

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CURSO DE MAGISTÉRIO:
CONSTRUINDO UM PROCESSO**

VIVIANE BEATRIZ FERNANDES ANDROSSI

São Carlos –SP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CURSO DE MAGISTÉRIO:
CONSTRUINDO UM PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Metodologia de Ensino).

Por: **Viviane Beatriz Fernandes Andreossi**

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima**

São Carlos
2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A559ad

Andreossi, Viviane Beatriz Fernandes.

Aprendizagem da docência no curso de magistério:
construindo um processo / Viviane Beatriz Fernandes
Andreossi. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

166 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2004.

1. Professores – formação. 2. Aprendizagem profissional
da docência. 3. Professores – formação inicial. 4. Professor
reflexivo. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

Dedico a

Jose Carlos Andreossi
Vitória Fernandes Andreossi

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Emília Freitas de Lima, que apoiou e incentivou este trabalho desde quando ele era apenas um embrião, pela orientação segura e amiga ao longo do caminho percorrido e por sempre agir como ponto de equilíbrio necessário para compensar a minha ansiedade excessiva.

À Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami, não apenas por ter me aceitado como “aluna especial” por dois semestres consecutivos, como também pelo seu apoio e incentivo para que eu me inscrevesse no mestrado, quando eu ainda não me sentia inteiramente pronta.

Ao Prof. Dr. Celso Luís Aparecido Conti e à Prof. Drª Cláudia Raimundo Ryes pelas sugestões valiosas dadas no exame de qualificação.

Aos alunos do CEFAM, que foram os grandes responsáveis por tornar viva a minha vontade de sempre querer melhorar e de nunca desistir dos meus sonhos, nem tão pouco deixar de tê-los.

À Júlia, pela grande disponibilidade com que sempre se mostrou ao longo deste trabalho. Pelo muito que me ensinou, tanto na dimensão educacional quanto na humana. Ultrapassamos a esfera da relação professor-aluno, pesquisadora e sujeito da pesquisa, construímos uma relação bonita de respeito e cumplicidade.

Aos colegas de trabalho, por terem me incentivado na concretização deste trabalho. Em especial, agradeço à Vilma Abdalla Goissis porque foi devido a sua grande generosidade que tudo começou.

Aos professores que tive ao longo da minha vida, protagonistas da minha trajetória escolar e formação profissional.

À Silvia, Carol, Bel, Douglas... pessoas valiosas com quem tive o privilégio de discutir a Educação durante as disciplinas do mestrado. A juventude de vocês, muitas vezes fazia com que eu esquecesse os atropelos do dia-a-dia.

Ao Zé, companheiro inigualável, pelo muito que me ensina, pela paciência e compreensão com que sempre suportou o meu nervosismo e a minha desestabilização emocional provocados pelo cansaço da longa jornada. Além, é claro, de agradecê-lo por ter sido meu digitador oficial.

À minha querida filha, Vitória, ainda tão pequena, não sabia o que estava acontecendo: “a mamãe só quer saber de estudar”, dizia ela. Sei que a privei de muitos momentos que poderíamos ter desfrutado juntas. As palavras me faltam para traduzir o quanto é valiosa para mim, é a você que eu recorro nas minhas aflições, foi com você que eu aprendi e compreendi o sentimento do amor incondicional.

RESUMO

Este estudo se insere no âmbito das pesquisas que buscam discutir e compreender o processo da aprendizagem profissional da docência. Ele tem como referência as abordagens qualitativas da pesquisa e pretende responder a seguinte questão de pesquisa: **como se caracteriza a aprendizagem da docência em um curso de Magistério - nível médio - por meio de experiências vivenciadas na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado?**

Para realizá-lo, foi utilizado um estudo de caso, para o qual foi selecionada sob determinados critérios, uma aluna do 3º ano do curso de Magistério do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM - Dep. Miguel Petrilli, situado na cidade de São Carlos - SP.

O referencial teórico, no qual se baseia a pesquisa, defende a idéia de que a aprendizagem da docência é um processo contínuo. Defende ainda a existência de relações entre a atuação e o pensamento do professor, entre as aprendizagens adquiridas pela vivência e a forma idiossincrática de ensinar. Vê na reflexão a possibilidade de inter-relacionar o pensar e o agir.

A pesquisa utilizou-se de dados oriundos de: relatórios; entrevistas semi-estruturadas; regência de aulas; observações de aulas. Os dados coletados permitem localizar instituições, pessoas e contextos que contribuíram para constituir algumas das concepções da participante acerca do ensino, da aprendizagem e da docência. Os dados também revelam as aprendizagens oriundas da prática de ensino, buscando refletir sobre as relações entre pensamento e atuação. Finalmente, são discutidas as possibilidades e limites da formação inicial para a aprendizagem da docência.

Palavras-chave: formação de professores; aprendizagem da docência; professor reflexivo; formação inicial.

ABSTRACT

This study is inserted in the ambit of the researches that investigate the discussion and comprehension of the process of teaching professional learning. It has how a reference the qualitative approaches of investigation and intends to answer this question: **How is defined the learning of teaching in a Professorship course – medium level – through experiences lived in the Supervised Training ship and Teaching Practice?**

In order to realize this it was used a study of case, for what it was selected under determined criteria, a third grade professorship course student from the Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – Deputado Miguel Petrilli, located in the city of São Carlos, SP.

The theoretical reference in what is based the research, defends the idea that the learning of teaching is a continued process. It still sustains the existence of the relationship between the actuation and the professor thought, between the acquired learning by living and the idiosyncratic teaching way. It sees in the reflection the possibility of interrelate the thinking and the acting.

The inquiry had used information from: reports, semi-structured interviews, classes regency, classes observations. The collected data allow locating institutions, persons, and contexts that have contributed to constitute some of the teaching participant conceptions, the learning, and teaching itself. The information also reveal the learning resultant from the teaching practice, seeking to reflect about the relationships between thinking and acting. Finally, the possibilities and the limits of initiatory formation are discussed for the learning of teaching.

Key words: teachers' development; the learning of teaching; reflexive teacher; initiatory formation.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	
DELINEAMENTO DA PESQUISA	1
1.1 - Origens do estudo	2
1.2 - Construção do estudo.....	11
1.3 - Trajetória do estudo.....	16
CAPÍTULO 2	
FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO	22
2.1 - O Projeto CEFAM – Cenário da Pesquisa.....	23
2.2 - Concepções sobre Formação de Professores:.....	28
CAPÍTULO 3	
CONCEPÇÕES MANIFESTAS PELA PARTICIPANTE E INFLUÊNCIAS POR ELA RECONHECIDAS EM SUA PRÁTICA.....	49
3.1 - Escolha da Carreira.....	50
3.2 - Influências percebidas.....	52
3.3 - Algumas concepções manifestas.....	55
CAPÍTULO 4	
PRIMEIRAS APRENDIZAGENS DA PARTICIPANTE COM A PRÁTICA.....	76
4.1 - A primeira regência.....	77
4.2 - A segunda regência.....	81
CAPÍTULO 5	
O INÍCIO DA DOCÊNCIA: CONSIDERAÇÕES.....	112
5.1 - Sobre as concepções	113
5.2 - Sobre as vivências	128
5.3 - Considerações Finais	136

REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	149
APÊNDICES	160

CAPÍTULO 1

DELINEAMENTO DA PESQUISA

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...”*
Fernando Pessoa

O referencial teórico no qual se baseia o presente trabalho defende a idéia de que a aprendizagem docente é um *continuum*, no qual se estabelece a estreita relação entre as aprendizagens adquiridas através das nossas experiências de vida e a forma idiossincrática de ensinar. Defende a existência de relações entre atuação e pensamento do professor e vê na reflexão uma possibilidade de inter-relacionar o pensar e o agir.

Vários autores como Knowles e Cole with Presswood (1994), Zabalza (1994), Lima (1996), Marcelo Garcia (1992), Imbernón (2000), Pérez Gómez (1992), Schön (1983,1987), Nóvoa (1992), Mizukami et al. (2002), Zeichner (1993), Dias-da-Silva (1994), Mizukami (1996), Tardif (2002), entre outros, têm oferecido importantes contribuições no que se refere às aprendizagens docentes. Constatam que o *eu* pessoal e o *eu* profissional se fundem num só. Sendo assim, a nossa experiência de vida marca profundamente nossa atuação profissional.

É acreditando nesse pensamento que inicio este capítulo com uma reflexão sobre as lembranças, influências e experiências que foram se acumulando

ao longo da minha vida escolar e profissional, que resultaram no que hoje sou, como pessoa e como professora, e que me despertaram para a realização deste trabalho.

Nesse mesmo capítulo, explico ainda, do ponto de vista metodológico, como transcorreu e como foi tratada a pesquisa.

1.1. Origens do estudo

As origens da presente pesquisa encontram-se relacionadas a aspectos importantes de minha vida pessoal, acadêmica e profissional, como passo a relatar.

Vivi a minha infância numa fazenda, com meus pais e quatro irmãos. Meu pai mantinha uma escola para que os filhos dos colonos estudassem e eu adorava ir à escola com eles. Lá eu tinha duas amigas inseparáveis, a Lúcia e a “Preta”, com elas eu brincava de professora, utilizando uma lousa que foi um presente dado pelo meu pai por ocasião do meu sexto aniversário – presente este muito significativo e sugestivo, visto expressar, no que eu recordo, a primeira “pista” do que meus pais almejavam para o meu futuro. Este desejo ia além de um simples capricho ou vontade deles, uma vez que todo o contexto familiar no qual eu vivia era um indicador do meu direcionamento profissional, pois a minha família era composta basicamente de professoras - todas as minhas tias paternas e algumas maternas o eram. Acresça-se a isso o fato de que, naquela época, só existia em Senador¹ o magistério como ensino médio.

Quando eu completei sete anos, meus pais entenderam que eu deveria ir estudar na cidade. Então tive de ir morar com a minha avó, onde meus dois irmãos mais velhos já moravam. Logo no primeiro ano, a minha tia e madrinha, Marly, quis que eu fosse morar com ela. Foi meu segundo choque naquele ano: o primeiro foi ter deixado todos os meus amigos na fazenda e o

¹ Senador Firmino - MG

segundo foi ter de me separar dos meus irmãos, cuja companhia era um acalanto, pela falta que sentia do meu mundo. Eu esperava ansiosa pela sexta-feira, quando meu pai nos buscava para que fôssemos para casa. Na cidade, os encontros com meus irmãos eram sempre recheados de grandes emoções. A pracinha era nosso ponto de encontro e esses eram sempre marcados por lágrimas. Embora a cidade fosse muito pequena, nossos encontros não eram freqüentes, pois tanto a minha avó quanto minha tia, muito severas, não deixavam que saíssemos de casa regularmente.

Do meu *Primário*² guardo lembranças de várias professoras, embora eu tenha permanecido, oficialmente, com uma única professora. Naquela época era comum um professor acompanhar a turma durante as quatro séries. Digo oficialmente porque, na prática, não acontecia dessa forma, visto que a minha professora – Tia Eliene – que, por sinal, era minha tia mesmo, vivia afastada, razão pela qual havia sempre substitutas, ano após ano. Só esporadicamente a tia Eliene aparecia e, quando isso ocorria, os papéis eram invertidos, pois era ela que julgávamos ser a substituta. Ela era extremamente brava, gritava muito, ficávamos sempre apreensivos, imaginando quando ela iria retornar. Por ser sobrinha da professora, era esperado que eu fosse o exemplo de comportamento e dedicação. Além disto, outras seis tias também eram professoras da escola, inclusive a diretora. Isto não era uma situação agradável de ser vivida. Percebo hoje que fui muito tolhida nesta fase, o que me tornou uma criança muito tímida e fechada, sempre com medo de ser repreendida ou de ser um mau exemplo para a escola.

O meu *Primário* não foi só lamentações. Tive ótimas “substitutas” – que lecionavam praticamente o ano todo – como é o caso da Dona Adja e Dona Maria do Carmo que foram, acima de tudo, professoras envolvidas com o trabalho, dominavam o conteúdo, se preocupavam com as dificuldades de cada aluno, sabiam como fazer os alunos se interessarem e participarem do processo da construção do ensino-aprendizagem, sabiam interagir com os alunos mantendo um

² Optei por utilizar o termo *Primário e Ginásio* e não o 1º e 2º ciclo do ensino fundamental, como estabelece a LDBEN 9394/96, por ser a linguagem comum naquela época.

relacionamento de respeito e proximidade com os mesmos. Dessa forma, não deixavam que a situação de substitutas as impedisse de fazer um excelente trabalho, não só de ensinar, mas de transmitir-nos valores morais e sociais, que acredito terem marcado todos nós. O respeito era tão cultuado que até hoje elas são “Dona” Adja e “Dona” Maria do Carmo. Havia uma preocupação, por parte destas professoras, com os aspectos das diferenças sócio-econômicas dos seus alunos. Lembro-me muito, por exemplo, das recomendações que nos eram dadas por ocasião do “dia dos professores”: elas diziam que não gostariam que levássemos presentes à escola, mas estariam prontas a nos receber nas suas casas, porque assim as crianças que não pudessem presentear-nas não se sentiriam constrangidas. Guardo grande respeito e admiração por elas.

Quando ingressei no *Ginásio*, demorou um certo tempo para eu me adaptar à nova rotina escolar, uma vez que as mudanças, no que se refere ao número de professores, ao aumento das disciplinas e às aulas fragmentadas em 50 minutos, representaram uma ruptura da afetividade e da proximidade com os professores, diferindo do que vivenciávamos no *Primário*³. Aos poucos, todas estas mudanças foram se acomodando e eu pude guardar boas recordações dos meus professores. Eram profissionais sérios, preocupados em ensinar não só os conteúdos inerentes às disciplinas, mas também ensinavam o respeito e a ética, muito mais que com palavras, ensinavam com exemplos da própria conduta.

Cursar o *Magistério*⁴ foi inevitável, visto que todos os caminhos convergiam para ele, como: expectativa e direcionamento dos meus pais, o convívio com todos os familiares professores, principalmente as tias, enfim, a educação familiar que recebi era direcionada a tornar-me professora. Porém, o curso de *Magistério* não me deixou grandes marcas, pois havia poucos educadores envolvidos com a função de ensinar, de formar professores que iriam lidar com uma realidade totalmente diferente daquele mundo que nos era apresentado. Para

³ Utilizo a expressão vivenciávamos no primário no plural, diferindo do restante do trabalho, quando uso a 1ª pessoa do singular, por entender que esse choque que enfrentei na passagem do primário para o ginásio, não foi enfrentado apenas por mim. Trabalhos com o de Dias-da-Silva mostram que este conflito é comumente vivenciado pelos alunos. A autora vê com uma *passagem sem ponte*, onde há *mais ruptura que continuidade*.

⁴ O Magistério aqui está se referindo à Habilitação Profissional para o Magistério em nível médio.

mim, era como se eles estivessem na escola só para cumprirem o conteúdo programado, sem a preocupação ou necessidade de uma contextualização desse conteúdo. Lembro-me dos incansáveis materiais pedagógicos que tínhamos que preparar, para a “exibição”, na semana do magistério, que acontecia na primeira semana do mês de outubro. Cada professor queria apresentar os trabalhos mais lindos, visualmente, para toda a comunidade “firminense⁵”. Era sempre um acontecimento na pequena cidade. Mas não nos ensinavam como e para quê utilizá-los. Então era sempre assim: todos passavam o ano com listas e mais listas de materiais que deveriam ser confeccionados, mas sem se preocuparem em fomentar uma reflexão de como poderia ser explorada tal “ferramenta” e, principalmente, sem identificar qual a proposta pedagógica que estava por trás de sua utilização.

Embora o mais importante deste período devesse ter sido a formação acadêmica, não foi assim. A coisa que mais marcou foram as inúmeras serenatas que fazíamos na noite do “dia dos professores”. Percorríamos toda a cidade, parando na casa de cada professor, tendo como parte obrigatória do repertório a música “professorinha”.⁶ Era uma noite muito esperada! Hoje me pergunto se era pelo fato de homenagearmos os professores ou se era pela oportunidade, escassa, de não se ter hora de chegar em casa, uma vez que estas serenatas, muitas vezes, eram acompanhadas por alguns pais, que davam o aval para a nossa participação.

Todas as vezes que penso no meu curso de *Magistério* sou tomada por um sentimento de raiva e indignação, visto que fui preparada para um mundo irreal, com crianças homogêneas, no sentido de que nenhum aluno tivesse dificuldades de aprendizagem, que não houvesse entraves burocráticos que impedissem a realização de atividades que eu idealizasse, que não houvesse alunos com cultura diferente da minha, que os alunos fossem bem educados, bem nutridos e com vontade de aprender. Enfim, um mundo revestido de fantasias e perfeição. A sensação que tinha era que aqueles professores não nos viam como

⁵ O termo “firminense” refere-se aos habitantes da cidade de Senador Firmino - MG

⁶ Música de autoria de Ataulpho Alves – Saudades da Minha Infância

futuros professores. Era como se o curso, no qual atuavam, não fosse habilitação para o magistério.

Na ocasião que construía este meu retrospecto, embora eu tivesse feito tentativas de lembrar o que foi ensinado, o conteúdo que foi ensinado e como era ensinado, não consegui. Acreditando que poderia ser uma falha ou um bloqueio de minha memória, recorri a várias amigas que fizeram o curso comigo, na tentativa de que seus depoimentos pudessem reavivar na minha memória os ensinamentos que recebemos, porém, não o consegui, pois todas elas só se recordavam das serenatas e dos materiais pedagógicos, aos quais me reportei anteriormente, o que me leva a crer que não lembramos porque foi, de fato irrelevante.

Sempre que me lembro deste curso, o que vem com mais nitidez é o meu primeiro ano como professora recém formada, tendo de assumir uma classe multisseriada – 1ª e 2ª séries - da zona rural. Foi um verdadeiro terror! Eu olhava para aquelas crianças e sentia medo delas, sabia que eu não estava preparada para enfrentá-las, não sabia o que fazer. Passei a ter raiva e culpar o curso de *Magistério* por não ter me preparado para ser uma professora “real”.

Contar com os pares, nem pensar! Isto porque, ao ser nomeada para o cargo, por meio de concurso público estadual, aquela comunidade escolar julgou que eu estava ali “tomando” o lugar de uma estimada professora, que há anos trabalhava, como contratada, naquela escola. Pensei em desistir e não me faltaram motivos, mas resolvi aceitar o desafio, mesmo porque não tinha alternativa, por várias razões: em Senador não existia maneira de dar prosseguimento aos meus estudos; eu havia sido aprovada no concurso para professor e, finalmente, porque meus pais não admitiam outra possibilidade que não fosse a de eu ser professora.

Resolvi que meu curso de *Magistério* teria de dar conta daquela situação em que eu me encontrava. Olhava todo aquele material e me perguntava: para que serve? Como e para que será que se utiliza? Será que tem alguma coisa que me servirá? Por que, sempre considerada boa aluna e tendo adquirido uma certa fundamentação teórica – embora não tão claras e consistentes como deveriam ter sido, prefiro acreditar que elas ocorreram ao longo do curso – sofria

tanto com a prática como professora? Por que razão eu não conseguia relacionar as teorias aprendidas com a prática docente? Foi nesse verdadeiro tormento que decidi procurar ajuda. Mas de quem?

Foi quando me lembrei de Dona Maria do Carmo, aquela “substituta”; e foi ela que me ensinou a dar os primeiros passos. À noite nos reuníamos, em sua casa, para prepararmos a aula seguinte. Detalhávamos o plano de aula, sem nos preocuparmos com os verbos “didaticamente permitidos⁷”, tínhamos toda uma preocupação com o planejamento, que deveria ser rigoroso e detalhado, tendo como pano de fundo o para quê e o porquê ensinar. Preocupávamo-nos em elaborarmos atividades que proporcionassem uma abordagem do conteúdo menos mecânica, (como as que eram apresentadas nos livros didáticos) e mais desafiadoras; que estimulassem, um maior interesse das crianças pelas atividades e, dessa forma, pelo conteúdo ensinado. Ela me emprestava livros didáticos e materiais que ela mesma criou ao longo de sua carreira. Enfim, ensinava-me a lidar não só com conteúdos pedagógicos, mas com as situações cotidianas de uma sala de aula.

Comecei a me sentir segura e, até mesmo, a ter orgulho do meu trabalho; os colegas já não eram tão hostis, pois me viam como alguém que tinha algo a contribuir. As crianças demonstravam sinais de evolução, tanto no domínio cognitivo quanto no afetivo. Com o trabalho caminhando no sentido de buscar uma forma de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, eu comecei a perceber progressos nesse sentido, já que e as atitudes dos alunos diziam que eu estava no caminho certo. Eles passaram a participar e a se inteirar mais do conteúdo abordado e, dessa forma, notei que a apatia com que me tratavam no início dava lugar a uma relação de respeito. Percebi que os alunos não necessitavam de uma professora amiga; o que eles queriam, mesmo inconscientemente, era uma professora que se preocupasse em ensinar de forma que eles aprendessem e que a afetividade seria uma das conseqüências desse

⁷ Segundo a linha behaviorista, com influência fortemente tecnicista, vigente àquela época, só era permitido redigir objetivos operacionais; por isso, só se podiam empregar verbos que indicassem comportamentos mensuráveis e observáveis.

processo. Aos poucos, a minha adorável “substituta” percebeu que eu poderia caminhar com meus pés.

No meu sexto ano como docente do ensino fundamental, ingressei no curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ubá-MG, que contava com um corpo docente muito envolvido no seu trabalho. Um dos aspectos marcantes foi o de ter-nos possibilitado a leitura de alguns clássicos da educação: como Emília Ferreiro, Freud, Paulo Freire, Piaget, Rubem Alves, Skinner, Vygostsky, dentre outros. Aquele corpo docente parecia consciente do seu papel, diferindo muito do meu curso de Magistério. Sempre proporcionava ocasiões nas quais aprendíamos e ensinávamos concomitantemente. Eu não poderia deixar de lembrar a admirável Maria do Carmo Mello, professora de Sociologia e de Prática de Ensino. Mulher exemplar, ela evidenciava uma paixão tão grande pela sua profissão que contagiava todos os alunos. A sua admiração por Paulo Freire era notável. Creio que não tenha passado um só dos seus alunos que não tenha se apaixonado, ou pelo menos aprendido a respeitar esta “obra maior”, como ela se referia a Paulo Freire. Ela também sempre afirmava, citando Alves (1982), que se um de seus alunos deixasse de ser *eucalipto* para ser um *jequitibá* o seu objetivo estaria alcançado. Em todas as suas aulas escrevia no canto da lousa uma citação que atribuía a Paulo Freire - *ai de nós educadores se deixarmos de sonhar os sonhos possíveis - e por que não os impossíveis? - completava. Segundo ela, o educador que não praticasse esta afirmação deveria repensar seus valores profissionais.*

No curso tínhamos oportunidade de aprender não só com o corpo docente, mas tivemos uma turma discente que oportunizou aprendizagens significativas. Nossa turma era composta por pessoas, que embora estivessem ali para aprender, tinham muito para ensinar. Nossas aulas sempre oportunizavam discussões que só nos faziam crescer; éramos pares e ao mesmo tempo conseguíamos assegurar nossa individualidade.

Hoje, ao analisar as concepções que tenho acerca da docência, bem como a minha prática de ensino, encontro nelas marcas significativas da minha trajetória de vida. Todo o contexto no qual eu estava inserida apontava para um

“norte” que eu deveria seguir, ou seja, apontava para a escolha da profissão docente. Vejo que estas marcas que foram sendo deixadas na minha trajetória serviram de subsídios para muitas concepções e atitudes incorporadas na minha prática. Dentre elas, destaco: a valoração positiva que meus familiares depositavam nos professores foi refletida em mim como compromisso e responsabilidade que todo professor tem de ter acerca do seu ofício de ensinar; o fato de ser bom aluno, não é suporte suficiente para evitar o choque com a realidade em sala de aula; a competência do professor não se mede pela simpatia que desperta em seus alunos, mas pela seriedade que ele deposita na relação do processo ensino-aprendizagem; na docência, sempre haverá lugar para professores sérios, comprometidos, não importando o rótulo - tradicional ou não - que a eles se atribui; o sucesso do professor ultrapassa os limites da “boa vontade”, fazendo-se necessário uma fundamentação teórica que o sustente.

No final de 1993, terminei o curso de pedagogia e em 1995, casei-me com um rapaz residente na cidade de São Carlos e aqui vim morar. Foi quando ingressei no CEFAM e, atuando em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, comecei a perceber que aquela lacuna, que existiu no meu curso de *Magistério*, do qual muito tenho a questionar, existia nos alunos para os quais lecionava. Aquela grande pergunta pairava também sobre suas cabeças: como transportar para a prática toda a teoria aprendida no curso? O que vivenciam no dia-a-dia no estágio não condiz com a realidade estudada e surge um grande impasse - será que existe o “dever ser”⁸?

O estágio proporciona o contato real dos futuros professores com a realidade da sala de aula sendo, portanto, parte integrante na consolidação da formação destes futuros professores. O modelo de estágio atua, segundo Imbernón (2000) como uma

espécie de ‘currículo oculto’ na metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-

⁸ A esse respeito, convém salientar que as dificuldades de relacionar teoria e prática não são específicas da formação de professores, mas aparecem caracterizar a formação dos profissionais de moído geral.

se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação (p.63).

Nas polêmicas discussões sobre estágio, os alunos perguntavam: como vocês nos ensinam sobre ética, responsabilidade respeito que nós como professores, deveremos praticar, se o que se vê são atitudes muitas vezes opostas a tudo isso? Se a função do estágio é observar e participar do dia-a-dia na sala de aula, não seria necessário ter uma fundamentação teórica e metodológica que amparasse nossos questionamentos? Não seria necessário que, após o estágio, tivéssemos um tempo para que juntos pudéssemos “digerir” todos os acontecimentos marcantes e procurar uma solução viável para os acontecimentos?

Analisando todos esses fatos percebo, com uma certa satisfação, que os alunos hoje já detectam a “desconexão” entre a teoria e a prática ainda durante o curso, talvez pelo fato de terem acesso a leituras pertinentes ou mesmo pelo fato de contarem com professores mais abertos a discussões.

Mas o fato é que esta visão, ainda que crítica, não consegue ser transposta para a prática. Prova disso é que muitas atitudes repudiadas se tornam presentes na sua própria atuação em situação de regência de aula.

Ao perceber que aquilo que me afligia no início da minha profissão docente e que a fragilidade pedagógica do que me foi oferecido no meu curso de *Magistério* ainda hoje se repete, com outra roupagem, num projeto específico para formação e aperfeiçoamento do magistério, vi a necessidade de buscar, senão uma solução, caminhos que possam ser trilhados com a finalidade de minimizar este abismo que se abre sob os nossos pés ao iniciarmos a nossa prática docente.

Ingressei no mestrado com a finalidade de buscar subsídios para lidar melhor com todas essas inquietações, que dizem respeito ao processo de aprender a ser professor e as limitações e possibilidades da formação inicial em nível médio, bem como procurar entender melhor como se configura as influências das vivências pessoais no pensamento e na atuação do docente. Como a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é a parte do currículo desta

formação em que os alunos lidam mais diretamente com a realidade na qual atuarão, elegi este componente curricular como objeto de estudo.

Decidi, então, investigar a seguinte questão de pesquisa: **Como se caracteriza a aprendizagem da docência em um curso de Magistério – nível médio – por meio de experiências vivenciadas na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado?**

1.2. Construção do Estudo

Tanto a função que me é atribuída como docente da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, quanto o caminho apontado pela questão de pesquisa, indicaram o procedimento geral seguido no presente estudo: o envolvimento direto, na qualidade de participante da situação na qual futuros professores – neste caso, alunos do – CEFAM – realizam suas primeiras incursões na prática de ensino.

Ao refletir sobre a pesquisa, bem como sobre o caminho metodológico a ser percorrido, vi na abordagem qualitativa a forma mais adequada para a investigação. Segundo André (1995), a pesquisa qualitativa é também chamada de *naturalística*. Meu estudo pode ser assim especificado porque eu não iria fragmentar a realidade para estudá-la em partes isoladas, nem iria utilizar manipulação ou tratamento experimental; o estudo se daria no ambiente *natural*.

Tendo como referência a linha metodológica e a questão geral a investigar, o foco de pesquisa foi a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado oferecida aos alunos do Curso do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM “Deputado Miguel Petrilli” - São Carlos, nas 3ª e 4ª séries.

Foram estas, então, as séries em que o estudo se desenvolveu, nos anos de 2001 e 2002. O intuito era verificar as impressões que os estagiários

tiveram acerca de suas observações do dia-a-dia na sala de aula (no ano de 2001) e analisar se no decorrer da coleta de dados ocorreram mudanças nas análises feitas pelas participantes e que mudanças foram essas. Tratava-se de descobrir *concepções e crenças* a respeito do que é o ensino e a aprendizagem, do que era visto como “louvável” e o que era “desprezível” para as participantes. Kagan (apud Marcelo García, 1998) ao se referir às pesquisas sobre estágio diz que:

Os professores em formação entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprio como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino (p.55).

Levando tudo isso em consideração, julguei que, para atender a minha questão de pesquisa, deveria utilizar dados oriundos de muitas fontes, tais como observações, entrevista, relatórios dentre outros, como ficará explicitado no item 1.3.

No início do trabalho eu havia pensado em ter pelo menos três alunos como sujeitos da pesquisa, mas, diante da quantidade e variedade dos dados, decidi analisar um caso em profundidade.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, no sentido usado por Merriam (apud Bogdan e Biklen, 1994) para este tipo de pesquisa que *consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (p.89).*

Bogdan e Biklen (1994) utilizam a metáfora do funil para caracterizar o plano geral do estudo de caso, entendendo que o início desse estudo, representado pela extremidade larga, consiste na procura de locais ou pessoas suscetíveis de serem fontes de dados ou mesmo objeto de estudo. Uma vez encontrado, realiza-se uma avaliação de possibilidades, organiza-se uma *malha larga* para a verificação das reais possibilidades de o estudo se realizar.

Dá-se, então, o início da coleta de dados, que serão revistos e explorados à medida que decisões, mais direcionadas, vão sendo tomadas acerca do objeto do trabalho. Esta fase é caracterizada pela construção da pesquisa, na qual idéias são revistas e outras incorporadas mediante os fatos evidenciados. Só com o andamento do estudo é que se acabará por tomar decisões no que se refere aos aspectos específicos do contexto, indivíduo ou fontes de dados. Após esta fase, conduz-se a coleta de dados e as atividades que serão desenvolvidas na pesquisa, para sujeitos, materiais, assuntos e temas. Passa-se, então, de uma fase de exploração alargada para uma área mais *afunilada* representada pela análise dos dados coletados.

O foco do presente trabalho se centra no caso particular de uma aluna do curso de Magistério – CEFAM – em que serão analisadas suas críticas, suas concepções prévias à prática de ensino, bem como suas primeiras incursões na prática de ensino. Como advertem Bogdan e Biklen (1994), a escolha de um foco de estudo é sempre artificial, uma vez que o todo será fragmentado em unidades. Como pesquisadora devo estar *atenta às relações da parte focalizada com o todo* (Lima, 1996, p.19).

Estas orientações metodológicas foram de forma geral as que direcionaram a elaboração da pesquisa, cuja coleta de dados foi iniciada em junho de 2001 e se estendeu até dezembro de 2002. Nesse período pesquisadora e participante fomos comungando, gradativamente, de idéias através de conversas não formais, entrevistas semi-estruturadas, encontros, reuniões direcionadas à pesquisa, reuniões sociais como festa de confraternização, chá de cozinha e seu casamento. Enfim, fomos nos conhecendo e nesse conhecer crescíamos e nos respeitávamos cada vez mais.

Os critérios de seleção que nortearam a escolha dessa aluna foram: selecionar dentre os alunos da 3ª série aquele que, segundo os professores e colegas, fosse percebido como o melhor aluno, que criticasse fatos e situações pedagógicas usando sólida argumentação, superando o senso comum; que aceitasse participar da pesquisa e tivesse disponibilidade para realizar atividades

extras que o trabalho requeria, além das que normalmente seriam realizadas por todos os alunos na disciplina.

A escolha recaiu numa aluna que preferiu ser chamada de Júlia, pois, segundo ela, é o nome que dará a sua filha, se um dia tiver. Ao receber o convite para participar do estudo, demonstrou interesse e satisfação por ter sido a escolhida dentre tantos alunos, reagiu positivamente com relação às atividades extras que realizaria, eufórica diante da possibilidade que, segundo ela, só acrescentaria à sua formação profissional.

A partir de dados obtidos por meio de conversas não formais, entrevista e relatos escritos, apresento a seguir uma caracterização de sua vida pessoal e escolar, revelando crenças e concepções que ajudarão a conhecê-la um pouco melhor.

Júlia nasceu no dia oito de setembro de 1982. Como a maioria das meninas, tinha nas bonecas, no seu caso a Barbie, o seu brinquedo preferido, onde ela fantasiava e criava o seu mundo imaginário, mas não dispensava brincar de pular elástico, que se trata de uma brincadeira esportiva inerentemente coletiva e feminina. Ela, como seus outros quatro irmãos, nasceu em Jundiáí, onde viveram a maior parte da infância. Lá, Júlia fez a pré-escola e parte do ensino fundamental.

Oriunda de uma família cujos pais são evangélicos – Congregação Cristã no Brasil – foi educada segundo seus costumes e crenças. Participava regularmente da Reunião de Jovens e Menores na qual encenava e recitava passagens bíblicas e poemas.

Em 1994, então com 12 anos, viu sua vida mudar, pois seu pai, que havia se aposentado, resolveu ir morar numa cidade calma e tranquila; para isso fez uma lista com nomes de algumas cidades que atendessem seus anseios, colocou a família no carro e saiu à procura da cidade ideal. Júlia conta que foram a várias cidades e por último chegaram a Ibaté-SP onde seu pai, assim que entrou na cidade, decidiu que seria ali que iriam morar, pois, além de a cidade apresentar as características que procurava, ainda tinha a vantagem de ficar entre duas cidades maiores, o que possibilitaria que seus filhos estudassem e trabalhassem

com maior facilidade, enquanto ele e sua esposa desfrutariam, segundo Júlia, do descanso desejado e merecido.

Júlia admite que demorou a se adaptar, pois estava acostumada com uma cidade movimentada e que a casa onde foram morar era pior do que aquela em que moravam em Jundiaí. Aos poucos, seu pai construiu uma casa melhor e ela foi se adaptando à nova realidade.

Caracteriza seu pai como *um homem extremamente severo, porém justo*. Sua mãe, *muito dócil e compreensiva com os filhos*. Embora tenha qualificado seu pai como severo, percebi, em várias oportunidades, a forma carinhosa com que Júlia se reporta a ele, dizendo, por exemplo, que *é ele que sempre tem a solução mais sensata*. Segundo Júlia, *nunca conheceu os limites de seu pai, pois nenhum filho o desafiou para saber qual seria o resultado*.

Aos 15 anos, conheceu uma pessoa muito especial, que ela preferiu chamar de Nicolas. Só obteve permissão de seu pai para namorar, oficialmente, aos 16 anos, pois ele julgava correto que a filha só começasse a namorar aos 16 anos. No dia 26 de Janeiro de 2002, Júlia e Nicolas se casaram numa cerimônia emocionante, da qual tive oportunidade de compartilhar.

Júlia terminou o ensino fundamental e cursou o 1º ano do ensino médio em Ibaté (SP). No final de 1999, seus pais e ela, incomodados com a situação do ensino, que deixava a desejar, e com as horas e horas de ociosidade nas suas longas tardes decidiram que ela deveria dedicar-se aos estudos ou procurar um trabalho. O que não seria permitido é que ela continuasse naquela situação.

Naquele ano eu não produzi nada, a escola nada me cobrava e eu me acomodei com aquela situação: levantava, ia para a escola, chegava da escola almoçava e passava a tarde toda percorrendo o programa de televisão, à noite ia à igreja e pronto, mais um dia havia se passado sem que tivesse feito nada.

Dessa forma, Júlia e os pais, decidiram que ela deveria trabalhar ou preparar-se melhor para o vestibular. Viu no CEFAM uma forma de satisfazer

seus anseios, visto que acreditava que o ensino era superior ao que recebia, estaria com o dia todo ocupado e receberia uma bolsa⁹, o que certamente a ajudaria. O magistério não lhe era estranho, uma vez que sua irmã também o cursou.

Decidida a cursar o CEFAM, teve de repetir a 1ª série, pois não era permitido, à época, entrar a partir da 2ª série.

Como aluna, Júlia sempre demonstrou interesse nos estudos o que por vezes era mal interpretado por alguns professores, que se referiam a ela como a “encrenqueira da sala”. Isso se devia à forma com que defendia suas idéias, pois, era minuciosa e detalhista nos seus questionamentos referentes aos assuntos expostos nas aulas, sempre investigando e questionando os “porquês” existentes. Usava todo o tempo disponível para estudar. Logo que terminava as atividades que o curso exigia se postava a estudar para o vestibular; seu interesse em complementar seus conhecimentos era visível. Usando apostilas de cursinhos, segundo ela, bem conceituadas, não media esforços e tempo na resolução dos problemas ali contidos. Nas suas dúvidas, sempre recorria aos professores da área; sua maior dificuldade era em matemática. Nos intervalos, lá estava ela com suas consultas e apostilas na mão. Esta sua dedicação e empenho deram-lhe o título de “vestibulanda” na ocasião de sua formatura, quando cada aluno foi identificado com uma característica que os tivesse marcado ao longo do curso. Mesmo descrente de suas possibilidades, prestou vestibular para Ciências Econômicas na UNESP – campus de Araraquara. Posteriormente fiquei sabendo que ela não foi aprovada.

1.3. Trajetória do Estudo

O processo de construção da pesquisa foi vivido por mim de forma um tanto confusa no início, por ter de conviver com a dupla atuação – professora

⁹ Por meio do decreto 28089 publicado a 14/ 01/1988, os alunos regularmente matriculados no Projeto CEFAM, recebem uma bolsa de estudos correspondente a um salário mínimo.

e pesquisadora – até que me dei conta de que uma estava imbricada na outra, sendo que a segunda implicava a preocupação com a análise sistemática da situação e a primeira a vivência da situação enquanto docente. O que eu precisaria, então, era fazer a descrição e análise desta realidade, como exigem os estudos de tipo descritivo. A sistematização dos dados da pesquisa se iniciou em junho de 2001 quando solicitei que a participante fizesse um relatório escrito, no qual deveria descrever os aspectos que ela observou durante o estágio¹⁰, quanto à relação professor-aluno-conhecimento, relação aluno-aluno, aprendizagem do aluno e abordagem do conteúdo.

Ainda nesse relatório pedi que a participante registrasse as lembranças positivas e/ou negativas dos seus professores do curso primário, bem como suas concepções sobre o que é ser professor e o que é dar aula, aspectos esses que serão discutidos em outro capítulo (Apêndice 1).

Após a sua primeira regência em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que foi realizada na pré-escola em agosto de 2001, solicitei que a participante fizesse, por escrito, uma avaliação individual com base nas seguintes reflexões: quais foram suas expectativas antes, durante e após a regência (Apêndice 2).

Em novembro de 2001, fiz uma entrevista com a participante, gravada em áudio. Consistia num roteiro básico, a ser complementado no decorrer da entrevista¹¹, versando sobre as influências que ela recebeu na sua própria vida educacional, sua decisão de ser professora e suas concepções a respeito de educação, ensino, aprendizagem, etc (Apêndice 3).

Em 2002, quando cursava a 4ª série, prosseguimos nosso trabalho com a regência de aulas. Esta regência não fazia parte das atividades inerentes à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; era uma das atividades extras que o presente trabalho previa para que eu pudesse usar como fonte de dados para analisar se as concepções da Júlia, de antes e depois do estágio, eram perceptíveis ou não na sua atuação na regência de aula e de que forma elas

¹⁰ A forma como a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado está estruturada e organizada, encontra-se descrita no Capítulo 2 – item 2.1

¹¹ Este roteiro básico para a entrevista, foi baseado no roteiro elaborado por Lima (1996).

apareceriam. Sendo assim, considere-a como sendo a segunda regência de Júlia, realizada numa 3ª série do ensino fundamental no início do 2º semestre versando sobre o tema “água”, tal como definido pela professora da classe. Para esta regência foram designados pela professora dois dias de aula¹², totalizando 9 horas de regência.

As aulas foram preparadas pela participante individualmente, tanto em relação ao planejamento quanto ao material didático a ser usado, sem a minha interferência.

Durante a execução das aulas, eu observava cada momento, gravava em vídeo e fazia anotações de aspectos que considerava relevante. Conteí com a ajuda do aluno Jadson na filmagem, que ficou ótima, sem ruídos ou cortes de imagem, o que muito me ajudou na transcrição da fita. Eu não atuei só como observadora, já que várias vezes fui solicitada por Júlia, explicitamente, ou por olhares de socorro, em geral quanto ao esclarecimento de assuntos nos quais ela se sentia pouco segura.

A presença da filmadora intimidou-a no início do primeiro dia, sentindo-se vigiada e pouco à vontade, externando isso ao dizer: *Olha, estou tremendo! Também não é todo dia que a gente sai na televisão.* Havia esclarecido a ela que me serviria das gravações para posterior análise, mas isso não a isentou do desconforto de ser *observada por todos.*

As crianças, numa mistura de curiosidade e receio, também se demonstravam “incomodadas” com as filmagens, mas no segundo dia, já familiarizadas com a situação, demonstraram interesse em se verem nas filmagens, desejo esse que não pôde ser atendido pelo fato de a professora da classe se mostrar contrária a essa possibilidade.

Após a regência solicitei de Júlia uma avaliação escrita, com base nas seguintes reflexões¹³: como se sentiu regendo as aulas? Como compara o planejamento e a execução (ainda sobre o como se sentiu) e também a análise do

¹² Aula aqui se entende por um período diário integral de 5 horas – 12h40min às 17h40min. Resguardando o intervalo de 30 min, computam-se 4h30min de aula.

¹³ O roteiro solicitado para a reflexão sobre a sua atuação, na condição de regente de aula, foi baseado no roteiro elaborado por Lima (1996)

desempenho: como avalia seu desempenho na aula (o que acha que *deu certo* e o que acha que *deu errado* e por quê?); como compara o que foi planejado e o que foi efetivamente executado na aula e por quê? (Apêndice 4).

Na perspectiva de perceber se houve ou não alterações nas concepções da participante pedi que as mesmas questões respondidas no primeiro relatório, realizado em junho de 2001, fossem também analisadas nesse momento em que ela se aproximava do final do curso.

Com a intenção de captar as interpretações e os sentimentos que a participante atribuiu ao seu curso de Magistério, em novembro de 2002 pedi que ela registrasse, por escrito, como percebia o papel do CEFAM em sua vida.

Como última tarefa, solicitei que Júlia escrevesse sobre o significado de aluno¹⁴ e de professor (Apêndice 5).

Concluído o período de coleta dos dados, deparei-me com um extenso volume de materiais, todos contendo dados valiosos a serem analisados: relatórios, gravações em áudio, fitas de vídeo das regências, anotações que fiz durante as mesmas. Foi incômoda a sensação de não saber direito o que fazer com todos esse dados. Como organizá-las de modo a traçar um quadro coerente e significativo que desse conta de representar bem minha questão de pesquisa?

Com as transcrições da entrevista em áudio e as gravações em vídeo das regências já concluídas, tratei de ler todo o material produzido pela participante bem como as minhas anotações gerais¹⁵. Feita esta primeira leitura, voltei a ler, desta vez marcando expressões, interpretações e visões, enfim tudo que pudesse demonstrar suas concepções, crenças e valores.

Após essa fase de concatenar as idéias o passo seguinte foi organizar os dados. Utilizei como referência para esta organização os direcionamentos sugeridos pela questão de pesquisa.

À pedida que fui tecendo um diálogo entre os depoimentos e atuação em regência de aula de Júlia, o meu referencial teórico e os meus objetivos de pesquisa, fui percebendo o quão penoso é este processo de

¹⁴ Ela intitulou a produção daí resultante como “variações sobre um tema...”.

¹⁵ Denomino “anotações gerais” as que foram construídas a partir de conversas não formais, onde eu pude apreender fatos marcantes da vida pessoal e escolar de Júlia.

organização dos focos de análises. A cada leitura que fazia procurava destacar, dentre os dados, aquilo que realçava como tendência da participante que pudesse ser discutido com a minha questão de pesquisa. Assim, depois de algumas tentativas decidi fazer a descrição de todos os dados para posteriormente analisá-los.

As análises foram empreendidas obedecendo os seguintes focos: as concepções; as vivências e as relações entre concepções e vivências, ou seja, entre pensamento e atuação docente. Tais análises procuravam contemplar tanto o levantamento de algumas hipóteses explicativas dos dados, quanto o cotejo destes com o referencial teórico adotado.

O presente relatório de pesquisa ficou, então, organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo – **Delineamento da pesquisa** – compõe-se de duas partes. A primeira inclui as lembranças, influências e experiências que ajudaram a configurar o meu eu pessoal e profissional. A segunda apresenta os procedimentos metodológicos que empreguei para realizar esta pesquisa.

O segundo capítulo – **Aprender a ser professor** - contém o referencial teórico, que apresenta uma visão sobre a formação inicial, assim como aspectos relevantes ligados à atuação, o pensamento do professor e o processo de aprender a ser professor.

O terceiro e quarto capítulos apresentam os dados da pesquisa.

O terceiro capítulo – **Concepções manifestas pela participante e influências por ela reconhecidas em sua prática** – pretende evidenciar concepções e crenças da participante e está organizado em torno de quatro focos: a opção pela carreira; as aprendizagens possibilitadas por pessoas e situações; a visão sobre as possibilidades do estágio na elaboração ou reelaboração de concepções sobre ensino, professor aprendizagem, aluno; relações entre o estágio de observação e as concepções. Os dados para a elaboração deste capítulo advieram dos relatórios e da entrevista.

No quarto capítulo – **Primeiras aprendizagens da participante com a prática** – focalizo a atuação da participante nas regências por ela realizadas. Os dados que utilizei para a organização deste capítulo foram

buscados nos relatórios, nas fitas de vídeo transcritas e nas anotações feitas por mim durante a segunda regência

O quinto capítulo – **O início da docência: Considerações** – traz as análises acerca dos dados, apresentados nos 3º e 4º capítulos, que permitam responder a questão de pesquisa.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Tornar-se professor é um processo vitalício de contínuo crescimento, enraizado no 'pessoal' (Knowles & Cole, 1995).

Entendendo que a formação de professores é um processo contínuo, ou seja, um processo de longa duração e sem um estágio final, buscarei mostrar as contribuições de diversos autores sobre as especificidades da formação inicial, bem como os aspectos gerais relativos à formação de professores pautados na reflexão, no pensamento do professor, no processo de aprender a ser professor e nas bases para a ação docente.

Sendo o CEFAM uma instituição de formação de professores, inicio este capítulo fazendo uma explanação geral, mostrando o porquê de sua criação, bem como as alterações ocorridas desde a sua implantação. Discuto ainda suas limitações, que considero peculiares aos programas de formação inicial do professor, uma vez que a entendo como um dos momentos do processo formativo.

2.1. O Projeto CEFAM – Cenário da Pesquisa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – ao definir a atual política educacional, normatiza novas modalidades de cursos de formação de professores em nosso país, como aparece no artigo 62:

*Artigo 62 – A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, **admitida** como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (grifo meu).*

Mediante essa possibilidade de formação mínima em nível médio que a lei admite, o CEFAM poderá continuar, temporariamente, exercendo suas funções de formação de professores que se habilitarão para atuarem na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

O Projeto do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – foi implantado no Estado de São Paulo no final da década de 1980 com a intenção declarada de os órgãos públicos governamentais buscarem soluções para os problemas educacionais que indicavam ser resultantes, entre outros fatores, da má qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas estaduais.

Como acreditavam que havia a necessidade de melhor formar os profissionais do magistério, o CEFAM se apresentou como o “cenário perfeito” para solução desses problemas, uma vez que seu objetivo maior era bem formar professores e “capacitar” os que já haviam ingressado no magistério, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao longo desses anos, o Projeto CEFAM passou por várias alterações, mas a maior delas, a meu ver, foi a que diz respeito à grade curricular.

Até 1998 os alunos ingressavam no primeiro ano já com disciplinas específicas do magistério como: Psicologia, Filosofia, Sociologia da Educação e História da Educação. As atividades práticas eram iniciadas na segunda série atreladas às disciplinas de fundamentação prática e metodologia com um total de 120 horas, em creches e pré-escolas. Havia ainda 600 horas de prática de ensino na terceira e quarta séries, envolvendo os anos iniciais do ensino fundamental, ciclo I. Assim o total de horas de Estágio Supervisionado era 720.

Essa estrutura foi alterada com a Resolução SE 7/98, que estipulou que a parte de formação específica do magistério fosse realizada nas duas últimas séries do ensino médio, ficando as duas primeiras séries destinadas à formação geral. A justificativa alegada para tal alteração foi o fato de que o Projeto CEFAM privilegiava a formação específica, não preparando o aluno para ter acesso ao curso superior. Outra alteração foi a redução da jornada diária de 11 para 9 aulas, uma vez que a hora aula passou a corresponder a 60 minutos e não mais a 50 minutos, como anteriormente. Assim, o tempo de permanência do aluno na escola continuava o mesmo, porém a redução do número de aulas diárias representou, sem dúvida, uma perda para sua formação, se considerarmos que o menor número de aulas de determinadas disciplinas restringe a oportunidade do educando ver abordado o conhecimento sob uma gama mais ampla de visões de uma dada ciência.

Ainda outra alteração foi a supressão, ao longo das séries, das Horas de Enriquecimento Curricular¹⁶ de algumas disciplinas como: Didática, que somava 9 aulas semanais, foi reduzida para apenas 2; Conteúdos Metodológicos de Estudos Sociais, de 4 aulas para 2 aulas; Conteúdos Metodológicos de Educação Artística e Conteúdos Metodológicos de Educação Física, que contemplavam 2 aulas semanais, deixaram de existir; o mesmo acontecendo com outras disciplinas como Psicologia da Educação, Psicologia, Filosofia e sociologia. A Parte Diversificada também não passou ilesa nesta reestruturação, já que Didática e Psicologia da Educação sofreram uma redução de mais ou menos

¹⁶ No período vespertino, as aulas são destinadas à Hora de Enriquecimento Curricular (HEC), com a finalidade de complementar o conteúdo curricular e a recuperação de conteúdos não assimilados, (Proposta Pedagógica do CEFAM Deputado Miguel Petrilli – São Carlos, 1999, p-2).

40% das aulas, Metodologia de Estudos Sociais e Metodologia de Ciências e Matemática tiveram, em média, uma redução de 20%¹⁷.

Como consequência do rearranjo da estrutura, houve uma concentração das atividades de prática de ensino nas duas últimas séries. Dessa forma, o aluno que ingressa no CEFAM só terá uma visão mais clara da realidade na qual atuará, depois de ter cursado as duas primeiras séries.

Essas alterações, aliadas a outras, como à referente à atribuição de aulas e à seleção dos alunos¹⁸, mudaram visivelmente os ideais que nortearam a implantação do CEFAM, principalmente quanto à idéia de que a atividade prática da docência fosse vivenciada pelo aluno ao longo de toda a sua formação. Com essas alterações o projeto perdeu muito de sua identidade tornando-se semelhante à Habilitação Específica do Magistério – HEM¹⁹ -diferenciando-se dela apenas pela composição da carga horária.

Com essas alterações na grade curricular, a atuação dos alunos do CEFAM no Estágio Supervisionado também sofreu mudanças. Na atual grade os alunos não mais começam o estágio na 2ª série, passam a fazê-lo a partir da 3ª série: em creches, em escolas de Educação Infantil e nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental e na 4ª série, os alunos estagiam nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. No total de 720 horas de estágio supervisionado durante o curso. A idéia é a de permitir que os alunos vivenciem as diversas realidades escolares em que eles se habilitarão.

¹⁷ As grades Curriculares que contemplam todas as alterações se encontram no Anexo 1 e Anexo 2 deste trabalho.

¹⁸ O professor para pleitear as aulas no projeto CEFAM deveria submeter-se a alguns critérios: apresentar um projeto de trabalho, que era apreciado pela direção da escola vinculadora, juntamente com os supervisores responsáveis pelo projeto; ter, no mínimo, três anos de experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental; era permitido se inscrever em, no máximo, duas disciplinas e finalmente era considerado o tempo de serviço. Hoje a seleção é feita exclusivamente por meio de pontuação, isto é, tempo de serviço. Como consequência, o CEFAM passou a receber profissionais que não possuem um conhecimento prévio do projeto – CEFAM – e muitas vezes estão pouco familiarizados com as disciplinas metodológicas, uma vez que muitos deles atuavam, exclusivamente, nas disciplinas do núcleo comum. A seleção dos alunos, que era bastante criteriosa e seletiva, também sofreu alterações, pois, em consequência da pouca procura, embora permaneça a seleção, esta nem sempre contempla o perfil do aluno que se espera para o magistério.

¹⁹ A Habilitação Específica de Magistério – HEM – é o curso de Magistério em nível de Ensino Médio.

Na análise da atual organização curricular verifico que a mesma está visivelmente inspirada no modelo da Racionalidade Técnica, como analisa Lima (1996), com base em Schön:

a ordem de importância vai da ciência básica à ciência aplicada e a ordem da aplicação é também uma ordem de dependência: a ciência aplicada é apoiada no fundamento da ciência básica. E quanto mais básica e mais geral o conhecimento, mais alto o 'status' de seu produto. Tudo isso repercute na organização curricular dos cursos de formação profissional, onde a regra é: primeiro a ciência básica e aplicada e, só então as habilidades de aplicação aos problemas do mundo real da prática (p. 9 -10).

Na *racionalidade técnica* a atividade do profissional é concebida como instrumental, direcionada para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa da teoria e técnica científicas, conforme Schön (apud Pérez Gómez, 1992).

Segundo Edgar Schein (apud Pérez Gómez, 1992), o currículo profissional pautado na racionalidade técnica

[...] baseia-se num corpo central de ciência comum e básica, seguido de elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes das competências e atitudes profissionais, que se costumam designar por 'practicum' ou 'trabalho clínico', podem ser trabalhados em simultâneo ou posteriormente aos componentes das ciências aplicadas (p.97).

Ainda segundo Schön (apud Pérez Gómez, 1992), na racionalidade técnica o desenvolvimento das competências profissionais deve ser posterior ao conhecimento científico básico e aplicado, entendendo que

em primeiro lugar, não se podem aprender competências e capacidades de aplicação enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável e, em segundo lugar, as competências são um tipo de conhecimento ambíguo e de menor relevo (p.98).

Esta visão simplista de formação de professor desenvolvida nas últimas décadas abrange dois grandes componentes classificados por Pérez Gómez (1992) como:

- Um componente '*científico-cultural*', que tem por objetivo assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar.
- Um componente '*psicopedagógico*', que permite aprender como atuar com eficácia na sala de aula.

Esse último componente apresenta duas fases distintas: a primeira consiste na aquisição do conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam o processo de ensino-aprendizagem e oferecem, ainda, normas e regras que deverão nortear sua aplicação racional; a segunda consiste na aplicação real ou simulada de tais normas e regras.

Com uma ou outra modificação ou adequação, a maioria dos programas de formação de professores vinham se baseando nesse modelo de racionalidade técnica notando-se nos últimos tempos, um movimento na contracorrente desta orientação. Só que, no caso do CEFAM, o movimento foi inverso: de um modelo curricular pautado na racionalidade prática para o atual, de caráter mais tecnicista.

O procedimento que normalmente vem norteadando a prática de ensino no CEFAM demonstra que as habilidades didáticas têm acontecido de forma, desligada do contexto global da formação e atuação profissional do futuro professor, uma vez que ao longo do curso o aluno tem horas exaustivas de observação de aulas na educação infantil e ensino fundamental - Ciclo I (são 360 horas na 3ª série e 360 horas na 4ª série), mas uma só aula é ministrada, sob supervisão, em cada série. Trata-se de um modelo de prática de ensino insuficiente e inadequada. Insuficiente porque não proporciona ao aluno um olhar crítico, no sentido de refazer as lacunas na tentativa de corrigir as folhas e aperfeiçoar sua atuação. Inadequada porque o aluno trabalha com uma simulação

da realidade, uma vez que, da forma como em geral são feitas, as regências chegam perto de uma “encenação teatral”, pois é possível observar traços de artificialidade com que estas aulas são ministradas, o “cenário” assume o papel principal, enquanto a abordagem do conteúdo torna-se algo secundário.

2.2. Concepções sobre Formação de Professores

A formação de professores é entendida nesse trabalho como um processo de contínuo crescimento profissional, isto é, um processo de longa duração e sem um estágio final; é um processo de desenvolvimento para a vida toda; é uma longa carreira – *carrier-long/life-long* (Knowles e Cole with Presswood, 1994).

Este modo de conceber a formação como *continuum* supera a lógica da racionalidade técnica, analisada no item anterior. A formação docente é entendida, então, como modelo reflexivo e artístico, tendo como referência as concepções construtivistas da realidade em que o professor se insere.

É indispensável, então, o estabelecimento de ligação entre a formação inicial e permanente dos professores. Sendo assim, segundo Marcelo García (1992) *não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.*

Essa consideração leva-me a repensar o lugar e o papel que a formação inicial ocupa no processo global da formação docente, entendendo que, embora indispensável, essa formação não basta por si só.

Imbernón (2000) considera que o papel da formação inicial é o de fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado, pois se caracteriza, segundo o autor, como o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas.

Quanto ao conteúdo, para Imbernón (2000), a formação inicial deve oferecer aos professorandos

[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (p.66).

Ainda segundo Imbernón (2000), as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial devem ser dotadas de uma metodologia que fomente a reflexão global sobre as situações educativas que

[...] gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que cada vez mais refletem forças em conflito (p.61).

Nessa concepção de formação inicial, verifico que ela sozinha não dá conta de toda a tarefa da formação de professores, como queriam acreditar os adeptos da racionalidade técnica; contudo, também é verdade que ocupa um lugar de destaque no processo total de formação docente, se vista pelo prisma da racionalidade prática. Desvalorizar a formação inicial dos professores e conseqüentemente sua profissão é valorizar modalidades como: reciclagem de professores, capacitação, aperfeiçoamento, formação em serviço, etc.

Desta maneira, Mizukami et al (2002), analisando o processo de formação inicial de professores, tomam como referência as reflexões de

Veenman²⁰ para apontar o lugar e o papel dessa formação e afirmam que [...] *embora essa formação seja condição necessária, mas não suficiente, em si mesma para conseguir melhores professores, ela é capaz de proporcionar um bom suporte, a fim de prepará-los para atuar na profissão* (p. 22).

Diante dessas colocações parece claro que as instituições responsáveis pela formação inicial têm de ter clareza de que, segundo Zeichner (1993),

[...] o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (p.17).

Durante a formação inicial, este autor está entre os que propõem que a aprendizagem da docência se dê por meio do *practicum*. Zeichner (1993), utiliza aqui

o termo practicum num sentido genérico, com vista a incluir todos os tipos de observações e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou modelos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do ensino normal (p.53).

O autor propõe que essas experiências tomem como ponto de partida a reflexão dos alunos sobre sua própria prática, o que contribuirá para uma

²⁰ Mizukami et al refere-se ao seguinte trabalho: VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. coord. Perspectivas y problemas de la formación docente. Madrid, Narcea.

maior e melhor aprendizagem por parte dos futuros professores, preparando-os para entrarem em comunidades de aprendizagem, em vez de em salas de aula isoladas; para as complexas e variadas responsabilidades que a eles competem e, finalmente, para ensinarem todas as crianças e não apenas as que se assemelham a eles.

O *practicum* tem conotação investigativa, reconhecendo o valor da experiência que reside na prática de bons professores. Contudo, propõe que a melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a experiência de cada formando, pois é ilusório derivar o saber da experiência de outros, mesmo que esses outros sejam bons professores.

Ainda segundo Zeichner (1993), existem vários *obstáculos* para a aprendizagem do professor por meio do *practicum*. Tais obstáculos têm a ver com o significado do termo *reflexão*, usado erroneamente por alguns programas de formação de professores.

O primeiro obstáculo, destacado pelo autor, reside na insistência para que os *alunos–mestres* reflitam sobre o seu método de ensino, apenas com o objetivo de aplicarem na sua prática aquilo que a *investigação* empírica das universidades considera correto. São raros os alunos-mestres que usam o conhecimento acadêmico de forma criativa, adequando às situações reais as estratégias aprendidas; em geral só fazem reproduzir as teorias. Assim, a fonte de saber para a reflexão é externa à prática a ser estudada, ausentando, dessa forma, o sentido de como as teorias práticas, que residem nas práticas de ensino dos professores, poderão contribuir para a formação do aluno-mestre e reforçando a formação calcada na racionalidade técnica, a relação entre teoria e prática se dá em sentido único (da teoria para a prática), em vez de ser feita de forma dialogada. Faz-se necessário, portanto, segundo Zeichner (1993) um *maior equilíbrio entre o conhecimento recebido sobre o ensino e a investigação direta feita pelos alunos-mestres sobre seu próprio ensino* (p.57).

O segundo obstáculo refere-se à limitação do processo reflexivo às capacidades e estratégias de ensino, excluindo os objetivos e os conteúdos, o que torna o ensino uma atividade meramente técnica. Questões importantes como o

que deveria ser ensinado, a quem e porquê são consideradas fora do espaço das deliberações dos alunos-mestres que, muitas vezes, são encorajados a refletir só por refletir, resultando em uma série de opiniões e discussões sobre técnicas e estratégias de ensino, separadas das questões éticas relacionadas com o que é ensinado, a quem e porquê.

Um terceiro obstáculo à adoção da prática reflexiva na formação de professores é a insistência em focar as reflexões do professor na sua própria prática de ensino e/ou nos seus alunos, negligenciando qualquer consideração das condições sociais de ensino que influenciam o trabalho do professor na sala de aula, dificultando a capacidade de confronto e transformação dos aspectos estruturais do seu trabalho que impedem a *missão* educacional.

O quarto obstáculo mencionado é a insistência em incentivar a reflexão individual dos professores, os quais devem pensar por si próprios sobre o seu trabalho. Esse isolamento de professores e a falta de atenção ao contexto social têm como consequência o fato de professores verem os seus problemas como sendo só deles, não relacionados com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas de ensino. Zeichner (1993) diz:

Para fomentar um desenvolvimento docente genuíno durante o practicum, é necessário afastar-nos desta abordagem individualista e concentrarmo-nos na indução dos alunos-mestres numa comunidade docente, que desempenha um papel predominante na formação dos contextos escolares (p.58).

O último obstáculo consiste no pouco contato que os alunos mestres têm com alunos culturalmente diferentes e muito pouca preparação para ensinarem em escolas culturalmente diferentes, que recebem crianças pobres. *Não se vê praticamente nada sobre as questões de igualdade e injustiça social na literatura sobre a formação de professores, incluindo a do 'practicum' (p.66).*

Segundo o autor, todos esses obstáculos contribuem para criar uma situação na qual existe apenas a ilusão de aprendizagem docente.

Visto sob este prisma, segundo Imbernón (2000), a formação pretendida se apóia

[...] em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho (p.55).

Segundo esta mesma perspectiva teórica, a formação básica é entendida apenas como um dos momentos do processo formativo. É identificada por Imbernón (2000) como um conhecimento constituído por diversos fatores:

- *A experiência como discente, cada vez maior, e que é compartilhada com a maioria da população, uma experiência que supõe uma socialização (conhecimento comum) do ensino a partir das concepções e crenças [...]* (p.58).
- *A socialização (conhecimento) profissional mediante a formação inicial específica* (p.58).
- *A vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão). Trata-se do chamado período de iniciação à docência* (p.59).
- *A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, ser for preciso. Seu objetivo é romper o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa* (p.59).

Dentro dessa compreensão, destaca-se o valor atribuído às experiências que o docente acumula ao longo de sua vida, que se consolidam em modelos ou mesmo em antimodelos, mesmo inconscientes, que uma vez incorporados, farão parte de suas ações docentes. O elo de união entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas é a reflexão.

Embora a questão da reflexão esteja tão presente nos estudos atuais sobre o processo educativo em geral e especialmente no trabalho do professor, não é um conceito novo. Sua origem é encontrada em Dewey.

De acordo com Dewey (1959), o pensamento reflexivo abrange operações de busca, de pesquisa e de investigação, visando analisar, mentalmente, um determinado assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.

A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (p.14).

Para Dewey (1959), a reflexão começa quando começamos a investigar a idoneidade de um determinado fato, quando experimentamos verificar sua realidade e saber qual a garantia de que os dados existentes realmente indicam as idéias sugeridas de modo que se justifique aceitá-la.

Schön (apud Pérez Gómez, 1992), nos estudos sobre o processo de reflexão aplicado ao trabalho e à formação de professores, constrói uma epistemologia da prática, em que o ensino reflexivo passa a reunir as preocupações com a experiência pessoal e prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores.

O autor, em seus estudos sobre profissionais reflexivos, identifica três níveis de reflexão: 1) O *conhecimento-na-ação* como sendo o modo característico do conhecimento prático comum. É o *saber fazer resultante de estudos e experiências anteriores*. 2) São poucas as vezes em que as pessoas pensam sobre o que estão fazendo no momento em que estão fazendo. Schön

identifica esse processo como *reflexão-na-ação*, ou seja, a análise e interpretação da própria atividade no momento em que ela se dá. 3) O terceiro nível é o da *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*, referentes à análise posterior sobre o que ocorreu na ação. Esses momentos se complementam, permitindo ao professor, segundo o autor, tornar-se um investigador em sala de aula, ou seja, um profissional capaz de detectar os problemas, analisá-los e encontrar possíveis soluções para os mesmos.

Knowles & Cole with Presswood (1994) afirmam que

ser reflexivo é como ser um espelho ou um prisma transparente no qual pode-se ver sua prática. Atividades reflexivas também são como janelas. Elas são um meio que o ajudam a olhar para trás e ver o seu trabalho, permitindo-lhe analisar o conteúdo, direção e intenção de sua própria prática.[...] Quando você examina a prática de um ponto de vista para modificá-la ou melhorá-la, ou até mesmo questionando as hipóteses que estão por baixo disto, os resultados, às vezes, testemunham completas reviravoltas no pensamento. [...] práticas reflexivas lhe permitem analisar os vários componentes ou elementos de seu ensino e trabalho como professor (p.9).

Zeichner (1993), outro autor que define o papel da reflexão na prática educativa como central na formação e na ação profissional de professores, retoma e amplia tais questões colocando, como pano de fundo para o processo de reflexão, o contexto social mais amplo em que a prática educativa se dá e no qual se insere o professor como pessoa, como cidadão e como profissional.

Para esse autor

[...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores [e ainda] o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (p.17).

Zeichner e Liston (apud Marcelo García, 1992) alertando sobre o uso indiscriminado do conceito de reflexão, estabelecem três níveis de reflexão ou análise da realidade circundante:

- *Técnica*: correspondente à análise das ações explícitas – andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar;
- *Prática*: implica o planejamento e a reflexão – planejamento sobre o que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, colocando em destaque o caráter didático; aqui se inclui a reflexão sobre o conhecimento prático.
- *Crítica*: refere-se às considerações éticas – passando pela análise ética ou política da própria prática, assim como por suas repercussões contextuais.

Para Gimeno Sacritán (apud Marcelo García, 1992)

Este nível de reflexão é indispensável para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo (p.63).

Outro pesquisador que defende a concepção educativa calcada na reflexão é Pérez Gómez (1992). Em estudo no qual discute a formação do professor reflexivo, esse autor afirma que

é importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento 'puro',

mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (p.103).

Segundo esse autor, o professor deve atuar *refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade (p.110)*. Nesse processo de reflexão-na-ação, o professor não pode limitar-se a aplicar técnicas aprendidas; deve também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas teorias e novos modos de enfrentar e definir os problemas.

Seguindo nessa mesma direção, Marcelo García (1992), em artigo voltado para a análise das investigações sobre o pensamento do professor, assinala que falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais dos professores, há todo um conjunto de conhecimentos, destrezas, habilidade e atitudes que os professores podem e devem aprender a dominar para caracterizar este modelo de ensino. Trata-se, portanto, de destrezas, habilidades, conhecimentos e atitudes que devem ser contempladas no processo de formação inicial e continuada dos profissionais docentes.

Para analisar essas destrezas, Marcelo García (1992), utiliza-se de estudos de Pallard e Tann que as descrevem da seguinte maneira:

- *Destrezas empíricas: têm a ver com a capacidade de diagnóstico tanto em nível de sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeito. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos);*
- *Destrezas analíticas: necessárias para analisar dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria;*
- *Destrezas avaliativas: as que se prendem ao processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados;*
- *Destrezas estratégicas: dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;*
- *Destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório.*
- *Destrezas de comunicação: Os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com os outros colegas, o que*

sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo (p.61).

A ação educativa constrói-se num processo de criação e recriação do conhecimento que parte da prática, teoriza sobre ela e volta à prática para transformá-la. Ou seja, parte do concreto, realiza um processo de abstração e regressa de novo ao concreto, num movimento reflexivo crítico e sistematizador de ação-reflexão-ação. Essa abstração busca penetrar na realidade concreta, descobrir seu movimento interno, suas causas e suas leis, buscando desvelar suas contradições para, lucidamente, poder transformá-la.

Dessa forma, o processo de formação teórico-prático do educador deve levá-lo a adquirir a capacidade de proporcionar a cada educando o desenvolvimento de suas capacidades para sentir, pensar e agir de forma autônoma, crítica e criativa, no contexto dos grupos sociais em que vive.

Nesse trabalho, torna-se fundamental ao educador informar, estimular e orientar tanto as descobertas do educando sobre o contexto social que o cerca, quanto a apropriação dos conhecimentos escolares como ferramenta para a prática social.

Nóvoa (1992) acrescenta ainda a esse panorama a idéia de que o triplo movimento sugerido por Schön – conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão na ação – ganha uma pertinência maior no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores, quando se considera o conjunto dos estudos que começam a tomar como referência a pessoa do professor. Dentre estes estudos, a obra de Ada Abraham²¹, segundo Nóvoa, desempenhou um papel pioneiro, tanto nos estudos ligados ao pensamento do professor, quanto na literatura pedagógica em geral que, desde então, foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores e o seu desenvolvimento pessoal.

O termo *pensamento do professor* tem sido bastante utilizado pelos pesquisadores, uma vez que, no dia-a-dia da sala de aula, os professores não

²¹ Nóvoa se refere à seguinte obra: ABRAHAM, Ada, ed.(1984). L'enseignant est une personne. Paris: ESF.

executam apenas atividades. Eles pensam sobre o que fazem, sabem o que fazem e porque fazem. Além disso, estão empenhados em fazê-lo da melhor maneira possível. Assim, um dos pressupostos da pesquisa sobre o pensamento do professor é considerá-lo como um profissional que pensa.

Uma questão básica que se coloca é a de tentar entender como se interligam pensamento e ação.

O dia-a-dia de uma sala de aula exige do professor diversas ações. Se a ligação entre o pensamento e a ação fosse apenas lógica, bastaria conhecer os pensamentos dos professores para antecipar sua conduta. Entretanto, segundo Zabalza (1994),

a conexão entre pensamento e ação não é só lógica, antes integra componentes afetivos, experienciais e de conhecimento (praticamente nenhum tipo de ação humana é explicável em termos de pura conexão lógica) (p.32).

Ainda que se tenha dificuldade para compreender a conexão pensamento-ação, parece claro que tais estruturas são independentes embora não sejam realidades dicotômicas. Ao contrário, a idéia básica é que pensamento e ação estão intimamente ligados.

Segundo Yinger (apud Zabalza, 1994) *o essencial da prática é pôr o conhecimento em funcionamento, usar o que se conhece para a realização de algo* (p.46). Nesse sentido Zabalza (1994) entende que conhecer e compreender a prática docente requer do investigador *a dupla tarefa de conhecer o conhecimento do professor e a sua ação, recolher informações sobre as suas crenças e sobre suas atuações* (p.46).

Outra questão bastante discutida é quanto ao crescimento profissional do professor. Knowles e Cole with Presswood (1994) afirmam que *tornar-se professor* é um processo de contínuo crescimento profissional que dura toda a vida.

Gonçalves (1992) analisou o desenvolvimento profissional como sendo resultado de três processos: o desenvolvimento pessoal, entendido como um

processo de crescimento individual; o da profissionalização, concebido como um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como organização do processo ensino-aprendizagem; e o da socialização profissional, centrada na adaptação do professor ao seu meio profissional.

Essa noção de desenvolvimento profissional adquire uma conotação de evolução e continuidade. Assim sendo, a formação inicial dos professores deixa de ser vista como a única responsável pelo processo de formação profissional, embora desempenhe papel relevante nele. Isso implica uma formação continuada que traga a melhoria do desempenho profissional bem como o desenvolvimento de competências.

Desta forma, De Peretti (apud Marcelo García, 1992) afirma que *se pretende manter a qualidade de ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial* (p.55).

Para Mizukami (1996) os estudos sobre pensamento do professor e ensino reflexivo apontam

sistematicamente a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem (p.60).

Diante dessas colocações parece claro que a formação do professor começa muito antes da entrada nos cursos de formação e ao mesmo tempo é um processo interminável, que se prolonga por toda a vida profissional.

Coerente com essa visão, Mizukami et al (2002), afirmam que

... os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem; que aprender a ensinar é 'desenvolvimental' e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e políticas vão além de aprender novas

técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (p.48).

Até agora tentei mostrar, por meio da contribuição de diversos autores, aspectos gerais relativos à formação de professores pautada na reflexão, no pensamento do professor o processo de aprender a ser professor como sendo de longa duração e o lugar da formação inicial nesse processo. No entanto existem outros estudos que podem nos ajudar a entender uma questão bastante intrigante que é em que os professores se baseiam para atuar.

O estudo dos saberes docentes vem aparecendo continuamente como um dos focos de análise que tem iluminado o debate em pesquisas que investigam as representações, concepções e crenças presentes na prática pedagógica dos professores (Dias da Silva, 1994); em pesquisas que investigam as representações e/ou metáforas que estudantes professorandos possuem e constroem no trabalho (Lima, 1996); em estudos que analisam as trajetórias do desenvolvimento dos professores (Mizukami, 1996)²². Enfim, cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores.

Esses estudos exploram o que Zabalza (1994) chama de conhecimento prático e Tardif (2002) classifica como saber docente.

As reflexões produzidas por esses autores trouxeram contribuições significativas não apenas para a compreensão da prática docente, mas também para a valorização dos conhecimentos e saberes que o professor tem ou produz ao longo do seu processo de aprendizagem docente.

Nesse sentido Zabalza (1994) afirma que

quando se fala de conhecimento prático é para referir o tipo particular de informações e aprendizagem que a prática proporciona e que vão se consolidando como um corpo de conhecimento a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua ação (p.51).

²² Estes estudos são exemplos das pesquisas aqui referidas.

Tal conhecimento, segundo o autor, não se opõe e/ou desqualifica o conhecimento teórico aprendido nos cursos de formação, pelo contrário, esse conhecimento se elabora a partir do conhecimento teórico acrescido da sua própria experiência como aluno, bem como das demais aprendizagens adquiridas.

Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, constituído de vários saberes originários da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Em suma, os saberes são elementos constitutivos da prática docente.

O autor distingue quatro tipos de saberes:

- *Os saberes da formação profissional* são constituídos conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Destacam-se dois grupos:
 - a) O das *ciências humanas* e das *ciências da educação*, que produzem conhecimentos e os incorporam à prática do professor, transformando-a em prática científica. No plano institucional esta articulação entre ciência e prática acontece através da formação inicial e contínua dos professores, sendo bastante raro os teóricos e pesquisadores das ciências da educação agirem diretamente no meio escolar, em contato com os professores.
 - b) O dos *saberes pedagógicos* configura-se em doutrina ou concepções resultantes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que levam a sistemas mais ou menos coerentes, tanto nas representações como na orientação de atividade educativa, como por exemplo o ideário da Escola Nova. Incorporados à formação profissional dos professores, fornece um arcabouço ideológico à profissão, além de algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Além disso os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação na medida em que tentam integrar os

resultados da pesquisa às concepções que adotam, com a finalidade de legitimá-las *cientificamente*.

- *Os saberes das disciplinas* constituem os *saberes sociais* definidos e selecionados pela instituição, integrando-se à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento. Eles emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
- *Os saberes curriculares* apresentam-se sob a forma de programas escolares – objetivos, conteúdos, métodos – que os professores devem aprender a aplicar. Estes saberes, segundo Tardif (2002),

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (p.38).

- *Os saberes experienciais*, também chamados de *saberes práticos*, são saberes desenvolvidos pelos próprios professores, tendo como base o seu trabalho cotidiano e o conhecimento de seu meio. Brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Não há um momento pontual em que o professor possa ser considerado *pronto, formado*, conhecedor de todo o processo para a atuação docente, visto que esse processo se constrói ao longo de todo o *continuum* da formação. É na prática que ele se valida, principalmente através do que Tardif (2002) chama de *saberes práticos ou saberes experienciais*.

O autor esclarece que se trata de *saberes práticos* e não *da prática*. Eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente. Dessa forma eles constituem a

cultura docente em ação, formando um conjunto de representações que possibilitarão que os professores interpretem, compreendam e orientem sua profissão e sua prática cotidiana em todos os seus sentidos.

Os saberes experienciais, segundo Tardif (2002), possuem três objetos:

- *as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;*
- *as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter;*
- *a instituição enquanto meio organizado composto de funções diversificadas.* (p.50)

Esses objetos constituem a própria prática docente e só se revelam através dela. Não se trata, portanto de objetos do conhecimento, mas de condições da própria profissão.

Em relação a estes objetos/condições o autor aponta três importantes observações:

A primeira indica que é exatamente nessa relação que se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação. É o que alguns docentes denominam o *choque da 'dura realidade'*, que ocorre quando os docentes descobrem os limites dos seus saberes pedagógicos, o que pode provocar a rejeição de sua formação, uma reavaliação dela ou um julgamento mais realista.

Em segundo lugar aponta que, na medida em que assegura a prática da profissão, o conhecimento desses objetos/condições introduz-se, necessariamente, num processo de *aprendizagens rápidas*. É o início da carreira – de um a cinco anos – época em que os professores acumulam sua experiência fundamental. Essa aprendizagem tem valor de confirmação e tende a transformar-se numa maneira pessoal de ensinar, em *macetes da profissão*, em *habitus* e em traços da personalidade profissional.

Finalmente, o autor lembra que esses objetos/condições não têm o mesmo valor para a prática da profissão. Os saberes docentes obedecem a uma hierarquia, seu valor depende do grau de dificuldades que representam na prática. Sendo assim, dar uma aula é mais importante do que conhecer os mecanismos do *plano de ensino*; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas. No discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde sua competência e seus saberes são validados.

Tardif (2002) entende que a objetivação parcial dos saberes experienciais se dará através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores. Para isso é importante o relacionamento dos jovens professores com os mais experientes que, nesse sentido, deixam de ser apenas *práticos*, sendo também formadores.

A transmissão de saberes por parte dos professores aos seus pares não se dá apenas no plano formal; ocorre também no plano informal, através do material didático, dos *'macetes'*; dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula.

A objetividade parcial dos saberes experienciais acontece também na relação crítica com os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional. Os professores incorporam à sua prática os outros saberes, retraduzindo-os em categorias de seu próprio discurso, retraduzem sua formação e a adaptam à prática, eliminando o que consideram inútil, abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. É o efeito de retomada crítica – *retroalimentação* - dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Segundo Tardif (2002), a experiência filtra e seleciona os outros saberes e com isso permite aos professores rever *seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana* (p.53).

Os saberes experienciais constituem, segundo o autor, *o núcleo vital do saber docente*. Nesse sentido, não são saberes como os demais, mas são formados de todos os demais, *retraduzidos*, *'polidos'* e submetidos às certezas consolidadas na prática e na experiência. Contudo esses saberes só serão legitimados a partir do momento em que *os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional* (p.55).

Esses diferentes saberes a que o autor faz referência são interessantes se levar em consideração que eles podem servir de base ou fundamentação ao trabalho docente. Assim, para Tardif (2002)

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p.39).

Numa outra publicação, Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes experienciais do professor estão longe de serem unicamente baseados no trabalho em sala de aula; decorrem em grande parte, de concepções de ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Knowles e Cole with Presswood (1994) nos leva a refletir através de relatos de histórias pessoais de professores iniciantes, sobre a influência de experiências passadas e presentes no desenvolvimento da prática.

Segundo os autores, os conhecimentos que os professores utilizam no decorrer do dia-a-dia na sala de aula são tão variados e diversificados que surge a pergunta: *'O que eu preciso saber para ser um professor?'*. Segundo os autores o aprender a ensinar envolve dois processos distintos e são formados por múltiplas fontes de conhecimentos simultâneos: aprender a respeito de *como ensinar* e aprender a respeito de *como ser um professor*. O primeiro processo envolve o desenvolvimento e uma compreensão de si, dos alunos, dos conteúdos, do desenvolvimento curricular e de atividades subseqüentes, de estratégias e

técnicas associadas para facilitar a aprendizagem do aluno. Estende-se para além da sala de aula, na participação na escola, na comunidade escolar, enfim, consiste na exploração do complexo funcionamento das instituições escolares.

O segundo processo, conforme Knowles e Cole with Presswood (1994) consiste em como lidar no âmbito do cargo, responsabilidade, modos de agir e pensar como um profissional. *Aprender a ensinar é um esforço complexo e pessoal. Tornar-se um professor é uma longa carreira, talvez vitalícia, é um processo de contínuo crescimento profissional* (p.2).

Um dos pontos cruciais sobre aprender a ensinar e tornar-se um professor é que isso não é um assunto passivo e que se *tornar um professor é um processo 'não' um evento* (p.5).

Sendo assim, é notório reconhecer que são tarefas desafiadoras, porém mais amenas se colocadas no contexto da experiência. Para Knowles e Cole with Presswood (1994) a experiência é a melhor professora. Acreditam ainda que, ao iniciarmos na atuação docente, temos anos de experiência em sala de aula e vivência na escola. Muito já se sabe sobre ensinar a aprender e temos algumas idéias claras sobre o que se pretende ser como professor. Entretanto, essa experiência de ensinar se dá do outro lado da *escrivadinha* do professor. Os autores, utilizando as reflexões de Lordie, afirmam que passamos horas, dias e anos empenhados no que foi chamado de *'o aprendizado de observação'* (p.69).

Sendo assim, partem da seguinte convicção:

Os pensamentos e idéias sobre educação, escolas, sala de aula e ensino que derivam de suas experiências passadas são influências potentes que formarão as bases de sua prática emergente e de que as experiências de campo fomentaram as primeiras oportunidades formais de verificar desafios e modificar algumas das concepções (p.70) .

Tardif (2002) aborda a questão do conhecimento dos professores – dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar – e mostra de que modo essa

questão pode ajudar a repensar vários aspectos, especialmente o da *subjetividade* dos professores, estabelecendo relações com a questão dos saberes e da prática docente.

Os professores são os principais atores e mediadores da cultura, dos valores escolares, isto é, *é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola* (p.228).

Eles não são somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros. Isto implica vê-los como sujeitos que assumem sua prática a partir dos significados que eles mesmos lhe atribuem, possuem conhecimentos de um saber-fazer advindos de suas próprias atividades e a partir dos quais eles a estruturam e a orientam. Isso implica dizer que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num *diálogo fecundo* com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES MANIFESTAS PELA PARTICIPANTE E INFLUÊNCIAS POR ELA RECONHECIDAS EM SUA PRÁTICA

Os pensamentos e idéias sobre educação, escolas, sala de aula e ensino, que derivam das experiências passadas são influências potentes que formarão as bases da prática emergente e as experiências de campo fomentarão as primeiras oportunidades formais de verificar desafios e modificar algumas das concepções
(Knowles e Cole with Presswood, 1994, p.70)

Este capítulo está organizado em torno da idéia central de que a formação do professor começa antes mesmo do seu ingresso na formação básica, e que se baseia em referências diversas ao longo da vida pessoal e escolar, que vão sendo internalizadas e que irão constituir o modo idiossincrático de ser professor. Dessa forma, o indivíduo carrega, na sua atuação, aprendizagens e expectativas incorporadas em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências que irão constituindo as teorias implícitas, os valores e as convicções que apoiarão seu pensamento sobre ser professor. Mediante esse pensamento, torna-se relevante que a formação básica reconheça os saberes oriundos do indivíduo que aprende

bem como seu papel e importância na construção deste conhecimento, conforme Knowles & Cole (1995). Não se pretende com isso negar o valor da teoria formal, mas redefinir o lugar deste tipo de conhecimento, não como único e suficiente em si mesmo, mas que ele esteja em constante diálogo com aqueles saberes advindos das teorias pessoais.

Nesse capítulo, focalizo as lembranças e influências recebidas ao longo da vida pessoal e escolar que tenham interferido, direta e indiretamente, segundo a participante, na sua opção profissional, bem como nas suas principais concepções sobre o trabalho e o papel do professor. São, ainda, focalizadas as principais concepções sobre a relação professor/aluno e conhecimento, a relação aluno/aluno, bem como as relações entre o estágio de observação e as concepções. Tais focos foram detectados tanto através de questões específicas constantes de entrevistas e relatórios, quanto de forma projetiva, através da construção de metáfora sobre o aluno e sobre o professor.

3.1. Escolha da carreira

Ao terminar a 8ª série, Júlia cursou o 1º ano do ensino médio, deparando-se, segundo ela, com um ensino de má qualidade e com a inconformidade de seus pais pelo tempo ocioso que lhe restava, referindo-se às tardes que passava em casa sem uma *ocupação produtiva*. Assim sendo, ela se viu numa *encruzilhada*: estudar a noite e trabalhar durante o dia ou entrar no CEFAM, o que representou, a seu ver, a opção mais viável, pois o curso satisfazia os seus anseios, uma vez que acreditava que teria um ensino de melhor qualidade e os anseios de seus pais, pois a manteria ocupada o dia todo, além de lhe possibilitar receber uma bolsa de estudos.

Um outro fator que direcionou sua opção foi o fato do magistério lhe ser familiar, uma vez que sua irmã também o fez e atuava na profissão

docente; tudo isso acrescido da possibilidade de ser motivo de orgulho para o pai ter duas filhas professoras.

A minha decisão de ser professora foi meio confusa, mas acredito que foi um pouco pelo meu pai. Ele queria que a gente arrumasse alguma coisa para fazer, uma ocupação para o dia todo. Ele dizia assim: vocês vão trabalhar ou estudar. Se fosse estudar ele daria apoio para continuar, senão eu teria que trabalhar, aí eu entrei aqui por causa disto; eu estaria estudando e também poderia ter um rendimento, que é a bolsa, para não ficar dependendo só do meu pai e também porque a minha irmã, ela também fez magistério, então eu também quis seguir o caminho dela. O que eu não queria, de forma alguma, é continuar naquela escola, o ensino é muito precário, eu não teria chance nenhuma de ser alguém na vida (entrevista, 10/11/2001).

O fato de a Habilitação Magistério ser um curso de ensino médio profissionalizante, parece ter assumido certo peso na sua escolha a julgar pelo que ela diz:

[...] outra vantagem de fazer o magistério é que a gente já tem uma profissão, o que eu não teria fazendo o colegial, quando eu terminar o curso já tenho um caminho mais ou menos certo para seguir (entrevista, 10/11/2001).

A luta pela causa do ensino público, envolvendo-se diretamente em sala de aula, não aparece como um fato que direcionou ou interferiu na sua escolha pela profissão. Pelo contrário, ela vê com grande pessimismo a profissão docente atualmente.

O governo, o sistema, desvalorizou tanto o professor que isso acabou refletindo na sociedade, hoje a profissão docente é muito desvalorizada e até mesmo desrespeitada por todos. Acho que eu não gostaria de ser professora, não só não tenho vontade como não vejo nenhum atrativo financeiro para seguir esta profissão [...] Quem sabe, talvez o ano que vem eu mudo de opinião (entrevista, 10/11/2001).

3.2. Influências percebidas

No presente estudo, nos dados fornecidos pela participante, é possível perceber a presença de algumas influências, como: influência de professores; da família; do ambiente escolar; do ambiente não escolar. A seguir enunciarei cada uma dessas influências, segundo a percepção da participante.

As experiências que mais parecem ter influenciado a participante sobre ensino, aprendizagem, professor e aluno, servindo também como fonte de inspiração para sua atuação, são aquelas referentes **à atuação de alguns professores**, principalmente os da pré-escola e do primário, que Júlia preferiu chamar de *modelos* e alguns de *antimodelos*, dos quais os primeiros formarão o seu *pilar de sustentação* para sua atuação docente e os outros, uma referência a ser negada

Quando eu for professora, quero que meus alunos guardem as mesmas boas lembranças que eu guardo das minhas primeiras professoras e que nunca tenham más lembranças minhas para apagar (entrevista, 10/11/01).

Da pré-escola guarda *doces lembranças*, principalmente da Dona Ana, a quem não economiza elogios, referindo-se a ela como uma professora *carinhosa, amorosa e paciente* que despertava e continua a despertar nela um grande respeito e admiração. Lembra-se de fatos que a marcaram, como pedir à sua mãe que penteasse seus cabelos na calçada, a fim de ver quando a professora passava, para acompanhá-la, a fim de chegar à escola em sua companhia. Recorda-se também de quando passou mal e a professora a levou, no colo, até sua casa. Relata também que esta professora notava-a na igreja, comentava sobre seu cabelo, suas roupas. Enfim, percebia-a *como gente*, prestava atenção nela. Admite

que até hoje, ao fechar os olhos, consegue ver aquele *sorriso sereno e cativante* com o qual ela os recebia todos os dias. Credita a essa professora o valor que ela dá ao professor que reconhece seu aluno como *pessoa individual, única* e não como mais um entre tantos. *A minha professora da pré-escola, me reconhecia na igreja, comentava sobre o meu cabelo, minhas roupas. Enfim me percebia como gente, prestava atenção em mim* (entrevista, 10/11/2001).

Recorda-se com carinho da sua professora da 1ª série, Dona Amália, embora não se lembre de detalhes, nada em especial, só que ela *era serena, não xingava e não gritava*.

Mas relembra com tristeza e até mesmo com amargura a sua professora da 4ª série, que, segundo ela, marcou-a negativamente, ressaltando o quanto era *estúpida e grosseira* com as crianças. Percebe ainda hoje resquícios desta professora por não gostar de matemática e ciências, que eram os conteúdos que ela lecionava.

Um fato que me marcou muito foi quando eu estava na 4ª série, a professora pediu que uma criança fizesse uma operação na lousa, ela resolveu a operação errado. Sem pensar eu levantei para apagar e corrigir. Nesse momento a professora, que estava sentada no fundo da sala, gritou comigo: "o que você está fazendo? A operação está correta!" Eu, toda sem jeito, quis fazer uma gracinha dizendo: "nossa! Eu quase apaguei". A professora, ainda mais brava gritou: "vai sentar! Além de atrevida, não tem confiança no que faz, sua engraçadinha". Colocou-me sentada e apagou a operação, refez a operação sem trocar uma só palavra. Olhava-me com tanta raiva que me senti pequena e humilhada. Eu não consegui entender sua atitude, pois a operação estava errada sim. Até hoje ao lembrar desse fato me sinto constrangida e é por isso que todas as vezes que uma criança, lá no estágio, faz uma gracinha eu não consigo ser ríspida com ela. Procuro entender o espírito da brincadeira, porque pode ser que ela queira participar da aula dando sua opinião, mesmo que esta não seja correta. Tem outras formas de corrigir sem com isso ter de humilhar a criança (entrevista, 10/11/2001).

Nos seus relatos, há também indícios de importantes influências do **ambiente familiar** atribuído ao fato de suas irmã ser professora, o que

possibilitou a Júlia uma *estreita relação* com a profissão docente. Gostava de ajudar sua irmã a preparar os materiais que seriam usados nas aulas, percebia *satisfação* e *entusiasmo* por parte da irmã em relação à profissão, além de sentir-se *atraída* pelos trabalhos motivava-se ao perceber os avanços das crianças.

[...] eu gostava muito de ajudar a minha irmã a preparar atividades de coordenação motora nos caderninhos das crianças, era gostoso perceber que antes a criança não conseguia fazer uma atividade e que depois já conseguia. Era uma sensação que eu não consigo descrever, só sei que era gostosa. E quando perguntava para ela sobre alguma atividade, do porquê dela, ela me explicava com tanto entusiasmo que eu sentia que ela gostava muito do que fazia [...]. Estas experiências de certa forma, também tiveram peso na minha escolha (entrevista, 10/11/2001).

Há também indícios que apontam influências importantes exercidas pelo **ambiente escolar**, como o relato da participante sobre a escola onde fez a pré-escola, que caracterizou como uma *escola que não mais existe*, e parecia, segundo ela, um *parque de diversões*, se contrapondo às escolas *sisudas e pouco atraentes* que existem hoje. Recorda-se de festas de confraternização, que aconteciam com certa regularidade na escola e as aulas de música, que deram a ela a primeira oportunidade de tocar teclado.

A escola que eu fiz, a pré-escola, parecia um parque de diversões[...], eu me lembro bem das festas que aconteciam, com certa regularidade, da troca de carinho, não só da minha professora, mas da merendeira, das outras professoras. Todos da escola sabiam o nome da gente, todos conheciam nossos pais. A escola era um lugar gostoso, alegre, não esse lugar frio que eu vejo hoje (entrevista, 10/11/2001).

As influências recebidas do **ambiente não escolar**, relacionadas à sua crença religiosa, ajudaram-na também na sua opção pela docência, uma vez que, a seu ver, o professor é *valorizado, respeitado e admirado* pela comunidade religiosa da qual participa. Todas as vezes que recebia um elogio, fosse ele

explícito ou por olhares de aprovação pelo seu desempenho, ao tocar teclado na sua igreja, relembrava, com certa nostalgia, que tudo começou lá na pré-escola.

Desde muito cedo eu comecei a ter aulas de teclado. Essa minha vontade foi despertada nas aulas de música lá na pré-escola. Então eu comecei a frequentar as aulas na igreja, onde aprendi a seguir regras, obedecer e ter disciplina. A monitora, responsável pelo meu aprendizado, sempre dizia que sem dedicação ninguém consegue nada. Mas esta dedicação não era só de minha parte, ela também era muito dedicada e isso nos contagiava. A gente via o prazer estampado no rosto dela, e, esse prazer nos impulsionava a dedicar cada vez mais [...] Então eu acho que o processo de ensino-aprendizagem tem que estar ligado ao prazer, na vontade de aprender e esta vontade de aprender tem ligação no prazer de ensinar [...] Muito tempo se passou... Hoje sou a tecladista da minha igreja (entrevista 10/11/2001).

3.3. Algumas concepções manifestas

Ao ingressar no CEFAM, a participante classificou os dois primeiros anos como *penosos e difíceis*. A contradição entre o discurso de alguns professores e mesmo da direção desta escola e as atitudes que, por vezes, adotavam, a incomodavam muito.

Os dois primeiros anos foram muito difíceis, eu diria até penosos, algumas coisas chegavam até a revoltar como, por exemplo, a arbitrariedade da direção e o fato de os alunos nunca terem razão; a falta de respeito e educação por parte de alguns professores que se sentiam felizes em nos humilhar e zombar de nós. Isso contradizia os ensinamentos que nos passavam. Como poderíamos ser professores amigos, compreensivos se os exemplos que nos davam eram outros? Mas nem tudo foi drama. Encontrei alguns professores realmente amorosos e amigos, educadores de verdade, como (não posso deixar de citar) a Cris e o Marcão, professores que me marcou profundamente e que jamais sairão de minha lembrança. Também devo ao CEFAM a minha consciência crítica,

ou pelos menos a maior parte dela. Antes de aqui chegar não enxergava o mundo com esses olhos, não distinguia a ideologia que a classe dominante nos passa, as injustiças do mundo e o meu papel neste mundo. Hoje saindo do CEFAM, me sinto mais amadurecida, mais forte e pronta para enfrentar as injustiças e lutar contra elas, hoje sei que depende de mim e só de mim, mudar o rumo da minha história. Concedo os louros desse despertar a alguns professores, como os de Filosofia da Educação e de Sociologia. (relatório, 14/11/2002).

A partir da 3ª série, quando o curso se volta mais especificamente para a parte pedagógica, Júlia o analisa como *mais light*, foi o fim de *química e física*, por outro lado, foi começando a ver realmente **o que é ser professor**. Percebeu que é uma profissão complexa, envolvendo o desempenho concomitante de muitas tarefas e exigindo, antes de tudo, responsabilidade e compromisso. Tudo isso é visto por ela como incompatível com a desvalorização e o descaso que a mesma vem recebendo nos últimos anos e que esse negativismo, pelo qual a profissão passa, é tão minado que os próprios professores já incorporaram o *descompromisso* com o seu *ofício* de ensinar.

Hoje , o professor não tem que se preocupar só em dar aulas, em ensinar matemática, português, ciências, ele tem também que ser um pouco de tudo: mãe, pai, psicólogo, assistente social, enfermeiro, enfim, ele tem que ensinar e dar a educação e a assistência que as crianças não receberam em casa e nem da sociedade. O governo é só criar campanhas do amigo da escola, voluntários da educação. Tudo isso por quê? Porque ele não está fazendo a sua parte e o professor tem que suprir as falhas que são dele. Mesmo assim o professor não é valorizado. Antes o ensino tinha mais compromisso, ninguém saía da 4ª série sem aprender. A profissão do professor era mais valorizada. O próprio professor tinha mais respeito pela sua profissão, ele sabia que tinha um dever a cumprir, o de ensinar, e o fazia bem (entrevista, 10/11/01).

Ao se referir às distorções que o senso comum faz acerca da complexidade da profissão docente, Júlia se mostra bastante incomodada com a situação de que qualquer pessoa, qualificada ou não, *se acha no direito de dar*

palpites ou até mesmo aulas e credita a esse *dar um jeitinho* o responsável *pelo descrédito e fracasso* que, principalmente a escola pública vive. Interessante também, foi perceber o quão envolvida emocionalmente e até mesmo indignada ela estava com essa questão, chegando a alterar o timbre de sua voz enquanto dizia:

Como se não bastasse não ter um reconhecimento digno, todo mundo se acha no direito de meter o dedo, de dar palpites. Ser professor é muito sério, não é só ter boa vontade, não é só dar um jeitinho. Por que ninguém dá palpites para o médico? Ser professor é como o médico. Se o médico falhar ao diagnosticar a doença do seu paciente poderá acarretar sérios danos ou até mesmo a morte dele. O mesmo acontece com o professor, se ele falhar com seu aluno poderá matar não a sua vida, mas sua perspectiva de vida, sua chance de ter um bom futuro. É por isso que eu acho que ninguém tem que dar palpites. Tem, é que estudar para poder saber ensinar, não é só achar bonito e querer ocupar seu tempo ocioso, tornando-se amigo da escola, isso é furada. Esta situação se agrava, ainda mais, a partir da 5ª série, quando deveria ter apenas professores habilitados para cada disciplina e o que se vê muitas vezes, na escola pública principalmente, são pessoas habilitadas numa coisa dando aulas de outra. Ai eu volto a comparar com o médico. Será que alguém confiaria sua vida ou a do seu filho nas mãos de um engenheiro que exerce a medicina? Mas por que não? O engenheiro também não cursou faculdade? Então é por essas e outras que a escola pública está essa bagunça, todo mundo faz de tudo sem fazer nada direito (entrevista, 10/11/2001).

Para Júlia, ser professor é *conduzir o aluno a formar-se um cidadão pensante, atuante na sociedade em que vive*. É dar condições para que o aluno possa manifestar suas idéias, anseios e dúvidas. É ouvi-lo e interpretá-lo. *O professor tem que ter clareza de que o aluno não nasce e morre no intervalo das cinco horas que passa com ele, para tornar a nascer no dia seguinte no horário da entrada* (relatório, junho, 2001). O aluno tem uma vida fora da escola, tem um passado, tem problemas ou não, adocece, tem fome. Em suma, Júlia acredita que *ser professor é saber que seu aluno não é uma máquina, mas que ele tem sentimentos, necessidades que precisam ser levadas em conta*. É fazer a

integração entre a vida fora e dentro da escola. É saber que não é só ensinar, mas a criança tem que aprender. Cada uma é única no meio de tantas.

O bom professor é aquele que participa também da vida do aluno, que sabe o que o aluno faz fora da escola como: cortou o cabelo? Eu vi a sua mãe no mercado; seu pai sarou? São sutilezas que fazem com que as crianças se sintam percebidas, únicas. Então é isso, eu acho que o bom professor é aquele que se interessa pelo aluno, proporcionando um relacionamento mais íntimo, de companheirismo e proximidade[...] o bom professor é aquele que percebe o seu aluno como pessoa e, jamais esquece que a sua função primeira é ensinar, mas ensinar de forma que seu aluno aprenda (entrevista, 10/11/2001).

Metaforicamente, vê o professor como um guerreiro que luta por um ideal e, como qualquer pessoa, está sujeito às certezas e incertezas. Para externar sua concepção sobre o professor utilizou-se de uma música, a seu ver, muito expressiva.

Eis a íntegra da música²³ bem como o motivo que a levou a adaptá-la ao professor:

*O homem também chora
Menina morena
Também deseja colo
Palavras amenas
Precisa de carinho
Precisa de ternura
Precisa de um abraço
Da própria candura*

*Guerreiros são pessoas
São fortes, são frágeis
Guerreiros são meninos
No fundo do peito
Precisam de um descanso
Precisam de um remanso
Precisam de um sonho*

²³ Música de Gonzaguinha - Guerreiro Menino.

Que os tornem refeitas

*É triste ver este homem
Guerreiro menino
Com a barra de seu tempo
Por sobre seus ombros
Eu vejo que ele sangra
A dor que traz no peito
Pois ama e ama*

*Um homem se humilha
Se castram seus sonhos
Seu sonho é sua vida
E a vida é o trabalho
E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata*

Não dá para ser feliz ...

Muitas vezes nos esquecemos que 'o professor é uma pessoa e que uma parte desta pessoa é o professor' (eu li esta frase em algum lugar, mas não me recordo onde). É com esse pensamento, no qual eu acho perfeito , que optei por utilizar-me desta música para expressar a minha visão sobre o professor. Sendo o professor uma pessoa, ele tem desejos, sonhos, ilusões e desilusões e todos estes sentimentos, muitas vezes, são esquecidos pela sociedade, pelo sistema educacional e até mesmo pelos próprios professores que o vêem como uma máquina e não como alguém que necessita de colo, carinho, ternura, abraço. Ele precisa de pessoas que acreditem e valorize o seu trabalho.

O professor é um guerreiro. Um guerreiro que luta por um ideal e que acima de tudo acredita nesse ideal.. É forte, é frágil, é gente. Acerta, erra, luta mas não desiste dos seus sonhos. São estes sonhos que sustenta, que o torna vivo. Quando se tira o sonho do homem – do professor – tira-lhe a vida, tira-lhe o que é de mais valioso, tira-lhe o seu sustentáculo, tira-lhe o ar tornando-o guerreiro sem causa, sem pátria, sem ideal, apenas mais um guerreiro que mate, que morre (narrativa escrita, novembro, 2002).

Para estudar a construção e atuação docente o **aprender a ser professor** é outro ponto visto pela participante como merecedor de destaque. Júlia

vê na junção entre a teoria e a prática a forma de melhor aprender a ser professor. *Uma não apaga a outra, as duas se completam, têm que caminhar juntas* (entrevista, 10/11/2001). Acredita que a teoria seja diferente da prática, mas que não existe prática sem teoria, uma vez que esta é a base de toda ação.

Acredita que o trabalho docente não deve ser solitário, dividir com os pares suas aflições e acertos é uma forma enriquecedora de aprender:

Não existe uma receita, uma vez que lidamos com gente; cada realidade é única, mas existem certos parâmetros que muito podem auxiliar em determinadas situações. Eu acredito que se aprende a ser professor fazendo a junção entre a teoria e a prática [...], uma não apaga a outra, as duas se completam, tem que caminhar juntas. Uma outra coisa que não se pode esquecer é você pensar, refletir, analisar e criticar o que faz e por que faz, ver o que deu certo e descartar o que não deu certo [...] Uma outra coisa importante é você sempre dividir seus problemas com os colegas, porque assim, juntos, podem achar soluções para algum tipo de problema, a troca de idéias é muito boa [...] e também para melhorar, tem que ter vontade de melhorar, se uma coisa deu errado, tem que deixar para trás, mas para isso acontecer o professor tem que analisar suas aulas como se tivesse olhando sua atuação no espelho. É assim que eu acho que se aprende a ser professor. Mas, tudo isso só acontecerá se o professor estiver disposto a pensar, repensar, começar de novo, ter humildade de reconhecer seus erros, ter vontade de melhorar e nunca achar que já aprendeu tudo (entrevista, 10/11/2001).

Após a experiência com as regências de aulas, a participante acredita que mudou o seu modo de perceber os alunos e o professor. Percebeu que o professor nunca sabe tudo sobre o assunto. Júlia diz que *as crianças aparentemente inofensivas podem, por meio de uma pergunta, derrubar qualquer adulto*; que um plano de aula nunca consegue abordar tudo o que pode surgir durante a prática e que a expressão que muito se ouve é totalmente verdadeira - *‘o professor aprende muito com o aluno’* (relatório, agosto, 2002) e que o professor deve estudar sempre principalmente se inteirando de temas atuais.

Nas concepções manifestas pela participante, **dar aula** é visto como o *ato de ensinar*, de forma que garanta que os alunos aprendam, usando recursos variados, não medindo esforços para garantir a aprendizagem dos mesmos. A proximidade estreita dos professores com seus alunos é uma característica que deverá fazer parte do dia-a-dia em sala de aula. O professor deverá deixar transparente que percebe seu aluno como indivíduo que faz parte do processo ensino/aprendizagem, e que ao dar aula o professor também aprenda, seja na troca de experiência, seja na percepção de que ele não sabe tudo.

Dar aula é o professor se aproximar do aluno, estabelecer um contato direto com ele. Não chamá-los pelo número, mas pelo nome. Fazê-los perceber que para o professor eles existem, não como objetos, mas como pessoas. É também saber abordar o conteúdo de forma que seus alunos entendam e compreendam o que está sendo exposto, usando recursos variados como: brincadeira, caderno, o que for, mas que os alunos aprendam. Dar aulas, é não medir esforços para garantir a aprendizagem dos alunos (relatório, junho, 2001).

Tendo suas primeiras experiências, de efetiva participação no contexto cotidiano de uma sala de aula, durante o estágio na Prática de Ensino quando observava as aulas, a participante explicitou uma concepção do professor como único responsável pelo sucesso ou insucesso da situação de ensino. Diz Júlia: *eu imaginei que era o professor saber e planejar bem o que iria ensinar e que tudo correria conforme o planejado.* (relatório, agosto, 2001). Bastaram as primeiras incursões na prática de ensino, por meio da realização das regências de aulas para perceber a força dos fatores intervenientes na ação docente.

Após a prática de ensino, a participante declara que a profissão docente é por vezes *frustrante*. Isto porque, segundo ela, no seu curso passou quatro anos aprendendo a trabalhar a realidade, usar recursos tecnológicos, elaborar aulas dinâmicas com excursões e passeios, mas percebeu, agora, que os obstáculos são muitos e muito grandes. Alguns exemplos de tais obstáculos: se a burocracia exige mil explicações para uma simples exibição de filme, ela imagina

como se torna impraticável ousar fazer uma excursão ou aulas que exijam laboratório para experimentos; a falta de recursos básicos para preparar aulas mais dinâmicas; a superlotação das classes, tornando quase impossível desenvolver um trabalho individual, que atenda as dificuldades de cada um. Tudo isso, somado ao baixo salário e à desvalorização da categoria, leva, cada vez mais, o professor a ter que trabalhar em dois ou até três turnos para conseguir sobreviver, com uma certa dignidade, impossibilitando-o preparar boas aulas, seja por escassez de tempo, seja por cansaço.

Ao conscientizar-se da responsabilidade do que seja dar aulas e dos entraves organizacionais da instituição escola, Júlia externa seus sentimentos dizendo:

É muito bela a idéia de que ao dar aula estaria 'salvando' seres humanos da submissão, da carência, da injustiça social, de que estaria ajudando-os a ver o mundo como ele é e convencendo-os de que é preciso lutar, exercer a tão sonhada cidadania. Admiro quem leva essa idéia adiante e quem cumpre verdadeiramente seu papel na sociedade, mas, eu em particular, tenho medo de que, frente aos obstáculos me curve e me torne mais uma professora medíocre que cumpre o horário e recebe seu salário no final do mês. Seria uma culpa muito pesada para eu carregar e no fim da minha carreira sentir que nada fiz para melhorar o Brasil. Penso que é melhor não ter tanta responsabilidade sobre a vida de muitas pessoas. Ter responsabilidade sobre a minha, já é suficientemente difícil (relatório, 14/11/2002).

Quanto às concepções sobre **ensino**, a participante associa-o ao domínio do conteúdo por parte do professor aliado a um relacionamento de amizade, carinho e companheirismo entre professor e aluno. Caracteriza-o como ensino agradável, em que os aspectos afetivos deveriam ser preponderantes, o que, certamente, garantiria ao aluno uma vontade de aprender que o levaria a interessar-se, a gostar do ambiente escolar.

O bom ensino deve ser revestido de cumplicidade entre professor e aluno. O professor tem que gostar do que faz não medindo

esforços para proporcionar a aprendizagem dos seus alunos. Para que haja um bom ensino é preciso que o professor domine o conteúdo, mas se faz necessário que, além de saber o que vai ensinar, o professor consiga estabelecer o relacionamento de amizade carinho e companheirismo com seus alunos, pois assim os alunos se sentirão mais motivados para aprender (entrevista, 10/11/2001)

O domínio do conteúdo de ensino é visto como indicador de seriedade profissional do professor. O aspecto didático é visto como fator que possibilitará ao professor ousar e criar mecanismos alternativos de abordagens metodológicas que efetivem o ensino.

Ao dominar o conteúdo o professor saberá criar situações que façam com que os alunos possam generalizar o aprendido. O professor que não domina o conteúdo, dificilmente terá suporte para sustentá-lo, para torná-lo real e útil para seus alunos (relatório, agosto, 2002).

Júlia vê o bom ensino associado ao *prazer*, ao *ensino agradável*, diferente do convencional que, em geral envolve somente *lousa e texto*.

Acredito que o bom ensino está relacionado a um ensino agradável, ao prazer de ensinar e de aprender que estabelecerá uma relação de cumplicidade entre professor e aluno, diferente do convencional que se restringe ao contato distante e frio entre eles, reduzindo as fontes de informações apenas a lousa e textos. Compartilhar da vida dos alunos, conhecer suas histórias de vidas proporcionará um bom relacionamento do professor com seus alunos o que possibilitará envolver os alunos nos conteúdos abordados (relatório, agosto, 2002).

Contrária às aulas se restringirem apenas ao espaço da própria sala de aula, sem maior dinamismo, como exploração do ambiente, acredita que se o professor utilizar estratégias diversificadas nas aulas certamente despertará mais

atenção e interesse das crianças, afirmando que a *criança estimulada aprende mais e melhor* (relatório, agosto, 2002).

Ao analisar a atuação de algumas professoras com os quais estagiou, Júlia adjetivou o ensino por elas ministrado, como sendo *extremamente tradicional*. Estas características estão textualmente relatadas, pela participante, na seguinte narrativa sobre suas observações no estágio:

Encontrei professoras que ensinavam de forma extremamente tradicional. Até a expressão facial delas retratavam esta postura, nunca se percebia sequer um esboço de felicidade e de prazer em ensinar, no rosto daquelas professoras. Aquelas pobres crianças estavam ali, umas atrás das outras e assim deveriam permanecer, sem o direito de manifestarem seus anseios e suas curiosidades. Só estavam ali para `receber` as poucas informações que a professora passava [...] Crianças de oito anos terem que ficar sentadas durante quatro horas ou mais, copiando palavras que muitas nem sabiam o que representavam. Era um ultraje [...] [Uma das professoras com quem Júlia estagiou] Só sabia mandar as crianças calarem a boca, colocava as crianças de castigo em pé, na frente da sala, viradas para a parede, era fria e estúpida com elas, sempre interrompendo seus comentários e os ridicularizando. Até castigos físicos eu presenciei (a professora bateu na cabeça e na mão de um menino que estava escrevendo na carteira). Parece que as professoras só se preocupavam em passar conteúdo. Um dia, eu ouvi a conversa de uma professora, com uma outra, que dava aulas na mesma série, que ela já estava na página tal do livro. Como se isso fosse vantagem. O que importava se ela estava no final do livro se as crianças não sabiam, praticamente, nada. Só se importava com a quantidade, porque a qualidade do que estava `ensinando` ou se as crianças estavam aprendendo era uma coisa irrelevante. (relatório, junho, 2001).

Para a participante, esse modelo de ensino tradicional, onde o *professor é o detentor de todo saber* dificilmente resultaria em um bom ensino. A única possibilidade de o ensino tradicional tornar-se um bom ensino seria por meio do estabelecimento de um vínculo de amizade entre professor e aluno.

Acredita que a relação ideal entre professor e aluno é aquela revestida de

cumplicidade, carinho e boa vontade por parte dos dois de ensinar e de aprender. Isso só se consegue por meio de respeito mútuo, do gosto pela profissão que todo educador deve ter, juntamente com a vontade de dar o melhor de si (relatório, agosto, 2002).

O bom relacionamento aparece associado aos aspectos efetivos, à manifestação de amizade, ao respeito aos alunos como pessoas. Estes aspectos são visto como atrativos para o trato com os conteúdos: o bom relacionamento do professor para com os alunos faz com que os alunos sintam mais vontade de aprender, a criança motivada aprende melhor (relatório, agosto, 2002).

O **aluno** é interpretado como um *ser em construção*, que busca, a partir de suas necessidades e anseios, desenvolver suas potencialidades em direções variadas, ultrapassando os conteúdos sistematizados.

O bom aluno é analisado pela participante como aquele que se interessa pelas aulas; *instiga e desafia* sua própria inteligência; presta atenção às aulas expositivas; respeita o professor e os colegas; tem vontade de aprender sempre mais; é envolvido com as *atividades culturais* da escola; gosta de brincar, sem, com isso, *extrapolar*.

Antes da prática a participante associava o silêncio ou a conversa à concepção de aluno disciplinado ou indisciplinado, não destoando da visão comumente encontrada nas escolas. Mas, após a prática, expressa mudanças a esse respeito. O silêncio não é mais visto por ela como sinônimo de disciplina. Passa a conceber disciplina como uma participação ativa, em que o aluno discute, debate, defende suas idéias, responde suas curiosidades. Ao professor cabe assegurar esta participação. Por outro lado, a participante identifica a indisciplina como *descompromisso e desinteresse* por parte das crianças e também, do professor. Enfim, não tem mais no silêncio ou na conversa os seus parâmetros que determinam a disciplina ou indisciplina do aluno, mas *na relação de respeito, de cumplicidade e envolvimento entre o professor e aluno*.

Somado ao *ser em construção*, Júlia vê o aluno de forma metafórica como *uno* e *múltiplo*. *Múltiplo* devido a ser ele o acúmulo de expectativa e interferências externas e *uno* porque, embora tenha no seu ser as múltiplas interferências externas, ele é uma *ilha*, cercado desses conhecimentos múltiplos, mas que *ele está só*, *uno* para assimilá-los, sendo capaz de *formar, transformar-se e ao que o cerca*.

Vê no aluno – *uno e múltiplo* – o começar de uma nova vida, a esperança de uma nova sociedade, de uma nova educação, *o embrião de um novo mundo*.

Eis a íntegra de sua metáfora representativa do aluno:

Aluno. All. Uno. Já a sabedoria oriental separou tudo em dois lados opostos e complementares (yin e yang) Por mais que saibamos que não é essa a real formação da palavra, me permitam os filólogos o hibridismo para tratarmos desse tema que todos os que são capazes de compreender essas linhas certamente conhecem, por experiência.

Aluno é all na medida em que é gente, e gente que é gente, nasce, se desenvolve e morre. Desde que iniciam tal jornada, as gentes recebem do mundo que as cercam informações de diversas naturezas, em sua maioria, contraditórias. Assim, na fase em que são chamadas 'crianças' e, a partir dos 4 anos aproximadamente, também de 'alunos', são também chamados 'os bebês da mamãe', 'a mocinha da vovó' e assim por diante. E são obrigadas a assumirem as atitudes dos nomes que recebem ou, senão: - 'Você não está comendo como uma mocinha', 'isso não é coisa de criança pequena assistir' ... Bem mais tarde, já caminhando pro fim da vida, quando se pensa ter sido chamado de tudo quanto é nome, te chamam de 'adulto', 'maduro', 'senhor'. As gentes são 'pais de família', 'benzinho do coração', 'vovô' ou 'vovó'... e são alunos. No final da vida, se contabilizarem tudo o que foram... as gentes verão que não só foram João ou Maria, mas uma série de personagens-lidades. All.

Mas aluno também é uno: Uma ilha. Você, cercado de 'conhecimento' (vamos chamar aleatoriamente de conhecimento o que é transmitido às gentes pelas escolas). Apesar de ter um mestre para levar até ele (uma parte d) o material que vai ajudá-lo a construir-se, ele está só, uno, para assimilá-lo, para fazer tudo o que pode ser feito com ele. E o que 'não pode' também. Uno. Ele e

só ele pode e é capaz de formar e transformar-se e ao que o cerca. Repletos de 'sis', 'eus' e 'mins'. Cheios de mundo.

Uno e múltiplo (como a educação?), alunos e suas duas partes, paradoxais, mas indistacáveis, segundo o raciocínio mais rústico possível, deveriam ser, hoje e sempre, o embrião de um novo mundo. Deveriam. E o que cabe a todos nós, alls, unos e únicos é continuar a luta que alguns travam, já hoje, pra que esses embriões possam existir, e nutrir-se, no seio da mãe sociedade, de cultura, pensamento e, enfim, educação (narrativa escrita, novembro, 2002).

- **Relações entre o estágio de observação e as concepções**

O início de uma atividade seja ela qual for, é sempre revestida de expectativas, inseguranças e medos. Ao iniciar o Estágio na Prática de Ensino, a participante vivenciou todos esses sentimentos. Nesta fase, pode-se dizer que a origem da ansiedade e das expectativas da participante provinha das orientações recebidas dos professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que enfatizavam a ética e o compromisso dos estagiários com a escola que os acolheu, somadas aos depoimentos sobre episódios ocorridos com os colegas que viviam experiências parecidas, naquele dado momento.

Em face disso, a participante relatou que, por mais que tivesse tentado imaginar o cenário que julgava que fosse encontrar, idealizou *sonhos e expectativas positivas*, que, segundo ela, muito acrescentariam à sua formação docente uma vez que teria oportunidade de observar o que idealizava para o cotidiano de uma escola.

Os dados da entrevista, das discussões sobre o estágio e dos relatórios permitiram identificar, em Júlia, concepções da realidade escolar provenientes de sentimentos e lembranças do início da sua vida escolar.

Acreditava que, ao iniciar o estágio, iria reviver as boas lembranças de sua infância, imaginava encontrar uma escola *aconchegante, bonita, recheada de amor*, que lembrasse a sua pré-escola, que ela comparou a um *parque de diversões*. Somado a este cenário, esperava que houvesse *compromisso e*

seriedade por parte dos professores, tendo reforçado, por várias vezes, que a *função do professor é ensinar*. Imaginava encontrar formas variadas de ensinar e de lidar com situações adversas do dia-a-dia em sala de aula.

Para Júlia estava claro que, ao iniciar as observações no estágio, ela conseguiria ver, na prática, toda ou boa parte da fundamentação teórica que vinha recebendo no seu curso de formação – CEFAM – e poderia, paulatinamente, ir adquirindo esta fundamentação concomitante com a aplicação prática da mesma.

A seguir serão apresentados os dados que permitem comparar estas expectativas com as vivências que a participante teve ao longo do estágio de observação.

A primeira grande constatação feita por Júlia foi a de que o **como ensinar** é um *nó* que aflige a maioria dos professores. Ao iniciar o estágio, ela tinha algumas concepções sobre como ensinar, mas percebeu que havia poucos professores que, a seu ver, se preocupavam realmente com este processo tão complexo.

Ensinar é um nó que a maioria dos professores não sabem desatar, é uma responsabilidade muito grande, são várias coisas que o professor tem que fazer ao mesmo tempo como: estabelecer uma relação de amizade com os alunos; tentar entender, compreender e conhecer cada um; saber o conteúdo; perceber que se a forma como está ensinando os alunos não estão entendendo, você precisa mudar; usar formas variadas de expor o conteúdo, para não tornar as aulas cansativas; além de tudo isso, o professor tem que se preocupar em dar todo o conteúdo programado para a série; tem que manter a disciplina da classe; tem que dar satisfação de seus atos para a direção; tem que manter o diário de classe em dia. Enfim, são muitas coisas diferente que têm que ser feitas ao mesmo tempo (relatório, junho, 2001).

Na pré-escola, pôde acompanhar o trabalho de uma professora que, a seu ver, *era nota 10*, preocupava-se não só em ensinar, alfabetizar, mas também com as dificuldades individuais de cada criança, respeitando o tempo de

cada uma, sem deixar de se preocupar com a capacidade de interpretação das crianças sobre o que liam; *ela sabia de sua responsabilidade.*

Contrapondo a esta experiência positiva, na pré-escola, ao iniciar o estágio no ensino fundamental presenciou atitudes que muito repudiou, conforme seu relato:

Eu me decepcionei com o estágio na 2ª série. Presenciei tantas barbaridades que, ainda hoje meu coração acelera só de pensar. A professora xingava os alunos de burros, ignorante, perguntava, ou melhor, gritava dizendo que eles eram cegos porque não copiavam direito da lousa; humilhava as crianças separando a fileira dos bons e dos ruins, fazendo questão de reforçar, sempre que possível, a condição de inferioridade deles para as visitas na sala e para os demais colegas. Nossa! Era horrível [...] Ao invés de estimular os que tinham dificuldades, fazia o oposto. Castigava os ruins com, cópias e mais cópias de tabuada e premiava os bons com alguma atividade extra, como uma vez que a Embrapa promoveu um concurso em que os alunos deveriam fazer um desenho que os possibilitariam concorrer a prêmios, ela só permitiu que os bons participassem, reforçando que aquilo era para punir os atrasados, apontando para a fileira do canto, jogando, cada vez mais para baixo a auto-estima daquelas crianças [...]. Ridicularizava as crianças de tal forma que eles incorporaram a condição de inferioridade e incapacidade: eles ficavam tão encolhidos nas carteiras que pareciam serem até mesmo menores, em tamanho, de que os demais [...] Até castigos físicos eu presenciei: a professora bateu na cabeça e na mão de um menino que estava escrevendo na carteira (entrevista, 10/11/2001).

Júlia deparou-se com uma realidade que muito a decepcionou. Encontrou uma escola *mal cheirosa, abafada, suja e escura. Tinha a sensação de opressão logo que entrava no prédio.* Embora já tivesse sido prevenida, por colegas, sobre a realidade da escola pública – principalmente de periferia – só ao ver, com seus próprios olhos, acreditou que era realmente *tão horrível.*

Além das más condições físicas da escola, deparou-se com crianças de todos os tipos:

as bem cuidadas e limpas, as mal cuidadas (maioria), crianças participativas e crianças apáticas, alheias a tudo que acontecia, sem sonhos e o pior, sem entenderem a razão e o objetivo de estarem ali (relatório, junho, 2001).

A tudo isso se acrescenta a forma metodológica pela qual o ensino era transmitido: *crianças de oito anos terem que ficar sentadas durante quatro horas ou mais, copiando palavras que muitas nem sabiam o que representavam (relatório, junho, 2001).* O **conteúdo** era passado tendo como base *'saliva e giz'*. Nada era demonstrado concretamente. Indignou-se ao ver que a *professora chegou a explicar o sistema solar em menos de uma hora, com um texto e um desenho, medíocre, na lousa.* Todos os dias havia um texto diferente para *'interpretação'*, mas as crianças só se preocupavam em saber *onde começava e onde terminava o trecho que deveriam copiar para obter as respostas. Era apenas uma cópia mecânica (relatório, junho, 2001).* Acredita que esta prática de ensino desestimulava as crianças, uma vez que tinham que fazer sempre a mesma coisa, sem atividades desafiadoras e criativas.

Ao iniciar o estágio identificou a **aprendizagem do aluno** como sendo *lenta.* Mas percebeu, ao longo do estágio, que aquela lentidão era resultante de uma metodologia desestimuladora, uma vez que todos os dias fazia a mesma coisa: texto, interpretação e, após o intervalo, matemática. Não percebia, na abordagem do conteúdo, atividades estimulantes e nem desafiadoras que permitissem que os alunos *avançassem.* Analisava as aulas e as atividades como um *tédio.*

No estágio, após passar pela experiência de dar reforço, que consistia em acompanhar, com atividades paralelas, elaboradas pela professora, dentro da própria sala, alguns alunos *tidos como atrasados* em relação aos demais colegas, pôde experimentar, concretamente, a responsabilidade de ensinar. Registrou esta experiência como um aprendizado que gerou nela uma mudança de concepções:

Nos dias em que dava reforço, eu ia embora com dor na garganta, pois explicava mil vezes a mesma coisa e as crianças não entendiam. A minha voz aumentava, na proporção em que minha paciência diminuía. Sentia que as crianças não ouviam o que eu falava. Mas coitadas, não as culpo, porque devia ser humilhante o fato de ficarem, dentro de sala, isolados dos demais colegas e terem que ouvir aquela professora dizer aos outros colegas que: 'se não se comportarem e se não aprenderem tudo irão fazer companhia para a turminha dos atrasados, dos malandros', apontando para as crianças que estavam comigo. Era um desastre. Sentia revolta de mim mesma quando eu percebia que não podia fazer nada, concretamente, para ajudar aquelas crianças, pois todas as vezes que eu tentava algo diferente era repreendida pela professora, que não perdia tempo em me policiar, cobrando para que eu retornasse ao que ela havia estipulado. Mas ao mesmo tempo eu me pergunto se eu não usava isso como desculpa para me acomodar. Não sei ao certo, fico meio confusa. Sei que me sentia impotente e incapaz, tentava de todas as formas, que me era permitido, mas acho que não tinha paciência para esperar os resultados. E foi aí que eu percebi que a aprendizagem da criança não é lenta, ela é a longo prazo e que eu não tinha paciência para aguardar os resultados (relatório, agosto, 2002).

Com esta experiência, parece que Júlia percebeu que a lentidão, que ela atribuía à aprendizagem dos alunos, era devido a não atribuição de tempo necessário à aprendizagem de cada aluno.

A **relação professor/aluno e conhecimento**, que a participante presenciou, divergia da que concebia. Ao contrário da cumplicidade e do respeito mútuo que acreditava importantes para esta relação, deparou-se com o

professor detentor de todo saber, inquestionável e intransponível, sem grandes compromissos de ensinar de forma que o aluno aprenda, parece que a professora pregava para as paredes (relatório, junho, 2001).

Indignou-se com o descaso, não só por parte dos professores, mas de toda escola, com a forma como as crianças eram tratadas, *parecia até que a criança era um estorvo, esqueciam que a escola só existe porque existem crianças*. A impressão que tinha é que os professores estavam ali só para receberem o salário.

Parece que o professor entrava ali em fevereiro e ia até dezembro sem fazer nada para mudar a vida daquelas crianças. Não sentia que tinha uma meta para cumprir, não fazia nada. Chegava no final do ano e apenas meia dúzia haviam aprendido alguma coisa, mas, mais da metade das crianças não sabiam ler praticamente nada. Parece até que este professor não tem compromisso, não 'deu o sangue' porque, a partir do momento que um professor assumiu uma sala de aula, ele tem que dar conta. Imagina só, uma criança ir para a 3ª série não sabendo ler e nem escrever direito. O que este professor fez o ano todo? Será que não sente um desespero de não ter cumprido a sua obrigação que é ensinar de modo que os alunos aprendessem? Como fica sua consciência? Será que não se sente culpado ou ainda pior, não consegue enxergar seu fracasso? (relatório, junho, 2001).

Era professor que entrava, saía, pegava licença e todos tratavam as crianças como um *objeto* que eles teriam que *suportar* cinco horas por dia e mais nada. Em uma das salas de aula na qual estagiou, numa 2ª série, passaram três professores num período de dois meses de meio:

A primeira ainda era aceitável, embora tenha ocorrido inúmeras situações desagradáveis, como o fato de ser extremamente autoritária, mas ainda ensinava alguma coisa; a segunda só sabia mandar as crianças calarem a boca, colocava as crianças de castigo em pé, na frente da sala, viradas para a parede, era fria e estúpida com elas, sempre interrompendo seus comentários e os ridicularizando; por último veio uma nada melhor que a anterior, com uma diferença, esta só passava, passava e passava matéria na lousa, textos enormes, depois uma centena de perguntas, que eles passavam a tarde toda copiando e respondendo as perguntas [...]. O pior de tudo isso é que todas as três têm curso superior, inclusive, duas fizeram pedagogia na UFSCar. Aí eu me pergunto: se no CEFAM nos ensinam uma atuação completamente oposta a

tudo que eu observei naquelas professoras, como é que elas, com curso superior podiam cometer aquelas atrocidades? O que será que elas fizeram com tudo que aprenderam? Acredito que devem ter jogado no lixo tudo que aprenderam na universidade (relatório, junho, 2001).

Júlia incomodava-se com o fato de não conseguir perceber a teoria estudada no seu curso de formação naquele *amontoado de sucessivos erros*.

Talvez tenha sido por isso que a participante classificou seu primeiro ano de estágio como *catastrófico*. Segundo ela, é primordial que o professor tenha consciência de que sua *função primeira é ensinar*. E que são justamente a falta deste compromisso e o não cumprimento desta função os maiores responsáveis por *todo o descrédito que os alunos, pais e a sociedade têm demonstrado aos professores e à profissão docente* (entrevista, 10/11/01).

Em 2002 estagiou em outra escola, também de periferia, outra professora, outra realidade. Adjetivou como uma *boa relação entre os professores e alunos*, diferentemente do que ocorreu no ano anterior. Na sala de aula em que estagiou neste segundo ano, percebeu que *a professora conversava muito com os alunos sobre reportagens de TV, acontecimentos da escola e do bairro, assuntos atuais. A professora tratava os alunos com respeito, carinho e atenção, deixava-os opinar e participar da aula*. Percebeu, durante esta fase do estágio, uma *vontade de ensinar muito ardente por parte dos professores*. (relatório, agosto, 2002). Cita o exemplo de uma professora que, no período contrário, dava aulas, gratuitamente, de italiano, preparava apostilas, montava corais com as crianças, agendava apresentações. Durante as aulas a professora incentivava os alunos a lutarem para aprender cada vez mais, ter uma profissão, acreditar em si mesmos.

Embora tenha percebido uma grande mudança na postura dos professores se comparada aos professores do ano anterior, percebeu, ainda que algumas vezes, que a *professora assumia uma postura tradicional*, uma vez que o conteúdo era passado na lousa para os alunos copiarem ou usava o livro para resolver os exercícios.

Muitas das crianças faziam os exercícios mecanicamente. Raramente havia atividades dinâmicas. Não concordo muito com esta metodologia utilizada, pois acredito que as crianças perdem o interesse e as aulas se tornam cansativas (relatório, agosto, 2002).

Quanto à relação **aluno/aluno**, classificou-a como *normal*, pois cada um pertencia ao grupo com o qual sentia mais afinidade. Porém percebeu que havia crianças agressivas, que ameaçavam os colegas, agrediam com palavras e que esses fatos passavam despercebidos pela escola e principalmente pelo professor. Um outro fato que observou foi um certo egoísmo, ao se tratar dos materiais escolares, em que as crianças se negavam a compartilhar com os colegas, fato este que ela atribuiu à dificuldade financeira dos pais, uma vez que se tratava de uma comunidade escolar carente de recursos. Mas, o que a perturbou realmente foi o fato de observar um grau de preconceito e discriminação acentuado entre os alunos.

É comum haver gozação com colega que vai de chinelo, que não tem mochila cara, tênis, uniforme, que é gordinho, de cor, etc. Para sanar estes problemas ela diz que seria interessante e necessário a professora trabalhar mais o companheirismo, a amizade, o respeito, a cumplicidade entre os alunos para que eles pudessem respeitar as diferenças e aceitá-las (relatório, agosto, 2002).

Embora, em muitos momentos, as falas da participante demonstrem sua decepção por ter encontrado, na prática, uma realidade muito diferente do que imaginava, destacou fatos que a ajudaram a entender, um pouco mais, esta complexa relação da profissão docente, como as alterações que ocorreram em muitas das suas concepções prévias. Somado a elas, viu como positiva a oportunidade de compartilhar e presenciar, durante o recreio momentos gratificantes, como o carinho que recebeu das crianças, percebendo que elas têm necessidade de se relacionar, de dar e receber afeto. Outro ponto positivo, a seu ver, foi perceber, através das conversas entre as crianças,

a lógica que têm, a ausência de 'pudor'. Eles não têm medo de se expor, parecia dois mundos, aquelas crianças, sem nenhuma criatividade e iniciativa na sala de aula – que, na verdade, eu não chamaria de sala de aula, mas sala de tolher o eu de cada um que

ali se encontrava, inclusive o meu – se tornarem crianças falantes e consistentes fora dela (entrevista, 10/11/2001).

Acredita que aprendeu bastante no estágio, principalmente *o que não fazer*. Mas esta aprendizagem negativa é sempre incompleta; fica sempre uma interrogação: *como será que um bom professor agiria nesta ou naquela situação?* (entrevista, 10/11/2001).

CAPÍTULO 4

PRIMEIRAS APRENDIZAGENS DA PARTICIPANTE COM A PRÁTICA

*Ensinar é um processo de dar à sala de aula
a sua característica pessoal
(Knowles & Cole with Presswood, 1994).*

Na organização deste capítulo parti da argumentação de que o conhecimento e a compreensão da prática docente requer do investigador a *dupla tarefa de conhecer o conhecimento do professor e a sua ação de recolher informação sobre as suas crenças e sobre a sua atuação* (Zabalza, 1994, p.46). Tendo apresentado no capítulo anterior, os dados fornecidos pela participante no sentido de construir uma leitura de suas concepções antes e depois do estágio, neste focalizarei a atuação da participante nas regências por ela realizadas. Para isso, tomei como base os relatórios, as fitas de vídeo transcritas e as anotações feitas por mim durante as regências.

Ao tratar das regências, se faz necessário deixar claro que existiram dois momentos distintos: o primeiro refere-se à regência realizada em agosto de 2001, quando a participante cursava a 3ª série. Esta era uma das atividades regulares da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; portanto, a participante

seria avaliada, como aluna, pelo seu desempenho nesta atividade. Ela não foi assistida por mim, uma vez que eu não era a professora de Prática de Ensino dessa turma. Como dados, contei com o relatório, solicitado por mim, que a participante elaborou após a regência onde deveria expressar, por escrito, suas expectativas e sua atuação na regência. (Apêndice 2)

O segundo momento diz respeito à regência realizada em agosto de 2002, quando a participante cursava a 4ª série. Esta atividade não fazia parte das tarefas normais da disciplina, era uma das tarefas extras que a presente pesquisa previa, como foi dito no item 1.3 do Capítulo 1.

Este esclarecimento é importante porque ambas as situações geraram expectativas diferentes em Júlia. Na sua regência em Prática de Ensino Estágio Supervisionado ficou nítida a sua ansiedade, medo de ser avaliada pela professora. Já na atividade que desempenhou exclusivamente como participante do presente trabalho, suas preocupações e anseios, segundo ela, foram outros. Estes momentos distintos serão explicitados nos itens 4.1 e 4.2 e serão denominados: “A primeira regência” e “A segunda regência”.

4.1 A Primeira regência

A primeira incursão de Júlia na prática de ensino foi precedida de expectativas e angústias.

Cada colega que passava pela *prova de fogo* era, segundo a participante, *angustiante*, pelos comentários feitos por eles a respeito da regência. *Observar é uma coisa, mas atuar é outra* principalmente sabendo que nem tudo poderia sair bem, como vinha acontecendo com alguns colegas. A expectativa é *dolorosa*. *Ao aproximar-se a data da regência, comecei a me desesperar, não conseguia me desligar um só momento* (relatório, agosto, 2001).

Como sua regência foi marcada para agosto, a professora da turma na qual estagiava pediu que trabalhasse sobre o folclore. A partir de então se

dedicou a ler tudo que encontrava sobre o tema. *Foram dias e dias de pesquisa.* Com todo o material em mãos, tinha que decidir o quê, especificamente, iria trabalhar. Em se tratando de crianças da pré-escola, - 5 anos - não poderia, segundo ela, abordar o assunto em profundidade e o tempo de regência era no máximo de 2 h 30 min.

Júlia decidiu então, que iria abordar de forma geral sobre o significado do folclore e localizar “lenda do caipora”. Um outro fato que a perturbava era elaborar atividades que ocupassem o tempo:

Eu não sabia se o que eu estava planejando dar era o suficiente para preencher o tempo da aula. Eu ficava analisando o plano dos colegas que haviam feito a regência para ver a quantidade de conteúdo e atividades que eles haviam planejado para comparar com o que eu estava pretendendo fazer, era uma forma de ter um certo parâmetro para seguir (relatório, agosto, 2001).

Ao se aproximar a data da regência começou a se *desesperar*, a confecção do material pedagógico *exigiu muito tempo e esforço, era preciso empenho para ter um bom resultado. Afinal, seria um momento de avaliação, tudo tinha que sair perfeito* (relatório, agosto, 2001).

Ao mesmo tempo em que se preocupava com o material, outros fatores a *aterrorizavam*:

e os alunos, será que irão gostar? Será que vão se interessar pela aula? Será que vão se comportar? Tudo isso, somado à grande insegurança que eu sentia, parecia uma 'bola de neve', que ia crescendo dentro da minha cabeça. Parecia até que ia explodir. O terror era tanto que nos dias que antecederam a minha regência, eu estava com medo, até mesmo, de ir ao estágio, só de pensar que em poucos dias seria o dia 'D', o dia da minha regência (relatório, agosto, 2001).

O seu nervosismo foi tão evidente que um dos seus colegas, incomodado com a situação, questionou-a sobre as inúmeras vezes em que ela deu

aula, substituindo a professora o período todo, ao longo do estágio, sem nenhum problema, lembrou-a inclusive do seu bom desempenho. Mas, sua resposta foi categórica: *é, mas agora não é aula, é regência*. Indagada sobre a diferença, ela disse que na situação de regência a professora iria avaliá-la.

- **Atuação na regência**

Vem, então, a atuação, a *'prova de fogo'*. Ao iniciar a aula, Júlia revela que se sentiu *rígida, tensa, observada, avaliada*. Não que estivesse totalmente artificial e presa, mas, mesmo tentando relaxar, não conseguia ficar inteiramente natural.

Tudo o que eu fosse falar era minuciosamente controlado, minha cabeça trabalhava a todo vapor. Meus olhos corriam pela sala, eu andava, conversava com um, chamava a atenção de outro, ligava o rádio, prendia o cenário na parede, pregava uma árvore que teimava em cair, contornava a situação com alguns comentários (relatório, agosto, 2001).

Segundo Júlia, após esta fase de preparação do ambiente, parecia que tudo começava a ficar sob controle, as crianças correspondiam às expectativas, envolvendo-se no assunto proposto, tecendo comentários. Contudo, ela relata que ainda permanecia com resquícios de tensão e insegurança. *Quando as crianças se dispersavam eu não sabia se podia ou devia chamar a atenção delas.*

Mas, houve um fato que muito a marcou, quando num determinado momento da aula uma criança indagou se ela não ia dar lição, se não ia ter aula.

Eu fiquei alguns segundos sem ação, pensando qual seria a resposta correta – pedagogicamente falando – a ser dada. Percebi, então, que, infelizmente, já está enraizado naquelas crianças,

ainda na pré-escola, que dar aula é passar lição na lousa e eles copiarem, como isso não estava ocorrendo, uma vez que eu havia planejado uma aula dialogada, eles não estavam tendo aula (relatório, agosto, 2001).

Embora este fato tenha sido visto pela participante como um momento *embaraçoso*, acredita que foi ele o responsável por fazê-la se soltar um pouco mais, fazendo-a esquecer que estava sendo observada e avaliada pela sua professora. Conversou sobre tudo que estava acontecendo naquele dia, o que haviam aprendido sobre o folclore e em especial sobre a lenda do caipora, obteve respostas que fizeram com que ela acreditasse que *as crianças estavam assimilando o assunto proposto e estavam até ampliando-os com os outros exemplos de lendas folclóricas*. Embora tenha dito para aquela criança que elas estavam tendo uma aula diferente, mas que também era aula, percebeu que não o convenceu, *sua expressão dizia isso* (relatório, agosto, 2001).

- **Avaliação do desempenho da participante**

No decorrer da aula, devido a alguns contratempos, analisa que a aula não saiu exatamente como planejou; como o fato de esquecer parte do cenário que devia ser montado ao longo da aula. Não previu que a atividade proposta fosse necessitar de tanto tempo e não imaginou que haveria tanta participação das crianças

elas queriam falar o tempo todo: tia eu assisti o caipora no Castelo Rá-Tim-Bum; tia, eu tenho uma boneca; tia minha mãe faz chá, ela conta nana neném; eu solto pipa, etc. Era preciso muita atenção de minha parte para não perder o 'fio da meada'. Cheguei em casa como uma laranja espremida. Que stress! (relatório, agosto, 2001).

4.2. A Segunda Regência

Em agosto de 2002, quando Júlia cursava a 4ª série, atuou por dois dias numa 3ª série do ensino fundamental, na qual estagiava. Estas aulas foram gravadas em vídeo. Após a regência solicitei que ela analisasse, por escrito, a sua atuação, como foi explicado no item 1.3 do Capítulo 1.

Embora Júlia soubesse que aquela atividade não fazia parte do currículo oficial do seu curso, mas era uma atividade extra que faria como participante da pesquisa, esse fato não a isentou do nervosismo, principalmente no início. No decorrer da aula foi se soltando, mas não deixou de existir o sentimento de sentir-se *observada por todos*.

Antes de qualquer coisa, me senti observada e avaliada por mim principalmente: eu queria e precisava me sair bem, um pouco por ser perfeccionista e um pouco para provar que os quatro anos de magistério tinham me ensinado algo (relatório, agosto, 2002).

Ao iniciar a aula, Júlia cumprimentou os alunos que já conhecia, uma vez que havia realizado uma parte do estágio nesta classe. Justificou a minha presença, a presença do colega que ia filmar as aulas e o objetivo do trabalho, posicionando-se como participante da pesquisa. Esclareceu que daria aula para eles naquele dia e no dia seguinte.

Após esta fase de apresentações e esclarecimentos, Júlia iniciou a aula com alguns procedimentos metodológicos, segundo ela, necessários para *sensibilizar e chamar a atenção* das crianças, no sentido de que convivemos com tantas coisas no nosso dia-a-dia, sabemos da sua existência e que muitas vezes não paramos para pensar a respeito. Como o tema norteador da aula era água, iniciou chamando a atenção para utilizações banais da água no dia-a-dia. Para tanto, levou um pano molhado e pediu que um aluno o apertasse e verificasse o que saiu; a um segundo aluno, entregou uma laranja cortada ao meio, pediu que a espremesse e constatasse o que observou, em seguida mostrou, para os demais alunos, o líquido

extraio da laranja salientando que uma boa parte daquele líquido, do suco de laranja, é água; a um terceiro aluno convidado a participar da atividade, Júlia entregou um cubo de gelo e perguntou do que se tratava, ao que imediatamente a criança respondeu: *gelo*. A participante retirou o cubo de gelo da mão do aluno e questionou-o sobre o líquido que ficou na sua mão; ouviu-se, então, um coral de crianças responderem que se tratava de água. Após estes procedimentos, Júlia perguntou aos alunos sobre qual seria o assunto que iriam trabalhar. Novamente ouviu-se o coral: *água*.

A partir dessa dinâmica, Júlia discutiu com os alunos sobre o quão comum é a água em nossa vida. Questionou sobre quais são as formas em que a água é encontrada, tecendo um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a diversidade da água com: a utilidade da água; locais que podemos encontrar água.

Após esta fase de exploração, mostrou o globo terrestre aos alunos e pediu que eles o observassem, em seguida fixou o planisfério na lousa. Esclareceu que se tratava da mesma coisa, o primeiro ilustrava a terra no seu formato convencional e o segundo também representava a terra, porém num formato plano, por isso é chamado de planiférico. Instruiu que eles observassem a proporção de água e a de terra no nosso planeta: a quantidade de água é superior à de terra, pois dois terços da superfície da terra é coberta por água. Mas nem por isso podemos desperdiçar a água, pois ela está se esgotando. Aguardou um pouco, em seguida pediu para que os alunos tentassem explicar o problema que ela sugeriu. Foram feitas algumas tentativas por parte das crianças em explicar o problema, contudo, alguns enveredaram para outros pontos, relatando sobre o mar, dizendo que a água é salgada, Júlia acenou positivamente para as crianças que disseram isso. Como os alunos não responderam que, embora haja muita água, a necessidade de não ocorrer o desperdício é devido à escassez de água que serve principalmente para o consumo humano, Júlia explicou que devido ao fato da água do mar ser salgada não serve para o nosso consumo e que aquela grande quantidade de água que nos é possível visualizar no globo e no mapa é, na grande maioria, água salgada dos mares e oceanos que constituem o planeta terra. Por

esse motivo é que devemos preservar a água. Elucidou as propriedades da água doce e da salgada, salientando mais uma vez que a água salgada é imprópria para o consumo.

Expôs que 97% da água do planeta é salgada e que apenas 3% é doce e que destes 3%, somente 0,3% está disponível para o homem utilizar e o restante encontra-se no subterrâneo e nas geleiras. Com a finalidade de ilustrar a proporção de água disponível e água salgada na terra, mostrou uma garrafa transparente de dois litros, contendo água que representava a água salgada e em uma colher, de sopa, colocou água, representando a água doce disponível, afirmando que como podiam constatar, existe muito pouca água para o consumo, portanto *é uma obrigação nossa não desperdiçarmos ou poluirmos a pequena quantidade de água saudável que nos resta.*

No momento desta demonstração, ao tentar colocar água na colher, Júlia estava muito trêmula, dificultando a sua ação, fato notado pelos alunos que riram e comentaram sobre o seu estado. Ela assumiu o seu nervosismo dizendo: *Olha, eu estou tremendo mesmo, também não é todo dia que a gente sai na televisão*, referindo-se à filmadora.

Um dos alunos parecia não acreditar na pouca quantidade de água no planeta, alegando que perto de sua casa tinha um rio, não faltava água em casa e se fosse como ela estava falando *a água não daria nem para um passarinho beber* (Marcos)²⁴. Júlia explicou que de fato não é apenas aquela quantidade de água que ela mostrou que existe, o que ela queria era apenas demonstrar a proporção de água salgada e de água doce e que sendo assim *não podemos nos enganar, iludindo-nos que toda essa água que vemos no mapa serve para nosso consumo.*

Uma aluna indagou sobre a possibilidade de, na falta de água doce, consumirmos a água salgada. Júlia retomou as propriedades da água salgada, frisando que *não, a gente não poderia, porque nela há uma concentração muito grande de sal, o que causaria sérios danos ao nosso organismo, que a gente morreria.*

²⁴ Quando houver referência aos alunos, serão utilizados nomes fictícios.

Júlia mostrava-se atenta aos comentários dos alunos, preocupava-se em sanar as dúvidas ou conceitos equivocados que eles teciam. No entanto, um fato começou a chamar a minha atenção: ela permanecia o tempo todo em pé, atrás da mesa do professor, dando a impressão de é que a mesa servia de escudo para seus medos e inseguranças.

Uma das crianças perguntou a Júlia se a água da chuva era doce ou salgada. Ela reverteu a pergunta para a aluna:

- O que você acha? É doce ou salgada?

Maria – É doce

Júlia – Certo

Maria – Se ela é doce, então a gente pode beber a água da chuva?

Júlia – Não, embora a água seja doce, não é boa para o nosso consumo, porque a água ideal para consumirmos deve ser tratada, tem que ser filtrada. É como a água dos rios, nós sabemos que é doce, mas nem por isso podemos beber, ela tem que passar por todo um processo de tratamento, que depois nós vamos ver, não é só beber.

Gisele – Mas Júlia, a água da chuva não foi a que o sol fez evaporar? Então evapora a água do mar também?

Júlia – Evapora também.

Gisele – Então na chuva vai ter água doce e salgadas juntas?

Júlia – Não, [alguns alunos começaram a se distrair, Júlia chamou a atenção deles ressaltando a importância da pergunta da colega] só terá água doce, porque quando ela evapora, perde seus sais, evaporando só a água, aí forma as nuvens e quando chove a água é só doce.

Dando continuidade à aula (olhou o plano) perguntou aos alunos *onde podemos encontrar água doce*. Alguns alunos listaram vários locais como: *rio, lençol freático, cachoeira, piscina, riacho, lago, etc.* Ela foi escrevendo na lousa, acompanhando as respostas dos alunos, esboçando um sorriso ou um aceno de aprovação. Discutiram a respeito dos locais de água natural como o rio e o ambiente que sofreu a intervenção do homem como é o caso de piscinas e das represas.

Uma aluna questionou-a sobre o motivo pelo qual não apareciam os rios, contidos nos países, no mapa exposto na lousa. Ela explicou a respeito da

especificidade utilizada na confecção dos mapas, esclareceu que *ao focar um aspecto no mapa, muitos outros se perdem e este não foi feito com a intenção de demarcar os rios, porém existem mapas específicos, que mostram claramente os principais rios dos países.*

Ainda sobre a construção dos mapas, surgiu outro comentário de um aluno, no sentido de que para detalhar tudo que existe no *mundo* (referindo-se ao planeta Terra) teríamos que *achar um papel do tamanho dele* (Carlos), um outro aluno interferiu dizendo que *se isso fosse feito o mapa cobriria os continentes, os mares e os rios, e daí molharia o papel* (José). Dito isso, Carlos falou: *Mas para isso não acontecer é só a gente erguer o papel que ele não molhar.* Todos riram, inclusive Júlia.

Um aluno comentou que o seu pai tinha um machucado na perna e a água do mar curou a ferida. Júlia disse: *É mesmo? As pessoas mais velhas falam, a minha mãe mesmo fala, que água com sal é bom para melhorar feridas e dor no corpo, mas não sei se tem comprovação científica.*

A professora da turma, que assistia à aula, interveio dizendo: *é um anti-séptico, uma coisa que limpa, isto é um conceito universal, por isso que, em todo mundo, quando as pessoas estão com dor de garganta, por exemplo, fazem gargarejo com água e sal, o sal é anti-séptico.*

Júlia, meio constrangida pela intervenção da professora, falou: *Eu não sabia que tinha esse valor, eu achava que era só um costume dos antigos, mas não que era um anti-séptico, [dirigiu-se aos alunos] então agora sabemos, como a professora disse, ele é um anti-séptico.*

Surgiram vários comentários pertinentes, porém a discussão se estendeu um pouco e alguns alunos começaram a se dispersar, com conversas paralelas que não faziam parte do assunto em questão. Júlia chamou a atenção, reforçando a importância do tema.

Uma criança ergueu a mão (gesto que indicava a permissão para falar) e Júlia a autorizou a falar.

Carla: [apontou o mapa na lousa] *Júlia, isso aqui é água gelada?* [referia-se às partes mais claras do oceano].

Júlia: *Não, isso não é gelo, a parte gelada se encontra no pólo norte, que é aqui [aponta no mapa] e no pólo sul. Aqui está mais claro... Sei lá, para dar um destaque...*

Foi interrompida por um aluno que disse:

Junior: *Estas partes são mais claras para mostrar os lugares mais fundos do mar e os mais rasos.*

Júlia: *Ah! Com a explicação dele eu acabei...[bateu a mão na cabeça e sorriu] É isso mesmo, isso ilustra a profundidade das águas.*

Ela não parecia segura com relação à sua afirmação; por isso recorreu ao plano, folheou os livros, dando a impressão de que naquele momento ela precisava achar alguma anotação que confirmasse o que havia dito; passava as mãos pelo cabelo e no rosto, parecendo um pouco aflita. Passaram-se alguns segundos até que ela respirou fundo e perguntou se mais algum aluno gostaria de falar. Vários se manifestaram, ela apontou para um, autorizando-o a falar. Notei que ela não se concentrava no que o aluno disse, continuou a folhear o livro e o plano, desculpou-se com o aluno e pediu que ele falasse novamente porque ela não ouviu o que ele havia dito.

Mauro: - *Eu disse que um dia eu e meu pai fomos pescar e esquecemos de levar água, então me deu muita sede. Então eu bebi água do rio mesmo. Ela não é doce?*

Júlia: - *Nós já vimos que não basta a água ser doce, tem que ser potável. A água do rio pode estar poluída, com produtos químicos ou mesmo com dejetos domésticos e isso faria muito mal à nossa saúde. Agora eu vou continuar, eu sei que todo mundo quer falar, mas se continuar assim vai demorar muito, depois vocês falam mais.*

Deu uma nova olhada no plano e disse:

Então, agora eu vou explicar... [leva a mão no rosto] Ai meu Deus, eu me perdi, espera aí [olha o plano novamente] só um pouquinho, tem tanta coisa para eu falar sobre a água... [ficou claro que ainda estava tensa]. Então tá, pode continuar falando que eu vou lembrar.

Sua desestabilização foi percebida por um aluno que disse: *é nervosismo*. Ela concordou com um sorriso e com um *é* exclamativo. As crianças voltaram a fazer comentários. Suspirou fundo, parecendo estar fazendo esforço para concentrar-se no que os alunos falavam. Permanecia em pé, atrás da mesa. Várias crianças começaram a falar alto e a se levantarem das cadeiras, alguns queriam pegar o globo, outros iam até as carteiras de outras colegas Júlia chamou a atenção destes alunos:

Espera aí! Espera aí! Não sentar que ... vamos continuar. Eu combinei com vocês que todo mundo que quisesse falar tinha que erguer o braço para evitar confusão. Agora eu vou continuar, eu também quero falar um pouco. Vocês saberiam me dizer como é que as primeiras civilizações escolhiam os locais apropriados para se instalarem, dando início às construções das primeiras cidades...

- Perto da água [arriscaram alguns alunos]

Júlia. – É isso mesmo. E vocês sabem me dizer o porquê? [não esperou que os alunos respondessem] Eles escolhiam lugares onde havia água porque eles precisavam de água para beber, para plantar e para o consumo dos animais que possuíam. Por isso é que procuravam se instalar nos locais onde havia rios por perto.

Prosseguindo, salientou que, devido ao aumento da população, foram necessárias adequações à nova realidade, resultando, dentre elas, nas canalizações dos rios e na água encanada. Falou sobre as conseqüências do aumento populacional como: a destruição das matas nativas, que cederam espaço às novas cidades, a poluição das águas, que gerou a necessidade de haver tratamento da água para o consumo. Reportou aos costumes antigos, como, por exemplo, o fato de que *era comum as pessoas lavarem roupa no rio e que hoje não é mais possível encontrar este cenário que os nossos antepassados viveram.*

Enfim, fizeram uma avaliação da degradação do meio ambiente e dos costumes provocado pelo aumento populacional. O encadeamento de idéias que traçavam foi interrompido com a indagação de uma aluna que questionou sobre a veracidade do globo:

Marta – Júlia, o globo está certo?

Júlia – [olhou para o globo] Esta. Por quê? [franze a testa]

Marta – Por que o povo que fica embaixo não cai?

[todos riram]

Júlia. Bom, a gente fica na superfície da terra, mas dentro dela existe a força gravitacional que nos segura. É uma força muito grande que nos mantém em pé. Vocês conhecem um ímã, certo? Então, esta força gravitacional funciona mais ou menos como um ímã, ele puxa o objeto para perto dele. Então é por isso que não caímos, porque o centro da terra funciona como um grande ímã que nos sustenta sobre a superfície dela.

Dando prosseguimento, salientou a água como elemento vital para sobrevivência dos seres vivos, bem como a importância de preservá-la. Em seguida, Júlia falou que eles iriam analisar a letra de uma música – Planeta água (Guilherme Arantes) (Anexo 3). Pediu que um aluno distribísse as cópias da canção. Após verificar se todos haviam recebido o material, pediu que os alunos fizessem uma leitura individual dele. No momento que alguns alunos deram sinal de terem terminado a leitura ela pediu que aguardassem em silêncio, até que todos terminassem. Continuando, anunciou que fariam uma leitura coletiva, alertando quanto a pronúncia correta das palavras. Após a leitura coletiva, pediu que lessem novamente o texto com o objetivo de perceberem a existência de algumas palavras desconhecidas e, caso encontrassem, deveriam destacá-las.

Aguardou até que todos tivessem marcado as palavras, distribuiu os dicionários e deram início à consulta Júlia alertou que deveriam não só achar o significado da palavra, como procurar o sinônimo que melhor se adequasse ao contexto da música.

A primeira palavra destacada foi *fonte*, sem fazer o uso do dicionário, Júlia explicou que *é o local onde a água nasce*, em seguida escreveu a

palavra e o significado na lousa. A seguinte foi *serena*; após os alunos encontrarem o significado, verificaram qual deles se enquadrava melhor. *Grotão* foi a terceira palavra que surgiu; antes dos alunos procurarem no dicionário, Júlia indagou se algum deles sabia o significado, como nenhum aluno se manifestou, prosseguiram verificando o significado daquela palavra. As crianças disputavam para ver quem encontrava a palavra primeiro. Outra palavra destacada foi *deságua*. Uma aluna relacionou a palavra deságua com água e Júlia elogiou a percepção da aluna. Após adequarem o sinônimo encontrado ao texto a seguinte foi *fertilidade*, observaram que também não sabiam o significado da palavra que constava no dicionário – *fértil* – e, então, verificam o sinônimo desta também. Continuando, procuraram *cascata*; o primeiro aluno que encontrou, ditou o número da página na qual constava a palavra. Júlia explicou que não era dessa forma que ela queria; todos deveriam procurar, como vinha acontecendo. Para a palavra *leito*, dispensou o uso do dicionário e definiu como o *caminho por onde o rio passa*. A seguinte foi *igarapés*, seguindo o mesmo procedimento das demais palavras, Júlia escreveu-a na lousa. A professora da turma chamou a atenção de Júlia, dizendo que igarapé deveria se escrito com letra maiúscula, imediatamente Júlia fez a correção, olhando em minha direção, entendi este gesto como uma indagação: *por que letra maiúscula?* Intervi dizendo à Júlia que não havia necessidade de escrever a palavra com letra maiúscula. Novamente fez a correção. Após a leitura da definição, que ficou um pouco extensa, ela resumiu como sendo *um pequeno canal*. Uma criança completou: *um pequeno canal e um grande parágrafo*. Todos riram.

A palavra seguinte foi *Iara*, Júlia explicou que se tratava da “mãe d’água”, personagem do nosso folclore. Um aluno dizendo conhecer a lenda pediu para contar, Júlia autorizou e ele narrou a história. Vários alunos pediram para contar uma história, ela foi sinalizando, para um e outro, permitindo que falassem,

várias lendas foram narradas, até que um se reportou à história de terror e outro a “história que o povo gosta” referindo-se ao programa do Ratinho²⁵.

Quando ela percebeu a aula estava tomando um rumo diferente do que ela havia planejado, recorreu, imediatamente, ao material de apoio²⁶ e pediu que os alunos se calassem, pois ainda tinha muito a ensinar e que eles estavam *fugindo do tema da aula*. Prosseguiram com a atividade, a palavra *inundação* também foi destacada, Júlia explicou que *este fato ocorre quando chove muito e não tem para onde a água ir*. Nesse momento alguns alunos participaram dizendo:

Douglas: Lá em São Paulo tem muita inundação.

Júlia: Vocês sabem o porquê?

Douglas: É porque lá tudo é asfaltado e os bueiros ficam todos entupidos. Onde tem terra ela chupa a água, mas não tendo terra a água não tem para onde ir.

Júlia: É isto mesmo, você está certo. As pessoas jogam papéis e outros entulhos pelas ruas e quando chove a água leva todo esse lixo para o único lugar que a água pode escoar, já que a cidade é toda asfaltada, como disse o Douglas. E aí o que acontece? Esses bueiros entopem e a água não tem para onde ir. A poluição que o homem causa prejudica o próprio homem [todos começaram a falar]. Não, não é assim que funciona, cada um de uma vez, para que os demais possam ouvir.

Maria: Por que lá no Pantanal em São Paulo tem enchente?

Júlia: Como? São Paulo, Pantanal? [gesticulou, parecendo que não havia entendido].

Maria: É um bairro lá em São Paulo. Lá não tem asfalto, mas tem enchente também. Por quê?

Júlia: Provavelmente tem algum rio por perto. [Maria confirmou a existência do rio]. Ah! Então é isso, provavelmente o rio não comporta a quantidade de água, talvez por causa de tantos entulhos que jogam dentro dele. E aí o que acontece? Ele transborda, ele enche e dá a enchente. Um dia destes saiu uma

²⁵ Ratinho é o codinome do apresentador de um programa de televisão que leva este nome. Este apresentador transmite cenas e imagens de dramas familiares e de casos policiais da atualidade urbana brasileira, tecendo comentários imbuídos de teor moralista.

²⁶ Denomino “material de apoio” os livros que Júlia utilizou: “O dia a dia do professor”, de autoria de Gerusa Rodrigues Pinto e Regina Célia Villaça Lima. Trata-se de uma coleção de livros que vende a idéia da “Pedagogia de projetos, integrando os conteúdos através de várias dinâmicas: projetos, produção de textos, jogos, oficinas, desafios, brinquedoteca e sucatoteca dentro de uma abordagem interdisciplinar construtivista”.

reportagem de que foram encontradas coisas que a gente nem imagina no rio, até um carro foi encontrado. Aí dá para a gente ver que se poluímos as ruas a água não tem como escoar e se enchemos os rios de entulhos não sobrar espaço para a água o que provocará as enchentes.

Maria: Deve ser isso mesmo, porque lá demora muitos dias para passar o caminhão de lixo, então todo mundo joga o lixo no rio.

Um dos alunos apontou para o mapa, na lousa e perguntou:

Douglas: Onde o Titanic²⁷ afundou?

Júlia: Na história diz que eles saíram da Europa em direção à América [apontou no mapa]. E que ele afundou aqui, ao bater num iceberg no norte do Oceano Atlântico.

Os alunos começaram a discutir o enredo do filme como um acontecimento real, Júlia interveio dizendo:

houve sim um navio que afundou no norte do Oceano Atlântico e que morreram centenas de pessoas. Mas vocês estão se referindo ao filme que é uma ficção, no qual o autor usou um fato real do naufrágio do navio e acrescentou uma história de amor, que por sinal é linda, mas que não é real, é para tornar uma história mais emocionante e que chamaria a atenção de todos nós.

Um aluno questionou-a, dizendo que o Titanic afundou no pólo sul, *porque as águas eram geladas*, Júlia afirmou que ele estava equivocado pois foi no atlântico norte e quanto às águas geladas *era devido ao fato do naufrágio ter ocorrido próximo ao círculo polar ártico. O que justifica as águas geladas.*[aponta o mapa]. Discutiram sobre o resgate do navio que foi transformado num local de visitação pública. Alguns alunos sugeriram que o navio não deveria ter sido tirado do mar e que o ideal seria que as *pessoas*

²⁷ Titanic é o nome de um navio a vapor inglês que, na noite entre 14 e 15 de abril de 1912, durante sua primeira viagem entre a Inglaterra e a cidade de Nova Iorque, se chocou com um iceberg e afundou. Este fato serviu como pano de fundo para um filme que tem o mesmo nome.

mergulhassem, com equipamentos especiais, para andar e observar o navio no fundo do mar.

Júlia explicou que *o navio se encontrava em águas muito profundas e que a pressão da água é muito grande e que o nosso organismo não suportaria. Portanto o que vocês sugeriram é impossível acontecer.*

No meio da discussão uma aluna indagou se a “Arca de Noé” já foi resgatada, Júlia esclareceu que *a Arca de Noé é uma história religiosa, não podemos afirmar se ela existiu de fato ou se é uma lenda, não existe uma prova física da sua existência.*

Com a proposição de dar seqüência à atividade inicial que era detectar palavras desconhecidas na letra da música, Júlia chamou a atenção quanto ao fato de terem se *alongado por demais* na discussão a partir da palavra *inundação*, propondo que os alunos verificassem se ainda existia alguma palavra da qual não soubessem o significado. Como última expressão, destacaram *moinho*, para a qual não se fez necessário o uso do dicionário, visto que um aluno se prontificou a explicá-la:

Carlos: No sítio do meu avô tem um moinho que serve para moer milho.

Júlia acenou, com a cabeça, num sinal afirmativo e reforçou que se tratava de uma *máquina movida a água que é utilizada para moer cereais, como o milho que o colega falou*. Após encerrar esta atividade fizeram a leitura substituindo as palavras destacadas pelos sinônimos, mais adequados. Em seguida, Júlia disse que iriam ouvir a música com atenção para depois cantá-la. Assim procedeu, colocou a música e foi para trás da mesa. Os alunos ouviram a música; alguns se arriscaram a acompanhá-la, balbuciando algumas palavras.

Ao terminar a música, Júlia indagou se haviam gostado, todos responderam positivamente, em seguida anunciou que iria colocar novamente a música para que eles pudessem cantar juntos. De início meio receosos, aos poucos foram se soltando e acompanharam a música. Devido à insistência dos alunos e

acrescido do fato de que naquela escola, o recreio da 1ª e 2ª série antecedia o da 3ª e 4ª séries e por esse motivo havia muito barulho externo, o que comprometia a seqüência das atividades, a música foi repetida diversas vezes.

Após o recreio Júlia propôs que os alunos expressassem, por meio de um desenho, o sentimento que a música transmitia para cada um.

Júlia: Bem, agora que já analisamos a música, gostaria que vocês fizessem um desenho que expressasse a mensagem que a música quer passar.

Vitória: É para fazer no caderno de desenho, de ciências ou de português?

Júlia: Vocês escolhem, no que estiver mais fácil.

Vitória: Mas assim não dá certo. Cada um vai fazer num caderno. A senhora tem que falar em qual.

Júlia: Está bem, como o tema da aula é água, podem fazer no caderno de ciências.

Bruno: Se eu quiser posso escrever? Porque eu não gosto de desenhar.

Júlia: Pode, façam como acharem melhor. Mas agora gostaria que vocês fizessem a atividade que eu pedi.

Colocou a música num tom baixo caminhou pela sala e voltou para o seu “posto de comando” – atrás da mesa. Elogiou alguns alunos: *Que bonito! Você desenha muito bem; caprichou, heim!* Aguardou um pouco, até perceber que alguns alunos haviam terminado, anunciando que esperaria só mais um pouco para que todos terminassem para iniciar outra atividade. Folheou o livro sobre a mesa e, sem nenhum comentário, virou-se para a lousa, apagou as palavras destacadas da música com seus respectivos sinônimos e começou a fazer um desenho ilustrativo do ciclo da água.

Afastou-se um pouco, observou-o e acrescentou alguns detalhes. Voltou-se para os alunos a fim de verificar se haviam terminado. Após perceber que todos haviam concluído a atividade, indagou se eles sabiam o que era o ciclo da água, obtendo resposta afirmativa de alguns alunos, pediu que identificassem, na música, o trecho que se reportava ao ciclo da água. Houve tentativas por parte de alguns alunos até que conseguiram perceber o trecho que abordava o que havia

sido pedido. Acenou positivamente para a aluna que primeiro identificou e pediu que ela lesse o trecho. Em seguida, Júlia também o leu e concomitantemente foi apontando no desenho na lousa. Explicou comparando o ciclo da água ao que ocorre quando se *aquece a água numa panela, ela evapora, encontra a tampa que é mais fria e o vapor volta ao estado líquido, formando gotículas de água na tampa.*

Um aluno comparou o ciclo da água com a cadeia alimentar, porém Júlia não teceu nenhum comentário. Deu prosseguimento pedindo a um aluno que lesse uma história. “A Gotinha Viajante” (Anexo 4), que reporta a “viagem” de uma gotinha que, aquecida pelo sol, evapora indo formar juntamente com outras milhares de gotinhas, as nuvens. Esta são levadas pelo vento até um lugar frio, transformando-as em chuva, voltando novamente à terra.

O aluno, ao fazer a leitura, encontrou dificuldades em determinadas palavras Júlia, posicionada ao seu lado, ajudou-o, pronunciando corretamente as palavras para ele. Após a leitura, dirigiu-se à classe, perguntou quem gostaria de comentar ou contar a história, que o colega havia lido. Dois alunos falaram o que entenderam da história, Júlia elogiou-os dizendo que eles tinham entendido bem a história. Falou da necessidade da água para as plantas, alertando sobre o problema da poluição e do desmatamento, o que poderia *interromper o ciclo da água estabelecido pela natureza*. Aborda que a quebra deste ciclo causaria transtornos que afetariam diretamente o homem, levando à escassez de alimentos, pois ao faltar água as plantas desapareceriam e, conseqüentemente, os animais.

Uma criança interrompeu, tecendo o seguinte comentário:

Junior: Júlia, então é por isso que não chove no Nordeste?

Júlia: [franze a testa, parecendo não entender o comentário] Como assim?

Junior: É. Se não tem água para evaporar, não vai chover. Não é assim?

Júlia elogiou a constatação feita pelo aluno acrescentando que o contrário também é verdadeiro, porque *se não chove não terá água para*

evaporar, continuou alertando quanto à *necessidade de estudarmos para conseguirmos entender várias coisas que acontecem à nossa volta, e que muitas vezes nos acomodamos*, creditando um fato como a seca do nordeste à *vontade de Deus*. Com isso, acrescenta, *nos omitimos de cobrar dos poderes públicos*. Portanto somos nós, continua, *que, ao elegermos as pessoas que vão falar e fazer por nós, os responsáveis por esta situação*. Também nessa discussão surgiram vários comentários pertinentes. Interessante foi perceber que, assim que Júlia mencionou a necessidade de escolhermos bem nossos representantes, todos se propuseram a falar dos trabalhos ou das omissões dos vereadores. As omissões apareceram com maior eloquência. Discutiram sobre os “chavões” que os candidatos utilizam nas campanhas eleitorais, as promessas, principalmente, o não cumprimento das mesmas.

Retomou as questões específicas do Nordeste, esclarecendo que é de costume haver distorções a respeito desta região que, embora tenha algumas regiões secas, também há aquelas cuja água ainda é em abundância, salientou ainda a beleza do litoral nordestino.

Uma aluna pediu que Júlia explicasse o motivo pelo qual *as plantas ajudam a conservar a água* pois ela não compreendeu esta relação. Júlia explicou o que acontece com as áreas desmatadas e que as plantas servem como proteção dos rios. Além de ajudar no ciclo da água elas funcionam como um *escudo*. *Quando a água vem a sua força é amortecida pela vegetação até chegar aos rios, evitando que a água leve a terra e os entulhos para dentro dos rios*.

Como última atividade do dia, pediu que os alunos reproduzissem o desenho ilustrativo do ciclo da água, exposto na lousa, e escrevessem a seqüência do ciclo da forma que entenderam. Ao observar que uma aluna não estava fazendo a atividade questionou-a. Esta disse que não havia entendido, ela explicou novamente como deveria proceder. Outras crianças também se queixaram de não terem entendido, mais uma vez ela explicou. Percebendo que não estava conseguindo fazer com que os alunos compreendessem o que foi pedido, Júlia foi até a lousa e apontando para o desenho, pediu a um dos alunos, que manifestou não ter entendido, que fosse falando a seqüência do ciclo, este, com alguma

dificuldade e com a ajuda de outros colegas, conseguiu concluí-lo. Após certificar-se de que todos haviam compreendido a atividade, caminhou pela sala, observando o trabalho dos alunos fazendo as correções que julgava necessária. Pediu que as crianças se apressassem para finalizar a atividade, pois se aproximava o término da aula.

Voltou a permanecer em pé atrás da mesa, começou a organizar seu material que estava todo espalhado pela mesa, reforçou mais uma vez que deveriam agilizar-se, no sentido de concluir a atividade e recomendou, aos que haviam terminado, que guardassem o material. Este fato fez com que todos se apressassem para finalizar a atividade.

Anunciou que voltaria no dia seguinte e que iriam continuar falando sobre a água, *mas com um outro enfoque diferente de hoje que falamos da água na natureza*. Esperou até ouvirem o sinal, após permitir a saída dos alunos, acompanhou-os até o portão, onde ela também se dirigiu para o ônibus que a aguardava. Diversos alunos gritaram muitas vezes o seu nome perto do ônibus.

No dia seguinte, quando o assunto versava sobre a “água no nosso corpo”, iniciou destacando a água *enquanto alimento mais saudável e que mais necessitamos para viver*. Salientou que dois terços do nosso corpo são constituídos por esse elemento. Para ilustrar esta porcentagem, desenhou um retângulo na lousa, dividiu-o em três partes iguais e comentou:

Júlia: Vamos imaginar que temos aqui uma barra de chocolate. [as crianças manifestaram desejo, expressado por Hummm!]. a Maria pega duas partes dessa barra [separou a parte estipulada]. Então dois terços são duas partes de algo que foi dividido em três. Com isso podemos ver que mais da metade do nosso corpo é formado por água. Por isso quando uma pessoa está doente, principalmente a criança e não tem apetite, a maior preocupação do médico não é com a alimentação, mas com a água. Porque é ela que hidrata o corpo. Segundo os médicos, não é a fome que mais prejudica uma pessoa, mas sim a sede [um aluno ergue a mão, Júlia sinaliza indicando que ele aguardasse e continua a exposição]. Explicando mais claramente, uma pessoa pode ficar quatro dias sem comer. No entanto, se ela fica quatro dias sem água ou sem nenhum

alimento que contém água, certamente morrerá. Porque o nosso corpo não tem um reservatório, não adianta beber muita água hoje porque amanhã eu não vou beber. A água que bebemos hoje é usada para as nossas necessidades e o restante é eliminado. Alguém já observou que se tomamos muita água urinamos muito? [os alunos confirmaram]. Então, é porque não estocamos [sinaliza aspas] a água no corpo. O camelo sim, ele é um animal que tem a capacidade de armazenar água no corpo. É por isso que ele pode ficar dias sem tomar água. Nós não temos esta capacidade. Prosseguindo todo líquido contém água, como o guaraná, o suco, e qualquer um pode ser usado para a hidratação do corpo, mas nenhum é tão puro, completo e saudável como a água. A água é importante para todos os seres vivos: pessoas, animais e plantas.

Carlos: *Júlia, até a pinga? Ela é líquida!* [todos riram]

Júlia: [sorrindo] *Também! Uma porcentagem da pinga é água. Inclusive a pinga também é chamada de aguardente.*

Vários alunos começaram a relatar episódios de familiares que consumiam pinga, Júlia interveio: *continuando, vocês saberiam me dizer como perdemos água do corpo?*

Todos os alunos começaram a falar ao mesmo tempo, Júlia saiu de trás da mesa, aproximou-se dos alunos, cruzou os braços e assim permaneceu até que os mesmos perceberam sua atitude e se calaram. Ela disse que com aquele tumulto ela e nem ninguém entenderia o que eles falavam. Em seguida, um aluno ergueu a mão, Júlia sinalizou permitindo que falasse.

Douglas: *Quando a gente suar, a gente fica até molhado. Então a gente suar água.*

Júlia: *É isso mesmo Douglas, eliminamos água por meio do suor. Mais alguém saberia alguma outra forma de eliminar água do corpo? Levantem a mão! Sem, gritar!*

Um grupo de alunos cochicha e ri, quando interrogados por Júlia, voltaram aos seus lugares sem que houvesse explicação para os cochichos. Perguntou à classe se mais alguém iria falar. Não obtendo resposta ela disse:

o nosso corpo tem mecanismos normais e anormais para perder água. Os normais são: evaporação, que é a água que evapora do nosso corpo através da pele; o suor, como o Douglas disse, que vai depender da temperatura do ambiente; a urina e as fezes. Continuando, as perdas anormais são: vômitos e diarreias as mais comuns. Mas perdemos água através de um machucado muito grande. Vocês sabiam? E pelas queimaduras, até mesmo as provocadas pela exposição ao sol.

Indagou se havia ficado alguma dúvida. Após ouvir um não como resposta, anunciou que faria algumas perguntas para verificar se todos haviam entendido realmente. Fez várias perguntas aos alunos que responderam satisfatoriamente. Quando ela achava que a resposta de um ou outro ocultava alguma informação, perguntava se mais alguém gostaria de completar a colocação do colega. Assim procedeu até que todo assunto abordado até o momento tivesse sido recapitulado.

Dando seqüência à aula, falou que iriam analisar a letra de uma música. “O homem às vezes não pensa” (Anexo 5). *Agora vamos ler a letra de uma música que fala da água no nosso corpo, depois vamos ouvir e cantar. Como fizemos ontem.*

As crianças vão até a mesa para ajudá-la. Ela havia transcrito a letra da música num cartaz que foi afixado na lousa. Em seguida, Júlia foi apontando, com uma régua e os alunos acompanhavam fazendo a leitura coletiva. Todos riram ao lerem que *existe água no cocô e no xixi*. No final da leitura uma aluna questionou o porquê da música se referir apenas ao homem. Júlia explicou que o homem do qual a música se referia *não quer dizer que seja homem do sexo masculino, é homem da espécie humana, então engloba o homem e a mulher.*

Chamou a atenção quanto ao fato de rirem ao lerem as palavras *xixi e cocô*, estranhando pelo fato de que *todos nós fazemos estas coisas*. Embora ela tenha chamado a atenção dos alunos, ela também esboçou sorriso ao lê-las. Prosseguiu dizendo que iriam ouvir a música para depois acompanhar, como haviam feito no dia anterior. Ao colocar a música não pôs no ponto certo, sendo assim, foi possível ouvir o final da música do dia anterior – Planeta Água – o que

fez com que os alunos começassem a cantá-la, Júlia explicou que naquele dia era outra música. Ao ouvi-la começaram a rir do ritmo – rap – da música. Quando chegou na parte que abordava o cocô e o xixi foi motivo de novos risos. Depois de Júlia chamar a atenção dos alunos e pedir *seriedade* ao ouvirem a música, esta foi colocada novamente e os alunos acompanharam, sem deixarem de rir naquele trecho. Ao terminarem, Júlia disse:

Júlia: Bom, agora que já lemos e cantamos a música, vamos interpretá-la. Para isso eu vou passar algumas perguntas na lousa, vocês responderão no caderno e depois vamos falar.

Vitória: Como assim? Nós vamos escrever ou falar?

Júlia: Vamos fazer as duas coisas; primeiro vão responder no caderno e depois vão falar o que escreveram.

Matheus: Em qual caderno?

Júlia: No de ciências.

Quando Júlia começou a passar as perguntas na lousa, Matheus perguntou o motivo pelo qual ela não escrevia com a mão direita *como todo mundo*. Ela explicou que *embora seja mais comum as pessoas escreverem com a mão direita, também chamados de destros, existem aquelas que são canhotos como eu, e é por esse motivo que eu escrevo com a mão esquerda*. Enquanto ela esclareceu a dúvida do aluno, um outro foi até a professora que se encontrava no fundo da sala e, em seguida, ela pediu que a Júlia escrevesse do outro lado da lousa devido à claridade, que impedia a visão dos alunos.

Com o caderno na mão, Júlia começou a escrever as questões. Algumas crianças foram até ela querendo saber onde iriam encontrar as respostas. Ela pediu que elas fossem para os seus lugares e explicou a todas que para responder as perguntas, elas deveriam utilizar-se das discussões, do texto, mas, principalmente, dos conhecimentos prévios sobre as questões. Uma outra dúvida que surgiu foi *quantas linhas pular*, referindo-se ao espaço que eles deveriam deixar entre uma pergunta e outra. Ela esclareceu que deveriam responder a primeira para depois copiarem a segunda, porque não tinham um número certo de linhas para “pular” uma vez que para responderem, não era só copiar um trecho do

texto “O homem às vezes não pensa”. Vários alunos manifestaram o não entendimento da atividade. Mais uma vez ela esclarece como deveriam proceder para responder as questões que foram:

1. *Será que o homem é mesmo tão inteligente? Por quê?*
2. *Por que às vezes o homem não pensa?*
3. *De que maneira o homem polui a água?*
4. *O que acontece se ficarmos vários dias sem beber água? Por quê?*
5. *Onde se encontra água no corpo humano?*

Após passar as questões na lousa, os alunos ainda tinham dúvidas de como fariam para respondê-las. Novamente foi dito como eles deveriam agir. No decorrer desta atividade os alunos abordaram diversos assuntos. Uma aluna perguntou qual seria a quantidade de água que deveríamos ingerir diariamente. Júlia respondeu que *o ideal para um adulto é de mais ou menos dois litros de água por dia e uma criança, um pouco menos*. Surgiram vários comentários e episódios referentes ao fato de gostarem ou não de tomar água. Durante a execução da atividade, Júlia andou pela sala, analisando as respostas dos alunos. Elogiando alguns, incentivando outros e pedindo que completassem as respostas alegando que ela não gostava de respostas *simplezinhas*. Uma criança chamou Júlia e fazendo uma afirmação perguntou se ele estava correto.

Júnior: Júlia todo mundo polui. Não é verdade? Quando chove muito, dá enchente lá em casa e meu pai falou que é porque a gente tem uns vizinhos muito porcos que joga o lixo todo na rua ou no rio, e isso é poluir a água.

Júlia ressaltou problemas sociais e políticos que envolvem esta situação, salientando que cada um de nós é responsável por minimizar esta situação na medida em que nos responsabilizamos por fazer a nossa parte, inclusive não jogando lixo nas ruas.

Júlia: é verdade, pois um papel de bala pode parecer que não é nada, mas se todos resolverem jogar papel na rua, imagina só o que vai acontecer, os bueiros irão entupir e quando chover não haverá lugar para a água escoar podendo causar inundações, embora as enchentes não se dão só por esse motivo, mas se dão também por ele.

Infelizmente, a sociedade ainda não se conscientizou que tem um modo bem mais saudável, que é a reciclagem do lixo, pois no momento que você coloca o lixo lá no lixão, ele será enterrado e vai prejudicar o solo, vai torná-lo improdutivo, vai debilitar a terra e chegar até ao subsolo e contaminar o lençol freático. E como vimos a água poluída não serve para o consumo.

Frisou que se cada um fizesse a sua parte, inclusive os órgãos públicos, muitos dos problemas sociais seriam evitados. Um aluno interrompeu-a dizendo:

Carlos: Por que o pobre não gosta de luxo?

Júlia: Não é assim, todos nós gostamos de luxo, mas nem sempre é possível, falta dinheiro para comprar tudo que gostaríamos de ter.

João: Isso que o Carlos falou é discriminação. Todo mundo acha que porque é pobre é porco, não toma banho...

Júlia: Existe sim, e a discriminação é uma coisa muito ruim, que machuca as pessoas.

Ao abordarem essa questão, vários alunos se manifestaram, cada um querendo ilustrar relatando algum episódio caracterizado, por eles, como discriminação. Dentre eles surgiu a questão da AIDS. Júlia chamou a atenção de que embora este não fosse o assunto da aula ela iria comentar a respeito, pois se tratava de um assunto muito sério.

Júlia: A discriminação que os aidéticos sofrem é muito grande. Eu acredito que é por falta de informação das pessoas que não sabem de que forma ocorre a contaminação, que não é com um abraço, um carinho, usar o mesmo talher que se contamina. A contaminação se dá: [vai até a lousa e escreve] AIDS – principais formas de transmissão: relação sexual; pelo uso de agulha ou

seringa de injeção contaminada; pela transfusão de sangue contaminado; durante a gestação da criança; parto ou aleitamento materno quando a mãe está contaminada. Então, o que falta mesmo é informação e isso leva muitas vezes à discriminação e a discriminação pode ser pior que a própria doença.

Existem crianças que pegam AIDS ainda na barriga da mãe. Eu acho que ninguém fica doente porque quer! E o que fazemos? Isolamos as pessoas contaminadas, não deixando que elas tenham uma vida um pouco melhor. Perdem os amigos, sentem-se rejeitados. Nós devemos respeitar e não discriminar as pessoas portadoras de vírus da AIDS.

Várias crianças teceram comentários sobre o assunto, citaram exemplos de outros tipos de discriminação. Depois de um tempo, Júlia definiu que apenas mais um aluno iria falar e em seguida retornariam ao tema da aula. Sinalizou para Douglas, autorizando-o a falar.

Douglas: Júlia, a droga também transmite AIDS. Na novela tem um moço que usava droga e pegou. E a Mel²⁸ usa também e eu acho que ela também vai pegar AIDS.

Júlia: Não é a droga que causa AIDS. Embora a droga seja uma coisa que faz muito mal para as pessoas, não é ela que causa AIDS. O que acontece é que as pessoas que fazem uso de droga injetável estão sujeitas a serem contaminadas pelo vírus porque muitas delas usam a mesma seringa [aponta na lousa as formas de transmissão] o que pode fazer com que uma pessoa contaminada passe o vírus para outra, por meio da seringa.

Matheus: A Mel usa droga de verdade? [o aluno refere-se à atriz]

Júlia: Nós já vimos que os filmes, assim como as novelas, são ficções. A atriz que faz o papel da Mel na novela certamente não usa droga. Ela está só interpretando o papel de uma drogada. A história quer passar uma mensagem, mostrando o mal que a droga causa na vida das pessoas e como as drogas destroem as famílias dos usuários. Mas a atriz não usa drogas.

As crianças voltaram a falar todas ao mesmo tempo. Júlia alertou quanto ao barulho e que não deveriam esquecer de levantar a mão quando

²⁸ Mel é o nome de uma das personagens de uma novela da rede globo de televisão. A ficção aborda temas polêmicos, dentre eles os conflitos sociais e familiares desencadeados por jovens usuários de drogas.

desejarem falar para não tumultuarem a aula. Sendo assim, um aluno ergueu a mão e Júlia autorizou-o a falar, salientando que fosse rápido pelo motivo de que estavam *fugindo do tema da aula*.

Carlos: *A Kassia Eler²⁹ morreu de tanto usar drogas. É uma doença que esqueci o nome.*

Júlia: *Não é uma doença, deve ser overdose [o aluno confirma] que é quando uma pessoa usa uma dosagem de droga muito grande e o organismo não agüenta. Mas pelo que eu ouvi a Kassia Eler morreu de infarto, mas houve sim, comentários de que ela havia morrido de overdose.*

Após esse momento, Júlia pediu aos alunos que os comentários deveriam restringir-se ao assunto da aula, reforçando, mais uma vez, que ainda tinha muito a ensinar.

Júlia: *Bom, então agora iremos falar só sobre o assunto da nossa aula, sobre o texto, [reportando-se a letra da música “O homem às vezes não pensa”] depois que todo mundo acabar de fazer o entendimento do texto podemos até voltar a discutir. Quem ainda não terminou? [dois alunos ergueram a mão, sinalizando que ainda não haviam concluído a atividade].*

Alguns alunos que haviam terminado foram até ela com o propósito de mostrarem as respostas que deram às questões. Na maioria das vezes, ela pediu que completassem as respostas, alegando que não gostava de respostas *simplezinhas*. *Eu gosto de respostas completas, claras e inteligentes*. Questionou sobre as respostas, que julgou incompleta, de um aluno dizendo:

Esta resposta pode ser melhorada, o homem não tem cabeça, ele não pensa. Por que você disse isso? Explica, deixa claro o que você quer dizer com essa afirmação. Eu não tenho pressa, mas quero respostas inteligentes. Pensa mais um pouco. Por que será que o homem não pensa? Em quais circunstâncias ele não pensa?

²⁹ Cantora da música popular brasileira.

Após se certificar de que todos os alunos haviam terminado de responder as questões, Júlia explicou como deveriam proceder para fazer a correção da atividade que consistia em: um primeiro aluno deveria ler o que havia escrito e os demais colegas verificariam se necessitaria acrescentar algum dado. Caso percebessem a necessidade, deveriam completar a resposta do colega e este deveria inserir, na sua resposta, os dados mencionados pelos colegas.

Em uma das questões um aluno argumenta que *o homem não pensa porque ele não tem inteligência*. Júlia corrigiu-o afirmando:

O homem tem inteligência sim, só que às vezes ele não usa esta inteligência para o bem, usa esta inteligência só para o conforto imediato dele, ele não pensa que isso que ele faz hoje poderá acarretar, trazer, danos no futuro. Ele destrói a água, mas precisa dela para viver. É dessa forma que ele não usa bem a sua inteligência.

Sempre que havia possibilidade, Júlia abordava o convívio coletivo, no sentido de que *o mal que homem causa à natureza irá prejudicar os outros também*. E que não é correto as pessoas pensarem que a obrigação é do outro, a obrigação de preservação do meio ambiente é de todos.

Alguém tem que começar, se eu achar só porque o outro suja eu também posso sujar, onde vai parar? Alguém tem que começar a ter consciência de não desperdiçar a água, não jogar lixo nas ruas, não usar os rios como lixeira. Alguém tem que começar. Então por que não eu? Será que vamos sempre esperar que só o outro faça uma coisa que eu também tenho obrigação de fazer? Isso é uma coisa que precisamos pensar. Isso é jogar a responsabilidade nas costas dos outros. Este é o grande mal da humanidade. Temos que pensar não no que os outros poderiam fazer por você e sim no que você pode fazer por você.

Após terminarem a correção da atividade, Júlia anunciou que ela iria explicar o que poderia ser feito com a água poluída. Ao iniciar foi

interrompida pela professora da turma, que alertou quanto ao horário do intervalo que, como no dia anterior, inviabilizaria a exposição do conteúdo, devido ao barulho causado pelos alunos das 1ª e 2ª série que saíam para o recreio. Sendo assim, Júlia decidiu dar uma atividade mimeografada que consistia num caça-palavras (Anexo 6) onde os alunos deveriam procurar *os nomes dos fatores que poluem ou danificam a existência da água no mundo* e destacá-los, utilizando para isso o lápis de cor. Ao perceber que os alunos haviam terminado, pediu que, de quatro em quatro, se agrupassem para dar seqüência à atividade. Os alunos pareciam satisfeitos, correram para juntar-se aos colegas que iriam compor os grupos. Porém a professora da turma interveio. *Não, trabalho em grupo não. Eu sei como é! Com esta turma não dá para trabalhar em grupo. Eles fazem muita bagunça. Cada um volta para o seu lugar, sem fazer barulho.*

Júlia sentiu-se desapontada, comprimiu os ombros e permaneceu quieta, até que todos voltassem para seus lugares. Tive vontade de questioná-la, mas a reação das crianças, cada uma se posicionando imediatamente em “fila indiana” fez com que eu me calasse, pois percebi, em momentos anteriores, que a professora parecia incomodada com a forma de Júlia conduzir a aula. Por várias vezes pediu que um ou outro aluno fosse até ela. Coincidência ou não, eram sempre aqueles que mais falavam, que mais se inteiravam das atividades. Notei também que ao retornarem aos seus lugares, o faziam cabisbaixos.

Depois que todos estavam em seus lugares, inclusive a Júlia – atrás da mesa – ela, ainda meio reticente, pediu aos alunos que fizessem uma redação usando todas as palavras do caça-palavras. Antes que os alunos terminassem a atividade, foi dado sinal para que eles saíssem para o recreio.

Após retornarem, Júlia pediu que terminassem a atividade proposta. Folheou o livro sobre a mesa e, sem dizer nada escreveu na lousa uma “receita” de *como conseguir uma água de boa qualidade para o consumo humano: 1 gota de cloro em cada litro d`água ; agitar; deixar descascar 20 minutos.*

Andou pela sala, leu as redações de alguns alunos, pediu que fossem mais rápidos. Alertou quanto à necessidade de usarem todas as palavras destacadas. Ao verificar que a maioria havia terminado, reforçou, mais uma vez

que agilizassem no sentido de terminarem a atividade. Sempre que solicitada, opinava quanto ao assunto que o aluno enfocava. Não houve uma discussão coletiva sobre a produção dos alunos. Verificou as horas e em seguida disse: *Agora vamos mudar um pouco o estilo da aula, porque o tempo está acabando e ainda temos muitas coisas para fazer, por isso agora eu vou falar e vocês vão ouvir. Só se tiverem alguma dúvida sobre o assunto, é que vocês irão perguntar.*

Assim, ela anunciou que iria explicar o que deveria ser feito com a água antes de ser consumida pelas pessoas

Antigamente as pessoas bebiam a água sem tratamento, porque não havia poluição. Com o surgimento da poluição, causada pelo próprio homem, tornou-se necessário fazer um tratamento da água antes de chegar nas nossas casas e mesmo após esse tratamento é preciso ferver ou filtrar a água para bebermos, porque mesmo com o tratamento ainda fica algumas sujeirinhas, alguns organismos nocivos à saúde.

Vocês conhecem o SAAE³⁰? Então! Lá acontece o tratamento bruto [sinaliza aspas] da água. Eu vou explicar mais ou menos para vocês. A água que vem dos rios passa por um tratamento, que é por etapas: ela chega no SAAE com muitas a sujeiras, ela fica por um tempo em repouso, a sujeira mais pesada vai para o fundo da água, então inicia um novo passo que é colocar cloro. Cloro é uma substância química, um líquido que você joga na água para fazer a esterilização da água, que é matar as bactérias e micróbios contidos na água que fazem mal para a saúde. Depois da água tratada ela sai por encanamentos até chegar nas nossas casas. Mesmo com esse tratamento, quando a água chega nas nossas casas, não podemos beber a água da torneira, porque ainda pode existir algum agente poluidor.

Uma criança comentou que não se deve beber a água da torneira porque tem *micróbios no encanamento*. Júlia concordou com um aceno e perseguiu com a exposição que havia iniciado.

³⁰ SAAE – Serviço Autônomo de Água e Esgoto – Autarquia municipal responsável pela captação, tratamento e distribuição de água no município.

Agora eu vou explicar sobre o que podemos fazer, nas nossas casas, para que a gente obtenha uma água limpa, potável. Principalmente se água da nossa casa não tenha passado pelo tratamento que eu falei, aquele lá no SAAE, é preciso fazer o seguinte: [lê a receita que, anteriormente, havia escrito na lousa]

Os alunos começaram a discutir sobre o tipo de filtro existente nas suas casas. Foram interrompidos por Júlia que lembrou sobre a escassez do tempo e pediu para que deixassem os comentários para depois. Em seguida distribuiu algumas revistas e tesouras para os alunos, fixou papel cenário na lousa e disse:

Sem barulho ou demora, eu quero que vocês procurem, nas revistas, ilustrações que representam a existência de água como: plantas, rios...Entenderam? Achando, vocês irão recortá-las. Vê se encontram umas cinco figuras.

Na ansiedade de compartilharem com os colegas as figuras encontradas, acrescidas da curiosidade de observarem as revistas dos demais colegas, os alunos conversavam, “trocavam figurinhas”, este fato fez com que Júlia alterasse o tom de voz pedindo-lhes que ficassem quietos. Não demorou até que todos tivessem encontrado as figuras. Sendo assim, Júlia pediu que, de um a um, fossem colando as figuras encontradas no papel fixado na lousa e que falassem para os demais colegas onde estava contida a água nas ilustrações destacadas por eles. Ao encerrarem a fase de colagem, Júlia anunciou que os alunos deveriam *escolher um nome para o mural*. Eles foram dando as sugestões e ela foi listando-as na lousa: *Onde tem água; Mural da água; Mural aquático; Planeta água; A água; A água no nosso planeta*. Após esgotar as sugestões dos alunos, Júlia propôs que cada um escolhesse o que mais gostou. O mais votado foi o *Mural aquático*. Júlia anotou o nome escolhido, acima das figuras coladas, em seguida, espontaneamente, os alunos aplaudiram. Um aluno sugeriu que fixassem o mural do lado de fora da sala, para que todos da escola tivessem acesso a ele. Antes de responder, Júlia olhou para a professora da turma, com uma expressão de

indagação. A professora foi contrária à sugestão do aluno e mandou que o colocassem dentro da própria sala.

Como o tempo se esgotava, Júlia analisou o que planejou e comenta:

Eu ainda tenho muitas coisas para falar com vocês, mas como o tempo está acabando ... [analisa o que ficou faltando] Bom, eu vou pedir que vocês imaginem que são uma gotinha de água poluída e que vocês escrevam, em forma de uma historinha, qual seria o sentimento dessa gotinha poluída. O nome da história é: “Se eu fosse uma gotinha poluída...”.

É para vocês incorporarem o personagem, esta gotinha fala, sente... Lembrem quando a professora deu “se eu fosse um índio”, então, segue aquele esquema, só que aqui vocês irão dar vida para a gotinha. Alguém não entendeu? [uma aluna não se manifestou, mas Júlia percebeu que ela não havia entendido, vai até ela e explica novamente]. Vocês irão fazer em casa e na terça-feira eu irei recolher e quero ler lindas histórias. Lembrem-se tudo que discutimos ontem e hoje, tenho certeza que irão fazer histórias muito bonitas.

Após organizar o material, Júlia agradeceu a colaboração de todos, aproveitando, agradeceu também a professora por ter cedido as aulas para ela o que lhe possibilitou *sentir o gostinho de ser uma professora de verdade*. Também neste dia, foi acompanhada, pelos alunos, até o ônibus que a aguardava.

- **Avaliação do desempenho da participante**

Avaliou como negativo o fato de que *ao tentar seguir o plano à risca*, por vezes não deixou que todas as crianças falassem, mesmo sabendo que deveria dar oportunidade para que todas falassem. Não o fez e não se concentrou como deveria no que estavam falando, pois sua atenção estava nos *papéis*, na seqüência que tinha planejado para a aula.

[...] percebi que muito do que eu esperava, as atividades que pretendia dar, não pude dar por falta de tempo, já que durante o planejamento não levei em consideração os comentários que poderiam surgir e muito menos que todos iriam querer falar tanto e tanto tempo e nem que iria surgir tanto assunto diverso. Ao tentar seguir o plano à risca, às vezes `cortava` as crianças, ou então não me concentrava no que elas estavam falando pois minha atenção estava nos papéis, nas falas que eu tinha que seguir (relatório, agosto, 2002).

Um outro ponto que analisou como negativo foi o fato de não considerar a extensão do tema – água – inviável para apenas dois dias, e se restringir a alguns aspectos dele. Ao querer abordar tudo, notou que o assunto ficou um pouco vago.

Dentre as auto-avaliações destacam-se algumas *lições* retiradas da experiência vivida, como foi o fato de perceber que estava *despreparada*, que poderia ter estudado mais sobre o tema.

Meu erro foi achar que já sabia o suficiente. Ao pensar que tendo eu estudado por doze anos não haveria nada que eu não soubesse sobre água, principalmente porque eu iria dar aula para crianças da 3ª série, me enganei, deveria ter me preparado melhor (relatório, agosto, 2002).

Avaliou como positivo o fato de que ao propor debate sobre o assunto as crianças se interagiram com o assunto, um completando o pensamento do outro. Ficou a certeza de que, embora tivesse ocorrido alguma falha durante as aulas, as crianças aprenderam e ampliaram seus conhecimentos sobre o tema abordado, isso pôde ser percebido, segundo a participante, por meio das atividades realizadas pelas crianças, principalmente no segundo dia de aula.

Após a regência, destacou que embora tenham sido apenas dois dias de aula, sentiu-se *verdadeiramente professora*, pôde viver toda a complexidade envolvida no trabalho do professor, no desempenho de suas funções. Eis as aprendizagens que ela própria relata:

Embora eu já esteja caminhando para o fim do curso, isso implica que eu já estou completando as minhas 720 horas de estágio[...] restando apenas 60 horas para eu cumprir e já tendo realizado as regências supervisionadas que o curso exige, esta experiência que eu vivi nestes dois dias de aulas me ensinou muito, acredito até mais do que as incansáveis horas que eu cumpri como estagiária me proporcionaram. Eu não sei se é pela despreocupação de não haver nota, embora eu me senti avalizada, principalmente por mim [...]. Dentre as aprendizagens que esta experiência me proporcionou eu destaco algumas, como foi o fato de perceber que o professor não sabe tudo, e eu achava que ele sabia. Acredito que seja fundamental o professor ter esta consciência, porque assim ele não vai se sentir 'o dono da situação' e vai sempre procurar por mais informações e mais conhecimentos. Outra coisa que eu descobri está ligada na anterior, porque eu aprendi e pude sentir na pele que as crianças aparentemente inofensivas podem, por meio de uma pergunta derrubar qualquer adulto, porque elas não são 'vazias', pelo contrário, as crianças sabem muitas coisas. É um grande erro o professor ignorar os conhecimentos que já estão 'instalados' nas crianças. É ignorância do professor pensar que ele vai ensinar algo inédito às crianças, o que ele faz é acrescentar informações ou 'polir' os conhecimentos que os alunos já têm. Outro ponto que ficou claro para mim é que quando o professor planeja uma aula, não tem como ele prever tudo que poderá surgir durante a execução da mesma. No meu caso, por exemplo, quando eu elaborei o plano de aula, nunca poderia imaginar que, ao abordar o tema água, as discussões entrariam em campos tão diversos como: Titanic, AIDS, drogas, etc e o interessante é que estes assuntos não surgiram do nada, eles foram decorrentes do tema que eu estava trabalhando. Com essa minha experiência, eu percebi que o plano de aula deverá ser um planejamento aberto, em que o professor irá elaborar alguns pontos que ele julga essencial, mas que deverá saber que só na prática ele saberá os caminhos que aquele planejamento irá 'desembocar' [...] no meu curso, diversas vezes eu ouvi e li que o 'professor aprende muito com o aluno', mas sempre achei que isso fosse um tipo de 'apelo'. Enganei-me, é a pura verdade. [...] sei que cometi inúmeros erros, mas o que mais me angustiou foi o fato de perceber, agora, que muitas das atitudes que eu julguei e continuo julgando erradas dos professores com os quais eu estagiei, eu também fiz. E isso é horrível como, por exemplo, ao tentar seguir o plano a risca, como eu havia planejado, muitas vezes não deixei que os alunos falassem, impedindo que eles dessem a opinião deles [...] sem querer amenizar os meus erros, eu acho que muitos deles se deram devido a minha inexperiência de estar do outro lado, como

professora de fato, porque até então eu sempre fui aluna, até mesmo quando realizei as regências eu estava na condição de aluna (relatório, agosto, 2002).

CAPITULO 5

O INÍCIO DA DOCÊNCIA: CONSIDERAÇÕES

A conexão entre pensamento e ação não é lógica, antes integra componentes afetivos, experienciais e de conhecimento (praticamente nenhum tipo de ação humana é explicável em termos de pura conexão lógica) (Zabalza, 1994, p.32).

Neste capítulo teço considerações acerca dos dados, que permitam responder a questão de pesquisa. Para isso analiso as considerações manifestas por Júlia e as influências por ela reconhecidas. Analiso ainda as primeiras aprendizagens com a prática, buscando refletir sobre as relações entre pensamento e atuação e, finalmente busco lançar luzes sobre o lugar e o papel da formação básica no processo de formação docente que dura a vida toda, como entendem Knowles e Cole with Presswood (1994). Segundo Veenman (apud Mizukami et al, 2002), embora a formação inicial seja uma condição necessária, mas não suficiente, em si mesma, para conseguir melhores professores, ela é capaz de proporcionar um bom suporte no sentido de prepará-los para a atuação docente.

5.1. Sobre as concepções

Início a analisar as influências recebidas ao longo de sua vida pessoal e escolar, que embasaram a opção profissional da participante, bem como suas concepções acerca do trabalho e dos papéis dos professores.

Segundo a análise da participante sobre sua opção de ser professora não se percebe que tenha sido uma decisão cheia de certezas. Ela parece ter sido justificada por vários fatores externos como: ter uma profissão definida, remuneração, história de professores de sua família.

Estes resultados corroboram aos obtidos em outros estudos (Moita,1992; Fontoura,1992; Gonçalves,1992; Dantas,1991; Oliveira,1995; Lima,1996; Lima,2003, dentre outros) nos quais a escolha da carreira também aparece mais ligada a fatores extrínsecos do que intrínsecos. Segundo Gonçalves (1992), *são razões subjetivas que determinam a escolha profissional, correspondendo a um imaginário pessoal e social, que poderá ter induzido a esta profissão, mais que uma motivação intrínseca* (p.163).

Esses fatores externos se assemelham aos resultados encontrados por Lima (1996) e Lima (2003), em que a escolha da carreira parece ter seguido determinados critérios de exclusão, em que os participantes tinham clareza do que não queriam, mas não tinham certeza do que queriam de fato. A exemplo disso, na minha pesquisa, Júlia tinha como parâmetros: fugir do ensino, a seu ver, deficitário; não depender, financeiramente, tanto do pai; não parar de estudar. Como o Magistério não lhe era estranho, uma vez que sua irmã era professora, viu nele uma forma de se afastar do que não pretendia para a sua vida, acrescido do fato de o Magistério ser um curso profissionalizante.

Os resultados obtidos por Lima (1996), também evidenciam a incerteza das participantes quanto à opção pela carreira; das cinco participantes, apenas uma parece ter tomado a decisão de ser professora de modo firme, desde o magistério em nível médio influenciada por familiares, também professores. Outras duas somente fizeram sua opção pelo magistério no ensino superior e duas,

embora tenham feito Habilitação Magistério no ensino médio, não o fizeram com grande convicção; o que parece ter pesado mesmo foi o fato de a Habilitação do Magistério ser um curso profissionalizante.

Quanto aos resultados obtidos por Lima (2003), estes não destoaram, pois verificou que o ingresso dos participantes no magistério se deu devido a vários fatores, diferentes de “opção voluntária”. Dentre eles é possível destacar: rebeldia (afrontar o pai); por necessidade (formação inicial em serviço), já que fizera a opção pela docência, segundo a participante, lhe restava fazer a opção pelo curso de formação profissional para a docência; por conveniência (embora trabalhasse como decorador, o Magistério se apresentou como a única opção possível, em virtude das condições favoráveis: a localização e o horário); por perceber no curso uma alternativa viável (não interromper os estudos, o Magistério lhe pareceu ‘*mais à mão*’, acrescido de fugir da área de exatas e ser um curso de caráter profissionalizante); e finalmente, para fugir da matemática. Dentre os participantes, apenas um insistiu que tinha vocação, dom para a docência e acreditava que os professores gozam de grande prestígio e reconhecimento.

Embora Júlia perceba a desvalorização e o descrédito que a profissão docente vem sofrendo, não parece ter havido intenção de sua parte em abraçar a causa do ensino público. Este fato vai ao encontro, por exemplo, do estudo de Dantas (1991), que também encontrou poucas associações entre a escolha da profissão e a função social da mesma. Para Gimeno (1991), parece estar cada vez mais difícil conseguir alguém que se motive, intrinsecamente pela causa de uma profissão desvalorizada, mal remunerada e revestida de um estatuto sócio-profissional tão polêmico quanto a profissão docente.

Autores como Knowles e Cole with Presswood (1994), Tardif e Raymond (2000) dentre outros, abordam a questão de que boa parte do que os professores sabem sobre os papéis do professor e sobre a questão de como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Essas imagens e crenças acompanham os professores durante sua prática de ensino. As experiências de campo darão aos

professorandos oportunidade de verificar desafios e modificar algumas concepções que foram geradas a partir de suas histórias de vida. Marcelo García (1998), ao analisar as pesquisas sobre estágios, utiliza-se das constatações de Kagan no sentido de que os alunos entram no programa de formação de professores com crenças a respeito de como ensinar, com pré-concepções sobre o bom professor e idealizam imagens de si mesmos como professores, a partir de suas lembranças e vivências como aluno. Este autor também entende que tais pré-concepções os acompanham ao longo da sua formação acadêmica e estendem-se à sua prática de ensino.

Os dados deste estudo vão ao encontro, ainda, dos resultados obtidos em outros estudos (Lima, 1996; Knowles e Cole with Presswood, 1994; Cavaco, 1991; Marcelo García, 1998; Tardif e Raymond, 2000, dentre outros), os quais evidenciam a importância da história de vida pessoal, bem como das experiências de estudante, na elaboração de concepções de ensino e aprendizagem. Diz em Tardif e Raymond (2000) que

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo (p.216-217).

A partir da análise de histórias pessoais, Knowles e Cole with Presswood (1994) também encontraram nas experiências anteriores fortes traços de influência no desenvolvimento de concepções de ensino e aprendizagem destacando: influência de professores; de família; da escola; das experiências de vida.

No presente estudo, nos dados fornecidos pela participante, é possível perceber a presença de algumas dessas categorias apresentada pelos autores mencionados como: influência de professores; de família; do ambiente escolar; do ambiente não escolar.

Ao se reportar às lembranças de alguns professores, Júlia lhes atribui conotação positiva, havendo traços marcantes de afetividade naquela relação. Júlia dá destaque às atitudes de afeto de suas antigas professoras e espera incorporá-las, futuramente, no trato com seus alunos. Classifica aqueles professores como *modelos* e *antimodelos*, dos quais os primeiros formaram o pilar de sustentação para sua atuação docente. Ainda que meio obscuro para Júlia, os seus *antimodelos* também fazem parte deste aprendizado, prova disto é o fato de que, no estágio, procurava *entender o espírito da brincadeira*, porque enquanto aluna, ressentiu-se muito com a rispidez e a *falta de tato* de uma professora. Embora tenha adjetivado esta professora de *antimodelo*, não deixou de aprender, com ela, pois que é uma referência a ser negada. Esta questão da relação afetiva entre professor e aluno parece ser um dado muito importante para Júlia, visto que sempre se refere a esta relação como positiva e que retrata um bom professor e, a um bom ensino.

Lima (1996), ao analisar as observações feitas pelas suas participantes, também encontrou indícios que apontavam na direção de uma relação pedagógica no campo da interação professor-aluno, envolvendo em primeiro plano a afetividade. Alerta quanto ao reducionismo, que caracteriza este tipo de análise, restringindo a relação pedagógica no âmbito estritamente humano e psicológico, deixando, dessa forma, de considerar as outras dimensões de igual importância, cujo conjunto configura a relação pedagógica entendida como o vínculo estabelecido entre professor-aluno-conhecimento. Segundo Cunha (1989), é necessário considerar outros aspectos, além do afetivo, que são interdependentes e complementares: o trato do conteúdo de ensino, a metodologia e o posicionamento político do professor.

Entendo que a relação pedagógica deve efetivar o processo ensino aprendizagem envolvendo, segundo Candau (1985), três dimensões: *a humana*,

representada pela relação professor-aluno do ponto de vista afetivo; a *técnica*, envolvendo a relação entre conteúdo e metodologia didática e a *político-social*, que tem como foco a relação entre o trabalho pedagógico e seu sentido social mais amplo. Segundo a autora, é inconcebível reduzir a relação pedagógica a um desses aspectos. Apesar disso, é comum o fato de professores e alunos ao serem interrogados sobre o que é ser *bom professor* (Cunha, 1989) ou o que é um *bom ensino* (Garcia, 1982), reportarem-se, em primeiro plano, à dimensão humana.

A participante do presente estudo deixou explícito, tanto nas suas concepções quanto nas observações de aulas, que o *relacionamento amigo, companheiro* entre professor e aluno são condições essenciais que caracterizam tanto o bom professor, quanto o bom ensino e que esse *relacionamento amigo* será o responsável por garantir a motivação dos alunos.

Ao ser interrogada sobre como lidar com o comportamento inadequado dos alunos, também não houve indícios de saída que envolvesse a metodologia de ensino. Indica como procedimento a *conversa, saber o que está acontecendo, chamar o aluno para participar da aula*.

Nesta mesma linha reducionista, na metáfora elaborada por Júlia sobre o professor, ela o vê como uma pessoa que, embora frágil, luta por um ideal. Prevalecendo assim o lado pessoal e interpessoal, incluindo aspectos como: a necessidade de que o outro o veja, em primeiro plano, como pessoa suscetível a erros, que tem sonhos, expectativas e necessidades eminentemente psicológicas e emocionais, que necessita de “colo”, carinho, ternura. Novamente prevalece a dimensão humana.

Acrescido a esta dimensão *humana* o bom professor parece, aos olhos de Júlia, como aquele que domina o conteúdo, possibilitando-lhe criar situações para que os alunos generalizem a aprendizagem. Contudo, não deixa transparecer a percepção da existência de relação direta entre conteúdos, metodologia de ensino e interação professor-aluno como definidora do tipo de vínculo pedagógico, tal como entende Garcia (1982). Estes elementos são percebidos por ela como relacionados ao *bom ensino*, porém considerados de forma separada. Poucos foram os indícios que apontaram na direção da

valorização do posicionamento político do professor e, quando aparecem, a impressão que fica é de que esta dimensão não representa um dado que chama sua atenção.

Knowles e Cole with Presswood (1994) afirmam que cada um de nós possui histórias pessoais que nos ajudam a interiorizar concepções e dar significado a essas experiências. Além das experiências de professores, os autores destacaram a importância da influência exercida pela família, escola e experiência de vida na escolha da carreira. Estes dados também vão ao encontro dos dados encontrados neste trabalho, pois, a convivência com a irmã que atuava como docente, foi outro fator, segundo Júlia, que direcionou sua escolha. O “convívio indireto” que mantinha com a profissão docente - via a irmã - permitiu a ela perceber os avanços dos alunos, mas nada é mencionado quanto àqueles cujos avanços eram mais lentos. Ou será que eles não existiam?

A experiência que sua irmã teve, parece ter sido vista por ela como boa, o que possivelmente fez com que Júlia pensasse mais nos “louros” da profissão docente do que nos entraves da mesma. Essa visão unilateral pode ser um dos motivos pelos quais frustrou-se *ao ver a realidade nua e crua* no estágio.

O ambiente escolar foi outra influência percebida neste trabalho. Ao se reportar ao ambiente escolar, parece haver um certo saudosismo, por parte de Júlia, daquele *parque de diversões*, como ela retrata a sua pré-escola.

O ambiente não escolar – neste caso, a comunidade religiosa da qual participava – é percebido por Júlia de forma oposta, se comparado ao ambiente escolar, pois, se na escola sentia-se num parque de diversões, no outro ela se deparou com regras, obediência e disciplina. Contudo, não parece que estas “normas” tenham desapontado Júlia, pelo contrário, evidencia que ela valorizava muito aquele ambiente. Lá aprendeu o valor da dedicação e compreendeu que os processos de ensino e aprendizagem envolvem, além de outros elementos, o prazer de ensinar e a vontade de aprender.

Porém, este processo de aprendizagem não se restringe apenas às histórias de vidas dos professores. O referencial teórico no qual se ancora este trabalho nos mostra que, além da importância dessas experiências pessoais, o

processo de aprender a ser professor é um processo contínuo que se prolonga por toda a vida profissional, durante a qual tais experiências vão tendo a possibilidade de serem reelaboradas, significando que a relação dos professores com elas não é definitiva. Mizukami et al (2002) reconhecem o peso da experiência pessoal e vêem nela a razão de muitos “porquês” na atuação docente. Porém discutem que aprender a ensinar é ‘*desenvolvimental*’, o que implica tempo e meios para que os professores modifiquem suas práticas. Tais modificações ultrapassam os limites de aprendizagem de novas técnicas, e envolvem retificar conceitos dos processos educacional e instrucional e da própria prática.

Interessante é o fato de que ao narrar sobre o papel do CEFAM na sua vida, Júlia definiu os primeiros anos como *penosos e difíceis*. Algumas atitudes de professores e da direção desta escola a incomodavam, contrariando o discurso por eles preconizados.

Porém, *nem tudo foi drama*. Encontrou professores *amigos, educadores de verdade*, que a marcaram profundamente e acredita que jamais sairão de suas lembranças. Ao CEFAM credita sua consciência crítica, ou grande parte dela, já que foi nele que aprendeu a distinguir a ideologia que a classe dominante infunde, as injustiças do mundo e o seu papel neste mundo. No seu amadurecimento, tornou-se mais capaz e mais forte para enfrentar as injustiças sociais e a lutar contra elas, percebeu que depende dela e só dela mudar o rumo da sua história. Esta é uma percepção ingênua, pois, vários fatores concorrem para a mudança, além de nossa disposição e vontade.

Ao analisar as concepções externadas por Júlia sobre o professor, verifico que os diferentes papéis desempenhados pelos professores são analisados por diversos autores (Arroyo, 2000; Esteve, 1991; Woods, 1991, dentre outros). Woods (1991) usa o termo ‘*orquestração*’ para discutir os aspectos contraditórios do papel do professor. Diz ele que:

o professor hábil tem de ser instrutor, facilitador, crítico, amigo, pai, controlador, quase tudo ao mesmo tempo, e apresentar aos alunos uma pessoa una e indivisível, uma pessoa em que as ‘costuras’ não são visíveis (p.145).

Esta multiplicidade de funções, destacada pelos autores, também foi considerada por Júlia, que além de enumerar os atuais papéis dos professores como: *pai, mãe, assistente social, psicólogo...* ressalta que esta diversidade de papéis, à qual o professor tem que se submeter, se deve à necessidade de ter que suprir as falhas da família e da sociedade. Tudo isso é visto por ela como incompatível com a desvalorização que a profissão docente vem sofrendo nos últimos anos.

Aliado a esses diferentes papéis desempenhados pelo professor, nas concepções manifestas por Júlia encontro pistas de uma visão ingênua sobre a escola, sobre a “missão” do professor como, por exemplo, o de que ela ao dar aula estaria *‘salvando’ seres humanos da submissão, da carência, da injustiça social ...*

Esta forma de ver educação corresponde ao que Cortella (1998), ao analisar a relação entre Escola e sociedade chama de *otimismo ingênuo*. Trata-se de uma concepção *otimista* porque valoriza a escola, mas é *ingênuo*, pois atribui a ela a capacidade de extinguir a pobreza e a miséria, que não foram por ela originalmente criadas. Em suas palavras:

O otimismo ingênuo atribui à escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter mecânico; nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, portador de uma vocação. Na relação com a Sociedade, a compreensão é a de que a Educação seria a alavanca do desenvolvimento e do progresso; a frase que resume isso é ‘O Brasil é um país atrasado porque a ele falta Educação; se dermos Escola a todos os brasileiros, o país sairá do subdesenvolvimento (p.131).

Júlia via o professor como único responsável pelo sucesso ou insucesso do ensino. Bastaram as primeiras incursões na prática de ensino para perceber outros fatores intervenientes na ação docente. Autores com Knowles e Cole with Presswood (1994) também encontraram, em suas pesquisas com professores iniciantes semelhanças, em que *ensinar era como seguir uma fórmula*.

Porém descobriram, assim como Júlia, que ensinar é um processo de auto descobrimento que envolve a compreensão de você, dos alunos, conteúdo, pedagogia, desenvolvimento curricular e atividades subseqüentes, estratégias e técnicas associadas para facilitar a aprendizagem do aluno. Júlia percebeu também que existe uma forte resistência no interior da escola que dificulta ainda mais o trabalho do professor.

Outro aspecto interessante revelado pelos dados é a análise feita por Júlia sobre as distorções que o senso comum faz acerca da complexidade da profissão docente em que qualquer pessoa, qualificada ou não, se acha no direito de dar palpites ou exercê-la. Este fato foi adjetivado no trabalho de Cavaco (1991) como os *pára-quadistas* da educação. Júlia vê no que ela chama de “dar um jeitinho”, uma das causas do fracasso e descrédito do ensino público. Para Gimeno (1991) as origens da problemática que envolve a profissão docente se localizam no fato de a educação institucionalizada ser uma experiência comum a todas as sociedades desenvolvidas, por isso, qualquer pessoa tem idéia sobre seu significado, toma atitudes e emite julgamento de valor. Outro fato é o de que, embora a educação formal tenha características organizacionais próprias, estabelece-se uma relação dela com a prática de criar filhos. Conseqüentemente, vê-se naquela a continuidade desta, assim como das relações sociais extra-escolares que são historicamente anteriores ao fenômeno da escolarização. Dessa forma Gimeno (1991) afirma que:

Do ponto de vista social, a educação escolar e extra-escolar é entendida como um espaço cultural partilhado, que não é exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que se conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Sendo assim, em sentido rigoroso, as destrezas relativas à atividade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que os rodeia, constituem uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só grupo profissional (p.70).

Analisa ainda o autor que, assim como na educação, as idéias sobre saúde também não são exclusivas da classe médica, embora o avanço da ciência e

a organicidade desse grupo profissional trabalhem no sentido de monopolizar este conhecimento especializado. O mesmo tende a acontecer na educação, fazendo-se necessário entender que para haver uma mudança educativa deve-se entendê-la, em primeiro lugar, como uma mudança cultural.

Vários pesquisadores têm oferecido importantes contribuições no sentido de analisar os papéis e as funções a serem desempenhadas pelo professor (Cortela, 1998; Zabalza, 1994; Tardif (2002), dentre outros).

Ao se referir ao que é ser professor, interessante é a imagem feita por Júlia, distinguindo nele importantes atribuições, como, por exemplo, a de *conduzir o aluno a formar-se um cidadão pensante, atuante na sociedade em que vive*. Segundo ela, é o professor que deve ouvi-lo e interpretá-lo. Deve também compreender que seus alunos são seres humanos individualizados e sociais ao mesmo tempo, discernindo que embora ensine a grupos, não pode deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Outra manifestação feita por Júlia refere-se ao fato de que o professor deve saber que não é só ensinar, os alunos têm que aprender, apostando na aprendizagem de todos.

A esse respeito, Tardif (2002) argumenta, quanto à dificuldade ou mesmo impossibilidade de formular um juízo claro e especificar claramente se o produto do trabalho docente foi efetivado, que um dos focos complicadores se deve ao fato de que

[...] o próprio produto do ensino é de uma grande intangibilidade, pois diz respeito principalmente a atributos humanos e sociais. Ele é, portanto, dificilmente mensurável e avaliável [...]. O resultado disso é que os professores agem sem saber ao certo se os resultados do seu trabalho foram realmente atingidos. De uma forma global, pode-se dizer que [...] é muito difícil avaliar os produtos do trabalho escolar. E é muito complicado formular um diagnóstico claro e preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho (p.133-134).

Ao narrar metaforicamente sobre o aluno, divide a palavra aluno em *all uno...* E vê esse *uno* como uma ilha isolada, cercada de conhecimentos, principalmente do tipo que ela classifica como “transmitido” pelas escolas. Enfatiza a idéia de que, embora os professores cerquem os alunos de conhecimentos que, supostamente, devem ajudá-lo a construir-se enquanto ser humano, esse *uno* permanece só, pois o professor pode caminhar até o ponto de tentar ensiná-lo, mas não pode aprender por ele.

Outro aspecto relevante manifesto por Júlia, é sobre como se aprende a ser professor, ela argumenta, dentre outras coisas, que este processo se dá por meio da junção entre a teoria e a prática, da autocrítica e da vontade de melhorar. Novamente aparece a visão de que tudo depende da vontade individual, sem considerar o peso dos fatores externos. Talvez isso se deva à ausência de contato com a prática.

Se Júlia assume uma visão reducionista dos processos de ensino e aprendizagem, é possível supor que tal visão esteja sendo veiculada pela formação recebida no CEFAM.

Quanto à relação teoria-prática, em se tratando de pessoas em formação inicial, como podem fazer a junção entre teoria e prática se, isso se dá por meio da experiência, da prática? Porém pesquisas, como as realizadas por Tardif e Raymond (2000), nos mostram que os professores, mesmo antes de começarem a trabalhar, acumulam uma bagagem expressiva de conhecimentos, crenças, valores e certezas sobre a prática docente. Dessa forma, apesar do professor iniciante não possuir a experiência da docência é possível conjecturar a hipótese dessa prática, da qual Júlia se refere, vir da sua história de vida pessoal.

Autores como Hernández (1998), Imbernón (2000), Zeichner (1993) ao discutirem como os docentes aprendem, atribuem à troca de experiência entre iguais uma das formas relevantes de aprendizagem. Segundo Zeichner (1993), a omissão desta troca de experiências gera problemas, no sentido de que os professores *acabam por ver seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos* (p.23).

Nesse processo do aprender a ser professor Júlia, destaca o papel da reflexão, ou seja , de *analisar suas aulas como se estivesse olhando sua atuação no espelho*.

Neste sentido, Knowles e Cole with Presswood (1994) afirmam que o ser reflexivo é como um espelho ou um prisma, no qual deve-se ver sua própria prática, dessa forma o professor olhará seu trabalho com o intuito de analisá-lo, podendo modificá-lo ou melhorá-lo, levantando hipóteses, procurando soluções. Os autores acreditam que esta prática permite ao professor testemunhar completas reviravoltas no seu pensamento.

Outro aspecto relevante é o fato de que Júlia, ao iniciar o estágio, sentiu-se incomodada de não conseguir perceber a teoria estudada no seu curso de formação naquele *amontado de sucessivos erros*, deixando algumas pistas em direção de suas concepções no que se refere à relação entre formação e atuação. Parece que ela estabelece uma conexão direta e linear nesta relação. Esta idéia pode desencadear o que Tardif (2002) classificou como o *choque da 'dura realidade'*, quando o docente descobre os limites dos seus saberes pedagógicos, estabelecendo uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação, o que pode provocar rejeição, reavaliação ou julgamento mais relativos.

Nas concepções de Júlia, ela comparou as ações que o professor desenvolve no seu dia-a-dia em sala de aula com um *nó*, que a maioria dos professores tem dificuldade em desatar. A complexidade com que Júlia descreve as ações diárias do professor vão ao encontro dos estudos de Knowles e Cole with Presswood (1994) que afirmam que os conhecimentos utilizados pelos professores no decorrer de um dia de trabalho são tão variados porque

Envolvem o desenvolvimento e uma compreensão de você, dos alunos, conteúdos, pedagogia, desenvolvimento curricular e atividades subseqüentes, estratégias e técnicas associadas para facilitar a aprendizagem do aluno (p.3).

Nas suas observações no estágio, Júlia constatou uma grande diferença entre a forma de tratamento dado às crianças pelos professores da pré-escola e da 1ª a 4ª séries. Na pré-escola ela pôde acompanhar o trabalho de uma professora, a quem não economizou elogios. A forma com que esta professora tratava os alunos, demonstrando preocupação individual com eles, e a seriedade com que exercia o seu “ofício” iam ao encontro do que Júlia havia idealizado encontrar, o que muito a fazia recordar na sua educação infantil. Contrapondo-se a este “cenário nostálgico”, ao estagiar nas séries do ensino fundamental encontrou uma realidade oposta às suas concepções. A começar pelo aspecto físico da escola classificado por ela como *mal cheirosa, abafada, suja e escura. Tinha a sensação de opressão logo que se entrava no prédio*. Este choque sofrido por Júlia é apontado por Zeichner (1993) como um dos obstáculos para a aprendizagem do professor devido à pouca preparação dos alunos mestres para ensinarem em escolas culturalmente diferentes, que recebem crianças pobres. Este fato, é também analisado por Cavaco (1991), como um dos pontos que podem refletir negativamente na formação docente:

O gigantismo da instituição e a mediocridade dos meios de trabalho – escolas incompletas e degradadas, material pedagógico escasso e antiquado, escassez de recursos financeiros – mantêm a insatisfação, generalizam o mal-estar, justificam a descrença e o abandono da profissão por muitos e opõem-se a um desenvolvimento harmonioso e integrado da entidade profissional do professor (p.173).

Além da precariedade física e estrutural da escola, ao iniciar o estágio Júlia incomodou-se com o fato de os alunos serem culturalmente diferentes. Se essa realidade a abalou, é de se imaginar que ela se defrontou com uma escola que o curso ainda não havia mostrado.

Ao iniciar o estágio identificou a aprendizagem dos alunos como sendo *lenta*, porém, após passar pela experiência de dar reforço, Júlia percebeu que aquela lentidão que havia atribuído à aprendizagem dos alunos era devida à não atribuição de tempo necessário para que a aprendizagem ocorresse. Embora

Júlia, em vários momentos, tenha criticado algumas atitudes, vistas por ela como arbitrariedades das professoras com quem estagiou, e embora tenha achado que o problema de aprendizagem dos alunos decorria da falta de tempo, dedicado pela professora para que se concretizasse a aprendizagem dos alunos, ela também não dedicou esse tempo. Isso se percebe quando ela relata, sobre sua experiência de dar reforço, que *a aprendizagem da criança não é lenta, ela é a longo prazo e eu não tinha paciência para aguardar os resultados.*

Por outro lado, ao achar que a questão do ritmo de aprendizagem dos alunos depende apenas de paciência para esperar os resultados, ela deixa de considerar elementos como os percebidos no trabalho de Lima (1996), em que se coloca a preocupação com o tratamento do conteúdo.

Do ponto de vista didático o domínio de conteúdo é constituído como pré-condição possibilitadora de sua indispensável relação com a realidade externa à sala de aula - o que lhe confere sentido - bem como do necessário entendimento de seus porquês forma adequada de ensinar, em contraposição ao ensino mecânico (p.75).

Embora Júlia tenha creditado apenas ao tempo a aprendizagem dos alunos, ao abordar a relação professor-aluno-conhecimento outros fatores aparecem. Desabafa que a impressão que tinha era que faltavam objetivos claros da responsabilidade de que a função dos professores é ensinar, dessa forma, eles têm uma *meta para cumprir* e ao analisar os resultados – aprendizagem dos alunos – ficava claro que a *meta* não havia sido cumprida visto que no final do ano letivo apenas alguns alunos tinham aprendido alguma coisa. Conclui que aquelas professoras foram omissas, faltou-lhes compromisso, *não ‘deu o sangue’ porque, a partir do momento que um professor assumir uma sala de aula, ele tem que dar conta.*

Júlia, portanto, atribui a causa do fracasso ao professor, considerado por ela como omissos, e descomprometido. Ela não levou em conta fatores como os apontados por Mizukami et al (2002). Segundo as autoras hoje,

devido às novas exigências das reformas educacionais, que elevaram os padrões acadêmicos a serem atingidos pelos alunos, se faz necessário

[...] o redirecionamento dos papéis dos professores, é muito provável que as populações a serem atendidas pelos professores sejam cada vez mais diversas – cognitiva, social, cultural, étnica e lingüisticamente, etc. – exigindo deles conhecimento mais profundo, flexível e sofisticado da matéria que ensinam e de como fazê-lo de forma eficiente (p.72).

Ao longo da pesquisa, em vários momentos foi possível perceber que Júlia sempre que se reportava às “falhas ou deslizos” dos professores, com os quais estagiou, tachando seu ensino como tradicional. Dizia que *até a expressão facial dela retratava esta postura*. Mesmo nos momentos em que teceu elogios à prática de uma professora, ressaltava que algumas vezes a *professora assumia uma postura tradicional*. Declarações como estas, deixam pistas de que Júlia atribuía uma valorização negativa ao modelo de ensino tradicional. Esse resultado se assemelha ao encontrado por Lima (1996), no qual ao longo do processo de pesquisa, *as participantes traziam implícita uma idéia preconcebida de que o ensino tradicional não deve ser visto como bom e de que é admirável quando isso acontece (p.74)*.

Mas, se muitos vêem o ensino tradicional como negativo, por que tantos educadores insistem em perpetuá-lo? Talvez este fato ocorra de forma “distraída”, “inconsciente”. Refiro-me aqui às influências das histórias pessoais, que constituem o *currículo oculto* de cada docente. Munhoz (apud Lima 2003) diz que *[...] o ensino se mantinha do mesmo jeito e os professores ainda ensinavam da forma que tinham aprendido [...] (p.116)*.

Dentre as concepções manifestas por Júlia sobre fatos observados no estágio, percebo que há algumas distorções sobre o significado de ensino tradicional, pois atribuía a ele características que não fazem parte de sua essência como: o arranjo físico da sala em fila indiana; a não participação efetiva dos alunos, vistos por ela como passivos na construção de seus conhecimentos;

castigos físicos; humilhações; professores preocupados com a quantidade de conteúdo e não com a qualidade, a meta do professor é só ensinar não importando se os alunos aprendem.

Cortella (1998) alerta sobre a necessidade de distinguir ensino tradicional de ensino arcaico. Entende o primeiro como possuidor de atributos que merecem ser resguardados e até mesmo resgatados como: a preocupação com a formação dos educadores da escola fundamental, uma preocupação maior com os conteúdos e o fortalecimento do papel do professor na relação ensino-aprendizagem. No segundo, referente à *subestimação da capacidade discente na produção de conhecimentos, o obscurecimento da presença do universo vivencial extra-escolar do aluno, a ênfase em conteúdos supostamente universais* (p.152) a serem ensinados são resquícios de um ensino ultrapassado e não têm mais aplicabilidade nas novas instâncias em que o ensino acontece. São por ele considerados arcaicos. Dessa forma, as *atrocidades*, manifestas por Júlia, sobre suas observações de aulas, embora adjetivadas, por ela, como tradicional e não como arcaico, não deveriam fazer parte da realidade educacional.

Segundo Cortella (1998), com a crise da educação não é incomum ouvir como saída *resgatar a escola do passado*, outros reportam àquele tempo com certo saudosismo dizendo que *os alunos de hoje não são mais os mesmo*. O apego a outro tempo tem dificultado um olhar mais “clínico” para os problemas atuais e suas respectivas origens.

Pensando no conjunto de dados apresentados, percebo que as influências recebidas por Júlia ao longo da sua vida contribuíram para fomentar concepções sobre a relação professor/aluno e conhecimento, ensino, bem como a visão que possui sobre a educação.

5.2. Sobre as vivências

Este estudo defende a idéia de que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, de modo que as situações vividas por Júlia, objeto do

presente estudo, não são eventos isolados, mas fazem parte deste processo. Neste momento, de começar a ser professora, ela não deixou de passar pelo *choque da realidade* (Huberman, 1992). Provocado pela diferença entre as expectativas e a situação vivida, mesmo que ela já a conhecesse por meio do estágio supervisionado.

A incursão de Júlia na prática de ensino, segundo ela relata, foi precedida por expectativas e angústia. Segundo Knowles e Cole with Presswood (1994), pode ser que os medos e ansiedades que retratam esse início estejam enraizados nas experiências anteriores dos professorandos com alunos, professores ou até mesmo com escolas, podendo também estabelecer uma analogia com sentimentos de dúvidas sobre si mesmos ou incerteza. Por outro lado, as expectativas, nesta fase, geralmente têm origem a partir de noções idealizadas de alunos e salas de aula, transmitidos durante o curso de formação gerando o fenômeno do *choque de realidade* (Huberman, 1992) ao deparar-se com o aluno real, com a escola real.

Ao analisar a prática de Júlia fui me deparando com pistas que reiteram os achados de outros trabalhos, como o de Lima (1996), devido à proximidade da temática, alterando o nível de ensino: ela com o ensino superior e eu com o ensino médio, no sentido de perceber algumas dificuldades comuns aos dos professores iniciantes, como foi a questão da dificuldade encontrada por Júlia em distribuir o conteúdo e as atividades no tempo disponível. Outra pista deixada por ela refere-se ao receio de ser rejeitada pelos alunos, de que eles não gostassem da aula. Estes fantasmas também fizeram parte das *agruras* presentes no estudo de Lima (1996) que, ao abordar esta questão, reportou-se ao livro de Herbert Kohl, onde ele diz que:

seu principal medo era de ser rejeitado pelos alunos [...]. Tão difícil foi aquele processo de iniciação, que ele confessa, durante as primeiras semanas, ter chegado a fazer coisas que havia prometido nunca fazer em sala-de-aula (apud Lima, 1996, p.123).

A preocupação com a disciplina dos alunos foi outro ponto que a aterrorizava. Esta preocupação, por ela externada, é vista por autores como Esteve (1991), como um dos problemas mais *agudos* durante o primeiro ano de exercício da profissão. Para minimizar este problema, o autor sugere que os cursos de formação inicial deveriam permitir ao futuro professor, por meio da relação entre a formação e a prática profissional, *ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo* (p.119). Outras questões, como a falta de clareza na proposta de questões para conseguir a participação dos alunos, bem como permanecer atrás da mesa, dando a impressão que a mesa servia de “escudo” para seus medos e inseguranças, também fizeram parte da sua prática.

Quanto à relação entre planejamento e execução, um dado relevante, também característico dos iniciantes, foi perceber o apego ao planejamento demonstrado por Júlia. Parecia categórica a esse respeito: aquilo que foi planejado precisaria ser cumprido na íntegra. A frustração e decepção pelo não cumprimento de qualquer porção da aula conforme o planejado foi evidente. A possibilidade de abrir mão do que tinha planejado era, para ela, falhar. Este dado corrobora o resultado encontrado por Lima (1996), que ao analisá-lo, utilizou dos estudos de Marcelo entendendo que os dados *revelam tendência dos professores em seguirem, no caso do estudo dele, a ordem estabelecida no planejamento, sendo que isto ocorre com maior rigidez nos professores iniciantes* (p.91)

Este apego ao planejamento teve reflexos claros na atuação de Júlia, pois, na maior parte das aulas, a relação pedagógica tendeu à horizontalidade, o que possibilitou o diálogo entre ela e os alunos, na tentativa de estabelecer trocas de experiências. Porém, esta relação horizontal foi perdendo a estabilidade à medida que Júlia percebeu que o tempo da aula se esgotava. O diálogo foi substituído pela relação verticalizada: ela falava e os alunos ouviam. Esta sua atitude contrariava as suas convicções de que o processo ensino-aprendizagem se dá por meio da mediação entre professor/aluno e não algo que vem de cima para baixo.

Esta experiência vivida pela Júlia reitera o fato de que as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula têm como essência dois componentes: o da *atuação* e o do *pensamento* (Zabalza, 1994). O fato de Júlia não atuar segundo seus “ideais”, reforça a tese de que a relação entre concepção e atuação não é linear. Isto porque, embora os professores sejam profissionais racionais, a conexão entre pensamento e atuação não é puramente racional. Sendo assim não basta conhecer o pensamento dos professores para antecipar sua atuação, pois têm um peso muito grande as condições situacionais particulares em que a prática se dá. Segundo Lima (1996),

por vezes a atuação não dá conta de acompanhar o desenvolvimento ocorrido em nível do pensamento, do amadurecimento de conceitos, princípios e relações. São os saberes da prática, mediatizados pela vivência de um processo reflexivo, os responsáveis pela consolidação do pensamento, e pela relação cada vez mais próxima entre este e a atuação (p.142).

Outra característica própria de professores iniciantes foi a dificuldade, encontrada por Júlia, em “traduzir” o conhecimento do conteúdo em conhecimento para ensino. Nesse sentido, Tardif (2000) argumenta que a tarefa do professor é transformar a matéria que ensina de forma que possibilite a aprendizagem e compreensão dos alunos. Assim sendo, esta tarefa é, sem dúvida, pedagógica, pois implica submeter o conhecimento à atividade de aprendizagem, com a intenção de propiciar um efeito no outro.

Autores como Tardif (2000), Marcelo García (1992) dentre outros, discutem que o professor, no dia-a-dia em sala de aula dispõe de estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos que propiciam transformar a matéria em função das necessidades pedagógicas e circunstanciais do ensino. É o que se pode chamar, segundo Shulman (apud Tardif, 2000), de *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Nesse sentido Tardif (2000) entende que:

É verdade que o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo. Entretanto, conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico (p.120).

Nesse mesmo sentido, Marcelo García (1992) entende que este conhecimento é de grande importância devido a seu caráter didático, uma vez que representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e do modo de ensinar. Dessa forma, para o autor

a importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinada nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (p.57).

Sendo assim, este é um saber que vai se construindo ao longo da carreira, com a mediação da prática. Por isso, talvez seja mesmo prematuro esperar que Júlia já fizesse isso com desenvoltura.

Quanto ao desenvolvimento do conteúdo, percebe-se que Júlia se preocupou em dar uma “aula diferente”, onde o material didático assumiu uma importância superior no processo ensino-aprendizagem em relação à sistematização, ao registro e ao próprio conteúdo, que pareceu assumir um aspecto secundário. Como resultado desse seu procedimento, os alunos, que supostamente o perceberam, indagaram se ela não ia dar lição, se não ia ter aula.

Mais uma vez, parece que Júlia vê a relação professor-aluno e conhecimento sob a ótica da abordagem humanista, pois nas suas concepções, identificou o bom professor como aquele que participa, se interessa, que é sutil, íntimo, que garante a aprendizagem do aluno. Estas são vistas por ela como qualidades inerentes àquele que pretende ser bem aceito pelos alunos, garantia

indispensável para que ocorra com sucesso aquela relação. Segundo Mizukami (1986),

[...] implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. Aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará, de sua parte, tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem (p.52).

Não destoando de suas concepções, na sua atuação também deixou pistas que nos conduzem nesta mesma direção. A sua “despreocupação” quanto à sistematização do conteúdo, pode ser interpretada, nas palavras de Mizukami (1986), no sentido de que *o professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem (p.38).*

Este fato permite levantar a hipótese de que os alunos já percebiam que os aspectos que foram secundários para Júlia são os que, de fato, caracterizam uma aula. A pergunta que fica é por que ela ainda não tinha esse discernimento? O que faltava para ela, enquanto formação, para não ter trabalhado o conteúdo de forma sistemática?

Verificando a sua atuação, parece que Júlia entendeu aula como um conjunto de atividades onde “o que fazer” assumia o papel principal, enquanto os “porquês” não parecem ter ficado claros nem para ela, nem tão pouco para os alunos.

Algumas atividades propostas por Júlia, como a atividade do desenho, a do caça-palavras e a do mural, nada acrescentaram ao conteúdo trabalhado na regência (a água), nem foi possível perceber a importância pedagógica destas atividades. Ela parecia se restringir a tornar a aula “interessante”. Também se percebeu um grau de dificuldade, quase inexistente, nas atividades, tendo em vista a série na qual estavam sendo aplicadas (uma 3ª série). Faltou a Júlia reconhecer que ensinar requer habilidades no sentido de instigar os alunos a solucionar problemas que os desafiem, que os incitem a mobilizar seus conhecimentos. Dessa forma, segundo Perrenoud (1999), estas

tarefas não podem estar muito além, nem tão pouco muito aquém da capacidade dos alunos para resolvê-las.

Outra questão a ser analisada refere-se à decodificação do conteúdo ou situações ilustrativas. A dificuldade em discernir a essência do conteúdo em foco teve relação direta com a questão do tempo. A participante se alongava nas explicações, por vezes sentiu-se perdida, desviando do que ela havia planejado, fato que a deixava insegura. Segundo Lima (1996), é possível que esta dificuldade *de reconhecer os aspectos mais relevantes de cada conteúdo [se dê] pela falta de domínio ou intimidade com ele* (p.96).

Embora, em suas concepções, Júlia tenha se referido à a importância do domínio do conteúdo por parte do professor, parece que não soube colocar em prática, como foi constatado no estudo de Lima (1996), a idéia de que *sem ele não se consegue fazer a necessária ponte entre os conhecimentos sistematizados e a realidade concreta* (p.138).

A falta de domínio aprofundado do conteúdo foi um grande problema encontrado por Júlia na sua prática, talvez tendo sido o que ancorou e desencadeou os demais. Ela reconheceu que não sabia o suficiente, para trabalhar com os alunos. Antes da prática, pensava que o seu conhecimento como aluna bastasse para ser professora, mas na prática percebeu que esse pensamento não era verdadeiro e que se tratava, de uma concepção ingênua, pois percebeu que teria sido necessário preparar-se melhor. Que falta fez a Júlia *o domínio do conteúdo* (Shulman, apud Lima, 1996)! Quanto poderia ter minimizado o seu “choque” se ela tivesse o conhecimento de que, segundo Lima (1996),

[...] o professor deve ter não só profundidade de compreensão do assunto ensinado, mas também uma visão de educação que sirva como quadro de referência para a aprendizagem antiga e como facilitador para um novo entendimento [...]. Tudo isso obriga o professor, além de dominar profundamente as estruturas da matéria de estudo, a desenvolver atitudes especiais e entusiasmo em relação ao que vai ser ensinado e aprendido (p.35-36).

Reconheceu, após a prática, que saber um conteúdo para ensinar ao outro é diferente de o estudarmos para o nosso próprio uso. Esse processo a que Júlia se refere, também foi percebido por uma das participantes do estudo de Lima (1996) que, ao analisá-lo, relacionou-o à *transposição didática*. Perrenoud (apud Lima, 1996) entende que esta transposição se justifica devido ao fato de que

ensinar é antes de mais, 'fabricar artesanalmente os saberes' tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação de trabalho (p.139).

Quanto aos momentos considerados por Júlia como sendo de avaliação, poucas foram as ocorrências de avaliação parcial que buscassem diagnosticar as dificuldades de aprendizagem manifestas pelos alunos.

Uma delas ocorreu no primeiro dia de aula, quando a participante pediu-lhes que expressassem, através de um desenho, os sentimentos que a música – Planeta Água (Guilherme Arantes) – despertava neles. Porém, tal atividade se restringiu à execução da tarefa, uma vez que não houve discussão ou contextualização da mesma, feedback de natureza qualitativa, que resultasse na aprendizagem dos alunos. Restringiu-se apenas a elogios pessoais como: *está lindo; como desenha bem*. Dessa forma, reduziu-se a avaliação à relação afetiva e à qualidade do desenho, não se podendo perceber a relação entre os sentimentos dos alunos e os conteúdos a serem trabalhados quanto ao tema “água”.

Também ao final do primeiro dia, após a discussão sobre o ciclo da água, solicitou que os alunos reproduzissem o desenho ilustrativo do ciclo, que ela havia levado em forma de cartaz e descrevessem os passos do mesmo. Nesta avaliação também não houve discussão geral, embora a participante tenha se preocupado em perceber as dificuldades e/ou distorções de conceito de forma individual.

No segundo dia de aula, quando o assunto versava sobre a “água no nosso corpo”, propôs uma atividade que poderia lhe dar indícios das aprendizagens dos alunos, já que eles deveriam responder algumas questões, que

não estavam explícitas no texto. Para respondê-las deveriam utilizar-se das discussões do texto, mas, principalmente, dos conhecimentos prévios sobre as questões. Os alunos manifestaram uma dificuldade acentuada no entendimento e execução desta atividade, necessitando que a participante a explicasse por várias vezes. A correção acontecia por meio da leitura das respostas de cada aluno e do acréscimo de dados, feito pelos demais colegas. Porém, faltou clareza nas questões por ela elaboradas, o que gerou, além das dificuldades sentidas pelos alunos em entenderem as questões solicitadas, a dificuldade dela tecer um diagnóstico no sentido de verificar a efetivação ou não das aprendizagens que a atividade poderia ter provocado nos alunos.

Os sofrimentos ocasionados pela vivência na prática interferiram diretamente na auto-imagem de Júlia. Isso se manifesta em falas como: após a regência *cheguei em casa como uma laranja espremida. Que stress!* Como se aquela experiência tivesse sugado toda a sua energia.

Talvez esse sofrimento se deva ao fato de que ela esperava muito mais de si, e de, somente após a vivência, ter percebido que a complexidade que envolve o trabalho do professor, ultrapassa a esfera da boa intenção e mesmo da seriedade em preparar as aulas. É o que Júlia, na sua auto-avaliação, expressou ao dizer que *quando o professor planeja uma aula, não tem como ele prever tudo que poderá surgir durante a execução da mesma [...] só na prática ele saberá os caminhos que aquele planejamento irá 'desembocar'*.

A análise conjunta dos dados possibilitou perceber que a prática de ensino de Júlia gerou a construção de aprendizagens interessantes, algumas claras e outras nem tanto, algumas mais sofridas de que outras.

5.3. Considerações Finais

Segundo a concepção da formação básica como um dos momentos do processo pelo qual os professores passam, pauto-me nas considerações feitas

por Imbernón (2000), no sentido de identificar alguns fatores que constituem esse processo de formação inicial: o professor possui crenças e concepções acerca da profissão docente, decorrentes de sua vivência; a formação inicial fornece as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois representa, segundo este autor, o início da socialização profissional e de tornar consistentes princípios e regras práticas. Contudo, o autor defende a idéia de que para o desempenho da profissão é a formação permanente que possibilitará ao docente questionar ou legitimar o conhecimento posto em prática.

Nesse sentido, ao considerar o pensamento e a prática de Júlia, é possível perceber nas suas concepções, pistas que nos conduzem no sentido de que sua história de vida serviu de pano de fundo para muitas das suas crenças e concepções acerca da profissão docente. Interessante é o fato de perceber o sentido que ela atribui à reflexão, concebendo-a como a essência para a aprendizagem da docência. Segundo ela, é por meio da reflexão que o professor poderá “enxergar” sua atuação e, dessa forma, repensar sua prática. Assim, a reflexão será capaz de filtrar e unir a formação inicial, a continuada, bem como as experiências vividas, polindo-as e (re) descobrindo os caminhos para a aprendizagem da docência. Esta é vista por ela como um processo que vai se configurando ao longo da vida profissional, sendo que só a prática dará ao docente a legitimidade do conhecimento adquirido.

Essas concepções manifestas por Júlia, fazem lembrar os estudos de Schön (apud Pérez Gómez, 1992), que distingue três níveis de reflexão: *conhecimento-na-ação*; *reflexão-na-ação*; *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão sobre a reflexão-a-reflexão-na-ação*. Percebo que no processo vivido por ela, houve reflexões, como por exemplo, a de segundo ela, o estágio ter-lhe proporcionado aprendizagens significativas, principalmente sobre o que não fazer, já que algumas atitudes de professores, por ela consideradas negativas, são experiências a serem negadas na sua atuação.

Interessante foi perceber que, coerentemente com o que diz a literatura, a relação entre seu pensamento e sua atuação não ocorreu de forma linear. Isso se deve o fato de que provavelmente suas concepções são decorrentes

das suas discussões e leituras, enquanto a sua forma de agir, provavelmente é resultante dos exemplos concretos de atitudes e de práticas pedagógicas que seus professores efetivamente utilizaram ao longo de sua formação inicial.

Nas suas concepções foi possível perceber a presença dos três níveis de reflexão identificados por Zeichner e Liston (apud Marcelo García, 1992): *técnica* - vários foram os momentos em que Júlia teceu análise das ações explícitas dos professores com os quais estagiou, refletindo sobre diversos pontos, tais como a pouca existência de situações que motivavam o aluno a interagir com o conteúdo em foco; *prática* - este nível de reflexão é ilustrado por ela ao chamar a atenção quanto à problematização acerca dos alunos que chegavam no final do ano letivo sem terem aprendido praticamente nada; *crítica* - na sua narrativa sobre o papel do CEFAM em sua vida, Júlia afirma que ele proporcionou a ela fazer uma leitura política da realidade. Porém, na sua atuação, faltou a ela o *nível crítico* que fizesse com que ela aproveitasse os conteúdos que estavam sendo trabalhados para abordar questões éticas e políticas, bem como problematizá-los num contexto mais amplo, que transcendesse o espaço da sala de aula.

Esta discrepância entre o pensamento e atuação de Júlia, parece ser uma característica marcante do início da docência, tal como aponta Lima (1996). Segundo Zabalza (1994), a relação entre estes dois componentes vai sendo estabelecida ao longo da carreira docente, por meio de um relacionamento constante e “simbiótico” que, pela constância da reflexão sobre a prática, vai constituindo um modelo pessoal de atuação de cada professor. Corroboram-se, dessa forma, as análises de Knowles e Cole with Presswood (1994), de que tornar-se um professor é um processo que perdura por um longo tempo e, talvez este caminho a percorrer seja *vitalício*, por se tratar de um processo de contínuo crescimento profissional.

Nesse processo, não se pode desconsiderar ou subjugar o papel da formação inicial no conjunto das aprendizagens a que o professor está sujeito no decorrer da aprendizagem da docência.

Para que tal papel se cumpra de forma adequada, segundo Tardif (2002) é indispensável que a formação básica admita os *saberes da experiência*

como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática (p.54). Para o autor, os saberes experienciais são formados de todos os demais, *retraduzidos, 'polidos'* e submetidos às certezas consolidadas na experiência. Contudo, segundo Tardif (2002), esses saberes só serão legitimados a partir do momento em que *os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional* (p.55).

Zeichner (1993), ao abordar a questão da formação inicial, propõe que a aprendizagem da docência se dê por meio do *practicum*, no qual se incluem todos os tipos de observações e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores. Propõe que estas instituições ampliem a concepção e os objetivos do *practicum*, vendo-o como uma experiência mais educativa, numa conotação investigativa, tomando como ponto de partida a reflexão dos alunos sobre sua própria prática, pois é ilusório derivar o seu saber da experiência dos outros, mesmo que esses outros também sejam professores, o que contribuirá para uma maior e melhor aprendizagem por parte dos futuros professores. O *practicum* precisa ser uma experiência que os prepare para entrarem em comunidades de aprendizagem e não tanto em salas de aula isoladas, a fim de prepará-los para a variedade das responsabilidades que competem a um professor e para ensinarem todas as crianças e não apenas as que se assemelham a eles.

Provavelmente, a experiência vivida por Júlia na formação inicial não se pautou nessas idéias defendidas por Zeichner (1993). Nas suas concepções, ela foi deixando indicações que apontam no sentido de que ela tendeu a incorporar os aspectos instrumentais e humanistas, sem considerar a dimensão político-pedagógica, embora tenha dito que o CEFAM deu a ela consciência política.

A valorização da relação pessoal foi um traço forte nas suas concepções manifestas, parecendo ver na afetividade a qualidade preponderante na relação professor-aluno-conhecimento.

Além disso, ao construir a metáfora representativa de sua concepção sobre o aluno, deixou indicadores que sinalizavam uma análise funcionalista. Durkhleim (apud Mekesen, 1998)³¹ ao se reportar à educação, distingue-a com *una* e *múltipla*. É *una* no sentido de inculcar no indivíduo idéias que fazem parte do meio em que vive, reproduzindo dessa forma, a sociedade. É *múltipla*, além de *una*, porque, além dos valores comuns a todos os indivíduos, existe uma soma de conhecimentos distintos, que variam de classe para classe social ou de profissão para profissão. Portanto, apesar de ela ser *una*, pode existir dentro dessa unidade uma certa diversidade ou especialização de conhecimento.

Durkheim (apud Mekesen, 1998) afirma que:

A educação existe numa socialização metódica das novas gerações em cada um de nós pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de SER INDIVIDUAL. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprime em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças ou práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação (p.37).(grifo do autor)

Esta mesma conotação de *una* e *múltipla* é dada por Júlia ao aluno: seria o aluno *uno* como uma ilha, cercado de conhecimentos, porém é, *múltiplo* na medida que é um ser social. Aparentemente houve uma inspiração na abordagem funcionalista da educação, embora vista por ela como crítica. Pode-se, então supor que ela não tenha se apropriado da visão político-pedagógica crítica. É possível que na formação que recebeu no CEFAM, não tenha sido vivenciada, efetivamente, a relação entre o trabalho do professor e sua dimensão social mais ampla, de forma que permitisse a Júlia estendê-la à sua prática pedagógica.

³¹ Este autor é usado como referência no CEFAM, por esse motivo uso-o como respaldo para analisar a metáfora elaborada por Júlia sobre o aluno.

Os dados permitem, então supor que a influência do modelo vivido por Júlia na sua formação, provavelmente foi mais forte do que a influência do que foi lido e discutido no plano das idéias. Assim, o fato da dimensão política/crítica não ter feito parte de sua prática, pode ser decorrente de ela ter sido tratada, ao longo de sua formação inicial, de forma descolada da realidade, estando, provavelmente, relacionada apenas aos textos lidos e às discussões realizadas. Pois, se a dimensão política tivesse sido trabalhada na práxis, provavelmente teria tido influência nas concepções e vivências de Júlia.

Se a relação entre atuação e pensamento não é linear (Zabalza, 1994), mas relacionada às condições efetivas da prática, o fato de Júlia, ainda que descolado do real, ter concepções de caráter crítico, mesmo que no plano das idéias, talvez possa ser um embrião para a vivência de tais concepções na sua prática pedagógica, quando ela puder cotejar as aprendizagens adquiridas na formação com a atuação concreta em situação profissional, podendo usar a reflexão crítica como traço de união entre pensar e atuar.

Finalmente como foi abordado ao longo deste trabalho, a aprendizagem da docência é um processo contínuo, talvez *vitalício*. Contudo, não podemos deixar de considerar que a formação inicial ocupa um lugar de destaque no processo total dessa aprendizagem. Assim, na análise conjunta dos dados é possível perceber que, apesar das limitações da formação inicial vivenciada, a Prática de Ensino possibilitou a Júlia, segundo ela própria, reavaliar e dar novos significados a algumas de suas concepções prévias sobre a relação professor-aluno-conhecimento, bem como entender um pouco mais sobre a complexidade que envolve o trabalho docente.

Dentre as suas aprendizagens estão, segundo ela:

- Perceber que a profissão docente é por vezes *frustrante* devido aos entraves organizacionais da instituição.
- Perceber que a complexidade que envolve o dia-a-dia do professor é um nó que a maioria dos professores não sabem desatar.
- Compreender que o domínio do conteúdo de ensino é essencial ao professor que pretende fazer a necessária “ponte” entre o conhecimento

sistematizado e a realidade concreta. Na falta deste domínio, dificilmente o professor terá suporte para sustentá-lo.

- Incluir em suas concepções o fato de que embora o professor ensine a grupos, não pode deixar de considerar as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não o grupo.
- Compreender a disciplina como participação ativa, indisciplina como *descompromisso* do aluno e do professor. Deixar de considerar o silêncio ou a conversa como parâmetros que determinam disciplina ou indisciplina, e passar a ver disciplina como uma relação de *respeito*, de *cumplicidade* entre professor e aluno.
- Compreender que a aprendizagem do aluno não é lenta, mas ocorre a longo prazo e, que a lentidão manifesta pelos alunos talvez resultasse de uma metodologia desestimulante.
- Reconhecer que não é só a quantidade de conteúdo que importa, mas a qualidade do conteúdo, associado à qualidade do ensino.
- Compreender que os alunos possuem um vasto repertório de conhecimento que não pode ser desprezado, nem tão pouco ignorado pelo professor.
- Perceber que para o desenvolvimento profissional é importante que o professor esteja sempre estudando, em constante atualização, tanto sobre o conteúdo da matéria a ser ensinada, quanto da própria atualidade do mundo;
- Perceber a diferença entre a sistematização de um conteúdo para o nosso próprio uso e para ensiná-lo a alguém;
- Perceber que não há como o professor planejar tudo que irá acontecer na prática de ensino. Após sua experiência, entendeu que o plano de aula tende a ser um *planejamento aberto, que só será preenchido no decorrer da aula*;
- Compreender que o professor realmente aprende enquanto ensina, não se tratando, portanto, segundo ela, de mais uma frase feita;
- Compreender que há vários fatores que interferem na prática do professor que o “obrigam” a fazer coisas que jamais imaginou fazer;

- Aprender que só a prática é capaz de concretizar a aprendizagem da docência, e que esta aprendizagem, para ela, está apenas começando. Isto porque, sendo aprendizagem da docência um processo ao longo da vida, o professor iniciante tem limitações e que só a prática será capaz de ampliar os conhecimentos do professor.

Como se pode perceber, o divórcio entre pensamento e atuação que parece caracterizar a aprendizagem da docência na formação inicial, não elimina inúmeras possibilidades de aprendizagens sobre *ser professor*, nesta fase do *continuum* em que ocorre o desenvolvimento profissional da docência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papiros, 1995.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto imagens*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994.

CANDAU, Vera Maria F. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1985.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António(org). *Profissão professor*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1991

CORTELLA, M.S. Conhecimento escolar: epistemologia e política. In: _____. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo. Cortez, 1998.

CUNHA, Maria Izabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas/SP: Papirus, 1989.

DANTAS, Teresa Virgínia de R. Prática na formação de professores para as séries iniciais: a busca de novos caminhos. *Dissertação de Mestrado*. São Carlos. SP: UFSCar, 1991.

DEWEY, Jonh. *Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS DA SILVA, M. Helena.G.F. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 89, 1994.

ESTEVE, Jose M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (org). *Profissão Professor*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1991.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

GARCIA, Guillermo. A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente. In: PATTO, Maria Helena S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.^a Queiroz, 1982.

GIMENO, J.S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores: In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1991.

GONÇALVES, J. Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

GUARNIERI, Maria Regina, Tornando-se professor: o início na carreira e a consolidação da profissão. *Tese de Doutorado*. São Carlos, SP: UFSCar, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Importância de Saber como os docentes aprendem. *Pátio*, ano 1, n° 4, Fevereiro/Abril 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2000.

KNOWLES, Gary, COLE, Andra. Researching the 'good life': reflections on professorial practice. *The professional educator*. Vol. XVII, number 1, fall, 1994.

_____. *Reflexive inquiry and teacher desenvolvimento*. Mimeo, 1995.

KOWLES, Gary, COLE, Andra (with PRESSWOOD, Colleen). *Through preservice teacher's eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Merrill, 1994.

LIMA, Emilia F. de. Começando a ensinar: Começando a aprender. *Tese de Doutorado*. São Carlos, SP: UFSCar, 1996.

LIMA, Soraiha Miranda de. Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos – já – professores. *Tese de Doutorado*. São Carlos, SP: UFSCar, 2003.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, A. org. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, nº 9, 1998.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da Educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Loyola, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline M.M.R e MIZUKAMI, M.G.N. (org). *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos. SP: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de Formação e de transformação. In: NÓVOA, António. *Vidas de professor*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: ----- (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Editora Ltda, 1992b.

OLIVEIRA, Rosa Maria Ma. Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)? [A opção profissional na vida das(os) alunas(os). *Dissertação de Mestrado*. São Carlos, SP: UFSCar, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed Ed., 1999.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner – how professionals think in action*. USA: Basic Book Inc, 1983.

_____. *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice & BORGES, Cecília. *Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação. Educação & Sociedade (Revista quadrimestral de Ciência da Educação)* n° 74. Campinas, SP. CEDES, abril de 2001.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. *Saberes tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educ. Soc. [online]. Dez. 2000, vol 21, n°73, p.209-244. Disp.WordWide Web: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&Ing=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, Antonio (org). *Profissão professor*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1991.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemmas práticos dos professores*. Porto, Porto Ed, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In. NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ANEXO 1

Grade Curricular – 1997
CEFAM – Deputado Miguel Petrilli

CEPAM: CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

Município: SÃO CARLOS DE: SÃO CARLOS

Curso: HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2º GRAU PARA O MAGISTÉRIO

Ano: 1997 Turnos: MANHÃ TARDE MÓDULO: 35 semestre

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

LEGISLAÇÃO	PARTES COMUNS	MATERIAS	Componentes Curriculares	ANO				Total de Créd.	Carga Horar. Total	ANO				Total de Créd.	CARGA HORAR. TOTAL			
				1º	2º	3º	4º			1º	2º	3º	4º					
LEI FEDERAL 5.692/71 - DELIBERAÇÃO CEE 238/2	MÍN. PROFISSIONALIZANTE DEL. CEE 30/7	MÍN. PROFISSIONALIZANTE DEL. CEE 30/7	Fundamentos da Educação - Psicologia da Educação - Sociologia da Educação - Filosofia da Educação - História da Educação Estr. Func. Ens. de 1º Grau Didática e Prát. Ensino Conteúdo e Metodologia de: - Língua Port. (Alfabetização) - Estudos Sociais - Ciências e Matemática	-	2	2	2	06	216	-	2	-	-	02	72			
				-	2	2	-	04	144	-	-	-	-	-	-	-	-	
				-	2	2	-	04	144	-	-	-	-	-	-	-	-	-
				-	-	2	-	02	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-
				-	-	-	2	02	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-
				-	-	3	3	06	216	-	3	2	2	06	324	-	-	-
				-	-	3	4	07	252	-	-	-	3	1	04	144	-	-
				-	-	2	4	08	216	-	-	-	3	1	04	144	-	-
				-	-	3	3	09	324	-	-	-	3	1	04	144	-	-
							MIN. PROF.....total de carga horária	-	08	10	21	46	1656	-	7	11	05	23
LEI FEDERAL 5.692/71 - DELIBERAÇÃO CEE 238/2	MÍN. DIVERSIFICADA DEL. CEE 30/7	MÍN. DIVERSIFICADA DEL. CEE 30/7	Psicologia - Psicologia - Sociologia Conteúdo e Metodologia de: - Educação Física - Educação Artística	2	-	-	-	2	72	2	-	-	-	2	72			
				-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	72			
				-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	72			
				-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	72			
				-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4	144			
			M.L.E.total de carga horária	02	-	-	-	02	72	03	-	04	-	12	432			
			Parte Diversificada.....total de carga horária	02	03	19	21	46	1728	03	07	15	05	30	1260			
			CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	30	30	30	30	120	4320	25	15	15	05	60	2250			
			Total de horas no estágio supervisionado	-	120	360	360	780	780	-	-	-	-	-	-			
			Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			

(*) OS CONTEÚDOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL E EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA INTEGRAM OS COMPONENTES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA. — LEI FEDERAL 5.693/73

Observações:

Data: 29/01/1.997

Fátima V. A. Antonio
Fátima V. A. Antonio
DIRETOR DE ESCOLA SUBST.
RG: 6.049.147

Assinatura e carimbo do
Diretor da Escola

Parecer do Supervisor de Ensino

O presente Quadro Curricular está em condições de ser homologado por atender a legislação vigente.

À consideração superior.

Homologação

De acordo com o parecer do Supervisor de Ensino, homologo.

Data: 18/02/97

Assinatura:

João Carlos Rodrigues
João Carlos Rodrigues

Delegado de Ensino

Autorização de instalação do curso:

Data:

31/01/97

Assinatura:

Flávia M. da Silva
Flávia M. da Silva
R.G. 8.124.612.2
Supervisor de Ensino

Ato: DECRETO nº 28.089/88

Data de publicação:

ANEXO 2

Grade Curricular – 1999
CEFAM – Deputado Miguel Petrilli

**MATRIZ CURRICULAR - EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO –
REGULAR**

Resolução SE 7/98

**ESCOLA: EEPSG CONDE DO PINHAL
CEFAM DEPUTADO MIGUEL PETRILLI**

Módulo: 40 semanas anuais

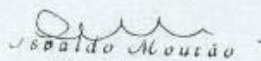
Carga Horária: 1000 horas anuais

Turno: Integral

1999

Componentes Curriculares		Séries		
		1ª	2ª	3ª
	L. Portuguesa e Literatura	4	4	3
	Matemática	4	4	3
Base	História	2	2	3
Comum	Geografia	2	2	-
	Biologia	2	2	-
	Física	2	2	-
	Química	2	2	-
	Educação Artística	2	2	-
	Educação Física	1	1	-
Total da Base Comum		21	21	9

Esta Grade Curricular esta
em condições de ser homologado
à consideração superior,
São Carlos 29/01/1999


Spaldino Mourão
RG. 3.811.718
SUP. DE ENSINO

DE ACORDO

HOMOLOGO

São Carlos, 29/01/1999


Maria Tereza Moretti Veloso
RG 4.194.938
Dirigente Regional de Ensino

**MATRIZ CURRICULAR DA PARTE DIVERSIFICADA
CEFAM**


Matérias	Disciplinas	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Fundamentos da Educação	Psicologia da Ed.	-	-	2	2
	Sociologia da Ed.	-	-	2	2
	Filosofia da Ed.	-	-	2	2
	História da Ed.	-	-	-	2
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental					
		-	-	-	4
Didática e de Ensino		-	-	2	2
Conteúdos e Metodologia (ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e de Educação Infantil)	L. Portuguesa	-	-	3	4
	Estudos Sociais	-	-	2	3
	Ciências e Matemática	-	-	3	4
	Ling. Estr.Mod.*	2	2	-	-
	Psicologia	-	2	-	-
	Sociologia	2	-	-	-
Carga Horária					
Semanal		04	04	16	25
Carga Horária					
Anual		160	160	640	1000
Horas de Estágio Supervisionado		-	-	360	360

*Inglês

Esta Grade Curricular esta em condições de ser homologada.

À consideração superior

São Carlos, 24 / 01 / 1999


Osvaldo Mourão
RG. 3.811.718
SUP. DE ENSINO

DE ACORDO

HOMOLOGO

São Carlos, 29 / 01 / 1999.


Maria Tereza Moretti Veloso
RG 4.184.938
Dirigente Regional de Ensino

**MATRIZ CURRICULAR - EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO -
REGULAR**

Resolução SE 7/98

**ESCOLA: EPPSG CONDE DO PINHAL
CEFAM DEPUTADO MIGUEL PETRILLI**

Módulo: 40 semanas anuais

Carga Horária: 1000 horas anuais

Turno: Integral

1999

Componentes Curriculares		Séries		
		1ª	2ª	3ª
	L. Portuguesa e Literatura	4	4	3
	Matemática	4	4	3
Base	História	2	2	3
Comum	Geografia	2	2	-
	Biologia	2	2	-
	Física	2	2	-
	Química	2	2	-
	Educação Artística	2	2	-
	Educação Física	1	1	-
Total da Base Comum		21	21	9

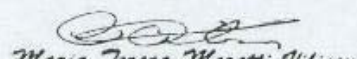
Esta Grade Curricular esta
em condições de ser homologado
à consideração superior.
São Carlos 28/01/1999


Geraldo Mourão
RG. 3.811.718
SUP. DE ENSINO

DE ACORDO

HOMOLOGO

São Carlos, 29/01/1999


Maria Tereza Morotti Veloso
RG 4.194.938
Dirigente Regional de Ensino

ANEXO 3**Planeta Água**

Guilherme Arantes

Água que nasce da fonte,
serena do mundo e que abre
o profundo grotão.
Água que faz inocente riacho,
e deságua na corrente do ribeirão.
Águas escuras dos rios,
que levam a fertilidade ao sertão.
Águas que banham aldeias
e matam a sede da população.
Águas que caem das pedras,
no véu das cascatas, ronco de trovão.
E depois dormem tranqüilas,
no leito dos lagos.
Água dos igarapés, onde Iara,
Mãe d'água , é misteriosa canção.
água que o sol evapora,
pro céu vai embora,
viram nuvem de algodão.
Gotas de água da chuva,
alegre arco-íris, sobre a plantação.
Gotas de água da chuva são tristes,
são lágrimas, na inundação.
Águas que movem moinhos
são as mesmas águas que encharcam o chão
e sempre voltam, humildes
pro fundo da terra.
Terra, planeta Água

ANEXO 4

A gotinha viajante

Num riacho bem limpinho nasceu uma gotinha d'água . Junto com outras gotinhas, viajou pelo riacho por entre pedras e folhagens.

O sol forte fez a gotinha ficar bem leve e subir ... subir...

Lá no alto, também encontrou muitas gotinhas, que juntas formaram uma nuvem.

O vento soprou forte e levou a nuvem para um lugar mais frio. Lá a gotinha virou chuva. Então entrou na terra e novamente se juntou a outras gotinhas.

As gotinhas alegre entraram nas plantas que moravam por ali, tornando as plantas bonitas e viçosas.

ANEXO 5**O homem às vezes não pensa**

Na nossa boca,
nos nossos olhos,
nos nossos ossos,
na nossa barriga,
tem água, tem água.
No cabelo
nas unhas,
no sangue
no suor,
no coco e no xixi
tem água, tem água.
Mas o homem tão inteligente,
suja a água,
joga lixo na água
maltrata a água
acaba com a água
Água suja,
homem com sede.
O homem às vezes não pensa.

ANEXO 6

Caça Palavras

Encontre no caça-palavras abaixo os nomes dos fatores que poluem ou danificam a existência da água no mundo.

D	E	S	M	A	T	A	M	E	N	T	O	P
F	J	E	I	K	B	M	I	G	W	S	Y	A
P	B	C	N	T	Q	I	C	D	K	Q	J	R
A	Y	F	E	Z	E	S	R	N	P	U	K	A
P	K	U	R	I	N	A	Ó	Z	R	I	S	S
E	S	P	A	M	Y	B	B	A	O	M	D	I
L	H	O	Ç	C	Q	Ã	I	J	D	I	A	T
W	G	U	Ã	G	C	O	O	F	U	C	W	A
L	I	X	O	I	Z	M	S	K	T	O	J	S
A	G	R	O	T	Ó	X	I	C	O	S	H	K

APÊNDICES

ROTEIRO DOS RELATÓRIOS E ENTREVISTA

APÊNDICE 1

Primeiro relatório – junho, 2001

1. Quais lembranças positivas e/ou negativas dos seus professores da Educação Infantil e do primário?
2. Para você, o que é ser professor? E que é dar aulas?
3. Quais os aspectos observados durante a sua Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no que se refere a:
 - a) Relação professor/aluno e conhecimento?
 - b) Relação aluno/aluno.
 - c) Aprendizagem do aluno.
 - d) Abordagem do Conteúdo.

APÊNDICE 2

Relatório após a 1ª regência – Agosto, 2001

1. Quando você estava se preparando para realizar a regência na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, quais foram os seus principais medos, fantasias e emoções?
2. Como você se sentiu regendo aula?
3. Como você avalia a sua atuação? E como se sentiu após regência?

APÊNDICE 3

Entrevista – 10/11/2001

1. Que pessoas ou situações você acha que mais influenciaram sua decisão de ser professora?
2. como você descreveria seus professores da Educação Infantil e do primário?
3. Que experiências com escola(s), professor (es), salas de aula ou outro tipo de aprendizagens mais influenciaram suas concepções sobre educação/ensino, aprendizagem, aluno e professores?
4. Há acontecimentos tão importantes em nossa vida que representam verdadeiros marcos, por introduzirem mudanças significativas em nosso pensamento e em nossa prática: são chamados *Incidentes Críticos* (cf. Knowles, Cone & Presswood, 1994). Que incidentes críticos você identifica em sua vida, que tenham influenciado seu pensamento e/ou suas ações durante a prática de Ensino?
5. Antes de iniciar a Prática de Ensino, quais eram as suas principais crenças, atitudes ou perspectivas sobre educação, ensino, aprendizagem?
6. Como você concebe a profissão docente?
7. Antes de entrar para a Prática de ensino e Estágio supervisionado, quais eram as suas expectativas quanto a: relação com os alunos e professor das escolas nas quais iria estagiar?
8. Quais as aprendizagens que você credita ao estágio?
9. Como você acha que se aprende a ser professor?

APÊNDICE 4

Relatório após a 2ª regência – Agosto, 2002

1. Quais os aspectos observados durante a sua Prática de ensino e Estágio Supervisionado no que se refere a:
 - a) Relação professor/aluno e conhecimento?
 - b) Relação aluno/aluno.
 - c) Aprendizagem do aluno.
 - d) Abordagem do conteúdo.

2. Como você compara o planejado e a execução?

3. Como você compara o que foi planejado e o que foi efetivamente executado e por quê?

4. Como avalia o seu desempenho nas regências (o que acha que deu certo, o que deu errado e por quê?).

5. Em algum momento você se surpreendeu consigo mesma durante as regências (ou ao final delas)? Por quê? Em quê?

6. O que é, segundo você, um comportamento inadequado dos alunos? E um comportamento adequado? De que forma se deve lidar com um e outro?

7. Quais são as suas principais crenças e atitudes com relação à disciplina em sala de aula? O que é uma relação professor-aluno bem sucedida? Como se consegue?

8. Após realizar a regência, suas concepções sobre ensino e aprendizagem mudaram?

9. O que você aprendeu sobre você mesma devido as suas experiências na Prática de Ensino?

10. Você considera que mudou algumas de suas concepções sobre educação, ensino, aprendizagem, aluno, professor, por efeito das atividades de Prática de Ensino? Quais? Como elas se colocam agora?

APÊNDICE 5

Atividades solicitadas - novembro, 2002.

1. Qual foi o papel do CEFAM em sua vida?
2. Crie uma metáfora para representar a sua concepção de ALUNO e PROFESSOR.