidente salvando pessoas?*

*Seus pais o apoiaram na escolha da profissão?*

No dia 25 de Abril de 2008, às sete e trinta da manhã, a professora da sala, a classe, eu e também quatro pais de alunos saímos para a visita ao Corpo de Bombeiros de Rio Claro. Como já dito anteriormente, por ser apenas a alguns metros da escola, não foi necessário reservar um ônibus para o passeio e desse modo, fomos a pé até o local. As crianças se comportaram muito bem durante o trajeto e foi muito interessante observar uma avenida expressa, uma das mais movimentadas da cidade de Rio Claro, parar, literalmente, para as crianças atravessarem. Formou-se uma fila de carros enquanto todos atravessavam. Foi uma atitude cidadã por parte dos motoristas, um gesto difícil de presenciar quando o assunto é trânsito. Segue o registro contido no relatório de estágio feito em parceria com a professora de estágio, que descreve detalhadamente o passeio.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

*Neste dia contamos com a colaboração de três mães e um pai de alunos que nos auxiliaram na caminhada até o batalhão. O trajeto foi tranquilo, as crianças se comportaram muito bem e chegamos ao corpo de bombeiros no horário combinado. Após esperarmos alguns minutos, o Sargento [nome do sargento] nos recepcionou. Pediu para que entrássemos em uma sala onde seria exibido um filme sobre prevenção de acidentes e incêndios. Confessamos aqui, que a princípio ficamos um pouco decepcionadas, afinal tirá-los de uma sala de aula para colocá-los em outra não era nossa intenção. Para nossa surpresa e contentamento, o vídeo não funcionou e o Sargento [nome do sargento] passou a coordenação da visita para o Capitão [nome do capitão].*

*Foi um show! Muito atencioso e dedicado, o Capitão [nome do capitão] simulou um resgate de um acidentado e pediu a colaboração de quadro alunos. Eles adoraram. Tiveram o “acidentado”, “os bombeiros”, “os curiosos”. Era uma brincadeira, mas eles estavam inteiramente envolvidos com o que estava acontecendo. Todos entraram dentro da ambulância do resgate, aprenderam como é dado os primeiros socorros a uma pessoa ferida, viram o carro que é próprio para situações de incêndio, conheceram a piscina de treinamento para resgate de pessoas que eventualmente estejam se afogando, observaram os carros antigos que não estão mais em uso pela corporação. Enfim, eles vivenciaram um pouco do dia-a-dia de um bombeiro. Fizem muitas perguntas sobre a profissão e sobre o reconhecimento em salvar vidas.*

*Mas o destaque do passeio vai mesmo para o [nome do aluno], um dos alunos que na pré-atividade, colocou que queria ser bombeiro. Observamos o menino todo o tempo e notamos como seus olhinhos brilhavam conforme o Capitão ia descrevendo as peripécias realizadas no decorrer de sua carreira. Não aguentamos. Contamos ao [nome do capitão] da vontade do [nome do aluno] de ser bombeiro e da admiração que ele tem pela profissão. Mais que depressa o [nome do capitão] preparou a roupa, que é o já conhecido uniforme dos bombeiros, pesado, porém resistente às chamas. E com a ajuda dos demais alunos o [nome do aluno] vestiu o uniforme e se sentiu bombeiro de verdade. “Não consigo me mexer... é muito pesada!” - dizia ele em meio aos amiguinhos. Era notável sua alegria em vivenciar aquele momento. E notável também era nossa emoção em vê-los todos tão alegres, aprendendo valores novos, lições novas, que muitos levarão para toda a vida.*

*Após o término do passeio voltamos à escola com aquela mesma sensação boa de sucesso e muita história para contar. Como é a proposta do projeto, eles escreveram sobre mais esta experiência que com certeza foi inesquecível não só para nós como para todos eles também. Essa atividade trabalhou muito a questão do amor ao próximo, do respeito à vida, da solidariedade, do cuidado, ou seja, características fundamentais que todo bombeiro deve possuir.*

Segue o registro contido no caderno da professora da sala, no qual ela descreve a terceira atividade do *Projeto Profissões*.

*CPI – 25 de Abril de 2008.*

*Na sexta-feira foi dia da nossa visita ao Corpo de Bombeiros e outra experiência inesquecível onde as crianças puderam conhecer o trabalho desse profissional através de vídeos, conversas, demonstração de ajuda às vítimas e a história do Corpo de Bombeiros contada pelos próprios bombeiros enquanto mostravam o estabelecimento para as crianças e esclareciam as dúvidas que apareciam a todo o momento. Na volta também foi pedido relatório. Aliado a todos esses momentos mágicos de conhecimento;*

Em seguida, seguem os registros contidos nos relatórios dos alunos, no qual eles descrevem o passeio realizado e contam o que eles mais gostaram na visita ao Corpo de Bombeiros.

*REA3 – 25 de Abril de 2008.*

*Visita ao Corpo de Bombeiros*

*A nossa classe foi visitar o corpo de bombeiros, chegamos lá, encontramos o sargento [nome do sargento] ele explicou como combater princípios de incêndios.*

*Depois o capitão [nome do capitão] nos mostrou como é feito o resgate de vítimas e também mostrou as viaturas novas e antigas e de resgate e o caminhão de combater o fogo.*

*Fomos conhecer o tanque de treinamento que tem 5 metros de profundidade.*

*Quando já estava terminando a visita, a professora falou para o cabo [nome do cabo] que eu quero ser bombeiro então ele chamou eu e colocou a roupa de combate ao incêndio, eu adorei e fiquei muito feliz.*

*REA3 – 25 de Abril de 2008.*

*Visita ao Corpo de Bombeiros*

*A visita ao corpo de bombeiros foi ótima, primeiro nos assistimos um filme depois nós fizemos algumas perguntas [...]*

*Depois ele fez tipo de um treinamento com nós, usando o [nome do aluno] como vítima de acidente de carro, ele mostrou uma piscina de 5000 litros que tem uma escada comprida até o fim da piscina.*

*O [nome do aluno] nosso colega de sala quer ser bombeiro quando crescer e um dos bombeiros pegou uma roupa que eles usam e pôs no [nome do aluno], foi super engraçado eles estava parecendo um astronauta.*

*Enfim do que eu gostei mais foi do treinamento.*

*REA3 – 25 de Abril de 2008.*

*Visita ao Corpo de Bombeiros*

*Chegando lá o sargento [nome do sargento] se apresentou. Em seguida ele mostrou um filme para nós. Nesse filme deu dicas de como prevenir o fogo, e como se comportar durante o fogo.*

*Após o filme ele nos mostrou o caminhão de resgate e deu dicas de socorro a vítimas de acidentes.*

*O capitão [nome do capitão] nos mostrou os treinamentos de um bombeiro. E também nesta visita nós os alunos fizemos muitas perguntas. E depois eles nos mostrou um caminhão de 70.*

*E depois ele disse que eles ficam preocupados de ouvir o alarme de emergência tocar, porque eles sabem que quando toca é mais uma emergência para atender.*

*Quando nós estávamos saindo o alarme tocou e lá foram eles em socorro do chamado*

*REA3 – 25 de Abril de 2008.*

*Visita ao Corpo de Bombeiros*

*Sexta-feira eu e meus colegas de escola fomos ao corpo de bombeiros. Nós aprendemos que quando há incêndios nunca devemos nos apavorar. Vimos também o tanque de treinamentos de cinco metros. Também aprendemos como salvar uma pessoa acidentada. O capitão [nome do capitão] nos mostrou um carro de resgate e de apagar incêndios antigos.*

*REA3 – 25 de Abril de 2008.*

*Visita ao Corpo de Bombeiros*

*Hoje nós fomos ao Corpo de Bombeiros, chegando lá nós assistimos ao vídeo sobre a prevenção de incêndio. Fizemos também uma simulação de um resgate, conhecemos o resgate que presta primeiros-socorros aos pacientes que sofrem acidentes e o caminhão que apaga o fogo de casas e prédios que são incendiados. Vimos uma piscina de 5 metros de profundidade, os bombeiros usam a piscina para fazer treinamentos para poderem mergulhar em lagos e rios. Fomos a sala de esterilização eles usam para limpar os equipamentos que ficam sujos e lá os bombeiros limpam. Nós conhecemos os caminhões antigos que apagava o fogo e uma ambulância que não está funcionando. O passeio foi muito legal, mas eu gostei mais da parte que simulamos um resgate.*

*REA3 – 25 de Abril de 2008.*

*Visita ao Corpo de Bombeiros*

*O nosso passeio no corpo de bombeiros foi muito importante, pois aprendi varias coisas como o salvamento, resgate, incêndios, os perigos que podem acontecer dentro de casa, como também tomar precauções quando uma tomada estiver pegando fogo, pois podemos tomar uma descarga elétrica sendo fatal.*

*O que eu mais gostei no passeio foi de conhecer o carro dos bombeiros, pois é um trabalho de muita dedicação e amor que fazem para salvar vidas.*

*REA3 – 25 de Abril de 2008.*

*Visita ao Corpo de Bombeiros*

*O corpo de bombeiros tem um carro de resgate de pessoas que pode ter ferimento graves, e perde a respiração, têm mascaras de oxigênio, colar cervical, aparelho para parada cardíaca, muitas outras coisas para primeiros socorros.*

*O corpo de bombeiros é legal, ele tem uma piscina de 5 metros de profundidade e ela é para usar de treinamentos, ele tem um caminhão que veio dos Estados Unidos, ele pode 5 mil litros de água, a roupa de proteção que os bombeiros usam é muito pesada, o capacete veio da França e eles tem um caminhão Chevrolet de 70, foi o primeiro caminhão do corpo de bombeiros de Rio Claro e chegou no corpo de bombeiros em 1981.*

Fica evidente no relato das crianças a importância de se proporcionar à eles outras formas de aula, como no caso da visita ao Corpo de Bombeiros, eles tiveram uma aula sobre cidadania, respeito ao próximo e amor à vida.

## **10.1 A importância dos valores.**



Na primeira atividade foi possível identificar a importância da *autonomia* presente nos pequenos, autonomia para raciocinar, elaborar uma resposta pautada na capacidade de relacionar um conhecimento prévio a uma dedução. Na segunda atividade foi possível extrair a importância do *toque* na relação de aprendizado entre quem ensina e quem aprende, pois aprender é um ato que envolve todos os sentidos, o ouvir, o falar, o ver e o tocar.

Bem, depois da *autonomia* e do *toque*, o que mais se pode extrair de mais uma experiência possível através do *Projeto Profissões*?

Da visita ao Corpo de Bombeiros e de todos os acontecimentos que se sucederam durante a realização da atividade, e analisando os relatórios dos alunos, o caderno da professora e os relatórios de estágio, foi possível identificar a importância da constituição dos *valores*. Nessa atividade, trabalhou-se com os alunos alguns valores, como o amor ao próximo, o respeito à vida, a prudência, entre outros. Para minha surpresa, eles mesmos, (e mais uma vez é possível identificar a capacidade de autonomia deles de formular opiniões), foram capazes de identificar valores de cidadania presentes na profissão do bombeiro. Sobre a educação de valores na escola, Menin (2002, p.95) identifica que “valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida”. Por isso julgo importante o valor que eles atribuíram à profissão de bombeiro como um julgamento autônomo, livre de imposições e autoritarismos.

Menin (2002) em seu texto identificou concepções de ensino de valores na escola: uma doutrinária e outra relativista. Na doutrinária os valores são ensinados como verdades absolutas e se fazem de maneira autoritária e rígida. Já na concepção relativista a autora alerta que “uma posição relativista em educação de valores pode permitir, [...] um vale-tudo na educação, em que valores e contravalores podem coexistir e nem sempre serem fruto de reflexão ou de sua clara adoção” (MENIN, 2002, p. 95).

Como uma proposta coerente e divergente das doutrinárias e relativistas, Menin traz a concepção de educação de valores partindo de uma perspectiva fundamentada em Piaget. Segundo a autora:

Na visão piagetiana e de autores que nele têm-se inspirado, a educação moral ou educação em valores não poderia jamais se dar na forma de imposição de valores, por melhores que estes fossem, nem deixada à livre escolha de cada um. Piaget (1996) argumenta que na moral os meios usados no ensino são tão fundamentais quanto os fins. Se quisermos educar para a autonomia (a adoção consciente e consentida de valores) não é possível obtê-la por

coação; ou seja, se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes, capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contra-valores, então é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas (MENIN, 2002, p. 97).

Percebi com a releitura dos relatórios, a maturidade da consciência de cada aluno, e essa maturidade é o essencial para um sujeito se tornar um cidadão correto que respeite e valorize o espaço e a liberdade do outro dentro de uma sociedade. Penso que a visita ao Corpo de Bombeiros foi um espaço no qual a adoção consciente de valores proposta por Piaget (1996) e enfatizada por Menin (2002) foi possível de ser realizada. Os alunos foram solicitados, através da experiência de conhecer a rotina de um bombeiro, a constituir valores de cidadania e respeito, valores indispensáveis para se torna um salvador de vidas.

### **11. A quarta atividade: Rap das Profissões.**

Na semana seguinte seria comemorado o feriado internacional de primeiro de maio, dia do trabalhador. A escola já havia agendado uma apresentação para os pais dos alunos, e a professora questionou-me se o *Projeto Profissões* não poderia ser inserido nessa apresentação; afinal a temática da apresentação tinha tudo a ver com a proposta do projeto. A professora disse que poderia ser um texto, um poema, ou de repente uma apresentação teatral, qualquer coisa ligada às artes. Em casa, no momento que reservava para pensar e elaborar as atividades do projeto, eu criei um esboço do *Rap das Profissões*, a quarta atividade do projeto. Segue o registro contido em meu caderno de estágio no qual o Rap das Profissões.

*CE4 – 27 de Abril de 2008*

#### **RAP DAS PROFISSÕES** (*Pamela Cassão*).

*B-A-Ba, A-B-C, é o rap das profissões  
Que chegou para você!  
A-B-C, B-A-Ba, se liga nesse som  
Que você vai se amarrar!*

2X

*O que você vai ser quando crescer?  
Médico  
Enfermeiro  
Piloto  
Ou Bombeiro?*

2X

*O que você vai ser quando crescer?*

*Atriz*

*Bailarina*

*Aeromoça*

*Ou dançarina?*

*B-A-Ba, A-B-C, têm muitas profissões*

2X

*Que você pode exercer.*

*A-B-C, B-A-Ba, se liga que pra isso*

*Você tem que estudar*

*O que você vai ser quando crescer?*

2X

*Pedreiro*

*Eletricista*

*Soldado*

*Ou Desenhista*

*O que você vai ser quando crescer?*

*Economista*

*Escritora*

*Manicure*

*Ou professora?*

*B-A-Ba, A-B-C, têm muitas profissões*

2X (de fundo)

*Que você pode exercer.*

*A-B-C, B-A-Ba, se liga que pra isso*

*Você tem que estudar*

*O mais importante ao escolher uma profissão, é gente trabalhar no que gosta, mas isso já é uma outra história. Porque agora, é hora de brincar! (criança fala)*

A música tinha ficado perfeita, e os alunos adoram a letra. Entretanto, devido à proximidade do feriado e o tempo de ensaio ser pouco para se decorar a letra e o ritmo da música, algumas adaptações precisaram ser feitas. A idéia inicial era que os pequenos se apresentassem caracterizados das profissões citadas na música, nos refrões todos cantariam e nas demais estrofes, dois alunos que já tinham uma tonalidade de voz boa para o estilo da música, fariam as vozes principais. Mas com o pouco tempo para ensaiar, a professora decidiu transformar o *Rap das Profissões* em um texto a ser lido pelos alunos. A caracterização dos alunos foi mantida, mas algumas mudanças foram feitas na letra para que desse certo a pronúncia em voz alta. A cada profissão falada pelo orador do texto, a criança caracterizada daria um passo à frente. Segue o registro contido no caderno da professora da sala com a segunda versão da música.

*CPI – 30 de Abril de 2008.*

*O trabalho é um direito  
que todo mundo deve ter*

*E para saber do que eu falo  
 Algumas vamos conhecer  
 O que você vai ser quando crescer?  
 Médico  
 Enfermeiro  
 Piloto  
 Ou Bombeiro?*

*O que você vai ser quando crescer?  
 Atriz  
 Enfermeira  
 Aeromoça  
 Ou cozinheira?*

*O que você vai ser quando crescer?  
 Desenhista  
 Faxineira  
 Pintor  
 Ou Caminhoneiro?*

*O que você vai ser quando crescer?  
 Economista  
 Escritora  
 Manicure  
 Ou professora?*

*O que você vai ser quando crescer?  
 Bailarina  
 Jogador de futebol  
 Advogado  
 Ou policial?  
 Existem muitas profissões  
 que você pode optar  
 Mas se liga que para isso  
 você tem que estudar*

*O mais importante ao escolher uma profissão, é gente trabalhar no que gosta, mas isso já é uma outra história. Porque agora, é hora de brincar! (criança fala)*

A apresentação foi belíssima, sendo aplaudida em pé pelos pais e responsáveis pelos alunos. Eles estavam todos caracterizados, parecendo miniaturas dos profissionais citados no texto. Infelizmente eu não pude estar presente no dia da apresentação, mas pude admirar as fotos tiradas pela professora no dia em questão. Fiquei orgulhosa de ter ajudado na elaboração de uma apresentação para os pais, senti que o *Projeto Profissões* havia ganhado ainda mais credibilidade com a visibilidade que a apresentação do dia primeiro de maio havia proporcionado. Esta confiança era fundamental para as aspirações que eu a professora estávamos tendo para o encerramento do projeto.

### **11.1 A importância da família.**

Dessa atividade é possível destacar a importância da *família* na educação das crianças. Família é base, é alicerce para nossa constituição como cidadão dentro de uma sociedade. É na família que se aprende os primeiros valores, que se reconhecem os sentimentos, que se cria autonomia, que se desenvolve a maturidade do sujeito.

Oliveira (2001) ao falar da relação delicada estabelecida entre escola e família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, afirma que:

É no ambiente familiar e escolar que o sujeito se prepara de acordo os padrões culturais e sócio-históricos pré-definidos para atuar na sociedade. Nesse sentido, é interessante realizar um estudo sobre as influências da família no processo de aprendizagem e sobre como se dá ou não o processo de articulação escola e família, já que a família e a escola constituem-se como referenciais fundamentais para a formação do educando e é nessa articulação que a educação acontece de forma insubstituível. É necessário que haja a aproximação desses dois contextos a partir de uma ação coletiva, que complete a ação, já que tanto o contexto familiar quanto o contexto escolar apresentam aspectos positivos e negativos (OLIVEIRA, 2001, p. 9-10).

Conversando com os pequenos sobre a apresentação, pude perceber o espaço que a família ocupa dentro do coração deles.

A fase escolar é sem dúvida a mais prazerosa e ao mesmo tempo a fase mais dolorosa da vida de toda criança e, isso se deve ao fato da escola promover uma transformação na vida social, intelectual e temporal da criança. É uma ambiente onde ela descobre muitas coisas e se descobre dentro dessas coisas. É uma avalanche de novidades, e por isso o apoio da família é fundamental para que a dor que essa transformação causa na criança seja sentida de maneira mais branda. Oliveira (2001, p.10) fala da importância da participação efetiva dos pais no processo de aprendizagem dos filhos e salienta “evidencia a responsabilidade que a escola tem em incentivar e apoiar sem articulação família-escola”.

Para a autora “duas instituições são responsáveis pela inserção do sujeito no contexto social, devendo torná-lo capaz de alcançar o conhecimento com autonomia e acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas e econômicas” (OLIVEIRA, 2001. p. 10).

Penso que a criança que sente o apoio da sua família, sabe que mesmo passando por momentos tumultuosos na escola, tem um lugar para se aconchegar. Preocupei-me ao observar que alguns alunos não depositavam na família esse porto seguro do qual falei, eram crianças que pareciam estar sem alicerce, sem base, sem sustentação. Queria tentar amenizar esse problema, mas de que maneira fazer?

Oliveira (2001) propõe uma escola promotora da participação da família no processo de aprendizagem dos alunos e ressalta que uma escola que se coloque nessa posição “precisa antes de tudo, conhecer um pouco das famílias, observando seus comportamentos e atitudes, e através da compreensão e do respeito procurar estratégias adequadas às necessidades da família, sem desvalorizá-la pela sua classe social” (OLIVEIRA, 2001, p. 15).

Nesta etapa, o *Projeto Profissões* já havia conquistado o carinho de todos: do corpo docente, da direção, dos pais dos alunos, dos funcionários e claro, dos pequenos. Sentia que poderia promover a participação dos pais em alguma atividade do projeto. Segue o registro contido em nosso relatório, meu e da professora de estágio, no qual descrevemos a quarta atividade do projeto.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

*Apesar de alguns contratemplos, a apresentação foi um sucesso! Todos gostaram de ver as crianças caracterizadas, cada qual de acordo com o profissional que representava. Até a coordenação da escola gostou do que foi apresentado pelos alunos, e o nosso projeto ficou conhecido além dos muros da escola, chegando até a secretaria de ensino municipal.*

Considero que a partir dessa atividade o *Projeto Profissões* assumiu uma dimensão coletiva, envolvendo além de nós, eu e a professora da sala, os alunos, os funcionários e os pais e responsáveis.

## **12. A quinta atividade: o Questionário das Profissões.**

Para a quinta atividade, a professora e eu conversamos que deveria algo que estimulasse os alunos à prática da pesquisa. Paralelo a esse objetivo, a professora propôs que houvesse nessa atividade o envolvimento dos pais dos alunos, que já conheciam o projeto pela divulgação feita pelos próprios filhos. Dessa forma, a quarta atividade do *Projeto Profissões* surgiu em forma de um *Questionário das profissões*.

Eram perguntas a respeito da profissão dos pais e responsáveis pelos alunos, ou de alguém da família de quem eles gostavam. Essa atividade pode parecer simples, mas ela veio para tentar estabelecer um contato entre pais e filhos, tentar fazer alguns pais se envolverem com a vida escolar dos seus filhos, e como objetivo subliminar, fazer o pai se interessar pelas descobertas que o seu filho faz todos os dias na escola.

Foi surpreendente tanto para mim e para professora da sala, quanto para os próprios alunos, a infinidade de profissões que eles puderam conhecer através do *Questionário das Profissões*. Muitos não sabiam em qual profissão o pai ou a mãe trabalhava, ou a profissão de

parentes como avós, tios, primos. A atividade cumpriu sua especificidade ao promover a integração entre pais e filhos, desenvolvendo o diálogo entre eles, e também a colaboração da família na produção escolar dos alunos. Além destes objetivos, foi possível divulgar o projeto para a família dos alunos e diversificar ainda mais o conteúdo das profissões apresentadas aos mesmos.

Muitos dos entrevistados (pais, avós, tios, primos) se disponibilizaram para ir até a escola e participar como visita profissional dentro do projeto. Segue o registro contido no relatório elaborado por mim e pela professora da sala, no qual se encontra nossas impressões a respeito dessa atividade.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

*Esta atividade teve como objetivo desenvolver a comunicação dos alunos com os pais, familiares, amigos, a fim de conhecer um pouco do cotidiano deles.*

*Os alunos levaram um questionário para casa e ficaram encarregados de entrevistar duas pessoas de quem eles gostassem muito.*

*Para nossa surpresa e surpresa dos alunos também, eles descobriram e conheceram histórias incríveis sobre seus entrevistados: como escolheram a profissão, quem os influenciou, como a escola e os estudos determinaram a escolha da profissão.*

A seguir os registros de alguns alunos, no qual se encontram os questionários devidamente respondidos.

*RA2 – 6 de Maio de 2008.*

*Nome: [nome do entrevistado]*

*1. Qual sua profissão?*

*Farmacêutica*

*2. Por que escolheu essa profissão?*

*Por motivo de ver meu pai sempre falando, socorrendo vidas e ajudando pessoas*

*3. Você gosta do que faz? Por quê?*

*Sim, porque mexo na área de saúde e ajudo a salvar pessoas*

*4. Quem te influenciou a escolher essa profissão? Comente.*

*Foi meu pai. Ele era farmacêutico e me ensinou e também incentivou a ser como ele um grande farmacêutico profissional*

*RA2 – 6 de Maio de 2008.*

*Nome: [nome do entrevistado]*

*1. Qual sua profissão?*

*Comerciante de Carros*

*2. Por que escolheu essa profissão?*

*Por paixão aos carros*

*3. Você gosta do que faz? Por quê?*

*Eu gosto porque cada venda é um desafio diferente*

*4. Quem te influenciou a escolher essa profissão? Comente.*

*Meu pai, pois além de um grande vendedor, também era um apaixonado por carros*

RA2 – 6 de Maio de 2008.

Nome: [nome do entrevistado]

1. Qual sua profissão?

Policia militar ambiental aposentado, atualmente sou advogado.

2. Por que escolheu essa profissão?

Policia ambiental escolhi porque gosto da natureza, fui criando em fazendo, e atualmente advogado escolhi para continuar defendendo ao meio ambiente

3. Você gosta do que faz? Por quê?

Como policia ambiental gostava do que fazia, e como advogado também gosto do que faço. Porque ambas as profissões trabalho com a natureza, pois na advocacia trabalho na párea ambiental

4. Quem te influenciou a escolher essa profissão? Comente.

Como policia ambiental ninguém influenciou foi vontade própria, e como advogado também foi minha própria vontade, pois como disse sempre gostei de defender a natureza então resolvi estudar direito.

Considero que esta atividade ampliou ainda mais o conhecimento dos alunos acerca da variedade de profissões existentes no mercado de trabalho, além de ter promovido uma integração entre adultos e crianças na elaboração das respostas do questionário.

### 12.1 A importância das *atitudes*.

Quando analiso esta atividade, consigo extrair dela a importância das *atitudes*. É impressionante como uma atitude simples pode transformar um contexto, como no caso do questionário que possibilitou o diálogo entre as crianças e os membros da sua família, que ajudou os pequenos a descobrirem que seus pais também são profissionais como aqueles que eles conheceram no projeto. Às vezes, algo que incomoda pode ser mudado, ou adaptado com uma atitude coerente, uma atitude que provoque uma reação positiva. Guimarães et al (2001) ao falarem da atitude do professor de educação física em suas aulas, chamam a atenção de que independentemente da disciplina lecionada, atitude do professor tem que partir de uma perspectiva de iniciativa, propondo e conduzindo as tarefas para a mobilização em torno de um fato ocorrido. Os autores também parte da influência social que a escola exerce e citam outros autores que partem dessa mesma perspectiva.

As pessoas que exercem um processo de influência social são consideradas pessoas significativas para os que são influenciados e no contexto escolar os responsáveis diretos por tal processo são os professores, os colegas de sala e os demais alunos da escola. (COLL et al., 1997 APUD GUIMARÃES et al., 2001, p. 20).

A atitude faz a diferença nesse sentido. Com a atividade do *Questionário das Profissões*, foi possível perceber que a escola pode, às vezes, promover essa transformação



nos problemas que se sucedem fora dos muros da escola, mas que refletem de forma determinante no desempenho escolar dos alunos. Daí vem a questão de ser ou não dever da escola dar atenção aos dilemas que ocorrem fora do ambiente escolar.

De fato, a escola não foi criada para tal feito, e essa não é a especificidade da mesma, mas o aluno que a escola recebe, deixa no portão os problemas que ele enfrenta fora da escola? Seria perfeito se ao limpar os sapatos, ficassem no tapete, além da sujeira, os problemas que os alunos carregam consigo, e eles entrassem limpos, prontos para adquirirem o conhecimento oferecido pela escola sem que os problemas que eles enfrentam na família e no convívio social os afetassem determinantemente.

Sobre a tomada de atitude Guimarães et al. (2001, p.22) explicita que o sujeito “pode expressar seus valores mais relevantes através de atitudes que se diferenciam de acordo com a personalidade de cada um e também variam de acordo com aspectos afetivos, cognitivos e de conduta”. Desse modo, considero que as atitudes devem ser pensadas antes de qualquer ação ser tomada. De preferência, uma atitude deve vir acoplada de uma tarefa escolar, para que o professor não acabe assumindo o papel que não é o dele, de pai ou de mãe.

Saviani (2000) alerta que não se podem deixar os compromissos secundários tomarem o lugar dos compromissos primários da escola, que segundo o autor é a “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2000, p. 21). O autor diz ainda que:

Se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso e abre-se caminho para toda sorte de tergiversões, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola (SAVIANI, 2000, p. 20).

Partindo dessa perspectiva, a escola não pode deixar de cumprir com seu papel para se tornar uma instituição puramente assistencialista. Isso não deve ocorrer de maneira alguma. Entretanto, se a escola conseguir cumprir com a sua especificidade e ainda ajudar nos problemas sociais, melhor para ela, pois a escola é o reflexo da sociedade. E se ela consegue contribuir para melhorar a formação do cidadão dentro e fora do seu espaço, ela cumpre sua especificidade e vai além. Para fechar o raciocínio do início do parágrafo, da atividade quatro do *Projeto Profissões*, foi possível extrair a importância da atitude tomada pelo educador diante de um problema posto e como essa atitude pode ser transformadora e positiva.

### **13. A sexta atividade: visita da engenheira.**

Para a sexta atividade eu decidi convidar um profissional da área de exatas, pois a matemática é quase sempre um desafio para muitos alunos, e poder conversar com um profissional que trabalha com números poderia mostrar a importância da matemática para a vida profissional no futuro. Pensei em convidar um matemático, mas queria trazer um profissional que pudesse trazer uma dimensão mais material da importância da matemática. Foi assim que convidamos uma engenheira civil para visitar aquela terceira série. Preocupava-nos, eu à professora e a mim, que uma profissão ligada à matemática fosse mais complexa para eles entenderem e desse modo, eles poderiam não se interessar como se interessaram pelas profissões apresentadas até ali. Como de costume, um dia antes da visita da engenheira, os alunos elaboraram um roteiro de perguntas a serem feitas a ela. A visita da engenheira também nos causou grande surpresa devido à maneira com a qual ela conduziu a sua apresentação.

Ela convidou os alunos para medirem a sala de aula e também trouxe plantas de construções para eles conhecerem; assim, todos ficaram bastante interessados na profissão, principalmente aqueles que já nutrem uma simpatia pela matemática. Segue o registro contido em nosso relatório de estágio, onde descrevemos a atividade em questão.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

*Essa seria a primeira visita de um profissional da área de exatas que as crianças receberiam. Sendo assim, trabalharíamos nessa atividade os cálculos matemáticos bem como noções espaciais e também a diferença entre o projeto desenhado e sua execução.*

*A engenheira [nome da engenheira] deu uma verdadeira aula de engenharia para eles. Como ela fez o magistério quando jovem, preparou, pedagogicamente, sua apresentação: levou plantas de residências xerocadas para as crianças identificarem os cômodos, levou trena para junto com as crianças medir a sala de aula e fazer a planta da sala, levou fotos, caprichou no material. E eles adoraram!*

*A visita da [nome da engenheira] foi importantíssima no que diz respeito a desenvolver noções de espaço e também a leitura de desenhos técnicos, claro que em um nível básico. Mas trabalhar essa relação entre o desenho e o concreto estimula neles a possibilidade de materializar objetos imaginários, através dos cálculos da engenharia. Eles fizeram muitas perguntas à [nome da engenheira], e na despedida, retribuíram todo o carinho dispensado por ela com abraços e beijos. [nome da engenheira] propôs que as crianças visitassem uma obra dela nas imediações da escola, e ficou combinado que o passeio se realizará provavelmente no segundo semestre deste ano.*

A seguir o registro contido no caderno da professora da sala.

*CPI - 14 de maio de 2008.*

*Hoje recebemos a visita da engenheira civil [nome da engenheira], que explicou muita coisa sobre sua profissão para as crianças; desenhou e mediu para montar a planta da sala de aula, trouxe ainda*

2 plantas de residências para que as crianças conhecessem: uma mostrando a chamada “planta baixa” e outra onde cada aluno deveria localizar os cômodos dentro da planta.

Agora segue os registros contidos nos relatórios elaborados pelos alunos.

*REA4 – 14 de Maio de 2008.*

*Hoje a engenheira civil [nome da engenheira] foi à escola falar sobre sua profissão. Ela respondeu as perguntas, depois mostrou duas fotos de uma ponte e de um prédio. Também deu duas folhas com casas, eu e a [nome da engenheira] medimos a sala, ela mede 7,00 metros de largura e 6,90 metros de comprimento.*

*REA4 – 14 de Maio de 2008.*

*A [nome da engenheira] explicou como construir uma casa, ela mostrou como se desenha uma casa lembrando que ela é engenheira civil. Aí a [nome da engenheira] deu um papel desenhado a casa, daí ela falou que para desenhar uma casa tem que ter paciência, tem vezes que o dono fala que a porta não é ali e ela tem que fazer o desenho tudo de novo.*

*REA4 – 14 de Maio de 2008.*

*Recebemos uma visita em nossa sala de aula, de uma engenheira civil. Ela nos ensinou como construir uma casa. Ela entregou 2 folhas para nós termos uma noção como é projetado tudo e também aprendemos que quando monta-se uma casa tem que ser de boa estrutura para não desmoronar.*

*REA4 – 14 de Maio de 2008.*

*A visita da [nome da engenheira] foi super legal, primeiro a Dona [nome da engenheira] um pouco da sua profissão, depois fizemos algumas perguntas para ela como:*

*O que te incentivou nessa profissão?*

*Seus pais apoiaram na escolha da profissão?*

*Como é ser engenheira?*

*Aí, por penúltimo, mostrou algumas fotos de jornais que tinha prédios e pontes e mediu a nossa sala que os engenheiros chamam “planta baixa”.*

*Depois, por último, ela deu folhinhas para nós sabermos um pouco de engenharia. Eu gostei mais quando ela falou sobre sua profissão.*

*REA4 – 14 de Maio de 2008.*

*[nome da engenheira] explicou sobre sua profissão, depois nós fizemos muitas perguntas, depois ele deu para nós duas folhas que se chamam planta baixa, depois nós pintamos as plantas baixas, e ela nos explicou que para ser engenheira civil precisa estudar muito e saber matemática.*

Considero que a visita da engenheira reforçou nos alunos a importância do que se aprende na escola para a escolha de determinadas profissões.

### **13.1 A importância do aprendizado escolar.**

Com a primeira atividade, foi possível identificar a importância da *autonomia* no aluno, com a segunda, a importância do *toque* nas relações de ensino-aprendizado, com a terceira, ficou evidente a importância dos *valores* das ações humanas. Na quarta, foi possível extrair a importância da *família* no processo educativo das crianças, na quinta atividade, identificou-se a importância das *atitudes* que podem ser tomadas diante de um problema.

Partindo de uma perspectiva de que o que se aprende na escola é para a constituição da autonomia do sujeito e sua integração com a sociedade, a sexta atividade trouxe consigo a importância do *aprendizado escolar* na vida de cada sujeito. Talvez por estar ligada à matemática, talvez por ser uma profissão que materializa os conceitos matemáticos e por dar forma e materialidade aos cálculos, a visita de uma engenheira ressaltou a importância do aprendizado escolar na vida de cada um que por ela passa. Todos os alunos compreenderam que a escola é importante para se tornar um bom profissional, seja ele de qual área for, e a sexta atividade deu sustentação a essa concepção. Acerca desta perspectiva do ensinar para o desenvolvimento humano, Sforzi e Galuch (2006, p.1) afirmam que esta “requer a apropriação de conhecimentos para que estes se transformem em instrumentos simbólicos mediadores entre o sujeito e a sociedade”.

Os alunos puderam perceber na fala da engenheira que o estudo é importante para se tornar um profissional no futuro. Eles puderam perceber que o tempo dispensado na escola tem a sua relevância para o futuro deles. Sobre a importância do conhecimento sistematizado aprendido na escola, Sforzi e Galuch (2006) explicitam:

Sabe-se que ao ingressar na escola, o aluno possui um saber espontâneo, adquirido nas experiências vividas em diferentes situações e espaços sociais. A escola trabalha com o conhecimento científico e, ao transmitir determinado conteúdo, transmite, também, formas de pensar, analisar, reelaborar e agir. É importante ressaltar, ainda, que para se posicionar, conscientemente, diante de qualquer fato, fenômeno ou conceito, é imprescindível o saber sistematizado. É difícil, por que não dizer impossível, o aluno emitir opiniões que ultrapassem o conhecimento empírico, imediato, se os conceitos espontâneos, que ele adquiriu em situações da sua vida cotidiana, forem tomados como pontos de partida e de chegada (SFORZI E GALUCH, 2006, p.5).

Contextualizar a relevância dos aprendizados escolares na vida adulta dos alunos enquanto cidadãos era um dos objetivos do *Projeto Profissões*, e foi bom perceber que mais uma vez o projeto conseguiu cumprir com sua especificidade, que era proporcionar novas experiências para os alunos, transformando o cotidiano deles e trazendo a importância da escola para a construção do futuro de cada um deles.

#### 14. A sétima atividade: visita do confeitiro.

Para a sétima atividade eu queria encontrar um profissional que mantivesse viva na classe a importância da escola, mas que ao mesmo tempo mostrasse que existem profissionais bem sucedidos que buscam conhecimento em outras fontes que não a universidade.

De fato, era um caminho arriscado, afinal poderia desconstruir o significado que a atividade anterior constituiu para eles, mas julguei necessário arriscar, pois notei que muitos começaram a desprezar a profissão do pai ou da mãe pelo fato deles não terem feito uma faculdade. Senti a necessidade de trazer um profissional que estudou sim para executar a tarefa que lhe é peculiar, mas que procurou outros caminhos, como cursos de especialização, e que também aprendeu com a prática e a experiência cotidiana.

Desse modo, a sétima atividade do *Projeto Profissões* se tornou a atividade mais saborosa do projeto e trouxe a visita de um confeitiro. O roteiro de preparação foi o mesmo de todas as demais atividades, com elaboração de perguntas a serem feitas ao profissional. A diferença desta para as demais atividades é que todos os funcionários e professores ansiaram pela demonstração prática do confeitiro de sua profissão, pois ele enfeitaria um bolo para as crianças da classe, professores e funcionários verem e posteriormente, saborearem. Segue o registro detalhado da visita, contido no relatório de estágio escrito por mim e pela professora da sala.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

*Após uma série de imprevistos e acontecimentos, enfim conseguimos trazer um confeitiro ao nosso projeto. É uma profissão que, não exige cursos de nível superior, mas que exige muita dedicação e paciência. Além de englobar conhecimentos básicos de várias outras profissões como: desenho, nutrição, cálculos simples e caligrafia.*

*Nosso confeitiro, [nome do confeitiro], foi muito prestativo e agradável com as crianças, contou-lhes sobre os mais diversos e diferentes bolos que ele já confeccionou. Falou também da paixão pela arte de confeitaria, como ele aprendeu a profissão e no final teve uma doce surpresa às crianças: fomos todos ao refeitório onde tinham dois bolos sem cobertura prontinhos para o [nome do confeitiro] confeitaria.*

*Eles não desgrudaram um minuto sequer do [nome do confeitiro]. Atenciosos, observaram o [nome do confeitiro] preparar o Glacê, e confeitaria o bolo de maneira sublime. Todos se surpreenderam com a rapidez com que ele confeitava o bolo, os detalhes, as curvas, tudo parece muito fácil nas mãos do experiente confeitiro. Após confeitaria os bolos, cortamos em pedaços iguais e distribuimos às crianças. Todos comeram e adoraram a doce e gostosa visita do confeitiro à escola.*

A seguir o registro contido no caderno da professora da sala, no qual ela descreve a atividade.

*CPI – 3 de Junho de 2008.*

*Hoje recebemos a visita do confeitiro [nome do confeitiro], que contou-nos um pouco sobre sua profissão e finalizou sua visita confeitando um bolo que foi muito apreciado pelos alunos.*

*CPI - 6 de junho de 2008.*

*Recebemos durante a semana, dentro do projeto com a UNESP, o confeitiro [nome do confeitiro], que conversou com as crianças contando um pouco sobre sua profissão e finalizou sua visita confeitando um bolo para que as crianças comessem.*

Com esta atividade, os alunos puderam entender que com carinho e dedicação é possível realizar um trabalho bonito e obter êxito em sua carreira profissional.

#### **14.1 A importância da *dedicação*.**

Da sétima atividade realizada é possível extrair a importância da *dedicação*, seja em qual contexto ela estiver. Foi possível perceber como o confeitiro era dedicado à sua profissão e, apesar de não ter feito uma faculdade, ele juntou a experiência adquirida desde o início da profissão com os cursos de especialização que fez e se tornou um profissional realizado, que faz tudo com dedicação e carinho, transformando a decoração de um bolo em uma obra de arte. As crianças conseguiram perceber essa importância, a importância de se dedicar aquilo que se gosta de fazer e de se dedicar aos estudos, à aquisição de conhecimento independentemente da instituição formadora.

#### **15. A oitava atividade: visita à TV Claret.**

O *Projeto Profissões* foi uma experiência em meu estágio bem como foi um acontecimento no cotidiano daquela terceira série. A minha carga horária de estágio já havia sido cumprida, mas eu não queria abandonar aquela classe, nem tampouco tinha vontade de encerrar o projeto. Entretanto, eu deveria entregar meu relatório de estágio em 12 de junho daquele ano, e obviamente eu teria que encerrar minhas atividades junto à escola para poder analisar e comentar todo o processo do meu estágio em meu relatório. Mas isso não aconteceu, o projeto foi tão bem sucedido que não consegui encerrá-lo juntamente com o cumprimento da carga horária que a disciplina exigia.

Havíamos, eu a professora da sala, planejado inúmeras outras visitas de profissionais e desejava concluir o *Projeto Profissões* com a realização de um grande e agradável passeio com as crianças. Desse modo na finalização do relatório de estágio que eu e a professora

elaboramos juntas, deixamos explícita a condição de projeto inacabado, claro que a palavra “inacabado” vem no sentido de continuidade e não de algo que foi abandonado antes de ser concluído. Segue o registro contido em nosso relatório de estágio que explicita tal fato.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

***Próximas atividades:*** *Um gostinho de quero mais.*

*Um projeto como esse não poderia ficar sem um passeio memorável e após muitas tentativas conseguimos agendar uma visita à TV Claret. O passeio se realizará no dia 20 de junho de 2008. A nossa expectativa é grande, mas ainda não contamos a novidade aos alunos. Além desta, haverá duas outras visitas no decorrer do semestre, uma será a uma obra da Engenheira [nome da engenheira], e a outra à confeitaria onde o [nome do confeitiro] trabalha. Antes da visita a TV Claret, o projeto receberá mais um profissional, um físico que trará aos alunos o já conhecido “show da física”.*

Após esses três meses de parceria, sentimos uma sensação de dever cumprido. Atingimos mais do que esperávamos atingir. Tornamo-nos amigas, trocamos experiências, não só entre nós, mas também com todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos com o Projeto Profissões. E essa sensação de interterminalidade, de continuidade faz com que tanto o projeto quanto a parceria se mantenham vivos em nós.

Desse modo, concluí meu estágio docente. Apresentei meu relatório individual e também o relatório feito por mim e pela professora como era a proposta da disciplina de Prática de Ensino no Ensino Fundamental II (atividades práticas). Mas como já dito, o *Projeto Profissões* não acabou juntamente com meu estágio de regência. Eu tinha um compromisso com a professora e com os alunos, e a conclusão do meu estágio não encerrou minhas atividades naquela escola.

O meu estágio docente acabara, mas o *Projeto Profissões* continuou seu curso, proporcionando novas experiências a todos os envolvidos nas atividades que o incorporaram.

Ainda que com muita vontade de continuar com o projeto durante o resto do ano letivo todo, eu não poderia permanecer muito mais tempo na escola, pois meu vínculo oficial já havia chegado ao fim. Com o consentimento da direção, eu pude ficar junto à classe e com a professora até o encerramento do primeiro semestre de 2008. Portanto, mesmo com uma enorme tristeza eu deveria encerrar minhas atividades e concluir o *Projeto Profissões*.

E com todas as experiências que foram possíveis através desse lindo projeto de parceria que o foi o *Projeto Profissões*, eu não poderia encerrá-lo sem um grande acontecimento, algo que promovesse uma síntese de tudo que foi visto e aprendido durante as atividades do projeto, e que proporcionasse uma experiência única para todos os participantes do projeto, incluindo obviamente, eu a professora da sala.

Conversei com a professora a respeito de uma ideia que havia tido, a de fazermos um belo e gostoso passeio, mas que esse passeio sem dúvida estivesse inserido no tema central do projeto, que é apresentar para os alunos o cotidiano dos mais variados tipos de profissionais. Portanto, o passeio deveria ser em um lugar onde se concentrassem uma diversidade significativa de profissionais. Decidimos assim que deveríamos levá-los a uma indústria.

Infelizmente, a maioria das indústrias da cidade não recebia visitas de crianças menores de quatorze anos.

Sem perder as esperanças continuei a manter contato com diversas indústrias da cidade de Rio Claro, mas todas as respostas eram negativas. Foi quando um dia, um amigo sugeriu que eu os levasse a outro lugar que não uma indústria, e deu como exemplo a EPTV São Carlos, uma emissora de televisão vinculada a Rede Globo que fica localizada na cidade de São Carlos.

Sem pestanejar entrei em contato com emissora que me informou que no momento eles não estavam realizando visitas devido às reformas no prédio da mesma. Decidi por fim procurar a emissora local, a TV Claret de Rio Claro, e para minha surpresa eles adoraram a ideia de serem visitados por crianças. Apesar de não possuírem um programa de visitas, foram muito atenciosos e pediram que avisássemos com uma semana de antecedência para que eles pudessem se organizar para a visita.

Empolgada em finalmente ter encontrado um lugar para levar os alunos para passear, comuniquei à professora que gostou bastante da ideia de conhecer uma emissora de TV. Enquanto eu corria atrás do agendamento com a emissora, ela preparava as autorizações a serem entregues aos pais, que deveriam voltar assinadas, comprovando assim a liberação dos alunos a irem juntamente com as professoras à TV Claret. Em uma atitude positiva por parte da direção, eles se prontificaram em agendar o ônibus junto à Secretaria de Educação de Rio Claro.

Um dia antes da realização do passeio, a professora recolheu as autorizações, e para a nossa alegria todos os pais autorizaram seus filhos a irem conhecer a emissora de TV da cidade. Quatro mães de alunos se ofereceram para nos ajudar no monitoramento das crianças durante a visita. A seguir o registro da solicitação enviada aos pais dos alunos pedindo autorização para a retirada dos mesmos do ambiente escolar.

SOL2 – 19 de Junho de 2008.

EU, \_\_\_\_\_ AUTORIZO MEU  
FILHO \_\_\_\_\_ DA 3º SÉRIE C, PERÍODO DA MANHÃ, A



PARTICIPAR DO PASSEIO A TV CLARET, QUE ACONTECERÁ DIA 20/06/2008, SEXTA-FEIRA, DURANTE O HORÁRIO ESCOLAR.	
CIENTE _____	RG.: _____

Figura 3: Solicitação de pedido de autorização.

O passeio foi fantástico. Desde o comportamento das crianças no ônibus, até a chegada à emissora.

A recepção feita por eles foi muito gentil e o presidente da emissora nos deu boas vindas pessoalmente. A nossa “guia” nos mostrou o processo de criação e execução de reportagens, as ilhas de edição, os estúdios de gravação, a manutenção do site da emissora e a programação de rádio que também faz parte da emissora.

Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a rotina de inúmeros profissionais que compõem uma emissora de TV tais como: jornalistas, repórteres, câmeras-man, radialistas, editores, sonoplastas, colunistas, apresentadores. Tiveram também, o prazer de entrar em um estúdio de gravação e simular a apresentação de um telejornal, como o que eles assistem diariamente na televisão. Eles fizeram muitas perguntas a todos os profissionais presentes durante a visita, e no final saborearam um delicioso lanche preparado especialmente para a ocasião. Segue os registros contidos no caderno da professora da sala no qual ela descreve o passeio realizado.

*CPI – 20 de Junho de 2008.*

*Para fechar com “chave de ouro” o projeto de parceria da escola com a UNESP, fizemos hoje (dentro do Projeto Profissões) uma visita à TV Claret de rádio e televisão, onde pudemos conhecer os bastidores das gravações dos telejornais e da rádio.*

*Fomos muito bem recebidos e a diretora da Rede Claret acompanhou nossa visita e foi mostrando e explicando cada parte dos estúdios e apresentando os profissionais que lá estavam. Cada profissional apresentou-se e nos contou um pouco de sua área. Ao final, ganhamos um lanche e agradecemos muito a paciência e a dedicação dos profissionais que nos receberam.*

*Obs.: Nossa visita foi filmada por um câmera da TV Claret e fomos informados que iremos ao ar hoje, sexta-feira, dias 20/06, às 19:00h. A repórter social [nome da repórter] fotografou nossa turma para poder assim colocar nossas fotos e nossas visitas no site da rede Claret.*

*CPI – 20 de Junho de 2008.*

*E para fechar com chave de ouro a semana, sexta-feira (final do projeto Escola e UNESP) fomos visitar a TV Claret. A visita foi fantástica!!!*

O Projeto Profissões não poderia ter tido um encerramento melhor do que foi a visita à TV Claret. Como explicitarei no título do meu relatório de estágio este passeio foi “O cotidiano dos profissionais quebrando o cotidiano escolar”.

Esta atividade cumpriu sua especificidade de proporcionar aos alunos vivenciar a rotina dos profissionais de uma emissora de TV. De que maneira eles se organizam, como eles trabalham com o tempo, que instrumentos eles utilizam na realização de suas atividades, como eles se mantêm atualizados para levar até o telespectador a notícia com o máximo de veracidade e se possível no tempo em que ela acontece.

Os alunos adoraram o passeio e a experiência adquirida. A professora do estágio confessou-me que o projeto trouxe fôlego a ela, quebrando a rotina escolar, a rotina dela de explicar e passar lições na lousa, e a dos alunos de copiarem a lição, fazerem atividades em grupo, trazerem os deveres de casa feitos; enfim, a rotina escolar necessária, porém cansativa. Ela me confessou também que o projeto proporcionou a ela experiências fantásticas.

Os pais dos alunos aprovaram a idéia e pediram que o *Projeto Profissões* se estendesse ao decorrer do ano, pois eles, pela primeira vez, se sentiam parte do conhecimento adquirido por seus filhos na escola. A direção da escola também parabenizou-nos, a professora e a mim, pela iniciativa e pelo belo trabalho realizado. O *Projeto Profissões* sem dúvida foi um sucesso e atravessou os muros da escola, virou notícia e matéria de site na internet. Segue o registro contido no site da TV Claret no qual está a matéria feita pela emissora da nossa visita à emissora de TV.

*WEB1 – 20 de Junho de 2008.*

*Mais de trinta crianças da 3ª. Série do Ensino Fundamental da Escola [nome da escola] da cidade de Rio Claro e suas respectivas professoras, fizeram uma visita às instalações da TV Claret afiliada à Rede Cultura, a fim de conhecerem o funcionamento de um veículo de comunicação e os seus departamentos, já que as visitas fazem parte do Projeto Profissões, desenvolvido ao longo do semestre, fazendo com que as crianças reconheçam desde cedo aptidões profissionais. Foram recebidos pela Coordenadora Geral da emissora, [nome da coordenadora], que apresentou aos pequenos a equipe. Eles fizeram perguntas aos jornalistas, conheceram como funciona a edição, a rádio claretianas, e se divertiram dentro do estúdio, ocupando o lugar do apresentador na bancada, lendo as notícias através do tp. Além é claro, de comentarem sobre a programação infantil que é assistida por todos. Ao final da visita foi servido um delicioso lanchinho aos futuros profissionais.*

Considero que esta atividade realmente fechou com chave de ouro o *Projeto Profissões*, projeto que tenho orgulho de ter criado, juntamente com a professora de sala e vivenciado com todos os alunos e demais participantes.

### **15.1 A importância das vivências.**

Desse passeio e de todas as experiências que foram possíveis através dele é possível extrair a importância das *vivências*. Algumas lições as crianças aprendem melhor vivenciando-as, experimentando de corpo e mente o conhecimento compartilhado. Não que o conhecimento partilhado em sala de aula não tenha sua importância, pelo contrário, a sala de aula é o espaço constituído de troca de conhecimento, mas julgo ser é necessário, às vezes, sair desse espaço e experimentar outras maneiras de partilhar o conhecimento. Encontro na aula-passeio de Freinet (1975) a significação do que chamo de vivência do conhecimento.

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos a rua, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro, ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. [...] Era normal que, nesta atmosfera nova, neste clima não escolar, quiséssemos, espontaneamente, criar relações bastante diferentes das relações demasiado convencionais da escola (FREINET, 1975, p. 23).

Partindo da concepção de Freinet (1975) de aula-passeio, no nosso passeio os alunos puderam observar a presença das matérias que eles aprendem na escola, bem como notar a importância das mesmas como o português no momento da escrita da notícia, da geografia para a gravação da previsão do tempo, da matemática para a edição do tempo de cada reportagem, da história para o comentário das músicas no programa de rádio.

Através da visita à TV, foi possível mostrar aos alunos que o que eles aprendem na escola está no cotidiano de todos os profissionais, e assim o tempo dispensado na escola não é um tempo perdido, e sim uma etapa fundamental no processo de construção do conhecimento para a vida adulta. O conhecimento adquirido através da vivência é um conhecimento repleto de significados, recheado de imagens e vozes, é o sentido que se faz da experiência adquirida. O conhecimento partilhado em sala de aula, mesmo que fundamental, restringe a diversidade de significados que possam ser produzidos durante essa partilha. Pois o cenário é a sala de aula, os “personagens” são o professor e os alunos, o instrumento de partilha é a fala, e o restrito é o lápis e o papel. Encontro aqui outro ponto em comum com a proposta de aula-passeio de Freinet (1975). Na vivência é diferente, o cenário é outro, os “personagens” são outros além do professor e do aluno, os instrumentos de comunicação são a fala, o tato, o olhar. Os sons são diversos, e o registro vai além do papel e do lápis, a vivência fica registrada na memória de cada sujeito, ou seja, de cada aluno. Essa atividade, que encerrou oficialmente o *Projeto Profissões*, mostrou que vivenciar o conhecimento é importante porque traz um fôlego para a rotina estabelecida.

Penso que vivenciar o conhecimento, nesse sentido, tem a mesma sensação de que se tem ao realizar uma viagem para algum lugar nunca antes visitado. Quando se retorna, os ânimos estão renovados e adquire-se fôlego para voltar à rotina diária. Assim também são as vivências extraescolares, e quando se trata de escola, recobrar o fôlego para a rotina, muitas vezes maçante, é algo que julgo de fundamental importância.

## **16. A nona atividade: visita do físico.**

O projeto havia sido um sucesso, muitas experiências foram possíveis a todos os participantes dele, e a necessidade de encerrá-lo me deixava demasiadamente triste. Apesar disto a sensação de ter elaborado uma idéia, posto em prática e colhido bons frutos recuperou em mim a vontade de ser educadora

Como explicitiei anteriormente, eu precisava encontrar algo que me fizesse acreditar na mudança tanto da minha vida profissional quanto da sociedade. Eu fui procurar a lócus educacional no meio do lodo em que algumas práticas colocaram a escola e a educação. E felizmente eu encontrei.

O estágio de regência com a proposta de uma parceria intergeracional (SARTI, 2009), foi fundamental para que eu firmasse em mim a certeza de que é possível fazer do ato de educar um acontecimento, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Sobre a parceria, Sarti (2009) afirma que:

Por meio da parceria, estudantes e professoras puderam perceber as relações intergeracionais como recurso alternativo para a formação inicial e continuada dos professores. Foi-lhes possível, inclusive, ultrapassar a visão mais convencional (e negativa) sobre o estágio supervisionado (SARTI, 2009, p. 147).

Mesmo depois do encerramento oficial do projeto, ainda estava agendada a visita de um profissional que trabalharia seu cotidiano com eles, um cotidiano totalmente diferente dos outros profissionais que passaram pelo projeto. A classe receberia a visita de um físico, um cientista.

As crianças tiveram a oportunidade de conhecer profissões ligadas às artes, ao salvamento de vidas, à engenharia, ao ramo alimentício, ao ramo das comunicações e ao considerar um equilíbrio nessa produção de conhecimentos, seria interessante que eles conhecessem um profissional que trabalhasse com pesquisa.

Assim, contatei um professor do departamento de Física da UNESP de Rio Claro para agendar uma visita à escola do grupo “Show de Física”, um projeto anexo ao curso de Física, que mostra de maneira divertida algumas curiosidades do ramo da mesma.

Ao estabelecer contato com o professor do Departamento de Física da UNESP, fui informada de que o Projeto Show de Física acontece na universidade e que para isso eu deveria levar as crianças até a UNESP para que eles pudessem assistir a apresentação dos físicos que compõem o projeto.

Infelizmente, por estarmos em julho do ano de 2008, praticamente no final do primeiro semestre letivo do ano, outro passeio seria inviável, por questões de agendamento de ônibus, autorizações com pais de alunos e questões de tempo. Ao explicar estes fatores ao professor, ele, sensibilizado e apaixonado pelo que descrevi do *Projeto Profissões*, decidiu ir pessoalmente à escola mostrar um pouco do seu cotidiano de pesquisador e cientista aos alunos.

Foi um verdadeiro show! O professor mostrou algumas variações de sons para os alunos, reações físicas do ar em contato com a água, modificações na voz feita por gases, bolhas de sabão gigantes! Teve até chuva de papel higiênico feita com um secador de cabelo. Os alunos adoraram! A professora se encheu de orgulho mais uma vez.

Senti naquele momento que ela continuaria a proporcionar experiências como as do projeto à sua classe, pois ela havia se apaixonado pelas formas de estabelecer a troca de conhecimento através das atividades realizadas em nosso projeto. Segue o registro contido no caderno da professora de estágio no qual ela descreve a visita do físico à escola.

*CPI – 03 de Julho de 2008.*

*Em continuação ao Projeto de Parceria da escola e UNESP, hoje recebemos a visita do Profº [nome do professor] de física (professor e pesquisador) da UNESP que mostrou de forma lúdica, divertida e interativa, alguns princípios da físicas para os alunos das 3. Séries.*

Considero esta atividade como o resgate da beleza e do encanto do ato de educar.

### **16.1 A importância da *magia* no ato de educar.**

Da visita do professor de física e analisando todas as experiências que foram possíveis através dela, é possível extrair a importância *magia* no ato de educar. É curioso, pois no século XVI, magia natural era o nome dado às primeiras experiências da Física. E com o show que o professor deu em sua visita, era possível notar os olhos brilhantes das crianças a

cada experiência feita pelo professor, as bolhas de sabão enchiam os olhos de brilho, o barulho do vento os fazia pensar que o vento realmente assobiava. Sobre a educação como arte, Picollo (2005) diz que:

Esse papel mágico da arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social. Nossa sociedade, onde a complexidade tão amplamente discutida por Morin, juntamente com suas relações e contradições sociais múltiplas e cada vez mais multiplicadas, “já não pode ser representada á maneira dos mitos. (PICOLLO, 2005. p.6).

Ainda que esteja cada vez mais escassa a manifestações de magia no ato de educar dentro de uma sociedade complexa como a nossa, Picollo (2005) afirma que:

Assim sendo, a função essencial da arte para profissionais destinados a transformar o mundo, como o professor, não é, segundo o autor (:20), “a **de fazer mágica**, e sim a de **esclarecer e incitar a ação**; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, uma vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte”. Desta maneira, em todas as suas formas de desenvolvimento, a arte tem sempre um pouco de magia; a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. Como Callas, não seria este o caminho a ser trilhado pelo professor interdisciplinar? (PICOLLO, 2005, p. 6, grifo do autor).

A pergunta que Picollo (2005) apresenta em seu texto referenciando a cantora lírica Maria Callas me remete ao dia da visita do físico e me faz pensar que educar é um ato mágico. Não no sentido de sem empregar algo ilusório, que engane o espectador, mas mágico no sentido de produzir certo fascínio, de se perguntar como aquilo acontece. Mágico no sentido de provocar a curiosidade, a busca por desvendar aquilo que encanta os olhos. Quem nunca quis saber o como o mágico tirou o coelho da cartola?

Educar é mágico ao provocar a vontade de saber mais, de querer entender, de encontrar explicações. E buscar respostas, encontrar soluções nada mais é que se permitir ser educado, é aprender aquilo que ainda não se sabe, é estudar, é conhecer. Para mim foi fundamental reconhecer a magia da educação naquele momento, pois me trouxe a certeza de que eu estava no caminho certo, que apesar de tudo que observei em meu estágio de observação no semestre anterior, a escola é sim um espaço de criação da contraideologia como já afirmava Gramsci (1968).

A escola é um espaço de possibilidades, de formação da *autonomia*, da redescoberta do sentir através do *toque*, de constituição de *valores* humanos e cidadãos, de integração da *família*. A escola é também o espaço da ação de *atitudes* positivas, de encontrar-se com os *aprendizados escolares*, de praticar a *dedicação* ao se realizar algo, de realizar *vivências* dentro dela e para além dela e de conhecer a *magia* existente no ato de educar.

### **17. A minha despedida: emoção e reconhecimento.**

Plenamente realizada com o meu estágio e com os frutos que pude colher da parceria intergeracional com a professora, me despedi daquela classe com lágrimas nos olhos. Lágrimas que expressavam minha gratidão pelo carinho, pela confiança e pela disponibilidade que todos oferecem a mim, expressavam também minha vontade de permanecer com eles até o final do ano letivo, e continuar com o projeto, proporcionando a todos as experiências tão inesquecíveis quanto as que vivenciamos com o *Projeto Profissões*.

Foi muito difícil manter a voz firme ao me despedir da classe, a voz ficou trêmula novamente, como quando falei com eles pela primeira vez, anunciando o choro que não demorou a chegar. A professora percebendo a minha emoção solicitou uma salva de palmas à minha pessoa e permitiu que em seguida eles me desse um “abraço coletivo”.

Meus pés saíram do chão na hora do abraço, e isso não é força de expressão. O abraço deles foi tão forte e tão intenso, que me levantaram do chão. Imagine sessenta bracinhos lhe apertando a cintura e dobrando o pescoço para trás para olhar com aqueles olhinhos de estrela que só as crianças têm. Confesso que naquele momento tudo fez sentido, todas as noites não dormidas, as refeições não feitas, as horas lendo livros e mais livros, tudo valeu a pena.

Eu encontrei o que fui procurar na escola, e acabei encontrando outras tantas coisas mais. Senti-me naquele momento um astro do rock, ou uma diva da ópera, ou qualquer coisa grandiosa que possa existir. Aquele abraço me trouxe a segurança que precisava para seguir em frente com minha graduação e me formar pedagoga. Segue o registro contido em meu relatório individual no qual descrevo os sentidos que essa experiência do estágio de regência produziu em mim.

*REE2b – 12 de Junho de 2008.*

*Confesso: fui contagiada. Contagiada pelo prazer da docência. E reluto: não quero ser tratada. Declaro-me apaixonada, perdidamente, pelo ato de educar. Nunca me imaginei gostando e desejando ser uma educadora, não da maneira que desejo hoje. Depois desse estágio de regência, pude perceber*

*que ainda existem brechas no sistema, que é dado ao professor o direito à cátedra, ainda que este direito esteja mais reprimido que outrora.*

Juntamente com esse abraço repleto de ternura, choveram cartinhas de agradecimento a mim pelo projeto que desenvolvi no decorrer do semestre. Eu não entendia. Custei a acreditar, pois foram eles quem me proporcionaram momentos incríveis, era eu quem estava eternamente agradecida, e mesmo assim, eles fizeram questão de demonstrar todo carinho que sentiam por mim em suas cartinhas. Segue os registros contidos nas cartinhas de diversos alunos demonstrando o carinho e o reconhecimento deles pelo trabalho por todos nós realizado.

*CART1 – 03 de Julho de 2008.*

*Pamela, eu gostei muito dos passeios que você fez se não fosse por você nós não teríamos ido nos passeios tão legais. Eu gostei mais do passeio para ir na TV Claret, foi o mais legal. Os outros também.*

*Eu quero fazer o mesmo que você Pamela faz, eu acho tão legal o que você faz e também depois eu que eu terminar de fazer isso eu quero trabalhar na TV Claret. Eu te amo Pamela. Beijos.*

*CART1 – 03 de Julho de 2008.*

*Pamela a gente vai sentir muita saudade de você porque tudo que você fez para gente foi incrível. Então você é como nossa professora, quer dizer, você é professora. Pamela então a gente vai sentir muita saudade. Te amo Pamela.*

*CART1 – 03 de Julho de 2008.*

*Pamela você é muito legal, quando começar a dar aula vai ser uma ótima professora.*

*CART1 – 03 de Julho de 2008.*

*Nunca se esqueça de nós! Nós te amamos! Com carinho.*

*CART1 – 03 de Julho de 2008.*

*Pamela te amo demais! Você será sempre bem vinda!*

*CART1 – 03 de Julho de 2008.*

*Pamela você é tão legal, esses meses que estive aqui, queria muito que você ficasse um ano. I Love you.*

*CART1 – 03 de Julho de 2008.*

*Pamela eu nunca me esquecerei de você. Te adoro muito!*

É muito gratificante reler estas cartinhas e perceber que o meu trabalho foi reconhecido por aqueles eu mais queria impressionar.



## 18. A parceria: da escola para a vida.

Como já disse anteriormente, encontrei muito mais na escola do que esperava encontrar. Não constituí somente uma parceria com a professora da sala, nós nos tornamos amigas, amigas pessoais. Vou à casa dela regularmente, conversamos sobre a escola, a carreira de professor, sobre as nossas vidas, nossos amores, nossas decepções e nossas alegrias. Estabelecemos uma relação intergeracional de troca de experiências não só no campo profissional, mas no campo pessoal também.

Sarti (2009) em seu artigo explicita a importância da parceria intergeracional e apresenta uma perspectiva socializadora e formativa de parceria.

Trata-se, nesse caso, de um tipo de *parceria formativa na docência* que pretende possibilitar maior integração entre a formação inicial para o magistério e os processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente. Reside aí o caráter socializador da proposta. Entende-se que o estabelecimento de uma relação desse tipo entre professores experientes em seu ofício e estagiários da licenciatura possa converter-se em uma fértil oportunidade formativa para as duas partes. No âmbito de tal relação, ancorada na reciprocidade, os futuros professores – embora ainda ocupem o lugar de estagiários, estudantes que são da licenciatura – têm a oportunidade de atuar na escola a partir de uma posição de certo modo intermediária, localizada entre o papel discente, que estão acostumados a ocupar, e a docência propriamente dita, para a qual estão sendo preparados (SARTI, 2009. p. 136).

Essa proposta de reciprocidade explicitada por Sarti (2009) aconteceu a nós dentro e fora ora do contexto escolar, quando algo me aflige, sei que posso contar com a experiência de vida dela para me aconselhar, me mostrar o melhor caminho. Ela quando se sente cansada, desmotivada, encontra em mim a energia da juventude e a gana de viver a vida com prazer. Sei que poderei contar com ela quando me tornar uma professora, sei que ela me ajudará com os percalços que eventualmente eu vá encontrar em minha docência. Não encontrei na escola só uma professora disposta a firmar um projeto de parceria, encontrei uma amizade sincera e rica em significados.

A nossa parceria não acabou com o fim do projeto e do meu estágio, a professora e eu constituímos uma parceria para a vida, na qual ela entra com a experiência que os anos lhe proporcionaram e eu com as novas idéias, com a vontade de fazer diferente, e assim estabelecemos o equilíbrio ideal, o equilíbrio que toda relação de parceria deve ter para se tornar indissolúvel. Segue então o registro contido em meu relatório individual, no qual

explícito os sentidos produzidos dessa parceria entre eu e a professora da sala do meu estágio de regência.

*REE2a – 12 de Junho de 2008.*

*Segundo definição do dicionário Michaelis a palavra parceria é “reunião de pessoas por interesse comum; sociedade, companhia”. Pois bem, o que podemos dizer ao concluir este projeto, é de que estabelecemos uma parceria, no sentido mais literal da palavra. Compartilhamos tudo: o planejamento, a execução, as expectativas, os contratemplos, assim como agora compartilhamos o doce sabor de saber que foi um belíssimo trabalho e que colhemos muitos frutos dessa parceria. E o melhor, que tanto o projeto quanto a parceria não acabaram junto ao fim do estágio. Nós continuaremos a parceria, mesmo que não de forma tão direta como agora, mas ainda sim uma parceria, posto que muitas coisas ficaram para o resto do ano letivo. E como não poderia deixar de ser, nos tornamos amigas, e parceiras de vida.*

Esta parceira sem dúvida representa para mim um dos tesouros que encontrei durante a minha presença no ambiente escolar.

## **19. Outros projetos: a semente germinada se fez flor.**

Quando passei por aquela escola, jamais imaginaria que o *Projeto Profissões* seria o sucesso que foi. Ele foi como uma semente plantada nas práticas educativas daquela professora. Quando deixei de comparecer à escola, ela deu continuidade à ideia de vivências e implementou outros projetos que abordavam outros temas mas que possuíam as mesmas características do *Projeto Profissões*. Entre eles, estava um projeto sobre alimentação, na qual as crianças receberam a visita de nutricionistas, cozinheiros, sanitaristas e de uma vegetariana, que no caso era eu.

Fiquei lisonjeada com o convite da professora para retornar à escola, isso aconteceu quase no final do ano letivo, no final do mês de novembro de 2008. Como a professora sabia que eu era adepta ao vegetarianismo, ela me convidou para ir à escola contar às crianças sobre minha dieta alimentar, os motivos pelos quais me tornei vegetariana e os benefícios que a dieta me trazia.

A professora contou a eles que uma moça vegetariana iria visitá-los, mas não contou de quem se tratava. Quando a professora anunciou a visita e eles me viram entrar pela porta da sala, foi uma festa! Abraços, beijos, demonstrações de carinho e saudade me encheram de alegria, pois percebi que mesmo passado cinco meses da minha estada naquela terceira-série eles ainda se lembravam dos momentos que vivemos juntos. Apesar de ser um tema delicado, eu me sai muito bem na conversa com eles, explicito os meus motivos, mas deixei claro que eles ainda eram novos para decidir sozinhos o que comer e o que não comer. Solicitei que eles

variassem sempre o cardápio alimentar deles, procurassem comer saladas e refogados ao invés de frituras e guloseimas. Disse que tudo é permitido na alimentação, desde que não haja exageros, pois os exageros trazem malefícios à saúde deles.

Após a minha apresentação, passei por mais uma sessão de abraços e beijos, e me despedi com a sensação de que o meu estágio havia cumprido sua especificidade, e que como disse a professora, eu recuperei nela o fôlego que os anos de docência tendem a minimizar.

Para mim todas as etapas de minha constituição docente foram importantes e fundamentais, mas o meu estágio de regência e meu projeto de parceria me renderam momentos inesquecíveis, lembranças de que eu guardarei para sempre, amizades que pretendo manter para toda a minha vida e experiências das quais tenho certeza, me servirão de base para quando eu me tornar uma educadora.

## **CAPÍTULO 4 - DESAFIO DOS ESTÁGIOS DE OBSERVAÇÃO E PRÁTICA COM O CORPO DOCENTE DA ESCOLA: TRABALHAR FORMAÇÃO COM PROFESSORES E NÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Neste capítulo pretendo explicitar as experiências que meus dois últimos estágios curriculares trouxeram para a minha formação, bem como apresentar o que eu aprendi e o que eu ensinei nesses dois momentos da minha constituição como futura educadora.

Antes de começar a compartilhar as experiências, é necessário apresentar quais disciplinas estes dois estágios atenderam e quais eram as propostas da coordenadora<sup>16</sup> de estágio para ambos. Falarei dos dois estágios em um mesmo capítulo, pois eles foram estruturados pela coordenadora de estágio de maneira que o estágio de observação era base para o estágio de regência com o corpo docente da escola.

### **1. A primeira etapa: observar a escola como espaço de formação do professor.**

Primeiramente, eu realizei o estágio de observação dos demais espaços escolares, com exceção da sala de aula. A escola em que realizei este estágio é outra escola, diferente das outras duas dos estágios anteriores. Dessa forma, esta seria a terceira instituição escolar em que eu me inseriria no processo de constituição docente através dos estágios.

A proposta era observar o corpo docente, a direção, ou seja, a escola como um espaço de formação fora da sala de aula. Era um olhar para os espaços de formação docentes existentes na escola, com exceção da sala de aula. Uma proposta nova sem dúvida, pois até então eu só havia realizado estágios onde o foco principal era a sala de aula. Outra novidade desse estágio era que ele seria realizado em grupo e não mais individualmente como os estágios anteriores. A meu ver, o estágio realizado em conjunto é sempre mais “colorido”, afinal apresenta uma composição de idéias pautadas em diversos pontos de vista.

Considerando o fato de que nessa etapa do meu processo formativo eu me encontro em êxtase total pelo sucesso do meu estágio de regência e pelos frutos colhidos da minha parceria com uma professora experiente, um estágio em grupo seria de certa forma, uma maneira de continuar a criar projetos novos e compartilhá-los com outras pessoas. O meu grupo era composto por cinco integrantes.

---

<sup>16</sup> Vale lembrar de que todos os meus estágios docentes foram coordenados por uma mesma pessoa.

Para mim, como já explicitiei anteriormente, a educação é sempre um ato partilhado, e trabalhar o estágio de forma partilhada era uma experiência nova e que, com certeza, traria aprendizados importantes na minha constituição docente.

A disciplina responsável pelo estágio de observação da escola era Prática De Ensino No Ensino Médio I - (Noções Teóricas). Além desta, coexistia a disciplina de Metodologia Do Ensino Médio, que era realizada através de aulas ministradas pela coordenadora de estágio no período noturno.

A disciplina de Metodologia do Ensino Médio tinha a função de ancorar teoricamente o estágio que se realiza através da disciplina Prática De Ensino No Ensino Médio I - (Noções Teóricas). Como nos estágios anteriores, a coordenadora, que como já notificado, era a mesma dos estágios anteriores e responsável pela disciplina em questão, apresentou uma proposta de observação partindo de um eixo temático: Os professores: carreira, saberes e formação.

Como feito nos outros estágios, a coordenadora apresentou um roteiro onde estavam elencados os pontos a serem observados, bem como, quais documentos existentes na escola poderiam servir de registro para análise do corpo docente da escola. A proposta da coordenadora de estágio era a de se realizar primeiramente, dentro da disciplina Prática De Ensino No Ensino Médio I - (Noções Teóricas), uma análise humana e documental dos recursos disponíveis na escola, para que, posteriormente, estas análises servissem de base para a elaboração de uma oficina pedagógica com todos os envolvidos no contexto escolar (exceto os alunos). Segue o registro contido em meu caderno da disciplina de Metodologia do Ensino Médio, no qual está descrito o roteiro apresentado pela coordenadora de estágio.

*CE5 - Segundo semestre de 2008.*

*Roteiro de Elaboração do estágio de observação da escola: Tema – A escola como espaço de formação docente. Carga horária: 60 horas.*

*Informações relevantes sobre a formação dos professores: estudo documental; questionários; entrevistas;*

*I - Sobre a Pesquisa:*

*Recursos da escola (especialmente os recursos humanos);*

*Perfil dos professores (sua formação, tempo de magistério, trajetória profissional, etc.);*

*Perfil da “equipe de gestão” (seu papel na formação docente);*

*Espaço de formação docente na escola;*

*Oportunidades formativas oferecidas pela Secretaria de Educação e outros cursos realizados pelo professor;*

*II – Atividades voltadas para a elaboração das oficinas em 2009:*

*Escolha do tema junto aos professores;*

*Consulta/discussão com a coordenadora pedagógica;*

Na atribuição das escolas, nós, meus colegas de grupo e eu, escolhemos uma escola da periferia de Rio Claro, onde nenhum de nós havia estagiado antes. E isso foi um ponto interessante, pois nos inseriríamos em um contexto nunca antes por nós “habitado”.

### **1.1 O espaço da escola dentro da comunidade e o espaço da comunidade dentro da escola.**

No primeiro dia de observação do que acontece na escola fora da sala de aula, sentimos que antes de analisar o ambiente escolar, era necessário analisarmos o bairro em que aquela escola estava inserida. Sabíamos que era um lugar de moradores humildes, pertencentes à classe baixa da população da cidade de Rio Claro, e que, o mesmo, enfrenta problemas com o tráfico de drogas e com a violência. Estávamos curiosos para observar se a escola sofria influência desses fatores acima citados, mas eu, como já conhecia o bairro por ficar próximo à minha residência, sabia previamente das dificuldades enfrentadas pela escola para impedir que a violência e as drogas “entrassem” e “contaminassem” as experiências nela constituídas. Segue o relatório do estágio de observação do “corpo docente” elaborado por meus colegas de grupo e por mim, no qual explicitamos a maneira com que a escola lida com os problemas existentes no bairro e que, de certa forma, interferem na formação e no desenvolvimento da educação de seus pertencentes.

*REE3 – Segundo semestre de 2008.*

*[Nome da escola] é uma escola situada em um dos bairros mais violentos da cidade. Diante desta inegável realidade, a escola [nome da escola] tem como preocupações fundamentais desenvolver trabalhos de permanente interação com os educandos, seus familiares e demais integrantes da comunidade, proporcionando a todos, a oportunidade de co-participar das atividades escolares. Isto faz com que a comunidade reconheça a escola como parte que a compõe, e isso é de extrema importância para a “sobrevivência” da escola dentro deste contexto.*

Na ocasião, eu não me atentei ao fato de que nesta escola, ao contrário da primeira em que estagiei, os alunos que não fossem matriculados na escola, ou que fossem ex-alunos, não poderiam participar das atividades escolares, exceto em eventos de “Casa Aberta”.

Neste momento, refletindo acerca dos meus registros e memórias e dialogando com autores que tratam do tema escola/comunidade, me surgiu a inquietação a partir da fala de Almeida (2002), quando ela apresenta a relação escola/comunidade concebida de maneira fragmentada por muitas instituições escolares.

O conceito de comunidade, cheio de armadilhas e ambigüidades, não foi problematizado, e, aparentemente, a impressão era que todos comungavam do mesmo entendimento. Se há uma comunidade escolar é porque temos uma série de outras comunidades: a de saúde, a da Igreja, etc... e a Associação de Moradores seria a comunidade de moradores? Haveria então uma comunidade de trabalhadores e de não trabalhadores? Reforçando a idéia de que só fazem parte da comunidade escolar, os pais e responsáveis de alunos matriculados, afasta-se quem não estiver dentro desse grupo. Se a escola é pública qualquer pessoa não poderia dela participar e nela interferir? (ALMEIDA, 2002. p.13).

Quando analiso a fala de Almeida (2002) me lembro de observar que na escola onde realizei este estágio, de inúmeras vezes, membros da comunidade que não eram alunos matriculados, sendo convidados a se retirar da escola. É um ponto complicado, pois às vezes o sujeito está realmente mal intencionado, mas em outros casos, ele pode encontrar no ambiente da escola um refúgio da realidade por ele vivida no contexto daquele bairro. A autora alerta ainda que, concebendo a integração escola/comunidade dessa maneira, “termina-se por produzir um efeito muito mais fragmentador da realidade do que unificador, perdendo a possibilidade de potencializar encontros” (ALMEIDA, 2002. p. 13).

Logo de início foi possível identificar o estado de fragmentação enfrentado por aquela escola no momento da realização do nosso estágio. Pois, ao mesmo tempo em que se abria para a comunidade ao qual pertencia, se fechava para a mesma; assim, nem todos usufruíam do espaço escolar como um espaço público e comunitário.

## **1.2 A escola, sua estrutura e organização.**

Quando já estávamos dentro da escola, o primeiro espaço a ser observado foi a diretoria. Notamos que faltava certa privacidade, pois secretaria e diretoria se apresentavam de maneira geminada e assim, era possível ouvir, sem maiores esforços, tudo o que acontecia em ambos os ambientes. Com relação às modalidades de ensino oferecidas pela escola estavam: O Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos ciclos I (1º ao 4º termo) e ciclo II (5ª a 8ª série). Analisamos também o Plano de Gestão da escola referente ao ano de 2008. Nele encontramos a descrição detalhada da estrutura do prédio e dos recursos pedagógicos disponíveis. Segue o registro contido no relatório de estágio no qual descrevemos o texto em que se apresentava o Plano de Gestão daquela escola.

*O prédio escolar possui:*

- 10 salas de aula, número suficiente para atender a demanda.
- 19 classes de Ensino Fundamental I e 1 classe de Sala de Recursos Deficientes Mentais.
- Diretoria;
- Secretaria;
- Sala de professores com banheiros;
- Sala de leitura,
- Sala de TV / vídeo / DVD;
- Quadra de esportes;
- Pátio coberto, cozinha para merenda de alunos com despensa;
- Cozinha para preparo do café;
- Refeitório;
- Banheiro masculino e feminino para alunos;
- Dois almoxarifados sendo utilizados em banheiros de alunos por falta de local apropriado;

A seguir o registro dos recursos disponíveis na escola, contido no relatório de estágio elaborado por mim e por meus colegas de grupo.

*REE3 - Segundo semestre de 2008.*

- 2 videocassetes;
- 2 aparelhos de televisão;
- 1 antena parabólica digital para TV;
- 1 retroprojektor;
- 3 impressoras;
- 2 mimeógrafos a álcool;
- 1 DVD;
- 1 DVD com Karaokê;
- 12 aparelhos de som portáteis;
- 2 máquinas fotográficas (1 digital e 1 comum);
- 1 bebedouro;
- 21 ventiladores de sala de aula;
- 3 micro computadores tipo PC, com processador Pentium;
- livros didáticos para todos os alunos;
- livros paradidáticos em quantidade razoável;
- mapas;
- dicionários da língua portuguesa;
- dicionário inglês-português;
- globo terrestre;
- material dourado;
- ábaco;
- sólidos geométricos;
- balanças com pesos diferenciados;
- jogos diversos;

O tempo de nossa permanência naquele contexto não foi suficiente para afirmar que os recursos pedagógicos disponíveis eram devidamente utilizados. Os únicos que constantemente se notava em uso eram os mimeógrafos e o aparelho de som.

Sobre os recursos didáticos, Castoldi e Polinarski (2009) ao relatarem sua pesquisa sobre a importância dos recursos didático-pedagógicos na aprendizagem, apontam que “a



maioria dos professores tem uma tendência em adotar métodos mais tradicionais de ensino, por medo de inovar ou mesmo pela inércia a muito estabelecida em nosso sistema educacional” (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009, p.685). Observamos o espaço daquela escola em diversos períodos do dia, e notamos que, a maioria dos professores preferia as aulas mais tradicionais. Notamos também o “medo de inovar”, presente na fala de Castoldi e Polinarski (2009), como um dos motivos pelos quais os professores não utilizavam todos os recursos didáticos disponíveis na escola.

Ainda sobre a importância da utilização desses recursos em sala de aula, Souza (2007) explicita que não basta apenas inserir um determinado recurso durante as aulas, o recurso didático deve ser utilizado “em segundo plano apenas como auxiliar deve ser intermediário no processo de ensino e de aprendizagem, pois, o mais importante nesse processo é a interação professor-aluno-conhecimento” (SOUZA, 2007, p.2). Para a autora, com os avanços tecnológicos, uma infinidade de recursos didáticos foram postos a disposição do professor (DVDs, CDs, data show) e que essa infinidade de recursos suscita uma reflexão acerca de como e quando utilizar estes recursos em sala de aula.

Tanta variedade de recursos, nos leva a pensar sobre a necessidade de ampliar nossa reflexão com relação a seu uso e sobre o papel da escola, que deve realizar seu projeto pedagógico levando em consideração o tipo de aluno que atende, qual é o contexto em que está inserida, e como e quais serão os recursos mais adequados para que se alcance a sua proposta de ensino (SOUZA, 2007, p.3).

Considero que, talvez por não saber como utilizar os recursos disponíveis, ou por medo de inovar a aula e não atingir os objetivos de certa atividade, os professores não utilizavam os recursos didáticos presentes na escola.

### **1.3 O perigo da mecanização do ato de educar.**

Em nossas observações do espaço escolar como um espaço de formação contínua para o professor, nos deparamos com um projeto implementado na escola intitulado “A hora da leitura”. A primeira vista nos pareceu o projeto ideal para ser observado, pois tinha como característica que *toda a escola* se dedicasse à prática da leitura durante trinta minutos. Pensamos que nada melhor que a prática de leitura para caracterizar a escola como um espaço de formação, não só do professor, mas da escola toda. Infelizmente ao observamos a maneira como o projeto acontecia, notamos que o que poderia ser uma excelente oportunidade de

formação, acabou se tornando naquele contexto uma obrigatoriedade a ser cumprida. Mais uma das tantas obrigações existentes no ambiente escolar. Segue o registro contido no relatório que elaborei juntamente com meus colegas de grupo, no qual descrevemos nossas considerações a respeito de como acontecia a “Hora da leitura” naquele espaço escolar.

*REE3 – Segundo semestre de 2008.*

*O sinal bate. Perguntamos: — É intervalo? Logo às 20h00? — A inspetora de alunos nos explica: — Temos aqui um projeto de leitura, quando o sinal toca, todos nós, sem exceção, temos que nos dedicar à leitura por 30 minutos.*

*A princípio nos empolgamos muito, excessivamente. Era o lugar perfeito. Formação não só do docente, mas de toda a escola! Infelizmente, após acompanharmos muitos e muitos momentos de leitura, concluímos que todos se comportam como se a leitura fosse uma postura ditatorial. Bate o sinal, abandona-se tudo que se está fazendo, pega-se um livro ou qualquer papel que contenha um amontoado de letras e lê-se, não para aprender, não para absorver o que aquela sopa de letras impressas em papel tem para oferecer, mas só porque é hora de ler. Assim como tem hora de trabalhar, de ir para aula, de ir dormir. É um adestramento para leitura. Chegava ser cômico. Não agregava nada.*

Freire (1996), em sua obra, fala da importância da conexão entre o ato educativo e a realidade em que este se dá. Ao falar exatamente da necessidade de uma leitura crítica, o autor identifica a responsabilidade do professor em não ser apenas um repetidor de idéias, mas ser um desafiador. Ele afirma que um sujeito que lê apenas com intuito de memorizar aquilo que lê, para repetir mecanicamente o que leu, não consegue relacionar a sua leitura com o seu mundo.

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto (FREIRE, 1996, p. 14).

Ao que pude notar, aquele projeto de leitura funcionava mecanicamente, sem conexão com a reflexão do que foi lido, com a realidade que os leitores estavam inseridos. Freire (1996) diz ainda que a leitura feita de maneira mecânica, torna-se um vício e, que esta por sua vez, não tem nada a ver com o pensar certo ou ensinar certo.

Coloco-me a refletir sobre como o projeto de leitura acontecia e tento ligá-lo à proposta da coordenadora de estágio de pensar na escola como possível espaço de formação

do professor. Penso que este era um projeto que tinha tudo para proporcionar a abertura para a formação coletiva, uma vez que todos deveriam se dedicar a trinta minutos de leitura. Talvez esse tenha sido o “desandar” do projeto: todos *deveriam* ler algo por trinta minutos. Essa imposição do *dever* parece-me que impulsiona a prática (nesse caso a prática da leitura) para o vício da mecanização apontado por Freire (1996).

#### **1.4 De fora para dentro: os espaços de formação além dos muros da escola.**

Após presenciar o projeto “Hora da leitura”, continuamos a observar os espaços escolares (com exceção da sala de aula) com o intuito de encontrar neles, possíveis espaços de formação docente. Para a nossa surpresa, o primeiro espaço que encontramos de formação do professor não aconteceu na escola, porém vale considerá-lo, porque envolveu a escola como um todo.

Trata-se de uma palestra realizada fora do espaço escolar, mas que contou com a presença de toda a escola: alunos, professores, direção e funcionários. A palestra era sobre o preconceito racial, e mostrava de forma dinâmica e consciente a beleza do negro e suas peculiaridades culturais.

Houve alguns embates e algumas rejeições por parte de alguns professores. O motivo era o choque de culturas. Penso que um professor que não consegue respeitar os costumes, a religião ou as atitudes de outra pessoa, não poderá trabalhar o respeito às diferenças com seus alunos em sala de aula.

Freire (1996) mais uma vez fala que educar não é transmitir conhecimento, mas pensar certo. Para ele, esta é uma postura que temos que ter diante não só dos outros, mas ante a nós mesmos.

É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temo de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva, mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e destrutam (FREIRE, 1996, p. 21).

Penso muito no meu futuro como educadora, e temo por me tornar uma educadora repleta de “incoerências grosserias” (FREIRE, 1996, p. 21). Tanto no meu processo de

formação quanto agora ao reter minhas memórias e reler os meus registros, aprendo que nada é único e indiscutível. Tudo é uma questão de pontos de vista. Certa vez, uma professora me aconselhou a temer as verdades absolutas. Como no caso dos professores que repudiaram o palestrante, eles consideraram um fundamento do senso comum como uma verdade absoluta e se fecharam no sentido de ouvir outros pontos de vista e tecer novas opiniões a respeito de um tema tão importante para se trabalhar em sala de aula.

A palestra sem dúvida foi espaço de formação docente, talvez não para todos, mas para aqueles que estavam dispostos a aceitar as diferenças culturais presentes em nosso país. Embora importante e significativa, a palestra aconteceu fora da escola, descaracterizando o nosso foco que era de encontrar *na escola* espaços de formação docente.

### **1.5 Análise dos livros de ata dos HTPCs da escola.**

Ao partimos para a análise documental do livro de ata dos HTPCs da escola onde realizamos nosso estágio, tivemos uma grande surpresa. O livro de ata não revelava o que se sucedera nos encontros. Os registros apareciam em tópicos, tornando impossível a interpretação dos fatos por alguém que não esteve presente no momento em que os fatos se sucederam. Em algumas páginas foi possível deduzir que houve a leitura e discussão de textos relacionados ao cotidiano escolar, mas por não estarem anexados ao livro, não tivemos acesso aos textos lidos e discutidos. Desse modo, através do livro de ata dos HTPCs seria difícil definir se os encontros eram ou não um espaço de formação para o professor.

Mas do que foi possível ser analisado, concluímos que eles socializavam sempre as práticas de sucesso. Perguntamo-nos: e os insucessos, não foram socializados? Se não foram, é pelo fato de causarem possivelmente certa frustração ou porque o grupo de professores não identifica os insucessos de sua prática docente? Segue o registro contido em nosso relatório de estágio, no qual eu e meus colegas de grupos identificamos essa lacuna existente na socialização das experiências da prática docente nos HTPCs.

*REE3 – Segundo semestre de 2008.*

*O registro das atas nos mostra que em alguns dias houve tempo destinado à socialização das práticas de sucesso. E as práticas que não obtiveram sucesso? Os professores poderiam ter tempo para socializar também as dificuldades enfrentadas, os problemas que precisam de solução, as dúvidas que aparecem no momento da prática.*

Outro ponto observado ao analisarmos o livro de ata dos HTPCs, foi o fato dos mesmos serem planejados já no início do ano. E segundo informações, este planejamento é cumprido ao decorrer do ano. Fica a inquietação: é possível trabalhar a previsão dentro da prática docente? Por que o que acontecia naqueles encontros era algo previsto desde o início do ano letivo. E quando previsto, não se conhecia as classes, os alunos, as necessidades que cada professora enfrentaria em seu cotidiano escolar.

Este processo de planejar no início do ano o que deve ser lido e discutido nos encontros dos HTPCs causou-me estranhamento. Mais uma vez lembrando a idéia de estranhamento de Ginzburg (2001) que é o olhar de quem olha algo pela primeira vez, me pus a pensar como é possível reunir-se, falar de um texto, mas não conseguir relacioná-lo com o seu cotidiano, com sua prática. Penso mais uma vez no que falou Freire (1996) sobre o intelectual mecanizado, que lê, mas não reflete, lê apenas para reproduzir os fragmentos memorizados do texto lido. Segue o registro contido em nosso relatório de estágio no qual explicitamos algumas considerações que os professores fizeram durante nossas observações do ambiente escolar como espaço de formação docente.

*REE3 – Segundo semestre de 2008.*

*Entretanto, um outro detalhe nos chamou a atenção: os professores queixaram-se de não haver espaço e tempo para socializarem suas práticas e dificuldades, mas essas reclamações não são feitas à equipe de direção e coordenação. Eles simplesmente aceitam que os HTPCs sejam utilizados como horário para avisos, ao invés de proporem novas alternativas.*

Mendes (2008) ao desenvolver sua dissertação acerca dos HTPCs na cidade de Presidente Prudente, concluiu que só com a proposta de trabalho coletivo esse espaço pode deixar de ser um espaço apenas para formalidade e burocracias e se tornar um espaço de formação contínua do professor.

Se não há uma gestão participativa, ou seja, decisões compartilhadas tendo em vista a aprendizagem dos alunos, mas sim uma hierarquia rígida, o orientador precisa trazer ao professor, indicações, caminhos e estratégias para o cotidiano da prática de sala de aula; o professor não se vê como participante ativo desse processo, não tem compromisso com o processo, não se sente participante. A organização da HTPC como uma das áreas da gestão também não está organizada de forma a constituir junto aos professores a cultura da colaboração e da participação atrelada a um acompanhamento dos resultados de aprendizagem dos alunos (MENDES, 2008, p.97).

Foi exatamente no tocante a gestão participativa da escola que percebi a fragmentação existente no contexto daquela instituição. Senti pelo teor dos discursos dos professores que conversamos, e com a pobreza dos registros existentes no livro de atas, que a participação coletiva não acontecia nem nos HTPCs, nem em outros espaços da formação docente na escola. Notei a fragmentação tanto acerca da hierarquia como aponta Mendes (2008), quanto dos professores entre si. Concluimos então, que o HTPC, embora fosse um espaço concreto de formação do docente na escola, naquele contexto não estava sendo direcionado a esse propósito.

### **1.6 A visita ao HTPC: um espaço fragmentado.**

Como a análise do livro de ata dos HTPCs não havia nos fornecido um panorama real dos fatos que se sucediam naquele contexto, além das conversas informais que tivemos com alguns professores, ficou a sensação de que se estabelecia ali uma relação hierarquia autoritária. Então decidimos frequentar alguns HTPCs com o intuito de observar o que de fato acontecia naquele espaço de formação docente. Agendamos um dia e horário com a coordenadora da escola para podermos participar de um dos encontros.

Observamos primeiramente os diálogos e quando nos sentimos confortáveis, fizemos a pergunta que era o foco do nosso estágio: “Vocês reconhecem a escola como espaço formador de vocês, docentes?” A reação de alguns professores nos causa surpresa. Segue o registro contido em nosso relatório de estágio no qual descrevemos a reação dos professores quando questionamo-los sobre a possibilidade da escola ser um espaço de formação para o educador.

*REE3 – Segundo semestre de 2008.*

*Chegamos como quem não quer nada e devagar fomos nos apresentando e, quando sentimos que podíamos nos lançar da pergunta que não quer calar, soltamos: “Vocês reconhecem a escola como espaço formador de vocês, docentes?” Foi como se ofendêssemos a mãe deles. Ficamos perplexos! “Aqui não! Nessa escola, e ainda mais se tratando de EJA, decididamente não!” “Confirmem se quiserem, vocês verão que falo a verdade”.*

Foi um desabafo, sem dúvida. Mas para mim naquele momento e agora relendo meus registros, reflito sobre a importância do trabalho coletivo dentro da instituição escolar. E como a falta dessa coletividade pode empobrecer as relações estabelecidas dentro da escola.

### **1.7 O questionário auto-avaliativo e suas repercussões.**

Diante dos fatos que presenciamos nos HTPCs e com os dados que recolhemos das análises feitas do livro ata do mesmo, decidimos que seria interessante elaborar um questionário auto-avaliativo para entregarmos aos professores, para que eles pudessem expressar suas opiniões acerca da sua formação dentro e fora do ambiente escolar. Ele era composto de questões que abordavam o reconhecimento das práticas docentes, as possíveis lacunas existentes nessa prática e os espaços de formação disponíveis ao professor dentro e fora do ambiente escolar. A iniciativa de entregar este questionário partiu do próprio grupo, pois ele possivelmente nos auxiliaria na compreensão do que pensava o corpo docente daquela escola a respeito dos espaços de formação docente existentes naquele contexto.

Este questionário tinha também o intuito de promover um canal de comunicação do professor com a universidade (representada por nós), para que pudéssemos compreender as necessidades reais no tocante a encontrar na escola espaços de formação continuada para o professor.

A análise dos questionários nos surpreendeu em vários pontos. Segue o registro no qual descrevemos detalhadamente um dos pontos que mais nos causou estranhamento.

*REE3 – Segundo semestre de 2008.*

*Uma das perguntas era: Existe alguma deficiência na sua formação que você considera que necessita ser sanada?*

*E foi grande a nossa surpresa ao ler a resposta de uma professora da EJA que ministra aulas de matemática, que diz: “Não, embora através de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, nós professores sempre estamos aprendendo”. Será que os 25 anos de magistério dessa professora deram a ela a possibilidade de dizer que não há deficiência em sua formação? O mais intrigante é que na questão sobre a escola como espaço de formação docente, ela não escreveu nada, preenchendo o espaço destinado à resposta apenas com um traço. Talvez isso indique que ela acredita nos cursos externos de formação como sendo suficientes para dar conta da realidade de cada escola. Uma outra hipótese é a de que ela esqueceu-se que os seus 25 anos de ofício acabaram ampliando sua formação, através da prática.*

Neste momento quando me coloco a refletir sobre o fragmento acima descrito, penso em Huberman (1992) e em seu texto acerca das fases da carreira dos professores. O autor traça uma linha do tempo da carreira docente e vai identificando, juntamente com dados de outras pesquisas, características comuns a determinadas fases do processo de prática profissional docente.

Em termos de alguma aproximação, poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada a mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros (HUBERMAN, 1992, p.44).

Analisando o discurso da professora que possuía vinte e cinco anos de carreira docente, com base nas considerações de Huberman (1992), penso agora que talvez ela estivesse mesmo com esta sensação de confiança de que fala o autor, e por isso não conseguia enxergar possíveis lacunas em sua prática docente cotidiana.

Outro ponto que nos causou estranhamento foi o fato de termos aberto esse canal de comunicação através dos questionários, e os professores não terem utilizado deles para fazer as reivindicações que eles pleitearam conosco na conversa informal durante os HTPCs. Segue o registro contido em nosso relatório de pesquisa no qual explicitamos nossas considerações acerca deste fato.

*REE3 – Segundo semestre de 2008.*

*Quando questionados verbalmente, alguns professores se contrapuseram à coordenação da escola, à forma como os HTPCs eram usados para dar recados, e quando solicitados a escrever no papel, para que pudéssemos tecer nosso relatório, nossas análises, talvez os receios de causar problemas a si mesmos e aos outros, parece que os impeliu a não dizer nada sobre a escola como espaço de formação docente, limitando-se a um máximo de sim ou não, ou falta de resposta.*

*[...] Tudo isso pode estar diretamente ligado ao poder que a escola enquanto instituição possui: uma coisa é dizer, em uma conversa informal, que não se concorda com a forma como as coisas estão postas, outra é escrever isso sem saber exatamente a que fim se presta e possivelmente sofrer consequências desse ato.*

As observações contidas no fragmento acima extraído do nosso relatório nos proporcionaram a análise da dimensão fragmentada em que se encontrava o corpo docente daquela escola. Segue outro fragmento contido em nosso relatório de estágio que descreve as nossas impressões acerca da análise das respostas do questionário auto-avaliativo.

*REE3 – Segundo semestre de 2008.*

*As respostas, positivas ou negativas, escancaram um individualismo que hoje em dia ainda se encontra muito presente na cultura e profissão docente. Lembremos de que os professores, em sua maioria, responderam que os HTPCs [...] auxiliam em sua formação, mas essas respostas indicam que os professores ainda acreditam que a formação é pessoal, ao contrário da formação coletiva, baseada em trocas de experiências, debates e discussões.*

*[...] ao mesmo tempo em que os professores têm consciência de que a formação coletiva é importante, estão impregnados do discurso individualista dessa sociedade capitalista em que vivemos.*



Juntando todos os dados analisados e interpretando todos os discursos ouvidos e momentos observados, meus colegas de grupo e eu, chegamos à conclusão de que a lacuna mais evidente dentro daquele contexto era o da *fragmentação* diante a socialização dos saberes cotidianos docentes. Esta fragmentação é fruto de uma pedagogia individualista, que centra sempre suas preposições no eu em detrimento do nosso. Sobre o individualismo, Ruiz (2008) ao se apoiar em outros autores como Luedemann (2002) traz em seu texto as contribuições de Makarenko (1980) e sua pedagogia socialista, para o fim do individualismo nas práticas educativas, partindo de uma perspectiva fundamentada na coletividade.

Ao invés de desanimar, estes problemas contribuía para que ele percebesse que necessitava iniciar uma “luta contra o individualismo”, mostrando para os educandos que tudo o que havia para partilhar, apesar de pouco, era de todos. Assim o combate ao individualismo fazia parte de um processo de desenvolvimento de atividades práticas em que os educandos percebessem o *nosso* no lugar do *meu*. Combater a individualidade era um princípio pedagógico muito caro a Makarenko, que se colocava totalmente contrário a teorias pedagógicas que tinham no centro das atenções a criança e seu desenvolvimento biológico e psicológico. Para ele a “pedagogia socialista” deveria focar a atenção na educação do coletivo, partindo daí acreditava que assim estaria “educando o novo caráter coletivista de cada criança em particular” (RUIZ, 2008 APUD LUEDEMANN, 2002, p.228).

É ao encontro do pensamento de Makarenko (1980) explicitado por Ruiz (2008) que pretendíamos elaborar nossa oficina pedagógica com os professores da escola. Partindo do ponto de vista de que os saberes são nossos e não meus.

### **1.8 Primeiras idéias sobre a oficina pedagógica.**

Como dito no início deste capítulo, o intuito desse estágio de observação do cotidiano da escola (fora do âmbito da sala de aula) como espaço formador do professor era o de encontrar esses espaços e a partir dele pensar em uma oficina pedagógica a ser realizada com o corpo docente da escola no estágio posterior a este descrito até o momento.

Tínhamos, ao final do estágio de regência, uma problemática extraída daquele contexto onde estivemos inseridos, que era a problemática da *fragmentação*. Mas além deste foco central, tínhamos a pretensão de trabalhar em nossa oficina algumas construções acerca do trabalho coletivo na escola, do reconhecimento da escola enquanto espaço formador do educador e a importância dos HTPCs para a consolidação desses espaços de formação. Segue o fragmento contido na conclusão do nosso relatório de estágio onde esboçamos as primeiras

idéias acerca da oficina pedagógica que pretendíamos realizar no semestre seguinte com o corpo docente da escola.

*REE3 – Segundo semestre de 2008.*

*Tentaremos, e que fique claro que as ideias ainda estão prematuras, através da nossa oficina, mostrar que há espaços de formação docente na escola. Basta ter vontade e união para fazê-lo como tal. Os HTPCs podem e devem ser espaço de formação docente, de troca de experiências e não painel de recados. E quem vai determinar isso é o próprio corpo docente.*

*Pretendemos trabalhar a coletividade, pois notamos que falta um pouco de união em busca de um mesmo objetivo. Tentaremos também tirar o já conhecido estigma de “pesquisadores que não sabem da prática tal como ela é” que nos persegue desde sempre. E como faremos isto? Não sabemos ao certo ainda, mas queremos criar algo que em um determinado momento, nós deixemos nossa posição, e eles deixem a deles, e que troquemos os nossos papéis, para que não haja uma hierarquia, que como é nítida, a hierarquia torna as pessoas preguiçosas e com medo. E como diz a frase de um autor desconhecido “A hierarquia é a seguinte: os que sabem são mestres dos que creem”. Mas não sabemos, e também cremos.*

Nós já tínhamos uma idéia do foco da nossa oficina pedagógica, e isso era importante. Tão importante quanto o que conseguimos extrair enquanto estivemos inseridos naquele contexto escolar, foram as experiências por nós vivenciadas.

Hoje, ao lembrar minhas experiências e reler meus registros, julgo fundamental o percurso que trilhei em meu processo de formação como estagiária, pois tive a oportunidade de observar tanto a sala de aula como um espaço de formação (do aluno e do professor), como também pude desempenhar um olhar sobre a escola que acontece fora do espaço cúbico da sala de aula proporcionando outros espaços de formação docente.

A seguir descrevo como se deu a realização do meu último estágio docente dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia.

## **2. O último estágio do curso: a proposta da oficina pedagógica.**

Na primeira metade deste capítulo eu explanei como se deu a primeira etapa do meu estágio docente partindo de uma perspectiva de olhar a escola como espaço formador do professor. A partir de agora pretendo descrever e apresentar minhas reflexões sobre o último estágio do meu processo de constituição docente. Assim como feito no início deste capítulo começo explanando a qual disciplina este estágio serve e qual a proposta da coordenadora de estágio do meu curso.

Do mesmo modo que os estágios de observação, tanto da sala de aula quanto da escola, se apresentavam na grade curricular do curso, divididos em duas disciplinas, os

estágios de regência, tanto da sala de aula (descrito no capítulo 3) como este de regência na escola junto ao corpo docente, se apresentam como uma única matéria.

A matéria responsável pela realização do meu último estágio docente era Prática De Ensino No Ensino Médio II - (Atividades Práticas) que se esta se apresentava na forma de estágio docente a ser realizado na mesma escola onde foi possível observar o corpo docente no semestre anterior e, também, através dos encontros uma vez por semana, na universidade, como uma disciplina teórica comum. A carga horária total da disciplina era de cento e vinte horas.

Só para contextualizar o leitor, o período agora descrito refere-se ao primeiro semestre do ano de 2009. A coordenadora de estágio já no semestre anterior tinha nos apresentado o objetivo central do estágio de regência junto ao corpo docente da escola: a elaboração e execução de uma oficina pedagógica na escola.

Como no semestre anterior, meus colegas de grupo e eu, tínhamos encontrado um espaço fundamental para a formação docente dentro do ambiente escolar – os HTPCs – mas que não estava sendo visto pelos sujeitos da escola nem socializado para que esta formação acontecesse, decidimos que deveríamos elaborar uma oficina que possibilitasse ao corpo docente da escola recuperar este espaço dos HTPCs como um espaço formador do docente e não mais levá-lo como um horário para recados e atividades meramente burocráticas.

Mas além desse, existia outro ponto importante que poderia ser trabalhado por nós dentro da oficina pedagógica: a importância do trabalho coletivo em oposição à fragmentação das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Mas havia um desassossego por parte de nós enquanto realizadores de uma oficina. Nós havíamos presenciado as oposições que os docentes faziam constantemente à figura hierárquica da coordenação e direção da escola. Além disso, não queríamos, ou melhor, não podíamos chegar à escola se intitulado estudantes-pesquisadores-oficineiros, determinando o que eles deveriam ou não realizar durante a oficina, bem no sentido do “a gente manda, vocês obedecem”. Decididamente não era a imagem que queríamos transmitir de nós mesmos a eles.

Por solicitação da coordenadora de estágio, um projeto deveria ser elaborado, contendo todo o planejamento da oficina e sua descrição detalhada, com objetivos e métodos a serem utilizados. Esta foi uma proposta da coordenadora com o intuito de nos impulsionar a elaborar um projeto consistente. Apesar de termos em mente qual o foco principal da oficina, não tínhamos a menor idéia de como trabalhar a coletividade em uma oficina pedagógica em um espaço tão fragmentado como estava aquele ambiente escolar.

## 2.1 A idéia inicial da oficina pedagógica.

A idéia de como trabalhar a coletividade na escola partiu de mim, mas evidentemente, todos no grupo contribuíram para melhorar esta idéia inicial. Passei um tempo refletindo sobre como poderíamos trabalhar a coletividade com o corpo docente da escola, e pensei que poderíamos nos utilizar de analogias para transmitir a mensagem que pretendíamos com nossa oficina, de forma a não nos portarmos de maneira autoritária e detentora do saber predominante.

Referencio mais uma vez Ruiz que traz em seu texto as idéias e contribuições de Makarenko (1980) para pensar as relações estabelecidas na escola de maneira coletiva. As experiências de Makarenko (1980) são com os alunos, mas consigo estabelecer a mesma dimensão formativa na categoria dos professores; afinal um professor em formação não deixa de ser um aluno em potencial.

Um outro aspecto que chama a atenção na obra de Makarenko e pode contribuir para pensar a escola de hoje é o investimento que se fazia na educação da “unidade do coletivo”. Buscava-se uma união bastante estreita entre os alunos. Estes podiam criticar-se entre si nas assembléias gerais, podiam pressionar uns aos outros nos trabalhos do dia-a-dia, mas, era imperioso que buscassem fazer justiça a cada qual, antes de mais nada, pelo fato de todos serem membros da coletividade. Não deviam difamar uns aos outros, causando intrigas desnecessárias e sempre que necessário deviam defender-se mutuamente dos estranhos. O sentimento de unidade do coletivo era fortalecido, fazendo com que todos se sentissem responsáveis uns pelos outros (RUIZ, 2008, p. 230).

Foi a partir do pensamento de “unidade do coletivo” proposto por Makarenko (1980) e recuperada por Ruiz (2008) que centrei o foco da minha idéia da oficina pedagógica. O fato de usar analogias muito me agradava, como já dito anteriormente. Foi então que propus a meu grupo que transformássemos a nossa oficina em uma “aula gastronômica”, e que fizéssemos uma salada de frutas junto com o corpo docente da escola.

De início meus colegas de grupo estranharam a proposta, mas conforme eu fui detalhando minhas intenções, eles foram se empolgando e aderindo a minha idéia da salada de frutas.

Basicamente a questão era propor que todos os funcionários da escola (direção, coordenação, corpo docente e outros) juntamente conosco, participassem da atividade. Cada pessoa deveria levar no dia da oficina uma fruta e esta deveria ter algum tipo de significado para ela. Antes de se começar a fazer a salada de frutas, uma socialização seria feita por parte

de cada um, em relação à fruta e ao motivo escolhido. Após esse espaço de socialização, a salada deveria se feita por todos os participantes e, logo após de pronta, seria degustada por todos e novamente uma socialização deveria acontecer acerca das sensações obtidas durante a preparação da salada.

No momento seguinte, após todos terem saboreado a sobremesa e socializado as sensações, nós proporíamos a eles que atribuísem às frutas o sentido de idéias. De fato, era como se cada fruta trazida representasse uma prática peculiar à pessoa que a trouxe. A partir de então, discutiríamos o “sabor” da ideia sozinha (no caso o sabor da fruta única) e o sabor dessa mesma ideia no coletivo (o sabor da mesma fruta na salada). E com estas analogias, trazer para discussão a importância da coletividade, em todos os âmbitos da escola enquanto espaço de relações cotidianamente estabelecidas. Segue o registro contido no relatório de estágio elaborado por mim e por meus colegas de grupo onde descrevemos detalhadamente a proposta da oficina.

*REE4 – Primeiro semestre de 2009.*

*Nosso objetivo era o de tentar sensibilizar os professores para que de alguma forma pudessem experimentar (literalmente, no caso da salada de frutas) as delícias que podem resultar de um trabalho coletivo. Não podíamos esperar, contudo, que ocorresse algum tipo de mudança radical e que todos dessem importância ao tema trabalhado. Mas se pelo menos um professor despertasse para a necessidade do trabalho em conjunto no interior da escola, poderia ocasionar discussões posteriores a este respeito.*

*[...] Com a salada concluída, poderíamos comê-la, enquanto algumas questões seriam discutidas. A primeira delas é que uma fruta sozinha pode não agradar o paladar de uma pessoa, mas várias frutas juntas “temperadas” com suco de laranja passam a ter um gosto a mais. Elas não são simplesmente uma junção aleatória que resulta na soma das partes. Ao contrário, quando juntas, elas se tornam algo diferente do inicial: passam a ser uma salada e não simplesmente frutas. Contudo, mesmo se tornando algo diferente das frutas sozinhas, a salada ainda conserva um pouco de cada ingrediente utilizado. O mesmo ocorre no trabalho coletivo: quando nos unimos em torno de um objetivo ou de um ideal, todos nós assumimos papéis e posturas um pouco diferentes daqueles que tínhamos inicialmente. O comprometimento deve ser maior, pois cada um precisa ter em mente que suas decisões afetam não somente a ele, mas ao grupo como um todo. Se pensarmos, por exemplo, em um trabalho coletivo que vise se responsabilizar por tentar melhorar o trabalho pedagógico com os alunos de uma escola, não veremos mais professores pensando: “Os meus alunos”, mas sim: “Os nossos alunos”. Há uma grande diferença aí.*

Este fragmento acima citado, me fez lembrar de Veiga (2004) quando ela aponta a importância da construção coletiva do Projeto político-pedagógico na escola.

O projeto político-pedagógico ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que

reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2004, p. 14).

Encontro na fala de Veiga (2004), diversos elementos identificados como um problema de falta de construção coletiva naquela escola, tais como “relações autoritárias” e “efeitos fragmentários da divisão do trabalho”. A oficina da salada de frutas, ao qual nomeamos de “O sabor da coletividade”, não tinha o propósito de ensinar a eles a importância da coletividade, até mesmo porque eles sabiam dessa importância, mas sim, fazer com que eles se apropriassem dos espaços disponíveis para assim transformá-los em espaço de formação coletiva. Acerca dos princípios que podem resgatar a coletividade possivelmente perdida no ambiente escolar, Veiga (2004) apresenta o princípio da Gestão democrática como um dos elementos de construção coletiva no plano de elaboração de um Projeto político-pedagógico na escola.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura do poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2004, p. 17).

Influenciada pelas palavras de Veiga (2004) consigo identificar em nossa proposta de oficina, elementos da gestão democrática explicitado pela autora no tocante a “prática da participação coletiva” no atenuante contra a opressão, a exploração e ao individualismo. Pois refletindo de maneira analógica, a salada de frutas é como se fosse uma escola, repleta de sabores distintos, mas que juntos constituem um novo sabor. Na salada, não existe a fruta mais importante ou a menos importante, cada fruta traz o seu sabor próprio e ajuda a compor o sabor coletivo da sobremesa. Essa era a especificidade da nossa oficina, trabalhar de maneira indireta para que o corpo de professores, a equipe de gestão e os demais funcionários conseguissem enxergar a potencialidade do trabalho coletivo na construção da escola.

## **2.2 A fragmentação em nós e a oficina aplicada no curso de pedagogia.**

No decorrer do nosso estágio em grupo, comecei a perceber que dentro do nosso grupo estavam acontecendo as mesmas coisas que aconteciam na escola: individualismos por parte de todos, fragmentação do pensamento do grupo, a perda da identidade coletiva do

grupo. Sem perceber, estávamos impregnados de todos os vícios que pretendíamos anular com a nossa oficina pedagógica dentro do ambiente escolar. Era uma grave incoerência tal fato. Como um grupo unido, que sempre fomos, resolvemos este conflito de maneira madura e sincera. Assim pudemos dar continuidade à elaboração da nossa atividade. Sinto a necessidade de explanar este fato, neste momento, para mostrar ao leitor que elementos destruidores da experiência coletiva podem ocorrer em qualquer dimensão das relações humanas, e a escola é apenas mais um espaço onde infelizmente isso acontece.

A coordenadora de estágio havia proposto que todos os grupos, antes de realizarem suas oficinas nas escolas com os professores, realizassem uma versão experimental da oficina na sala de aula com os colegas de curso. O intuito era identificar possíveis contratempos e corrigi-los antes da execução da oficina na instituição escolar. Quando chegou a nossa vez de aplicar a nossa oficina com nossos colegas de curso, a solicitação de cada um trazer uma fruta foi feita um dia antes da aplicação da mesma. Segue o registro contido em nosso relatório de estágio no qual descrevemos a realização da oficina com nossos colegas de curso.

*REE4 – Primeiro semestre de 2009.*

*As frutas foram apresentadas por cada um dos alunos. Significadas com muita verdade, o que mostrou que a maioria pensou para escolhê-las, o que foi muito gratificante de perceber.*

*Enquanto as pessoas iam apresentando as frutas, fomos lavando-as para reafirmar o ritual e o cuidado que estávamos tendo com todos.*

*Quando terminada a roda de apresentação das frutas e o ritual de lavagem, pedimos para que todos, enfim, fizessem a salada.*

*[...] O momento da degustação foi de igual entrega e prazer para todos, ao menos foi o que transpareceu. Talvez o clima de último ano tenha ajudado, claro. Mas todos estavam muito empenhados em que a oficina fosse realmente uma experiência verdadeira.*

Os resultados foram impressionantes. Conseguimos atingir os objetivos da oficina com os colegas do nosso curso, e todos gostaram muito da atividade realizada em coletivo. Consideramos o fato de ser o último ano da turma, o último de quatro anos juntos, e isso deu à execução da atividade “um sabor” ainda mais apreciativo. Segue o registro do nosso relatório no qual descrevemos nossas sensações com a execução da oficina junto aos nossos colegas de curso.

*REE4- Primeiro semestre de 2009.*

*Ao final, fizemos uma roda para que todos dissessem suas impressões. E elas foram realmente ao encontro com o que nós queríamos que eles sentissem. Foi muito significativa para nós do grupo e para a classe toda essa conversa, porque foi bem transparente e amorosa. Era o que queríamos, que se sentissem à vontade, que sentissem a vontade, o amor e carinho que estávamos trocando com eles. Incondicionalmente.*

Um fato curioso e que agregou muito à execução da atividade e sua relação com a analogia que a oficina propunha aos participantes, foi o fato de uma das pessoas ter levado um vidro de pimenta, pois ao contrário do que muitos possam pensar, pimenta também é uma fruta. O mais interessante foi todos terem decidido de maneira coletiva que a pimenta seria colocada de acordo com a vontade de cada um, ou seja, quem quisesse colocaria em seu potinho o molho da pimenta. Quem provou, gostou do sabor que a pimenta deu à salada.

Trouxemos esta situação para a discussão posterior e lembramos de que assim como as frutas, algumas idéias são “apimentadas” e podem não configurar em alguns momentos, mas que cabe ao educador saber dosá-las de acordo com a sua necessidade. E que assim como a pimenta, que apesar de ser ardida, é uma fruta; algumas idéias, mesmo que embora não apresentem uma boa sensação, quando adicionadas ao coletivo trazem um novo sabor às práticas cotidianas.

Segue o registro no qual contamos a entrada da pimenta no contexto da salada de frutas.

*REE4 – Primeiro semestre de 2009.*

*A [nome da discente] teve a ideia de levar um vidro de pimenta e dizer aos participantes que há uma receita francesa que utiliza pimenta na salada de frutas.*

*[...] Inclusive a decisão sobre a pimenta era uma curiosidade muito grande para nós. O que fariam? O medo de que eles jogassem pimenta em toda a salada era enorme por que poderia estragar aquele monte de salada! Mas conseguimos nos segurar e não interferir, nem mesmo nessa decisão.*

*[...] E a pimenta? Eles resolveram que cada um poria em seu potinho para experimentar. E não é que gostaram? Ficou bom mesmo. Mas, fora a questão do gosto, percebemos que o experimentar a pimenta não foi tanto pelo paladar, mas principalmente pela intenção de experimentar o outro, o novo. Ficou clara a preocupação em aceitar uma ideia de uma amiga, uma ideia diferente, em não deixá-la de fora por mais estranha que fosse!*

*A salada foi sem dúvida a salada de frutas mais gostosa que já comemos.*

O êxito na realização da oficina com nossos colegas de curso nos deu confiança para realizar a mesma situação junto ao corpo docente e demais funcionários da escola. Sabíamos que na escola o contexto era outro, a situação posta era delicada, e isso causava um certo receio em nós. Mesmo assim, marcamos o dia e hora para a realização da oficina em um HTPC dos professores.

### **2.3 A realização da oficina pedagógica na escola.**



No dia marcado, comparecemos à escola para a realização da oficina. Como é comum, sempre acontecem adversidades, mas conseguimos contorná-las sem prejudicar o andamento da oficina.

Diferentemente da oficina feita com nossos colegas de curso, na escola os professores não tinham a menor idéia do por que foi solicitado a eles que trouxessem uma fruta no HTPC. Iniciamos a oficina perguntando se eles sabiam o que seria feito com aquelas frutas. Muitas respostas surgiram, mas nenhuma foi ao encontro da proposta da salada de frutas. Antes de contar a eles o motivo da solicitação da fruta, pedimos que todos contassem o motivo da escolha de tal fruta. E como aconteceu com nossos colegas de curso, todos falavam o motivo de suas escolhas. Vale lembrar de que quando falo todos, não estou falando somente dos professores, mas também do diretor, da coordenadora da escola, dos funcionários e claro, do corpo docente.

É interessante descrever que tanto com os colegas de curso quanto com o pessoal da escola, os motivos estavam sempre relacionados às memórias da infância, dos tempos de criança. Penso que esse resgate traz a idéia de que é sempre importante fazer o exercício de busca de lembranças antigas e trazê-las para a reflexão com o intuito de desempenhar um outro olhar para o presente.

A seguir adicionarei vários registros contidos em nosso relatório de estágio, no qual descrevemos a execução da atividade junto ao pessoal da escola.

*REE4 – Primeiro semestre de 2009.*

*Quando começamos a fazer a salada, foi curioso que uma professora pegou um potinho (usado para servir a salada) e começou a cortar as frutas nele, só para ela. Mas depois o diretor interferiu e falou que era para fazer na vasilha grande para todos. Ela deu risada e disse: “Nossa como sou egoísta, estava fazendo só para mim”!*

*Durante o feitiço da salada, eles já haviam percebido que a oficina era sobre coletividade.*

*Sentimos muito o tempo não ter sido tão tranquilo quanto na classe. Tivemos que agilizar e até pular alguns momentos que eram muito importantes. A conversa final teve que ser interrompida – o sinal... – mas eles tiveram tempo e quiseram escrever sobre a oficina como pedimos.*

*Foi interessante perceber que eles são professores bem envolvidos com seus alunos. Uma das professoras comentou que gostaria de fazer essa dinâmica com seus alunos de uma sétima série do EJA, que está enfrentando problemas de entrosamento e de convivência em grupo.*

*[...] Aquela professora que começou a cortar as frutas só no seu pote, não comeu a salada. Na verdade ela não gosta das frutas misturadas. Mas mesmo assim, construiu junto com os outros a coletividade dos sabores, mesmo sabendo que não iria comer. Enquanto arrumávamos a sala, ela voltou lá com um aluno. Falou que ele estava muito curioso em nos conhecer. Conversamos um pouco e ela nos contou que conversou na classe sobre a oficina e que estava chateada por não ter comido a salada. Uma aluna a reprimiu e disse que ela deveria ter comido. Percebemos que ela voltou lá para se desculpar. Ela nos perguntou se tinha sido muito chata, se nós tínhamos ficado chateados com ela. Claro que dissemos que não, que nós também tínhamos cada um uma “chatice” em relação à comida e que ficasse tranquila com isso. Demos muitas risadas e percebemos que ela ficou aliviada. Mas foi*

*muito bom saber que a oficina estava ecoando. Foi muito gratificante saber que ela havia compartilhado com os alunos sua experiência e sua aflição. Sinal de que a experiência a transpassou.*

Ao concluirmos a oficina, consideramos que a nossa intenção se fez presente. Aquele espaço foi reconhecido coletivamente por eles, não só isso, para alguns professores a oficina veio como um espaço a ser trabalhado em sala de aula, com os alunos. Foi muito gratificante o trabalho realizado com os sujeitos daquela escola. Não fomos à escola com o intuito de mostrar o trabalho coletivo como instância importante para a composição de uma gestão democrática ou para promover a elaboração de um Projeto político-pedagógico que fosse construído pelos sujeitos da própria escola. Fomos para deixar em evidência que é pelas mãos de *todos* que este trabalho acontece.

Ruiz (2008) ao falar da cortesia presente na pedagogia de Makarenko (1980) lembra da importância do tratamento cortês para com o outro em tempos onde o desrespeito para com o próximo se tornou comum. A cortesia estreita a relação dos sujeitos e faz com que o trabalho coletivo aconteça de maneira espontânea.

Makarenko contribui para que, mesmo diante de tantos dissabores, entenda-se que valorizar o tratamento cortês entre os pares é necessário para a educação da coletividade, além de reforçar o sentimento de pertença a esta coletividade. Esta questão é bastante séria e deve ser levada em consideração no interior da escola (RUIZ, 2008, p. 235).

Percebo no fragmento extraído de meus registros, quando a professora volta para se desculpar por não ter comido a salada, a presença da cortesia de que fala Makarenko (19980), e realmente este posicionamento cortês estreita as relações, faz você compreender certas atitudes do outro, e sentir que tanto você quanto ele, é parte daquele todo. Penso que este é verdadeiro sabor da coletividade.

## **2.4 Os relatos dos professores acerca da oficina pedagógica.**

Considero de importante destaque o relato dos professores sobre a oficina pedagógica do qual todos nós (o grupo de estagiários e os sujeitos da escola) participamos. São relatos surpreendentes e enriquecedores, que me fazem, ao relê-los, refletir sobre a importância de se realizar um bom trabalho, seja em uma oficina pedagógica, seja nas práticas docentes cotidianas, seja na elaboração de um trabalho de conclusão de curso como este que agora escrevo.

Nós pedimos, assim que acabamos de saborear a salada de frutas, que cada participante escrevesse sobre a oficina: se gostou, se não gostou, o que mais gostou, o que possivelmente causou desagrado. Alguns relatos, nós adicionamos ao nosso relatório de estágio de maneira a ilustrar os sentidos constituídos a partir da aplicação da oficina.

A seguir o registro que descreve alguns dos relatos escritos pelos professores acerca da realização e participação da oficina.

*REE4 – Primeiro semestre de 2009.*

*Outra percepção importante foi o sentido que deram à oficina. Apesar de termos dito que se tratava de uma “oficina pedagógica”, nas avaliações aparece, muitas vezes, a palavra “dinâmica”, o que parece muito mais envolvente e participativo. Como dito no início do relatório, as reuniões pedagógicas e HTPCs são muitas vezes consideradas como sem sentido devido ao fato de não haver muita reflexão. Na escrita, um professor deixa muito claro esse fato, quando diz: “Vou embora com a impressão de que meu dia foi mais agradável e leve, substituindo uma reunião por vezes maçante”.*

*[...] Esse mesmo professor que fala sobre as reuniões maçantes destaca um importante dado da oficina dizendo que “o ato de produzir a ”refeição” foi mais significativo, pois “não exigia experiências específicas e, no entanto, despertou a solidariedade, tolerância, iniciativa e experimentação do grupo”, e continua dizendo que “as cores despertam os sentidos, acalmam, agitam e deixam marcas significativas”.*

*[...] uma professora diz: “Antes, falamos sobre as frutas, lembramos da infância, lembramos das pessoas, falamos das sensações que cada fruta provoca (cheiro, cor...)”. Por essa frase da professora podemos pensar na metáfora que queríamos que eles produzissem a partir da oficina: cada indivíduo tem suas características peculiares, cor, cheiro, etc.*

*[...] Essa professora toca também no conceito da integração entre eles, mais uma das expectativas que tínhamos em relação à oficina: a metáfora entre a integração das frutas e a integração do grupo, no qual cada um com seu sabor, talvez, possa ser não muito interessante, mas que em conjunto acentue características do coletivo muito interessantes.*

É importante quando um trabalho realizado é reconhecido. Para mim, pessoalmente falando, foi uma experiência única trabalhar uma oficina pedagógica com o corpo de funcionários da escola e perceber que o trabalho realizado surtiu efeito e atingiu os objetivos propostos.

## **2.5 A sensação de algo concluído, porém sempre inacabado.**

Ao finalizar as considerações e fazer o fechamento do nosso relatório de estágio, solicitei ao meu grupo que eu gostaria de escrever as considerações finais. Tendo a aprovação de todos, me pus a escrever. Eram tantos sentidos, tantas sensações. O sentimento de conclusão, tanto da realização dos estágios no meu processo formativo quanto do meu curso

de formação tomaram conta de mim, e eu escrevi um texto que emocionou a mim e a todos os meus colegas de curso. Na emoção deles, identifiquei a minha própria emoção. Sentia-me concluindo algo, porém não acabando. Segue o registro deste texto contido no relatório de estágio que elaborei juntamente com meus colegas de grupo.

*REE4 – Primeiro semestre de 2009.*

*Nossa conclusão vai muito além de tudo que foi escrito no parágrafo anterior. Como já descrito anteriormente, este trabalho vem selar quatro anos de coletividade, interatividade, trabalho em grupo... Individualismos, [...], intolerâncias, convivências. Ou seja, conclui-se então, que nós enquanto grupos, sofreremos dos mesmos males que julgamos sofrer o grupo de professores a quem direcionamos nossa oficina. Se foi bom para eles? Acreditamos que sim, pois para nós foi ótimo. “Lavamos nossa roupa suja”, desabafamos, nos colocamos no lugar do outro, e reaprendemos o valor do trabalho coletivo. Percebemos que tudo pode ser prazeroso se não tentamos prever o que pode ou irá acontecer, aprendemos que o acaso é um grande aliado quando se quer ensinar a liberdade. Entendemos que, às vezes, o que enxergamos como algo a melhorar no outro também serve para melhorarmos algo em nós mesmos.*

*Na atividade aplicada em nossa sala, com nossos amigos e amigas já há quatro anos, nossa, quantas surpresas tivemos! Definir o sabor daquela salada feita pelo grupo é dizer que ela tinha gosto de quero mais, gosto de coisa que quer ficar junta e não quer se separar. Foi bom perceber que, apesar de no dia-a-dia, nós nos reunimos em grupos menores, a coletividade quando convocada se fez presente, e não somente para cortar frutas, mas para, ao mesmo tempo, dividir, multiplicar e acrescentar, e para não desfazer de nenhuma das quatro operações matemáticas, por que não dizer também subtrair. É isso mesmo: da mesma forma que houve a divisão das tarefas, a multiplicação das frutas, e a soma dos sabores, houve também a subtração, o grupo conseguiu subtrair as divergências, as fragmentações grupais, e claro, subtraímos a salada, que pareceu farta num primeiro momento, mas que dela só restou a lembrança e gostinho de quero mais.*

Engraçado que o mesmo sentimento que me tomou quando me pus a escrever as considerações finais do nosso relatório de estágio, me toma nesse momento. Talvez por relembra dos momentos vividos, talvez por estar às vésperas de concluir este trabalho, talvez pela saudade que os tempos de estudante-pesquisadora-universitária me causam.

Foi inesquecível a realização desses quatro estágios docentes, pois cada qual com sua especificidade, eles contribuíram de maneira significativa para o meu processo de constituição docente. Sinto a necessidade de não dialogar com autores acerca das minhas reflexões constituídas nesse momento. Chamo ao diálogo mais uma vez, a Pamela de um ano atrás, que com o corpo repleto de sentidos escreveu algo que emocionou a todos na sala do curso de Licenciatura em Pedagogia. Segue assim o registro no qual contém as minhas palavras escritas há um ano.

*REE4 – Primeiro semestre de 2009.*

*Este foi um trabalho repleto de simbolismos e analogias, no qual frutas foram pensadas como ideias e ideias tiveram, talvez pela primeira vez, dimensão de gosto. Refletir sobre frutas e degustar ideias não*

*foi tarefa simples, mas foi prazeroso, saboroso e por que não dizer, inesquecível. Ao concluir o relatório final do último estágio, quase às vésperas da conclusão do curso, talvez inesquecível seja pretensão de um grupo que tem como necessidade sentir que concluir não significa terminar. Concluir, para nós, é sintetizar o sabor dessa experiência vivida, para que, levando-o conosco, possamos juntá-lo a outros sabores cotidianos próprios, e mesmo se não o usarmos para fins pedagógicos ou profissionais, que ele sirva como uma lembrança, ainda que metade cerebral metade estomacal, de momentos inesquecíveis.*

A coletividade é para mim, exatamente isso que descrevi: juntar o teu sabor a outros sabores, e assim formar outro sabor. De cada experiência vivida é possível tirar um sabor, e conseqüentemente alterar o seu próprio sabor. É Freire quem aponta que todo educador deve ter consciência do seu inacabamento:

Como professor crítico sou um “aventureiro” responsável, predisposto a mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve, necessariamente, repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado, e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 21).

Considero que esta última etapa do meu processo de formação através dos estágios docentes, me proporcionou o reconhecimento do meu eu inacabado, e também a retomada da consciência de uma “aventureira” que sou como uma futura educadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi o de apontar a importância do estágio docente na formação inicial do futuro professor. Ao concluir a leitura deste texto, compreendo que o estágio docente, no tocante à minha formação, exerceu um papel fundamental. Fundamentalmente porque me possibilitou encontrar e compartilhar saberes que só o cotidiano escolar oferece. Ainda que toda prática docente esteja ancorada em uma teoria que a sustente, alguns saberes tornam-se peculiares ao espaço da instituição escolar. Pude perceber durante minha estada como estudante-pesquisadora-estagiária no ambiente escolar, que tal fato se dá, pois na escola a teoria ao se apresentar na prática docente, assume um status dinâmico. Esse movimento por sua vez, permite a recriação dos saberes docentes, sustentados por uma teoria, mas transformados pela prática cotidiana docente.

Neste texto, a partir de um olhar investigativo sobre os registros manuseados, procurei encontrar detalhes que pudessem servir de resposta à dúvida norteadora deste trabalho: qual a importância do estágio docente para a formação do futuro educador? Iniciei minha investigação em busca de possíveis respostas para a dúvida em questão, fazendo um resgate em minhas memórias do início de meu processo de formação inicial. Julguei ser importante apresentar como se deu o início da minha constituição docente, para assim compreender como a instituição universitária, através do meu curso de formação inicial, me “preparou” para que eu pudesse me inserir no cotidiano escolar. Nesse resgate, descrevi as experiências vividas por mim ao encontrar-me em “diálogo” com as teorias e concepções educacionais. Do meu memorial de início da minha formação, deixei em evidência a beleza que a contradição possui. A beleza que é possível encontrar nas mais diversas e distintas concepções filosóficas acerca da educação. A beleza entre o meu eu ainda com o pensamento enraizado no senso comum, mas sendo aos poucos transformado em conhecimento intelectualizado.

Posteriormente, narrei as experiências referentes ao início do meu processo de constituição docente através da releitura de documentos e registros da minha primeira experiência dentro do cotidiano escolar como estagiária. Pude identificar aprendizados que obtive durante este processo que foram, a meu ver, de fundamental importância para que eu constituísse uma visão mais madura acerca da prática docente em sala de aula. Durante esse processo, eu consegui notar possíveis lacunas existentes em minha formação no âmbito da dimensão técnica da didática. Compreendi, ao reler os registros e documentos, que tais lacunas fizeram com que eu direcionasse um olhar ingênuo sobre a prática docente. Essa ingenuidade fez-me experimentar o choque da realidade escolar em comparação ao que eu

julgava ser a prática docente e o que ela era de fato. Esse primeiro contato com a escola me permitiu enxergar as teorias aprendidas no início da minha constituição docente, presentes nas práticas cotidianas da professora da sala de aula onde realizei meu estágio. Foi importante a observação desse encontro com as teorias educacionais presentes no cotidiano das práticas docentes, pois pude atribuir valor àquilo que aprendi inicialmente em meu curso de licenciatura.

Uma questão central que apareceu no meu estágio de regência docente foi a parceira intergeracional (Sarti 2009). Resgatei experiências interessantes que se deram durante esta parceira e apontei nove aprendizados obtidos durante a realização do projeto elaborado e executado em parceira com a professora da sala. A experiência de muitos anos de magistério da professora unida à minha energia e disposição de estudante-pesquisadora-universitária, mostraram a potencialidade do encontro de gerações no âmbito da instituição escolar.

Apresentei os dois últimos estágios do meu processo formativo e explicitiei que estes, diferentemente dos anteriores, foram realizados em grupo, o que me possibilitou compartilhar experiências com meus colegas de curso. Dessa fase do meu processo formativo, identifiquei a importância e a riqueza do trabalho coletivo e como esta coletividade pode transformar a realidade escolar e ir em busca de soluções para os problemas pertinentes à educação e à instituição escolar.

Neste momento, ao refletir sobre a minha pesquisa, retomo os objetivos específicos desse trabalho: as contribuições que o estágio docente traz para o curso de formação, para a instituição escolar onde ele é realizado e para o futuro educador. Durante a escrita deste trabalho apontei quais as contribuições que a realização dos meus quatro estágios docentes trouxeram para minha constituição formativa. Considero que minha contribuição para com as escolas por onde passei, pode ser pensada levando em consideração as atividades que pude desenvolver nesse contexto: projetos, oficinas, parcerias.

Ao elaborar as considerações finais sobre meu processo formativo a partir do estágio docente, consigo enxergar a importância da escrita deste trabalho. Penso que ele pode contribuir para refletir sobre o estágio docente no contexto do curso de formação inicial.

A pesquisa, a análise e a escrita das experiências vividas por mim durante o processo de estágio, estão presentes neste trabalho, mostrando o meu amadurecimento durante esse processo formativo. Penso que as lacunas, que possivelmente surgiram durante tal fase, no tocante ao que eu aprendi em meu curso de formação inicial, foram preenchidas com a realização dos meus estágios docentes. Assim, o estágio docente, a meu ver, contribui para o

curso de formação inicial preenchendo as possíveis lacunas existentes, lacunas estas que só a prática docente é capaz de preencher.

Ao encerrar a escrita desse trabalho, lembro-me da frase de Freire (1996, p.29) que consta na epígrafe desse texto: “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. É exatamente assim que eu me encontro agora: saboreando não somente a alegria dos saberes que encontrei durante a realização de minha pesquisa junto aos meus registros e documentos, mas saboreando também a alegria do processo de busca desses saberes. Saberes da teoria, saberes da prática e os saberes da experiência. Penso que consegui levantar indícios que respondem a dúvida norteadora deste trabalho e, de forma crítica e reflexiva, apresentei a importância do estágio na formação docente.

Sinto a necessidade de dizer que, foi através da realização dos estágios docentes, que a pedagogia passou de uma possibilidade a uma certeza em minha vida. Se ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia eu o concebia como um meio na minha constituição profissional, um meio de conseguir mudar a minha realidade e assim poder realizar outros objetivos profissionais, hoje, após as experiências vividas e os saberes adquiridos, posso afirmar que a docência passa a ser um fim em minha vida. Fim no sentido de ser um objetivo, uma conquista pessoal e um dever meu enquanto cidadã com a sociedade em que vivo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. da L. Escola-Comunidade: uma relação delicada. In: ANPED, 24., 2002, CAXAMBU. **Anais...** REUNIÃO ANUAL, Caxambu, 2002, 17 p.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 81-110.

ÁREA, C. J. **Afetividade nas relações de ensino-aprendizagem**. 2007. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CASSÃO, P. A. **O que que a escola tem? Tem saber sistematizado tem! E tem assistencialismo social também!** 2007. 11 p. Relatório de Estágio (Licenciatura em Pedagogia)- Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2007.

CASSÃO, P. A. **Ensaio sobre a docência: um relato tecido a oito mãos**. 2008. 12 p. Relatório de Estágio (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2008.

CASSÃO, P. A. **O sabor da coletividade**. 2009. 14 p. Relatório de Estágio (Licenciatura em Pedagogia)- Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2009.

CASSÃO, P. A. **Projeto Profissões: o cotidiano dos profissionais quebrando o cotidiano escolar. Relatório de Estágio. Porque existe muito mais além de Ford, Taylor e Toyota**. 2008. 18 p. (Licenciatura em Pedagogia)- Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2008.

CASSÃO, P. A. **Para encontrar a lótus é preciso entrar no lodo: Um discurso sobre os tesouros encontrados na arte de ensinar**. 2008. 12 p. Relatório de Estágio (Licenciatura em Pedagogia)- Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2008.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI C. A. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., 2009, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, 2009, 684-692.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DAVIS, P. K. **O poder do Toque**. São Paulo, Editora Best Seller, 1991.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, I. C. A.. **O papel do estágio nos cursos de formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FREINET, C., **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Portugal: Lisboa Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, E.; BORGES, J. **Las palabras andantes**. Espanha: Editorial Siglo XXI, 1994.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Portugal: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro. 2004.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-179.

\_\_\_\_\_. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, A. A. et al. **Física escolar: atitudes e valores**. **Motriz**. v. 7, n.1, p. 17-22, jan./jun. 2001.

HARGREAVES, A. Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. In: BIRGIN, A. et. al. (Compiladoras). **La formación docente: cultura, escuela e política: debates y experiencias**. Buenos Aires: Troquel Educación, 1998.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAROSSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-28. jan./fev./mar./abr. 2002.

LIBÂNEO, José C. . **Didática**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES, C. C. T. **HTPC**: hora de trabalho perdido coletivamente? Presidente Prudente: [s.n], 2008.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e pesquisa: revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo: USP, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun., 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo: temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, F. I. W. . A importância dos recursos didáticos no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. In: GARCIA, W.G.; GUEDES, A.M.. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: FUNDUNESP, 2003, v. 1, p. 21-24.

OLIVEIRA, L. P. de. **Uma relação tão delicada**: a participação da família no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e classes de alfabetização, 2001, 45p. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

PICOLLO, C.. A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2., 2005, Vitória/Vila Velha. **Anais...** Vitória/Vila Velha, 2005, 7 p. 1 CD-ROM.

PICONEZ, S. C. B. (Org.) . **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991. v. 1.

PINA, T. A. **A produção dos saberes no cotidiano da escola: imagens de limites e possibilidades da ação educativa**. 2007. 288p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RANGHETTI, D. S.. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, PR, v. 01, n. 03, p. 1-14, 2004.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. **Currículos sem Fronteiras**, v.7, n.2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculossemfronteiras.org/>>. Acesso em: abr. 2010.

ROSAS, A. da S. et al. Conscientização como uma linguagem diversificada. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais...** Recife, 2005, 18 p.

RUIZ, M. J. F. Trabalho coletivo na escola pública: contribuições pedagógicas de Anton Semionovitch Makarenko. **Org & Demo**: Marília, SP: Unesp, v. 9, p. 223-239, 2008.

SARTI, F. M.. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**: UFMG, v. 25, p. 133-152, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 7. ed . Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v 40).

SFORNI, M. S. F. ; GALUCH, M. T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? Piracicaba, SP: **Comunicações**, v. ano 13, p. 150-158, 2006.

SILVA, E. L. da; MENEZES, Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOUZA, E. C.. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, 2006.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi.**, v.11, n.110-4, 2007. Suplemento 2. Disponível em:  
<[http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf)>. Acesso em: 25 abr. de 2010.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Campinas, SP: CEDES, Dezembro, p. 209-244, 2000.

VEIGA, I. P. A. . Projeto político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. **Cadernos da Fiep**: Belo Horizonte , v. 1, n. 2, p. 101-117, 1995.

VEZUB, L. F. Los residentes en acción : las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magistério. In:\_\_\_\_. **De aprendices a maestros** : enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires (Argentina): Papers Editores, 2002.

# APÊNDICE

**APÊNDICE A**  
**Inventário de documentos**

SUB-CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
<b>CODIGO CE</b>		
CADERNOS DA ESTAGIÁRIA		CADERNOS DE CAMPO: REGISTROS, OBSERVAÇÕES, IMPRESSÕES, NARRATIVAS.
CE1	30/08/07 a 06/12/07	Caderno da disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental. Espiral, 96 folhas
CE2	13/09/07 a 29/11/07	Caderno de anotações do Estágio Supervisionado de Observação. Espiral, 96 folhas
CE3	13/03/08 a 12/06/08	Caderno da disciplina de Prática de Ensino no Ensino Fundamental II (atividades práticas). Espiral, 96 folhas
CE4	07/04/08 a 03/07/08	Caderno de anotações do Estágio Supervisionado de Regência. Espiral, 96 folhas
CE5	Segundo semestre de 2008	Caderno da disciplina de Metodologia do Ensino Médio. Espiral, 96 folhas
<b>CODIGO CP</b>		
CADERNOS DA PROFESSORA		CADERNOS DE REGISTROS DAS ATIVIDADES DIÁRIAS MINISTRADA EM SALA DE AULA.
CP1	07/04/08 a 03/07/08	Caderno de registros descritivos e reflexivos das atividades ministras no período em questão, feitos pela professora titular da sala do estágio de regência. Fichário, 220 folhas
<b>CODIGO REE</b>		
RELATÓRIOS DA ESTAGIÁRIA		RELATÓRIOS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
REE1	Segundo semestre de 2007	Relatório de Estágio de Observação. Impressos, 11 páginas.
REE2a	Primeiro semestre de 2008	Relatório de Estágio de Regência (em parceria com a Professora da sala). Impressos, 18 páginas.
REE2b	Primeiro semestre de 2008	Relatório de Estágio de Regência (individual). Impressos, 4 páginas.
REE3	Segundo semestre de 2008	Relatório de Estágio de Observação (corpo docente). Impressos, 12 páginas.
REE4	Primeiro semestre de 2009	Relatório de Estágio de Prática Docente (oficina corpo docente). Impressos, 14 páginas.

CODIGO REA		
RELATÓRIOS DOS ALUNOS		RELATÓRIOS DOS ALUNOS FREQUENTES NA SALA DA EXECUÇÃO DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA
REA1	07/04/08 a 11/04/08	Relatório da atividade Desafio das profissões – Projeto Profissões. Brochura, 30 folhas.
REA2	21/04/08 a 25/04/08	Relatório da visita da atriz Juliana D’Urso – Projeto Profissões. Brochura, 31 folhas
REA3	21/04/08 a 25/04/08	Relatório da visita ao Corpo de Bombeiros de Rio Claro – Projeto Profissões. Brochura, 27 folhas
REA4	12/05/08 a 16/05/08	Relatório da visita da engenheira Lúcia Zanão – Projeto Profissões. Brochura, 31 folhas
CODIGO RA		
REGISTROS DE ATIVIDADES CORRESPONDENTES AO PROJETO PROFISSÕES		ATIVIDADES REALIZADAS COM OS ALUNOS NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA
RA1	07/04/08 a 11/04/08	Atividade: Desafio das profissões. Impressos, 3 páginas.
RA2	05/05/08 a 09/05/08	Entrevista com duas pessoas da família sobre sua profissão. Impressos, 29 páginas
RA3	21/04/08 a 01/05/08	Atividade: Rap das profissões. Impressos, 1 página.
CODIGO SOL		
SOLICITAÇÕES		SAÍDAS DE ALUNOS E OFÍCIOS PARA VISITAS
SOL1	14/04/08	Solicitação perante o Corpo de Bombeiros de Rio Claro para visita no local. Impressos, 1 página
SOL2	19/06/08	Solicitação perante os Pais de alunos para autorização de visita à Tv Claret. Impressos, 1 página
CODIGO WEB		
REGISTRO NA WEB		REPORTAGEM DO PROJETO PROFISSÕES NA INTERNET
WEB1	20/06/08	Página da Web divulgando a visita dos alunos, professora, estagiárias e mães à Tv Claret. Disponível em: < <a href="http://www.redeclaret.com.br/silvanaoliveira/coberturas/detalhes.jsp?id=134&amp;tit=Alunos%20do%20Dijiliah%20Camargo%20de%20Souza,%20visitam%20TV%20CLARET">http://www.redeclaret.com.br/silvanaoliveira/coberturas/detalhes.jsp?id=134&amp;tit=Alunos do Dijiliah Camargo de Souza, visitam TV CLARET</a> > Acesso em: 11 de março de 2010.
CODIGO CART		
CARTAS DOS ALUNOS A ESTAGIÁRIA		REGISTROS EM FORMA DE CARTAS DO

		CARINHO DOS ALUNOS PELA ESTAGÁRIA
CART1	03/07/08	13 cartas, folhas soltas, com desenhos e mensagens.
CODIGO PROG		
PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS		CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS DISCIPLINAS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS
PROG1	23/08/07	Impresso, 1 folha



---

Pamela Aparecida Cassão - orientanda

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Noemi Chaluh - orientadora

Rio Claro, 05 de julho de 2010.