

5

A interação entre estagiários e professores

A ampliação de horas de estágio e a formalização de uma parceria estavam possibilitando uma presença mais sistemática dos estagiários nas escolas. As aproximações eram, ainda, muito formais e a escola continuava sendo um campo para variadas observações. No entanto, dentro da realidade e da prática de estágios estavam acontecendo algumas aproximações diferenciadas, que iam além da observação de práticas. Era um tipo de interação que estava surgindo entre estagiários e professores das escolas. Interação aqui entendida, como troca entre parceiros e onde a base deste movimento é a reflexão colaborativa em que percepções, crenças e práticas dos diferentes segmentos de sujeitos envolvidos encontram abertura para serem tratados (Smedley, 2001). O que estava proporcionando aquele tipo de interação? Em que diferiam dos outros estágios? Como estavam acontecendo?

Tive oportunidade de presenciar três dessas interações acontecendo e colher depoimentos de seus participantes.

5.1

A estagiária P e a professora Y da escola 1

A primeira interação observada e que passa a ser relatada e analisada é a da estagiária P com a Prof. Y da escola 1.

Intervenho? Não intervenho? A mim era dito: Senta e observa. Eu acho que cheguei no estágio querendo aprender. Não houve na universidade um encaminhamento de como você se portar. O que mais se fala é: senta e observa. E eu tive um problema básico de sentar o observar. Eu não sentei (Estagiária P).

Ao ouvir as palavras pronunciadas pela estagiária, minha atenção foi despertada. Não traziam em si, nada de diferente do que ouvira, mas ao continuar a escutá-la e comparar com o que, dias depois, ouvia de sua professora de estágio, muita coisa passou a fazer sentido e o que eu, sem saber procurava, passou a ser desvelado.

Era o primeiro estágio da estagiária e desde o início ela tinha participado das atividades da turma. Uma turma de terceiro ano do ciclo extremamente complicada e com metade dos alunos analfabetos. Da mesma forma que muitos outros estagiários, ela não sabia direito como se portar, pois não havia tido, por parte da universidade, um direcionamento. Ela pensava que se fosse apenas para observar deveria existir um enfoque mais amplo; maiores espaços para troca dos estagiários; mais teoria e, principalmente, discussão do observado para compreensão da teoria. Como a estagiária tinha um problema básico em sentar e observar, ela não sentou e daí em diante foi, aos poucos, havendo uma sensibilidade dela e da professora, para conhecerem até onde cada uma podia ir. Era o espaço da professora, mas a estagiária achava que não se aprende sentando e observando. Ela fazia pesquisa com uma professora da universidade e isto a ajudava a fazer uma relação constante entre o observado e a teoria.

A professora da estagiária já tem quase vinte anos de docência e muito para contar. “Não quero uma pessoa que fique rodando folhinha e corrigindo caderno. Não quero uma pessoa que fique só olhando. Eu acho que estágio não é isso”. Como será que estagiária e professora tinham se encontrado?

Ela chegou aqui. Eu não escolhi. Ela não me escolheu. Ela começou a observar que tinham crianças que não sabiam ler e crianças que sabiam ler muito bem. Ela levantou e falou: “- Você quer que eu sente com eles para ajudar?” Aí, pronto, começou o namoro. Partiu dela a iniciativa, porque às vezes chega um estagiário aqui e observa. Fica sentado lá atrás, só copiando. Não tem iniciativa (Prof.Y, escola 1)

Apesar do encontro ter sido casual e de não ter havido um momento inicial para encontro e confronto entre estagiária e professora experiente, o que seria aconselhável e está prevista no projeto desenvolvido no Québec, a troca entre a estagiária e a professora experiente fica evidenciada na voz das duas.

A estagiária aprendeu muita coisa com a professora. Aprendeu a lidar com os alunos e o “jeito de dar aula”. Para ela, a professora busca muito e está sempre tentando fazer coisas fora da escola e procurando novos temas e brincadeiras. “Tem uma exposição sobre brincadeiras no centro da cidade. Vamos lá. Tem teatro. Vamos trazer.” A estagiária gosta muito dessa postura da professora, mas acredita que poderia ser feito um aprofundamento maior do conteúdo. Ela está aprendendo o difícil contexto da escola a partir de seu diálogo

com a professora. “Eu aprendi que você tem um contexto, que é absurdamente difícil de ser trabalhado. Que não é só uma questão de diversidade, mas uma questão de você estar lidando com a realidade individual de cada aluno”.

A professora também havia aprendido muito com os jogos e desafios de matemática, que a estagiária trazia. Houve uma troca porque, “apesar de não deixar de lado outras questões, a professora gostava mais de alfabetização e de trabalhar com artes, textos e músicas”. A professora tinha a prática e algo a mais. “Eu tenho a prática e digo: essa criança é assim...assim...assim por isso e aquilo. É preciso ter um pouco mais de atenção, porque a estagiária tem uma visão geral trazida da universidade, não tem a visão de um indivíduo”.

A estagiária e a professora estavam usando o mesmo discurso. Falavam da realidade individual de cada aluno. O relato da professora parecia dialogar com o depoimento da estagiária e estavam de acordo com as palavras de Perrenoud (1992), para quem o discurso pedagógico é um discurso idealista, tratando do cotidiano da escola, da criança e do professor no singular. O autor propõe uma imagem da prática mais realista do que a que encontramos, geralmente, nos discursos. Para o autor, a única maneira de formar professores para agir eficazmente é fazê-los passar regularmente por situações de sala de aula. Não para julgar ou para acentuar a diferença, mas para analisar o que pensaram, sentiram e fizeram. Deste modo, segundo o autor, o *habitus*, pode ser construído não em circuito fechado, mas através de uma “interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, e o envolvimento em novas situações” (p. 109).

Um curso de formação continuada, com espaço para troca de experiências dos professores, visando conhecer o trabalho realizado foi a proposta da estagiária para o Projeto de Intervenção solicitado por uma das disciplinas de Metodologia. Em vez de propor simplesmente, como algumas colegas, algumas atividades pontuais de intervenção no espaço escolar, a estagiária faz a proposta de realização de um curso de formação continuada que partisse do trabalho realizado pelos professores. “Você tem que partir do contexto. Não só do aluno, mas do contexto do professor, de toda a experiência do professor, do momento da vida dele”.

A estagiária sente mais facilidade em trocar informações com a professora da escola do que com os professores da universidade. “Foi mais fácil levar para lá do que trazer para cá, porque há mais maleabilidade da professora da escola que

da professora da universidade e tinha pouco espaço na universidade para você estar trazendo questões do estágio”. O comentário da estagiária ratificava as palavras de Perron, Lessard e Betayer que, citados por Bourdoncle (1993) diziam que “ a tradição de liberdade, de cultura crítica e de individualismo da universidade não é favorável a uma socialização forte, que caracteriza a formação profissional”(p.109).

Para a professora a estagiária “trouxe o desafio”. Reconhece que, apesar de ser uma excelente alfabetizadora, alguns alunos não conseguem ler e, constantemente reflete sobre o que está falhando. Acredita que, ao mesmo tempo, que ensina aprende, porque tem um ritual e vai enxertando nele as “idéias fresquinhas que os estagiários trazem da universidade”. Tem a expectativa de que juntos, estagiários, professores da escola e da universidade encontrem um caminho melhor para a alfabetização, mas alerta que para que isso aconteça é preciso que a universidade chegue até a escola. “Da universidade só veio a professora observar a estagiária dar aula. Não me lembro de mais ninguém”, ela lastima (Prof Y, escola 1).

Há pouco espaço nas disciplinas da universidade para estar trazendo situações da escola. Trazendo questões não para estar culpando a professora da escola, mas para estar refletindo sobre o que isso representa concretamente na realidade da sala de aula.

A partir da interação da estagiária com a professora é pertinente trazer a questão a formação de professores reflexivos e investigadores.

Para Gimeno (1988) o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha o eixo fundamental do currículo de formação de professores é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. Para este autor, a formação inicial deveria preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos.

Perrenoud (1993) defende a idéia de formação por investigação e sustenta que esta “induz a uma relação ativa com os saberes e com a realidade de que pretendem dar conta”(p.120).

A estratégia de formar professores pela reflexão-investigação nasce com Dewey e consolida-se com Schön (1992, 2000), Elliott (1991,1998) e Zeichner (1992, 1993) que valorizam a dimensão reflexiva. Donald Schön é importante marco no conceito de reflexão. Suas obras *The reflective practitioner* (1983) e *Educating the reflective practitioner* (1987) estenderam ao campo da formação de professores as teorias da epistemologia da prática. O conceito de reflexão envolve os conceitos de: conhecer-na-ação, refletir-sobre-a-ação e refletir-na-ação. O conhecer na ação permite executar as tarefas sem precisar pensar a respeito. Pode-se refletir-sobre-a-ação, pensando retrospectivamente sobre o que foi feito de modo a descobrir como o conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Refletimos na ação quando nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos.

Campos e Pessoa (1998) enfatizam que Schön ao defender que um profissional reflexivo estará pensando no que faz ao se encontrar em situações de conflito. Significa que a investigação realizada por esse profissional produz um conhecimento prático que é validado pela própria prática, não se limitando à investigação produzida pela academia.

Para Pimenta (2002) a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão transforma o conceito de professor reflexivo em mais um modismo, a medida em que é despido de uma dimensão político-epistemológica. Um “termo” que, segundo ela, precisaria estar acompanhado de medidas para elevação das condições escolares e do estatuto da profissionalidade docente.

Segundo Zeichner (1993) o ensino reflexivo implica, que os professores desenvolvam suas próprias teorias práticas e não apenas reflitam sobre a aplicação de teorias criadas fora de suas aulas. Para este autor é fundamental que reflitam na ação e sobre ela acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas.

Embora haja diferenças entre as abordagens dentro da prática reflexiva, é comum a idéia de que a formação de professores deve incluir o *practicum* reflexivo e que esta nova maneira de conceber o pensamento do professor abre espaços para perspectivas inovadoras em relação à sua formação. Segundo Perrenoud (2002) a formação de profissionais reflexivos deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação de professores.

O ensino reflexivo depende de disposições e atitudes que o professor revela possuir quando atua num determinado contexto. Espera-se que o professor reflexivo saiba escutar, respeitar diferentes perspectivas, estar atento às diversas possibilidades, estar comprometido intelectual e moralmente e estar estimulado e curioso procurando lutar contra a rotina. A reflexão deve ter como finalidade de promoção de um juízo crítico e de uma atitude investigativa.

Aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar com a escola e não sobre a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, resignificar conceitos, analisar os contextos de produção e os discursos oficiais, são atributos de um profissional reflexivo (Zeichner, 1993; Nóvoa, 1992). Atributos com os quais a estagiária e a professora tiveram oportunidade de vivenciar em interação, e incorporar na formação inicial da estagiária e na formação continuada da professora.

5.2

A estagiária A e a professora M da escola 2

Encontrei a estagiária A na universidade quando ela, apressada, ia para seu estágio na escola 2.

Eu acho essa coisa de observar muito complicado. Não faz muito a minha cabeça entrar numa sala, sentar e ficar lá na última carteira observando. Não consigo ficar parada, quando você vê uma sala que tem trinta e cinco alunos de idades que vão de onze a quinze, não funciona (Estagiária A).

O estágio de A foi diferente do da maioria de seus colegas. A estagiária não conseguia se ver quieta, só observando, quando existiam tantos alunos e percebia que a professora sozinha não está dando conta. Ela estagiava em uma turma muito heterogênea de quase quarenta alunos e ainda estavam chegando mais. “Como é que uma terceira série pode receber três crianças quase em outubro?” Ela sentia falta de debater essa escola na universidade. Sentia falta de contar mais, de discutir o que estava vivenciando e de relacionar o que vivia na escola com o assunto que estava sendo trabalhado na universidade. Com a professora da escola a estagiária trocava mais. Há um ano a estagiária participava das aulas da professora e, desde o início já a ajudava em tudo, porque a professora já não tinha muita paciência. A estagiária não concorda com as

atividades rotineiras de cópia e de leitura do livro didático, tão comuns nas aulas da professora, mas acha que aprende com a professora no dia a dia da sala de aula. Acredita que não vai ter problema na hora de “dar a aula da universidade” porque gosta muito do que faz, já assumiu a turma várias vezes e escolheu uma atividade de produção de texto que sabe que os alunos gostam muito.

Eu acho isso muito importante. Eu já tive uma experiência dentro de sala. De professora, mesmo. De levar uma turma de quase 40 alunos. Eu ganhei muito com esse estágio. Essa experiência de dentro de sala. Eu sinto que eu sou exceção. Eu vejo nas aulas de estágio. A gente chega e relata alguma coisa. A professora fala: “nossa, você já assumiu?” (Estagiária A).

A professora gosta de receber estagiários. Acredita que é ensinando que se aprende. “A prática mesmo é a vida que vai ensinando. Você vai vendo como é que é trabalhar, vai tendo tato. Você vivencia a realidade da escola com os alunos. Problemas, vantagens e desvantagens, a história de cada um”. Ela não se incomoda em mostrar o que faz, e não muda nada em seu modo de ensinar, de modo que a estagiária possa ver o que é a realidade da educação e possa perceber se é, “aquilo que ela realmente quer”. A professora tem dez anos de magistério. Está desestimulada e pensa em pedir remoção para outra escola. Não tem uma relação muito confortável com a escola. “Eu troco muito mais com a estagiária que com qualquer outro professor desta escola”.

A estagiária conversa muito com uma tia que é professora e trabalha em outra escola pública. A tia ficava indignada com algumas posturas da professora do estágio e dizia para a estagiária procurar outro estágio. A estagiária, entretanto, acha que desempenha um importante papel e que, apesar de tudo, está aprendendo. “Fiz um bom trabalho no primeiro semestre e não vou largar os alunos. Só que, no final do ano, eu vou ter que deixá-los”. Imagina que não entrou “na onda” de desânimo da professora, porque entende o lado dela e já trazia uma experiência de estágio em outras escolas. “Se fosse uma pessoa sem experiência nenhuma, talvez ficasse desmotivada e entrasse na onda da cópia”. A estagiária percebe que a professora não tem uma relação muito boa com a direção e acredita que isso dificulta seu trabalho. “É muito importante ter um bom relacionamento com a diretora, com a coordenadora e com os outros professores. Todo mundo trabalhando, planejando, caminhando”.

O depoimento da estagiária é significativo e é oportuno levantar o assunto da socialização profissional.

Para Lortie (1975) o impacto da socialização profissional faz diferença para o resto da vida profissional. Se a socialização é vigorosa as pré-disposições dos novatos tornam-se menos importantes e a personalidade dos membros, que estão chegando ao grupo ocupacional, tendem a se fundir aos valores e às normas próprias da profissão. O contrário ocorre, quando as experiências socializadoras são fracas. Nesse caso, as atitudes, valores e orientações que as pessoas trazem do processo de socialização primária influenciam sobremaneira o exercício do trabalho. Este autor há mais de vinte anos, já tentava explicar o status da profissão docente através da análise do processo de socialização da ocupação do professor. Lortie admite que as condições de ingresso em uma profissão constituem um fator importante para o desenvolvimento da socialização profissional. Por outro lado, reconhece que nem todas as ocupações influenciam os recém admitido, que deixavam marcas em suas trajetórias, outras não.

De modo, bastante interessante, e lamentavelmente não acompanhado pela universidade, a estagiária, a partir de seu envolvimento com a professora, está desenvolvendo saberes que, de acordo com Tardif (1991, 2000, 2002) se desvelam no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias a partir de um processo de socialização profissional com suas fases e mudanças. Segundo o autor, a carreira é um processo de socialização, de identificação e de incorporação pelos indivíduos das práticas e rotinas dos grupos de trabalho. Esses grupos esperam que os indivíduos se adaptem a eles e não o contrário. Saber viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

A dimensão pessoal do professor é um dos intervenientes num processo de formação. Saber relacionar-se com os outros, revelar atitudes adequadas, conhecer-se, são algumas das competências necessárias. No entanto, há também a dimensão institucional. O trabalho é desenvolvido dentro de uma instituição, integrada numa realidade sócio cultural definida e possui um grupo profissional concreto. Neste sentido, exigem-se competências relacionadas a aspectos organizacionais, sociais, culturais e profissionais. A identidade profissional não se confunde com a identidade social, mas tem com ela estreita relação (Dubar, 1997). A identidade profissional relacionada ao mundo ocupacional do professor integra

os estudos, que dizem respeito à socialização profissional, que se centram nos processos de adaptação do professor a um meio profissional. “A identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”(Nóvoa: 1992, p.16).

Os estudos de Lüdke (1996, 1998) contribuem para discutir a socialização profissional docente. Suas investigações focalizam os dois pólos da construção da identidade do professor: o da formação acadêmica e o da experiência. O professor produz sua formação num complexo processo de socialização profissional e Lüdke destaca a formação docente como um momento em que se dá um dos passos importantes para uma iniciação profissional, que vai sendo reconstruída ao longo de toda uma carreira. Lüdke em um de seus artigos se interroga: Qual a importância do embate inicial com a realidade do primeiro emprego? Quais os fatores que amenizam esse possível embate? A figura de uma diretora, de um modelo marcante de professor? Existem qualidades de certos estabelecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional?

Apesar da facilidade aparente com que se chega a ser professor e, apesar de a desprofissionalização dos professores existir, na medida em que a profissão docente pode ser exercida por outros grupos profissionais, ensinar exige uma formação específica, isto é, uma profissionalidade, mediante um processo formativo.

Numa profissão, há fatores que contribuem para o reforço de coesão dos grupos. Pertencer a um grupo que partilha um mesmo saber, é um deles. Este sentido de se pertencer a um grupo, é um aspecto praticamente ignorado no currículo de formação de professores, deixando o caminho aberto para uma socialização prática, que favorece a manutenção de uma cultura de ensino conservadora e individualizada. Uma professora da universidade fez referência a estas questões.

Existem escolas que recebem os alunos, muito bem. Os acolhem. Existem outras que os ignoram. Este acolhimento, essa inclusão deles no trabalho cotidiano faz com que eles cresçam como profissionais. Faz com que eles deixem de ser aprendizes para serem um pouco professores, também, mesmo no período de estágio. No entanto, você pode ter, também, um processo de cristalização. Imagine um professor que já vem de 500 anos fazendo coisas ruins, conservadoras e acaba passando isso para uma pessoa que chega fresquinha, cheio de idéias. Ela pode cair na malha de socialização e paralisar (Prof. H, universidade).

O processo sócio histórico da produção da identidade do professor, enquanto grupo profissional, é todo atravessado por mudanças nos diferentes espaços sociais. Contudo, para Schaffel (2000) a formação inicial do professor constitui um dos pontos nodais deste processo e a escola, tem uma participação importante na construção de sua identidade pessoal e profissional.

5.3

A estagiária V e a professora W da escola 4

A terceira interação é a estabelecida entre a estagiária V e sua professora de estágio, a Prof. W da escola 4.

Tive muita sorte por ter encontrado uma professora que verdadeiramente exerce seu trabalho com eficiência. Ela foi literalmente uma parceira e eu pude junto com ela estabelecer uma troca que será muito útil em minha vida profissional (Estagiária V)

Para começar a compreender esta interação, é sugestivo, lermos um trecho do relatório de observação que a estagiária fez para a disciplina de Processos de Alfabetização.

(...) Em sua prática não há a idéia de prontidão, ela se preocupa com o processo, com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico e social. Sua prática é uma mescla de diversos métodos. Ela tem uma visão construtivista misturada ao tradicional que se torna eficaz, por isso acho que não dá para ter uma visão tão preconceituosa com relação a nenhum método. (...) Percebi a importância que a professora dá a leitura. Não há nada mais bonito que ver o brilho nos olhos das crianças ao escutarem ou contarem uma história. Não é só isso. Elas ainda não sabem, mas isso será o instrumento delas para o resto da vida. As crianças, que observei, estão sendo alfabetizadas para o letramento e isso proporcionará maior facilidade no uso da escrita futuramente em suas vidas. Elas são alfabetizadas não apenas por aprender o mecanismo da escrita, mas para fazer uso da leitura e da escrita, envolvendo-se em práticas sociais.

A estagiária faz estágio com a professora desde o início do ano, e já havia deixado de cumprir atividades na universidade para “não faltar ao estágio da professora”. Gostava muito do seu estágio. A professora incentivava os trabalhos em grupo e a ajuda entre os colegas e, fazia diversas atividades de construção da escrita. Um exemplo é a construção de frases a partir de pedacinhos de sílabas distribuídos pela professora em cada conjunto de mesas, transcrito a seguir:

Durante a atividade as crianças se ajudavam mutuamente e a professora atendia a todas as dúvidas. Caso achasse necessário socializava a dúvida para a turma antes de responder, não havendo nenhum tipo de humilhação ao aluno que questionava. Tudo que os alunos trazem em relação à escrita é aproveitado, seja uma frase ou uma fala e, certa vez, um aluno disse que com a adição da matemática era possível fazer poesia, logo a professora interrompeu a aula e interagiu com a turma na construção de uma pequena rima. Os alunos se agitam muito na hora de usar a escrita, porque têm o desejo de acertar sempre (Estagiária V).

A estagiária não acha que tudo que a professora faz esteja correto. Acha, por exemplo, que o livro didático é, ainda muito usado mas afirma que tem um outro olhar da prática da escola pública a partir da prática que realizou com a professora. “Nós que ainda estudamos, precisamos modificar a visão que se tem da escola pública. Educação é direito de todos, com qualidade e independente da posição social”.

Quem seria essa professora, que possibilitava relatórios e elogios tão eloqüentes? A professora da estagiária tem, quase dez anos de profissão. O saber da experiência da professora W foi outro momento marcante do estudo. Seu saber fazia diferença. Para esta professora a escola pública é um ideal e seu olhar, atuação e modo de conceber o aluno, a escola e a sociedade, influenciam o olhar da estagiária. “Era a questão mesmo de transformar. De pegar um aluno e dar oportunidade de agir, de pensar em torno de si, do mundo. Então, se eu não posso mudar o mundo eu posso mudar uma fração dele. É isto que me segura na escola pública” .

A professora imagina que seu papel é o de ajudar a estagiária no que puder e naquilo que ela estiver disposta a receber. “A estagiária chegou e pediu para fazer estágio. Como é que eu ia fechar a porta para alguém se eu já precisei? Procura trazer coisas, mas espera um pouco de disponibilidade da estagiária. “Um dia falei que gostaria que a estagiária participasse da aula, porque era chato ficar sentada sem fazer nada. Ela perguntou se eu deixava e eu respondi, que ela poderia me ajudar nos grupos e corrigir. Já a deixei ficar sozinha umas duas vezes”. As professoras com que realizou estágios lhe deram muita liberdade de atuação em sala de aula e ela costumava ficar com os alunos quando a professora faltava. Com isso, ela acredita que aprendeu muito, pois procurava fazer a ponte entre teoria e prática. Acha que agora é pouco o tempo de estágio. “Uma vez por semana é muito pouco. Os estagiários pegam uma execução hoje, mas não pegam a continuidade.” A professora não foi orientada para o estágio. Atua em

função do que vivenciou em sua época. Da universidade só veio a professora no dia da aula da estagiária.

Apesar de comentar que havia aprendido a dar aula, dando aula, a professora não desvaloriza os saberes acadêmicos. “A estagiária tinha um pouco de dificuldade, mas é claro, está começando a entrar numa sala de aula. Eu sugeri que ela lesse Emília Ferreira, Ana Teberosky, Sarah Paim e trouxe os livros para ela”. Os professores profissionais (Tardif, 2002) não rejeitam os outros saberes, eles os incorporam, os retraduzem, em seu próprio discurso. A professora lê, conhece e indica outros saberes. A professora não desmerece a universidade.

Eu fui até ela. Na universidade eu tive a ajuda de uma pessoa maravilhosa. Ela me exigia relatórios e observações. Só que a universidade não te dá todo o suporte que você precisa. Ela poderia dar e não dá. Eles dizem que é preciso trabalhar concretamente. O que é esse trabalho concreto? O que é isso? Desde que entrei no magistério não parei de estudar e até hoje eu questiono isso. Não basta a prática, é a *práxis* mesmo. Você sai da universidade com a Filosofia, os pressupostos filosóficos e agora, como aplicar essa teoria? O que é que eu faço com isso? (Prof. W, escola 4)

As dificuldades são muito grandes e a professora tem uma questão, que agora não é mais segredo: “trazer alguém para a escola, que possa ajudar a tentar mudar, um pouco, sua estrutura. Seu desejo é o de atingir outros professores, porque “transformar e acomodar é complicado”.

Se fosse objeto de estudo e tivesse sua prática investigada, a professora seria, provavelmente, classificada como ativa, artista e reflexiva. Reflexiva, porque tomando as palavras de Perrenoud (2002), não parou de refletir a partir do momento em que conseguiu sobreviver em sua sala de aula. Ela continua caminhando, mesmo quando não passa por dificuldades ou situações de crise, por prazer ou porque a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Segundo Dewey apud Zeichner (1993), a reflexão não consiste num conjunto de passos a serem usados pelos professores, pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A reflexão implica intuição, emoção e paixão. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Embora se corra o risco de uma rejeição irrefletida dos conhecimentos produzidos pela universidade, é bastante claro que a melhoria das escolas não pode depender só dos conhecimentos produzidos nas universidades.

Considerar o professor como um simples repassador ou transmissor de conhecimentos produzidos fora de sua profissão, como criticam Nóvoa (1992), Zeichner (1993, 1998), Perrenoud (1993, 2001) e Ludke (1996), reforça a racionalidade instrumental ou técnica, cuja epistemologia não dá conta de abarcar a compreensão básica de que o trabalho docente desencadeia processos complexos de elaboração teórico-prática de um saber próprio dos profissionais de ensino. Trata-se de um saber que apresenta características específicas. Seu objeto de trabalho são seres humanos e seus saberes carregam as marcas do ser humano. A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Há, também a questão de o saber docente comportar sempre um componente ético e emocional. Os estudantes são seres humanos, cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos, para que aprendam. A atitude da professora presenciada e relatada a seguir, mostra o conhecimento e o respeito a essas marcas.

Corria uma aula da primeira série. A professora e os alunos colocavam suas opiniões sobre a prisão de um assaltante, que havia matado um jornalista e sobre a palavra negócio, que havia surgido. A professora perguntou o que acontecia com quem se envolvia com esse tipo de negócio e, ao contrário da maioria da turma que falava: morre, um aluno, bem baixinho, comentou: “é presa”.

Pensei que a professora não tivesse percebido o comentário do aluno, pois aparentemente, não deu atenção. Engano meu. Veio o intervalo e a professora se atrasou um pouco. A estagiária chamou minha atenção para a razão do atraso. Comentou que a professora estava conversando com um aluno fora da sala, porque ela não costuma chamar a atenção dos alunos na frente dos outros. Comentou, também, que esse menino e seu irmão, estavam morando com o pai, porque a mãe estava presa. O negócio da mãe dos meninos era roubar, e quando roubava, levava os filhos com ela. O menino era aquele que baixinho havia murmurado, “está presa”. É preciso sensibilidade para perceber a diferença entre ser e estar e é preocupante, quando um professor comprometido com sua profissão e envolvido em um projeto de parceria para a formação de professores com a universidade, a sente tão distante. “A escola é um espaço de formação. Agora, eu não estou conseguindo entender o que você está querendo dizer com essa co-formação com a universidade. Elas estão tão distantes. Entendeu”.

5.4

A estagiária G, a professora 1 da universidade e as escolas 1 e 2

A quarta interação traz a estagiária G. Sua interlocução não foi com um professor específico, foi com a escola, propiciada pela mediação da universidade. Não tive oportunidade de acompanhar esta interação. Tomei conhecimento dela através do relato da estagiária G. Entrevistei, também duas outras estagiárias que tinham vivenciado a mesma prática e obtive o depoimento da professora da universidade.

Eu percebi a relação com a escola quando comecei a fazer a disciplina de Prática II no Projeto de Direitos Humanos. Foi a melhor prática que eu já fiz até hoje porque, além da teoria, eu dei aula. A gente discutia, a gente lia texto, a gente na sala partilhava, participava de seminário. Estava articulando o teórico com a prática simultaneamente. Eu tive opção de escolher entre fazer a prática tradicional ou essa. Eu poderia ter feito a prática com a outra professora que era aquela história de fazer observação e ao final você dar uma aula ou, eu podia fazer nesta disciplina e você estar a todo instante lidando com a escola e, lidar com a escola não é só ir lá e fazer uma oficina. É você estar lidando com a escola inteira, com os professores, com a direção, com a coordenação, com todo mundo e, eu descobri que queria realmente ser professora aí. Foi aí que eu percebi que queria ser professora (Estagiária G).

A transcrição é longa e está na íntegra porque é muito reveladora. À estagiária foi dada a opção de escolha de uma prática que ia além da observação. Ela podia atuar e atuando aprendia a lidar com a escola. Novamente, uma estagiária que não sentou e, apenas observou. Como esta prática, capaz de fazer alguém se perceber professor, tinha acontecido?

A prática de ensino da estagiária não ocorreu dentro do Projeto de Parceria Universidade-Escola. Foi realizada, em 2000, antes do Projeto de Parceria ser implantado. A estagiária havia feito seu estágio de prática de ensino em uma parceria da universidade com uma ONG que atua com Direitos Humanos. A prática de ensino da estagiária foi desenvolvida nas escolas 1 e 2 que são parceiras da PUC-Rio no Projeto de Parceria Universidade-Escola. Este tipo de prática possibilitou segundo a Prof.A da universidade, “a construção de um estilo pessoal de ensinar a partir da interação dos estagiários com alunos, escola, colegas e com a supervisão da universidade o que, em geral, não acontece”.

Para a estagiária G foi um momento importante, porque “tinha sido a primeira vez que tinha posto o pé do outro lado”, isto é, estava deixando de ser

aluna para estar trabalhando e fazendo uma prática de ser professora. Ela teve oportunidade de dialogar com a professora da escola e com a professora da disciplina sobre as questões, que trazia da prática. Podia perguntar e descobrir coisas. Trabalhava em dupla com outra estagiária o que favorecia a troca de informações e diminuía a ansiedade, porque os problemas eram parecidos e podiam conversar sobre eles. Ela teve a oportunidade de se colocar no lugar da professora, e com orientação da universidade, pensar o que faria no seu lugar. A estagiária não acha possível, que escola e universidade trabalhem de forma isolada e estagnada mantendo-se a história da universidade pensando e a escola praticando. Acredita, que por ter trabalhado com as duas instâncias teve um processo formativo tão enriquecedor.

Centrar o desenvolvimento profissional nas práticas de sala de aula e na instituição escolar supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como domínio das disciplinas, nem se limita às características pessoais do professor. Significa estabelecer novos modelos relacionais na prática da formação, onde as práticas deveriam ser o eixo central de formação e deveriam servir de estímulo às propostas teórico-práticas, de modo que os alunos pudessem interpretar e sistematizar sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica.

Para Imbernón (2000) existe um conhecimento pedagógico especializado, unido à ação, um conhecimento, que se legitima na prática, que é o que o diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Para este autor o pensamento educativo deveria ser o produto de uma *práxis*, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende, tratando-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo, que defrontando-se com situações incertas, contextualizadas e únicas, recorreria à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente. Seria preciso estabelecer uma formação, que gerasse uma atitude interativa, criando estratégias de intervenção, cooperação, análise e reflexão que facilitasse a convivência com as limitações impostas pelo entorno, já que os contextos sociais, onde se desenvolve a profissão docente, refletem conflitos. Isso significa que as instituições devem ter um papel decisivo na promoção de todos os aspectos, que envolvem a profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que se desenvolve.

Elliot (1991) afirma que a aprendizagem profissional diz respeito à aprendizagem de refletir acerca da própria experiência. Schön (2000) aponta que o conhecimento profissional do prático reflexivo consiste em compreender situações contextualizadas e refletir sobre elas, quando seleciona, compara e contrasta casos e situações. Os professores estarão mais capacitados a lidar com as contradições, dúvidas e dificuldades, quando a fragmentação e desarticulação das disciplinas são vencidas. O modelo de profissionalismo sugerido por Elliot em conjunto com a vivência nos processos de formação, deixa marcas muito positivas e significativas no aluno, que está se tornando professor.

É importante que no curso de formação, nas diferentes disciplinas, sejam elas de cunho científico ou pedagógico, haja possibilidade do estabelecimento de relações com os conteúdos, que serão ministrados pelo futuro professor, bem como com as questões sociais, políticas e éticas. Estas relações deveriam se fundamentar, preferencialmente, na prática do professor. Os professores da universidade reconhecem ser isto necessário, mas não acham tarefa simples. Alegam pouco tempo disponível e pouca experiência no Ensino Fundamental.

5.5

Refletindo a partir das interações flagradas

Em todas as interações acompanhadas foi comum o fato das estagiárias não se portarem como meras expectadoras do que ocorria. Orientadas por professoras da escola, ou no caso da estagiária G, por uma professora da universidade, elas estão se aproximando de um jeito muito especial de ensinar. Estas estagiárias estão se formando para e com a escola.

As estagiárias não tiveram estágios meramente curriculares. Estágios concebidos dentro de um modelo aplicacionista; disciplinar, onde depois de cursarem disciplinas de natureza declarativa, vão aplicar estes conhecimentos. A lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Numa disciplina, aprender é conhecer, mas numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista o conhecer e o fazer estão dissociados.

Outro problema do modelo aplicacionista é que não leva em conta as crenças e as representações dos alunos a respeito do ensino. Para Tardif(2002), a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar. Eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças e são essas crenças, que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

Quando cheguei em uma escola de Jacarepaguá para dar aula vi que não era nada daquilo. Eu tive que correr atrás para aprender alguma coisa. Nessa escola tinha um pessoal muito bom. Era uma época que você tinha na escola: diretor, adjunto, supervisor, orientador. Tinha uma equipe e reuniões quinzenais para planejamento (Prof. Y, escola 1)

Tardif (2002) propõe, não que a lógica disciplinar seja esvaziada, mas que se abra um espaço para a lógica de formação profissional, que reconheça os estagiários como sujeitos do conhecimento e não espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares, sem realizar o trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise de práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta as condições reais do trabalho docente.

Reconhecer nos estagiários, sujeitos do conhecimento. Fazer e conhecer fazendo. Alguns estagiários já refletem sobre isso.

O que fazer ali. Por que você só olhando não consegue levantar todas as informações, que você quer para o seu trabalho, porque na escola acontece de tudo e o estagiário tem que arrumar formas para conseguir as informações. Senão a gente cai numa outra situação, que é você, enquanto estagiário não ter voz. Não participa de nada. Está lá no canto como observador. Do outro modo, atuando, você acaba sendo. Não vai relatar o que observou, porque o seu relato é a sua atuação, a sua prática de sala de aula (Estagiário H).

Guiada por Tardif, Lessard e Lahaye,(1991) sou levada, a partir das interações observadas, a acreditar que a relação dos estagiários com professores mais experientes permitem objetivar os saberes da experiência, porque nessas

situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes, na medida em que devem transmiti-los, logo objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente não é apenas um agente da prática, mas é também um formador.

Os professores profissionais das escolas são co- formadores. São professores que introduzem o estagiário nas rotinas e práticas do espaço escolar e que dialogam com eles a partir, não apenas de práticas, mas de teorias . Usam seu saber experiência. Saberes específicos que desenvolveram na prática de sua profissão, que brotaram da experiência e foram, por ela, validados; que foram incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (Tardif, 2000). São pessoas que exercem um ofício; isto é são profissionais. Afirmo isso apoiada em Altet (2001) que define o professor profissional como uma “pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática”(p.25). São professores que desempenham o papel de co-formadores e favorecem a aquisição de conhecimentos técnicos e empíricos, através de interações que se traduzem em práticas de formação. Esta é, também, a contribuição que a escola pode vir a fornecer à formação de professores: a interação do saber dos professores profissionais das escolas com os estagiários.

Não são tão poucos os professores profissionais das escolas que podem atuar como co-formadores. Alguns estagiários, já estão descobrindo “seus” professores profissionais e formando parcerias interessantes. Um exemplo, é o da Estagiária Q. No início de seu estágio ela achava que não adiantava mudar de professora, porque todas eram iguais. Depois de descobrir a Prof. J, escola 4, mudou de idéia.

Eu aprendi isso depois que eu fiz Prática I. Não é chegar assim. Eu agora quando for fazer as outras práticas vou atrás dessa professora. Ela é muito responsável, com uma vontade muito grande de trabalhar. Ela produz, com a colaboração de outra professora, todos os materiais didáticos que usa. Ela se interessa muito pelo aprendizado do aluno (Estagiária Q).

Será que os estagiários precisaram ter sorte para encontrar bons professores? Há professores desmotivados, desqualificados e descompromissados,

que reproduzem esquemas e rotinas sem refletir sobre elas e que aceitam estagiários apenas para terem “uma folga”. Estão desmotivados demais para interagirem e assumirem outra responsabilidade. É preciso que escola e universidade equacionem e se responsabilizem pelo perfil do professor que vai interagir com os estagiários. Não é possível deixar, que por ensaio e erro, eles encontrem “seus professores profissionais”. É preciso que a universidade chegue à escola para conhecer, reconhecer o saber desses professores e com sua colaboração, proceder a uma melhor formação.