

### **3**

## **O estudo da escola**

Em geral, todas as pessoas foram tocadas e formadas pela escola. Passaram por seus corredores. Sentiram seu cheiro e calor ou sua frieza e imparcialidade. Sentiram-na e viveram-na como alunos.

Para Nóvoa (1992) a escola é, talvez, o lugar onde se concentra, hoje em dia, o maior número de pessoas altamente qualificadas, que se encontram protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestionárias. Para o autor está concentrado nas escolas, grande parte do potencial cultural, técnico e científico das sociedades contemporâneas, não sendo possível continuar a desprezá-la e a desvalorizar a capacidade de desenvolvimento dos seus professores. O autor privilegia um olhar diferenciado de compreensão e intervenção sobre as organizações escolares. Em seu enfoque, as instituições escolares têm uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional. Local onde são tomadas importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Para Pérez Gómez (2001) a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola produz, condicionam o tipo de vida que nela se vive e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças.

O que pensam da escola os professores e os estagiários, que já não estão na escola como seus alunos? Que papel estas pessoas creditam à escola, na formação de professores?

### **3.1**

#### **A escola e os seus professores**

Turmas muito heterogêneas, falta de pessoal administrativo e de apoio, alunos provenientes de comunidades carentes, com valores, características e formas de interação próprias fazem parte da realidade da escola. Os professores afirmam que hoje, a realidade da escola é outra, porque hoje os alunos são outros. Valores e características com as quais os professores não sabem bem como lidar.

“Não vi isso escrito em nenhum livro. As características da população que está atualmente nas escolas” (Prof. H, escola 5). Muitos professores estão achando difícil lecionar nos dias atuais.

Aqui você encontra crianças de quatro a quatorze anos solicitando, exigindo de você todo um conhecimento que ela está vendo pipocar lá fora e o professor tem que dar conta. (...) Tenho uma turma muito complicada. Os alunos de hoje são diferentes. Tudo bem. Não discrimino aluno, mas é complicado trabalhar (Prof. U, escola 3).

Difícil não lembrarmos de Ludke, Moreira e Cunha (1999), que se interrogam se o envolvimento com a realidade escolar, cujas limitações são constrangedoras para seus próprios professores, não seriam problemas a mais na formação dos futuros professores, mas as realidades são várias. O depoimento de uma professora da escola nos traz um outro olhar.

Eu acho que não tem nada mais enriquecedor para um aluno, que está estudando para ser professor, do que você estar numa realidade onde as coisas acontecem no concreto. Ele vê a vida pulsando. Ele vê todos esses saberes que são compartilhados na escola, os trabalhos que são feitos, as condições em que eles são feitos. Ele vê as crianças trabalhando junto com o professor e consegue perceber que muitas coisas são possíveis em escolas como a que eu trabalho que tem todas as condições para funcionar e que tem um grupo de professores conscientes do seu trabalho, sendo uma escola onde o trabalho acontece de uma forma prazerosa em um ambiente rico de experiências e vivências (Prof.F, escola 1).

Estudos sobre o papel que os estabelecimentos de ensino podem vir a desempenhar para a clarificação das políticas e das práticas são indispensáveis para tentar superar os maus resultados de alunos, em especial os das classes populares, e a incerteza de numerosos professores nas escolas, que não sabem as funções que devem exercer. Isso nos remete, diretamente, aos professores e sua formação e a pensar na questão do ponto de vista da formação “centrada na escola” (Gomes, 1996).

Na realidade das escolas são encontrados muitos dos “intelectuais transformadores” pensados por Giroux (1997). Dois destes profissionais nos auxiliam a compreender que é ingênua e simplificada a crença de uma escola capaz de resolver os problemas da sociedade democrática. São muitos os problemas, mas a ação e a resistência dos atores da escola e o caráter contraditório das práticas sociais fazem com que a escola tanto contribua para o

alcance de fins planejados como de outros não previstos a até mesmo oposto a eles. A escola tanto pode ajudar a preservar a dominação como pode estimular a libertação.

A escola está desvalorizando os alunos achando que eles não são capazes de irem muito mais acima. Vamos nos ajoelhar para ficar perto deles, em vez de levantar e ficar alto? Acho que é uma coisa do governo que quer que os alunos saiam logo da escola. Eles querem que os alunos passem de qualquer maneira, porque no fundo acham que aqueles alunos não vão poder ser muita coisa mais (Prof. J, escola 5).

Essa mudança de estarmos rebaixando o ensino é um momento que a história da educação está passando. Recebemos uma leva grande da população na escola pública e orientamos para uma inclusão, uma adaptação ao estudo. Só que essas mudanças estão levando a questões sérias. Alguns alunos estão saindo da escola sem o conhecimento geral necessário. Temos que tomar cuidado com isso. É que a nossa sociedade tem um desnível social muito grande e tentamos fazer algo (Prof. H, escola 5).

Giroux (1997) acredita que há necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas e que inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios. Elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação. Para este autor, para que a pedagogia se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. Desta maneira, ela deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora.

A escola é contraditória. É de Gadotti (1995) a afirmação de que muitos teóricos evidenciaram a profundidade da contradição escolar, traduzida por polaridades como: continuidade-ruptura (Snyders); medo-ousadia (Freire); integração-desintegração (Palacios); essência-existência (Suchodolsky); autoridade-liberdade (Lobrot); liberação-alienação (Charlot). É contraditória e repousa sobre o trabalho realizado por diversos agentes. É necessário muito cuidado para mexer nos fios desta trama. “Essa maneira de você mexer nesses fios. Para isso ser observado tem que se ver de uma maneira muito cuidadosa e com muito espírito e percepção, porque nada será dito, explicitamente” (Prof.H, escola 5). Para que a escola funcione e perdure é preciso que esses agentes, apoiados em

“saberes profissionais” (Tardif, 2000) e em determinados recursos materiais e simbólicos, realizem tarefas precisas em função de condicionantes e de objetivos particulares. Muito do que acontece numa escola se manifesta através de gestos e de atitudes. Um olhar apressado e superficial não consegue captar a maneira como aquela escola está se organizando para funcionar. São fios simbólicos que alguns profissionais das escolas sabem como manejar. Acompanhemos o que diz uma professora.

Por isso eu disse para a mocinha que faz estágio aqui na escola. Você tem é que ter muita percepção para ver o que está acontecendo, porque muita coisa vem através do que não é dito. Um supervisor de escola pública não pode chegar na sala dos professores e dar uma determinada ordem. Não! Ele tem que trabalhar numa forma de convencimento. Ir procurando as pessoas, buscando a forma do grupo. Uma escola grande como essa se não tiver um padrão de organização fica inviável. Ela tem que se organizar. A gente sabe disso. É isso que eu acho interessante. Você conhecer a maneira como os grupos se organizam. Isso que faz parte da cultura da escola, que é apaixonante (Prof. H, escola 5).

Segundo Forquin (1993), a escola é um mundo social que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem e seu imaginário, seus modos próprios de transgressão, seu regime de produção e de gestão de símbolos (“cultura da escola”). Este autor diferencia “cultura da escola” de “cultura escolar”. Esta seria o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados e normalizados, constituiriam o objeto e transmissão nas escolas.

A relação entre escola e cultura é uma relação antiga. Escola transmissora de cultura (Émile Durkeim), escola reprodutora de cultura (Pierre Bourdieu), ação cultural para a libertação (Paulo Freire). Para Forquin (1993), educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que esse alguém se alimente e construa sua identidade. A cultura transmite as soluções historicamente criadas e compartilhadas.

De que cultura falamos? Estamos tratando de um conceito antropológico e sociológico de cultura. Esta definição, segundo Moreira e Canen (2001) indica os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais como forma geral de vida. A palavra cultura adquire o sentido de “culturas”, no plural. Paulo Freire (1994) reflete:

*Tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um pintor, de um grande místico ou de um pensador.(...) Cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Cultura é toda criação humana (p.117)*

Candau (2000) informa que diferentes pesquisas sobre o cotidiano escolar têm evidenciado que a “cultura escolar” predominante nas escolas se revela pouco permeável aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirigem. Chama a atenção para como são homogêneos os rituais, os símbolos, as comemorações, as datas cívicas e as festas. O relato de observação de uma aula da terceira série da Prof. M, escola 6 ilustra, de forma bastante sugestiva, o que a autora está dizendo:

Corria o mês de agosto. Começa a aula e a professora comenta: “Estamos na semana do folclore, da cultura. Vamos estudar a constituição do povo brasileiro. Qual a contribuição do índio? Que palavras vocês lembram?”. Um aluno responde, timidamente: “indígena”. “Não!”, responde a professora. “Tacape, pajé”. As palavras vão para o quadro e os alunos copiam.

No entanto, muitos professores já são permeáveis aos diferentes universos culturais. Dois momentos, duas situações vivenciadas, uma delas na mesma escola onde foi flagrado o relato anterior, mostram isso. O primeiro relato traz uma aula de primeira série da Prof. V, escola 6.

“Estamos na semana do folclore. Vamos continuar fazendo os bonecos para a festa da cultura?”, pergunta a professora. A sala está repleta de grandes bonecos. Brancos de cabelos pretos. Pretos de cabelo bombril. Brancos de cabelos louros. Pretos de cabelo louros. Questões de gênero e de raça surgem e são discutidas.

O segundo relato traz a uma aula da primeira série da Prof.W, escola 4. Rocinha e Irlanda. Universos culturais tão distantes que se aproximam. Morro, assalto, fotógrafo irlandês, drogas, mapas, símbolos, cultura, não são palavras para serem, apenas, escritas no caderno.

A professora comenta com a turma: “Eu trouxe uma reportagem do Jornal O Globo onde aparece uma aluna da turma. Olhem só. Quem é ela? Sua avó é a costureira mais antiga da COPAROOCA da Rocinha e foi entrevistada por um fotógrafo irlandês. Vocês sabem onde é a Irlanda? Vamos procurar no mapa? O que é a COPA ROOCA?” Há um brilhar de olhos. Os alunos se mobilizam e verbalizam suas idéias. Depois de muita conversa e debate um aluno comenta: “Olha só o que o jornal diz: Polícia carrega cruz do Alemão”. A professora pergunta para a turma o que eles entendem por aquela manchete. “É o símbolo de que eles mandam no morro”, dispara um aluno. Há novo brilhar de olhos e o debate recomeça.

As escolas já começam a perceber que diferem em suas culturas, atmosfera, arquitetura e no estatuto sócio-econômico de seus alunos (Brunet, 1992). “Acho que cada escola é uma escola. Veio um arquiteto da Prefeitura e comentou que a nossa escola tinha a cara da Gávea: um reduto de arte”(Prof.L, escola 5). Alguns professores das escolas já pensam na influência dessa diferença na formação dos estagiários. Neste sentido o comentário de uma professora é sugestivo.

Eu acho que os alunos que estagiaram tiveram a oportunidade de sentir a problemática que é uma escola do município. Em uma escola onde você trabalha com uma clientela muito diversificada, seu enriquecimento é maior. Acho que o formando de qualquer área relacionada com a parte pedagógica, precisa estagiar, e muito. O estágio deveria ser maior porque uma coisa que dá ao professor um *know how* é a vivência de uma escola. Eu acho que quem passar por uma escola com poucos alunos, talvez não consiga perceber a complexidade e a vivência real de uma escola. Pode ser mais cômodo ficar em uma escola pequenininha, que não tenha muito barulho e tantos problemas, mas o que enriquece mesmo é essa complexidade toda. (Prof.C, escola 4).

Os professores das escolas não estão satisfeitos com o modo como são tratados nas pesquisas feitas pela universidade. Comentam que, em geral a universidade vem, faz uma pesquisa e some sem dar o resultado e isso os incomoda. “Ao mesmo tempo em que a gente se torna um campo de pesquisa, a gente não se torna um campo de aprendizagem. É que não volta para a gente o trabalho que é feito: a monografia, a tese, seja o nome que queira se dar” (Prof F, escola 1).

Geraldi (2000) já apontava para a falta de retorno das pesquisas para as escolas. Uma outra razão para o descontentamento dos profissionais da escola é a frequência com que são descritos de forma negativa (Zeichner, 1998). Os professores gostariam de ter o retorno das pesquisas e trabalhos feitos sobre a realidade escolar. Acreditam que aprendem com cada estudo que é feito. Já existe a idéia de organizar na Biblioteca de uma das escolas investigadas, um espaço onde seriam colocados os trabalhos feitos sobre a escola para que pudessem ser consultados por todos os professores. “Estamos abertos a esses estudos, mas queremos compartilhar deles. Queremos refletir sobre algumas questões que são criticadas. Isso vai fazer com que crescamos”(Prof. F, escola 1). Outro fator que os incomoda muito é a falta de esforço para mudar os problemas percebidos e o

fato de dificilmente os professores serem convidados a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem trabalhadas.

### 3.2

#### A escola e os estagiários

São muitas as expectativas dos estagiários sobre a escola. Esperam aprender a dar aulas, a lidar com os alunos, a entender o contexto da escola. “O papel da escola é você estar lidando com a prática” (Estagiária E). Acreditam que na escola, vão poder aplicar a teoria que aprenderam na universidade.

Eu acho que aprender a prática, é lá na escola., articulando com a teoria. Só prática sem teoria a gente sente falta. Só teoria e não ter a prática, não sei não. Na formação a gente aprende que é muito importante saber a teoria que a gente aprende aqui, mas no estágio a gente vê que é muito complicado aplicar aquilo que a gente está vendo (Estagiária M).

As expectativas dos estagiários com a escola são muitas vezes frustradas. porque há uma distância muito grande entre a teoria pregada e a prática. “A prática exige outros conhecimentos, que eu não tenho (Estagiária N). A teoria passada na universidade nem sempre é aplicada na escola. Os estagiários acham que têm muita teoria na universidade. “A única matéria onde vemos práticas são as de estágios e nessas matérias tem teoria, mas é pouca”(Estagiário C). Encontram, muitas vezes, professores fracos de conhecimentos atuais, desmotivados e descomprometidos com a realidade escolar. “Os professores não percebem a responsabilidade que têm. Isso assusta, a quem está chegando” (Estagiária L). “Acho que eu não dei muita sorte. Os professores que eu observei estavam cansados. Eram desinteressados e, às vezes, nem davam aula. Copiavam no quadro, repetiam”(Estagiária Q). Alguns estagiários, entretanto, relatam experiências muito interessantes. Experiências onde aprenderam a se relacionar com o contexto da escola, a valorizar e a aprender com a troca entre parceiros.

Foi uma experiência bárbara. A Escola 1 veio me provar que aquela velha história de escola pública estar fálida, não ter profissionais bons é falsa. Não é verdadeira. Seus professores estão bem fundamentados em teorias e a coordenadora é ótima. É um trabalho conjunto. Eu acho que a escola veio, de repente, me provar que eu posso continuar nessa área. A teoria não me prova isso. Eu não fico encantada com a teoria. Eu fico encantada com a prática (Estagiária I).

As escolas são muito diferentes e, isso é percebido pelos estagiários, que tiveram a oportunidade de vivenciar diferentes escolas. De modo sugestivo, relacionam as diferenças ao maior ou menor rigor da direção argumentando que algumas direções estão muito envolvidas com tudo que ocorre na escola e outras não. O exemplo a seguir foi citado por um estagiário.

Em duas escolas há projetos de educação ambiental. Em uma delas as crianças lavam as mãos e escovam os dentes no lanche. Na outra, as crianças têm nojo de chegar no banheiro, porque os banheiros fedem. É o perfil da direção que ocasiona essas nuances. Na primeira, como há essa preocupação, a reforma que os alunos escolheram para a escola foi a do banheiro. As meninas ficaram encantadas com o espelho dos banheiros (Estagiário H).

Os componentes ideológicos e institucionais que se manifestam tanto na legislação escolar como nas normas definidas pela organização escolar e as relações de poder e de dependência, que ocorrem em cada estabelecimento de ensino, são, ainda, pouco debatidas na formação e os estagiários se ressentem disso. A crítica de uma estagiária ilustra este aspecto.

Eu senti falta de discutir, nas matérias de prática, que eu fiz como se davam as relações de poder, que eu sentia nos estágios. Relações que se estabelecem entre as CREs, a direção e os professores. Que instituição era essa? Não havia discussão sobre que escola era essa. (Estagiária P).

Os estagiários não entendem porque não há retorno de seus projetos para as escolas. Apenas pré-projetos relacionados com uma disciplina foram realizados. “Parece existir uma concepção de que comentar é criticar e que há pouco espaço na universidade para pegar aquela realidade, botar um pouco de teoria e levar para lá de volta” (Estagiário C).

As expectativas são, em geral, negativas com a escola pública. Um trecho do relatório elaborado, em 2001, por um estagiário para uma das disciplinas da graduação, como trabalho final de curso, mostra o preconceito existente e traz reflexões sobre a qualidade encontrada.

Confesso que fiquei muito bem impressionada com a escola. Entrei nela cheia de preconceitos e idéias padronizadas construídas durante anos de minha vida escolar. Fui para o estágio querendo confirmar que a escola pública no Brasil era mesmo ruim, altamente tradicional e que não se preocupava com a formação do cidadão. Quebrei a cara. Encontrei uma escola verdadeiramente preocupada com seus alunos e com a sua formação. (...) Podendo observar o cotidiano, comecei a me perguntar se o que estava vendo não ocorria porque a equipe era nova e por isso tinham uma vontade tão intensa de fazer algo pela escola. Com o passar do

tempo fui percebendo que não era por isso. O que ocorre é que a direção consegue passar esse desejo para toda a equipe, tornando claro que toda a escola tem que colaborar. Com esse estágio pude perceber, que apesar de ter uma formação acadêmica privilegiada, minha formação social era completamente preconceituosa em torno da escola pública. Parece que quando entrei para a universidade formei um conceito muito errado (Estagiária W).

### 3.3

#### A escola e os professores da universidade

A imagem negativa, que a escola pública, atual, tem parece ser reforçada nas disciplinas da universidade, dificultando um olhar imparcial sobre sua realidade. Alguns professores, da universidade, estão atentos para o preconceito existente e já apontam a necessidade de um olhar menos preconceituoso sobre a escola. Eis a crítica que um professor da universidade faz a partir do que observou nos estagiários.

Eles não procuram saber porque as coisas foram feitas daquela forma. Interpretam com a sua visão de antropólogos, como Margareth Mead interpretou os nativos das Ilhas do Sul dentro da realidade, que eles imaginam. Não é nem a deles, porque não é a que vivenciam. É a que lêem nos livros. Eles precisam estar mais abertos para aprender com essa escola pública (Prof. E, universidade).

A professora sugere que a universidade aprenda a preparar os seus alunos para olharem a escola com um “olhar de bebê” o olhar que os pesquisadores se propõem na pesquisa qualitativa, um olhar compreensivo.

A universidade e a escola ainda se estranham. “A escola é um espaço, não é um zoológico de observação. Como os dois *habitats* de saber podem trocar sem, necessariamente, serem hierarquizados?” (Prof. F, universidade). Esta professora acredita que é preciso acontecer “um processo de desconstrução da imagem que a escola tem da universidade e que a universidade tem da escola, para limpar resistências comuns” (Prof. F, universidade).

O ambiente vivido na escola depende de vários fatores. Cada escola funciona como um sistema aberto, que depende dos sistemas que a envolvem: pressões da comunidade em que está inserida, jogo político, pareceres, currículos e programas. Há, no entanto, em seu funcionamento, espaços de liberdade e de intervenção. O depoimento de um professor da universidade, que tem o costume de realizar pesquisas nas escolas, demonstra que reconhece essa dependência e a importância disso ser discutido com os estagiários.

Das escolas que eu tinha pensado em trabalhar, duas delas já não eram mais o que eram por mudança de direção, aposentadoria de profissionais e a presença de duas escolas funcionando no mesmo espaço. As escolas são como seres vivos, eles mudam a cada dia. Por isso acho tão importante que os estagiários estejam vivenciando escolas públicas e aprendam com seus problemas. Problemas que dependem do desejo e da dedicação de diretores, professores e alunos porque são muitas forças que atuam sobre as escolas. Forças políticas são muito poderosas e podem destruir uma escola (Prof.E, universidade).

As escolas são diferentes. Os professores da universidade já afirmam isso e reconhecem a importância de levantar esta questão com os estagiários; mas, porque conhecem a escola a partir de informações, que seus alunos trazem e por palestras que ministram, ou porque tratam de disciplinas específicas, esta questão passa quase despercebida na formação. Acompanhem o depoimento de um professor.

São muitas as escolas públicas. De um lado vem uma escola encantadora, democrática, com uma super biblioteca, sala de vídeo. Bem estruturada. Os meninos adoram a escola. A escola é deles. Do outro há escolas que são uma catástrofe. Algumas com infraestrutura, mas com uma gestão extremamente conservadora e professores já muito velhos, sem nenhuma dinâmica. Outras com professores super geniais, superinteressados, mas sem nenhuma infraestrutura para trabalhar. Acho que cada vez menos, podemos falar de uma escola pública. Elas são muitas e têm muitas caras. Imagino assim. Suponho, pois há muito não estou lá (Prof. H, universidade).

Hutmacher (1992) afirma que poucos foram os estudos que incidiram sobre os estabelecimentos de ensino e que os próprios sociólogos têm dificuldade em considerá-los como organização, e não apenas como um lugar de aplicação.

Por que não ter um maior envolvimento com a realidade escolar? Eu estou pensando na escola e acho que nós não demos conta de formar para a escola, de fazer dessa passagem pela escola uma experiência formativa. Pensar à luz da nova literatura, se a gente concorda que a escola é uma organização, que aprende e ensina (Prof. K, universidade).

A escola, enquanto objeto de estudo e análise, tem sido, freqüentemente, ignorada, ou apenas subentendida. Na concepção de Canário (1996), o que contribuiu para uma focalização da escola como instituição, e mais tarde como organização, foram as condições sociais ligadas à designada “crise na escola”, isto é uma profunda insatisfação por seu funcionamento. Argumenta que a expansão dos sistemas escolares teve por base dois pressupostos associados a

visões otimistas da escola; um deles, tinha como referência a teoria do capital humano, que estabelecia uma relação entre investimento da educação escolar e desenvolvimento econômico e o outro tinha como referência o princípio e igualdade de oportunidades. Reintera que esses dois pressupostos não se concretizaram e que o insucesso escolar revelou uma escola reprodutora das desigualdades sociais em vez de corrigi-las (Bourdieu , 1966).

Gatti (2000) avaliando a formação de professores aponta que os cursos de Pedagogia estão distantes dos problemas do exercício da função docente e que a ausência de instrumentação pedagógica específica, para atuação na escola básica; como também de reflexão sobre o contexto da realidade desta escola, tornam precárias as condições de seus concluintes, a despeito dos vários programas, que visam a integração com o ensino fundamental. A avaliação de Gatti permanece atual, mas existem situações que já a amenizam. Um desses momentos, ainda singulares, foi flagrado durante a observação na universidade, de uma aula de metodologia do Professor B.

A aula começa e a professora pede que os alunos comentem os Relatórios de Observação que haviam elaborado. Uma estagiária inicia seu relato e conta que o que mais chama sua atenção é o excesso de cópia. Enfatiza que a aula perde a graça e que os alunos ficam desmotivados. A professora intervém e comenta que uma pesquisa realizada em um curso de Formação de Professores constatou que a atividade mais realizada pelos alunos da Escola Normal era cópia e pergunta: “Cópia tem um autor? Quem é o autor do texto que está sendo copiado? A professora é a autora do texto ou ela copiou?” Comenta que, em geral, a professora não é autora de sua própria escrita e que o problema não é a simples cópia, é que o professor não é o autor, e pergunta: “Por que a cópia?” Um estagiário argumenta que aprender pela cópia é uma cultura da escola e que é uma forma de controlar. A professora contrapõe e sugere que imaginem o trabalho que um professor teria se todos os alunos criassem textos. Um outro aluno argumenta que muitos professores não estão nem aí e o professor rebate: “Estágio. Pretexto para fazer diferente”. Os relatos continuam e uma outra estagiária comenta que gosta do estágio que faz. “A professora não usa cópia e traz figuras para que as crianças criem a partir daí.”

O professor da universidade está preocupado em vincular sua disciplina ao contexto concreto da escola e levar em consideração a complexidade e os diferentes matizes da realidade. Parte do que os estagiários trazem e tecem interessantes reflexões. Verbaliza a importância de conhecer a realidade para transformá-la.

A atuação do Professor B da universidade condiz com o pensamento de Imbernón, (2000) para quem o conhecimento de um professor não pode estar desvinculado de um contexto concreto, nem da relação teoria e prática, porque ao se relacionar com o contexto educativo concreto, as características do conhecimento profissional se enriquecem com infinidade de matizes que não se manifestam em um contexto padronizado, ideal ou simulado. É num contexto específico, diz o autor, que o conhecimento profissional se converte em conhecimento experimentado, por meio da prática. Nesse conhecimento profissional interagem múltiplos indicadores: a cultura individual e das instituições educativas e a complexidade da realidade.

São muitas as realidades e são muitas as estratégias criadas pelos agentes da escola, para dar conta dessa complexidade. Estratégias ainda pouco conhecidas. Durante a coleta de dados para a pesquisa, pude observar, que uma das escolas havia encontrado um modo de valorizar a escrita dos alunos sem que os professores tivessem que ler e corrigir tantos trabalhos. São os Cadernos de Produção de Texto e de Problemas de Matemática (a escola arquiva os cadernos produzidos ao longo dos anos) confeccionados pelas turmas do seguinte modo: diante de um determinado tema os alunos são convidados a escrever e a desenhar. O professor leva para casa os trabalhos. Analisa todos mas, não os corrige com profundidade e escolhe o de melhor idéia. O texto selecionado, ainda sem o nome do autor, é colocado no quadro. É feita a correção pela turma junto com o professor e o nome do autor é conhecido. O texto escrito pelo aluno e o seu desenho vão para o livro da turma daquele ano. O trabalho de escolha é feito, de modo que, praticamente, todos os alunos possam ter suas produções valorizadas.

“Por que toda a relação com a escola precisa estar centrada na prática de ensino? O tema da diversidade das escolas, por exemplo, é um tema para Estrutura e Funcionamento, Psicologia, Política” (Prof. C, universidade). A reflexão desse professor, de uma disciplina que não é de estágio ou prática de ensino, demonstra a preocupação de trazer as questões da realidade e da prática das escolas para disciplinas, onde tradicionalmente isto não costuma ocorrer.

A articulação com a escola já está sendo efetivada nas disciplinas de Metodologia e pensada em algumas outras disciplinas de fundamentação. “Perguntei a meus alunos qual sua reflexão sociológica sobre os estágios que

estavam desenvolvendo. Sugeriu, também, que pensassem como era a escola na época em que estudavam” (Prof. D, universidade).

“A intenção é do início ao fim do Curso articular teoria e prática, exatamente porque um dos pressupostos é que um dos saberes mais importantes, desenvolvidos pelo professor está desenvolvido na prática e não, somente, nos cursos teóricos. Mesmo na Pedagogia” (Prof. K, universidade).

### **3.4**

#### **Refletindo sobre a escola**

As culturas de ensino compreendem crenças, valores, hábitos e modos assumidos. Se quisermos compreender o que o professor faz, e isso implica sua formação inicial e continuada, precisamos compreender a escola. Para que as aulas sejam eficientes, as escolas precisam sê-lo também. Os professores constituem o elemento fundamental nas escolas, mas é necessário assumir a responsabilidade pela melhoria de toda a escola ou ela não se qualificará. Uma pedagogia centrada na escola, discute Fullan e Hargreaves (2000), apresenta significativos desdobramentos para os professores e suas práticas, porque o estabelecimento escolar passa a ter um novo significado. A escola passa a ser compreendida como um local de investigação e de experimentação, onde trabalham profissionais autônomos, organizados em equipes. Os estabelecimentos escolares não estão condicionados somente a reproduzir normas e valores.

Segundo Sierra (1996), a instituição escolar, enquanto instituição social, tem uma natureza dupla: uma que contribui para a reprodução do sistema pela transmissão cultural e valores sociais, e a outra é a capacidade de reconstrução de concepções sociais sobre a sociedade e o saber e de transformar os sentidos coletivos. Para este autor, os estabelecimentos de ensino não são neutros, mas ideologicamente configurados; o saber e o controle de informações não é exclusivo dos peritos externos, e os grupos sociais, que dão forma ao mundo da vida escolar reúnem atitudes e capacidades suficientes para uma legítima autocrítica. A organização escolar é compreendida, então, para este autor, como um conjunto de saberes, que refletem o estudo do fenômeno social como concretização dos sistemas educativos, culturais, econômicos e sociais.

Nem todas as escolas são “organizações aprendentes” (Fullan e Hargreaves, 2000). Em muitas escolas a realidade é a rotina, a padronização, a

cópia. Burocracia e normalidade acrítica opõem-se ao sonho, ao arriscar, ao errar e ao criar. Entretanto, há escolas onde a partir de um corpo docente comprometido e dialogante pode ser criado um clima de acolhimento e participação, que estimule a formação de professores e de alunos. Reinventam-se recursos a partir de um olhar compreensivo sobre a escola. Reatualizam-se saberes. Aprofundam-se relações. Cria-se, quem sabe, a profissão docente.

Conhecer as interações significativas, que se produzem numa determinada instituição social como a escola, e que determinam seu modo de agir e de pensar, requer um esforço por decodificar a realidade social que constitui tal instituição. Uma realidade social desconhecida e ainda pouco discutida e trabalhada na universidade .

A apresentação da realidade e a apreensão da prática de seus agentes são apontadas por alunos e professores investigados como sendo papéis da escola na formação de professores. Depoimentos dos três segmentos confirmam esta afirmação.

Acho que a escola me dá essa visão maior da realidade. Ela trouxe uma coisa de enxergar com outros olhos (Estagiária F).

É a realidade. Eu não posso tirar o meu pé dela. Os estagiários só aprendem na hora que colocam o pezinho aqui. Ninguém é preparada para o batente enquanto não pega, porque há uma série de situações do cotidiano para serem decididas e resolvidas (Prof S, escola 1).

A contribuição que a escola pode dar é exatamente essa: a realidade. A escola oferece ao aluno um ambiente real. Uma coisa na sala de aula da universidade é falar como é a escola. Outra coisa é o estagiário entrar na escola. Os autores falam sobre o choque do real e as estagiárias têm isso (Prof J, universidade).

A universidade conhece pouco a realidade da escola. Uma realidade complexa e contraditória. “Eu não sei se a universidade passa a realidade da escola. A Universidade não chegou à escola para ver a realidade de hoje” (Prof. L, escola 5).

Foram recorrentes as queixas dos professores das escolas sobre a falta de retorno das pesquisas feitas sobre a escola. Alguns diretores muito resistentes, alunos muito críticos, não melindrar as escolas provocando, talvez, o fechamento de um campo de estágio, são algumas razões apontadas pelos professores da universidade para justificar a falta de retorno para a escola apesar de

reconhecerem, que o ideal seria realizar as pesquisas em um ambiente de confiança, porque desta forma o retorno seria uma via de mão dupla, não só para as escolas, mas também para a universidade.

Minha idéia original era cada aluno ter uma cópia do relatório e devolver para a escola. Decidi não fazer isso, porque os alunos foram muito críticos. Eles estavam fazendo isso pela primeira vez e não tiveram a cautela de medir as palavras. Aquilo que nós fazemos. Talvez, o tema é que tenha sido o responsável pela resistência (Prof. I, universidade).

A contrapartida é apontada pelos estagiários, quando sugerem que os professores das disciplinas, que têm os relatórios e a experiência acadêmica, os organizem, os burilem e façam o retorno à escola.

A partir desses trabalhos a universidade poderá estar contribuindo para a escola pensar o seu projeto, o seu planejamento. Eu faço estágio na escola. Durante o estágio eu vou fazer um relato e encaminhar para a professora. Os outros colegas também vão. A professora da universidade pode organizar esses relatos e encaminhar à escola (Estagiário C).

É comum a idéia de que a escola vai possibilitar a aplicação da teoria aprendida na universidade. Espera-se que os futuros professores, ao lidar com a realidade da escola, possam fazer a ligação entre a teoria e a prática. Desta maneira, os estagiários tomam contato com a teoria e a prática como dois pólos dicotômicos e, às vezes, antagônicos. Esta dicotomia é reforçada não apenas na universidade, onde se manifesta de forma clara na organização curricular, mas também na escola. A separação desses dois elementos – teoria e prática – determina a forma como se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. No interior das escolas e das universidades – instituições educacionais, responsáveis pela produção e pela distribuição do conhecimento - ocorre uma ruptura entre concepção e execução. São feitas recorrentes reclamações de um excesso de teoria, nas disciplinas da universidade e uma distância muito grande entre esta teoria e a prática da escola. Por outro lado, são comuns, queixas de falta de embasamento teórico nas disciplinas de práticas. “À prática foi dada prática” , lamentam diferentes estagiários. A falta de debates sobre as experiências vivenciadas e a ausência de textos, que sustentem as práticas, são queixas recorrentes. “Trocar experiência não é relatar experiência. É importante ter fundamentação teórica e ter troca de experiência”(Estagiário C).

Não é prática, simplesmente que os estagiários reivindicam. Teoria não se adquire olhando, contemplando, ficando diante do objeto. É necessário que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto. É, ainda, fundamental tomar o existente como referência. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais e culturais e organizacionais. É fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais, nas quais o ensino ocorre. Teoria e prática caminham juntas. Alguns estagiários já vislumbram esta unidade.

Está tudo ligado o tempo todo. A professora quando vai fazer um cronograma de aula, dar uma matéria qualquer, que não tenha sentado naquele momento e estudado uma teoria, ela tem uma teoria por trás, para estar fazendo aquilo. Na faculdade quando você está estudando uma teoria, está pensando em intervir numa prática (Estagiária P).

Alguns professores das escolas foram convidados para serem palestrantes em aulas do curso de Pedagogia. A Prof S, escola 1 e a Prof.L, escola 5 foram palestrantes, na disciplina de Planejamento e Organização do trabalho Escolar e a Prof. F, escola 1 proferiu palestra em Prática de Ensino em Escola de 1º Grau I e II. Este tipo de estratégia diminui a distância, que separa a prática da teoria e valoriza a atuação dos professores das escolas. O depoimento de uma das professoras convidadas mostra o que pensa a respeito.

Eu fiquei super feliz e levei todos os meus materiais. Eles não são poucos. Mostrei slides, histórias em quadrinhos, retratos dos meus passeios. Eles ficaram encantados. Eu achava que não estava falando nada de novo. Para mim aquilo tudo é normal. Faz parte do meu dia a dia, mas para eles era novidade. Então eu acho que poder estar estabelecendo esse diálogo é super significativo. Ganham todas as partes (Prof F, escola 1).

Segundo Candau e Lelis (1988) a teoria e a prática educativa devem ser consideradas o núcleo articulador da formação dos professores na medida em que são dois pólos que devem ser trabalhados simultaneamente, o que não é comum nos Cursos de Pedagogia, que considera a prática educacional separada das teorias pedagógicas.

Uma experiência interdisciplinar interessante de articulação entre teoria e prática foi realizada no ano de 2002, entre três disciplinas. Sobre o desenvolvimento dessa articulação, esclarece o professor de uma das disciplinas.

O que eu pensei em fazer foi usar o espaço de aula, que eles estão freqüentando no estágio, pegar o conteúdo teórico da disciplina de Planejamento e Organização e estimular uma pequena investigação, entre aspas, pesquisa, naquele contexto a partir de um tema levantado por eles, relacionado à disciplina de Planejamento e Organização (Prof. I, universidade).

O professor I da universidade considerou a experiência muito interessante e acredita que os alunos gostaram, porque perceberam um significado nas disciplinas. Os estagiários valorizaram essa prática. “Estamos nos formando para quê? Para estar nesse espaço. Quanto mais o conhecermos, melhor” (Estagiário H).

Os estagiários pedem não a prática pela prática, eles reivindicam uma maior relação entre prática e teoria. É necessária uma prática, embasada em uma teoria. Freire (1997) defende que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática, sem a qual a teoria vai virando blábláblá e a prática, ativismo. Pensar hoje a formação de professores significa repensar o binômio teoria e prática. “Foi essa prática que me levou para a universidade. Não foi a universidade que me trouxe para uma prática. É o meu dia a dia que me aproxima mais ainda do saber instituído”(Prof F, escola 1). Foi refletindo sobre a prática e a teoria que esta professora chegou à conclusão, que o diálogo entre escola e universidade é fundamental.

Não dá para viver sem a minha prática, sem as minhas crianças e não dá para viver sem estudar. É preciso se dar valor sim ao dia a dia da escola, a isso que o professor traz, que as crianças trazem para que a gente possa pegar disso, se apropriar e ajudar nas discussões. O estudo me leva a resignificar, a ter novas alternativas e aí eu volto para a prática. Dessas novas possibilidades outras questões surgem e eu volto para o estudo. É o tempo todo esse diálogo acontecendo (Prof. F, escola 1).

A teoria se põe em movimento de construção e desconstrução, já que muitas vezes é superada pela força da prática, que lhe nega a validade e exige uma atualização ou mesmo uma mudança de perspectiva. É necessário um curso voltado para um saber que “morda” a prática, um saber que não faça economia do lócus, onde a educação se realiza de fato, porque como a ética e a política, a pedagogia é uma ciência prática. Para Schmied- Kowarzik (1983) ela possui a estrutura peculiar de ser uma “ciência da educação para a educação, porque a educação, enquanto seu objeto, representa uma ação do homem sobre o homem” (

p.127). Este autor argumenta que a práxis educativa depende de uma teoria pedagógica para poder ser a educação do homem para o homem e que a teoria pedagógica depende da educação como práxis, porque ela só pode ser diretriz teórica da educação para a prática educacional, enquanto conhecimento da educação. Fosse ela somente um conhecimento da educação, não poderia ser diretriz para a prática, mas seria um saber puramente empírico sobre a educação; fosse ela apenas conhecimento para a educação, ela não poderia ser a ciência da prática, mas seria um conhecimento puramente técnico da educação.

O processo de formação exige o enfrentamento da separação da teoria e da prática presente na história dos cursos de formação e aponta para a necessidade de um olhar especial sobre as disciplinas de estágios, entendidas, de modo geral, como o momento de articulação entre teoria e prática.