

FÁTIMA VEIGA MENDONÇA

**A GÊNESE DO SER PROFESSOR:  
OLHAR E ESCUTA ATENTOS PARA  
COMPREENDER OS SEUS CAMINHOS  
COMPLEXOS, REFLEXIVOS E INTERSUBJETIVOS**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Menna Barreto Abrahão  
Orientadora

Porto Alegre

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação ( CIP )

M539g Mendonça, Fátima Veiga  
A gênese do ser professor : olhar e escuta atentos para  
compreender os seus caminhos complexos, reflexivos e  
intersubjetivos / Fátima Veiga Mendonça. – Porto Alegre, 2008.  
**144 f.**

**Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação,  
PUCRS.**

**Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Menna Barreto  
Abrahão.**

1. Educação. 2. Professores – Formação Profissional. 3.  
Complexidade. 4. Intersubjetividade. I. Abrahão, Maria Helena  
Menna Barreto.

**CDD 370.71**

Ficha Catalográfica elaborada por  
Vanessa Pinent  
CRB 10/1297

FÁTIMA VEIGA MENDONÇA

**A GÊNESE DO SER PROFESSOR:  
OLHAR E ESCUTA ATENTOS PARA COMPREENDER OS SEUS  
CAMINHOS COMPLEXOS, REFLEXIVOS E INTERSUBJETIVOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Porto Alegre

2008

FÁTIMA VEIGA MENDONÇA

**A GÊNESE DO SER PROFESSOR:  
OLHAR E ESCUTA ATENTOS PARA COMPREENDER OS SEUS  
CAMINHOS COMPLEXOS, REFLEXIVOS E INTERSUBJETIVOS**

Dissertação apresentado à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leda Lísia Franciosi Portal - PUCRS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leunice Martins de Oliveira - PUCRS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Menna Barreto Abrahão - PUCRS

Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria Luiza, que me ensina a força da vida; aos meus filhos, Matheus e Lucas que encontram na mãe rigorosa que sou a amorosidade que tenho e ao meu marido, Paulo César que, entendendo minha presença-ausente neste período, não capitulou e fortaleceu nosso amor.

## AGRADECIMENTOS

Ao término de conclusão de mais uma etapa de formação, agradeço muito aos meus pais, Ademar e Maria Luiza, que souberam incentivar em mim o gosto pela leitura. A leitura, levando-me a mundos desconhecidos, despertou em mim a criatividade, permitindo-me criar universos imaginários, mas, por isto mesmo, concebíveis. Esta ferramenta, acredito, é um diferencial que marca minha subjetividade. Agradeço, também, a minha pequena grande família: Paulo, meu marido, que me presenteia com sua lucidez, praticidade e senso de realismo e meus filhos, Matheus e Lucas, jóias preciosas do meu existir; minha família que exerceu a paciência impaciente, de que nos fala Paulo Freire, frente aos períodos de minha ausência por dedicação ao Programa.

Agradeço meus professores, em especial a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Helena Menna Barreto Abrahão, minha orientadora, que soube em todas as minhas dificuldades, auxiliar-me com sensibilidade e maestria, dando-me dicas importantíssimas em momentos cruciais da elaboração da Dissertação, mas, especialmente, sendo minha amiga, incentivando-me e apreciando meu trabalho. Também não poderia deixar de agradecer a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leda Lísia Franciosi Portal porque foi através dos Seminários Avançados propostos por ela que aprendi coisas essenciais da vida. Suas aulas são um espaço para pensarmos o homem em sua integralidade: corpo, mente, emoção e sentido; sem o corpo e a mente não operamos no mundo e as emoções derivam desta operacionalidade; entretanto, sem sentido, nossa vida não vale a pena ser vivida.

Lembro a todos que me acolheram no Instituto de Educação Estadual Isabel de Espanha e agradeço especialmente a professora que me acompanhou por todo o período da pesquisa e suas alunas. Todas confiaram a mim fragmentos de suas vidas, preciosidades do seu existir, espero não decepcionar.

Por fim, agradeço muito ao meu irmão, Itamar, professor doutor em Filosofia pela PUC/RS, que incentivou meu ingresso no Mestrado, a ele todo o meu carinho e gratidão.

*Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.*

(I Coríntios 13:1-2)

## RESUMO

A presente Dissertação teve como foco de análise a formação inicial do professor propondo o seguinte problema de pesquisa: como emerge o ser professor, levando em conta os aspectos teórico-práticos do curso de formação, analisados na proposta pedagógica, desenho curricular e recursos pedagógicos, bem como considerando a singularidade do sujeito em formação? A pesquisa foi realizada no Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha, situado em Viamão, sob a abordagem metodológica da pesquisa participante, circunscrita no paradigma qualitativo da pesquisa educacional, no segundo semestre letivo de 2007 e primeiro de 2008. Nesta, procurei compreender o processo formativo das alunas do Curso Normal do Instituto, tanto no que se refere às dimensões teórico/práticas, quanto no que se refere aos desafios que as mesmas encontraram ao longo deste processo. Primeiramente, investiguei os desafios encontrados pelas vinte e uma alunas da disciplina de Prática de Ensino, através das entrevistas coletivas, observações das aulas teóricas e práticas, ao desempenharem suas atividades de prática junto aos alunos das classes de aplicação, situadas em escolas da rede pública municipal e estadual de Viamão. Posteriormente restringi meu foco de pesquisa para acompanhar doze, das vinte e uma alunas, nos seus estágios curriculares. Analisei também a proposta pedagógica da Escola para a formação inicial de professores junto à equipe diretiva e pedagógica, a supervisão de estágio, através de análise de documentos oficiais do Instituto e de entrevistas semiestruturadas individuais. No aprofundamento teórico apoiei-me nas teorias do professor reflexivo, propondo um diálogo com a proposta freireana da vocação ontológica do ser mais. Na tentativa de alargamento destes pressupostos teóricos, procurei uma aproximação com a teoria da complexidade segundo as idéias de Edgar Morin, especialmente utilizando-me dos princípios hologramático, recursivo e dialógico propostos por este pensador e os quatro pilares – Conhecer, Fazer, Conviver e Ser, desafios da Educação para o século XXI, segundo o Relatório Delors da UNESCO, aprofundado nos trabalhos posteriores de Edgar Morin. Em conjunto com esses construtos teórico, aproximei-me do universo de formação das alunas, compondo uma rede de análise em que os princípios da complexidade e os quatro pilares foram por mim relacionados aos desafios da construção do Ser Professor, experienciados por elas. Neste universo, aprofundei, através de entrevistas individuais e observações de aulas, a maneira de cada aluna construir a auto-eco-organização, proposta por Edgar Morin, na relação que estabelecia com seus alunos, com os pais destes, com os professores formadores, e com a organização da classe de aplicação, personalizada na regente. Meu intuito foi contribuir com a discussão sobre a formação inicial de professores, entendendo esta como um movimento externo/interno do sujeito em formação, no qual redes intersubjetivas vão se tecendo, através do conjunto de elementos interligados, direta e indiretamente, e constroem a emergência do Ser Professor.

Palavras-chave: Educação de professores - Formação inicial de professores - professor reflexivo - intersubjetividade - complexidade.



## ABSTRACT

The main objective of this Dissertation was to analyze the beginning of the teachers' formation, proposing the following problem: how the "being a teacher" emerges, taking in consideration the theoretical-practical aspects of the formation course, analyzed in the pedagogical proposal, in the design of the course and in the pedagogical resources, as well as considering the singularity of the subject in formation. This research was carried out at Isabel da Espanha Institute of Education, located in Viamão, whose methodology was the participant research, in a qualitative approach of educational research, in the second semester in the year 2007, and the first, in 2008. I try to understand the formation process of the female students, that are taking the Education Course at the Institute, taking into consideration the theoretical/practical dimensions as well as the challenges that they found throughout this process. Firstly, I investigated the challenges that the students had to face in the Teacher Training Course, through the collective interview, the observations in their theoretical and practical classes that were held at the municipal and state schools in Viamão. Then, I limited the focus of the study, in order to verify the work that was performed by the twenty one female students, in their training course. I analyzed the educational proposal of the School, considering the beginning of the teachers' formation, whose data were collected on the educational board, the school principal, the supervisors of the training course, through the official documents of the Institute as well as the individual semi-structured interviews. I used, as theoretical basis, the theories of the reflexive teacher, suggesting a dialog with the ontological vocational "freireana proposal", of being more. I also focus on the Theory of Complexity, according to Edgar Morin's ideas, particularly the hologramatic, recursive and dialogic principles, presupposed by the author, related to four basis: Learning, Doing, Living Together and Being, that are challenging aspects, that should guide Education in the XXI century, according to the UNESCO Report of Delors, that were deeply studied by Edgar Morin. Linking those theoretical issues, such as the complexity principles and its four bases, to the students' world formation, we could analyze the construction of the Teachers as human beings and their experiences. In this context, through the observation of the individual interviews as well as of the teachers' classes, we could verify the way each student/teacher built up a self-eco-organization, taking into consideration Edgar Morin's conceptions, in relation to the link that was established among their students, the students' parents, their training teachers and also the organization of the class application, that was personalized by the main teacher. The aim of the study was to trigger a discussion about the beginning of the teachers' formation, understanding that the external/internal movement of the subject that are still in a process of development, in which intersubjective nets are drawn, through a set of linked elements, direct or indirectly, and to contribute to the emergence of the Teacher as a human being.

Key-words: Teachers' education - The beginning of the teachers' formation - Reflexive teacher - Intersubjectivity - Complexity.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 O CENÁRIO</b> .....	<b>14</b>
1.1 PERSPECTIVA MICRO DO MACRO CENÁRIO .....	18
1.2 OS FATOS, OS MOTIVOS, O PROBLEMA .....	21
<b>2 CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	<b>26</b>
2.1 INTERVENÇÃO DO PESQUISADOR – ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA .....	28
2.2 MEUS RECURSOS ARBITRÁRIOS DE INTERVENÇÃO .....	30
2.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	33
<b>3 A CIDADE DO INSTITUTO</b> .....	<b>35</b>
3.1 O MUNICÍPIO DE VIAMÃO .....	35
3.2 O INSTITUTO DA CIDADE .....	36
3.3 O CURSO NORMAL NO INSTITUTO .....	37
<b>3.3.1 Considerações sobre o ingresso</b> .....	<b>38</b>
<b>3.3.2 Apontamentos acerca do Curso Normal a partir do Regimento específico</b> .....	<b>39</b>
<b>3.3.3 Situando as classes de aplicação</b> .....	<b>43</b>
<b>3.3.4 Estágio curricular</b> .....	<b>44</b>
<b>3.3.5 Avaliação, frequência e recuperação</b> .....	<b>45</b>
3.4 SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	46
3.5 DESENHO CURRICULAR.....	49
<b>3.3.1 As disciplinas do Curso Normal</b> .....	<b>51</b>
<b>4 O CONHECIMENTO DO GRUPO E A EXPLANAÇÃO SOBRE A PESQUISA</b> .....	<b>55</b>
4.1 AULAS TEÓRICO/PRÁTICAS E A QUESTÃO DO PLANEJAMENTO.....	56
4.2 RELATÓRIO DO 1º SEMESTRE DE PRÁTICA NO ANO DE 2007 .....	59
4.3 OBSERVAÇÕES NAS AULAS DAS FUTURAS PROFESSORAS .....	61
4.4 ENTREVISTA COLETIVA .....	65
<b>4.4.1 Questionamentos acerca dos desafios encontrados</b> .....	<b>70</b>
4.5 MOMENTOS E MOVIMENTOS PRIVILEGIADOS DE AVALIAÇÃO .....	73
4.6 SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO DA DISCIPLINA DE PRÁTICA .....	76

<b>5 A FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR NO INSTITUTO .....</b>	<b>79</b>
5.1 ESCOLHA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	80
<b>5.1.1 Proposta Pedagógica da Escola .....</b>	<b>83</b>
<b>5.1.2 A estrutura no que se refere ao currículo e infra-estrutura .....</b>	<b>85</b>
<b>5.1.3 Oportunidades oferecidas para otimizar a formação .....</b>	<b>87</b>
5.2 APRENDER A FAZER E CONHECER PARA O CONVIVER EM RELAÇÃO .....	89
<b>5.2.1 O ser no compromisso do ser mais.....</b>	<b>92</b>
5.3 APRENDER A CONVIVER PARA CONSTRUIR-SE PROFESSOR.....	95
<b>5.3.1 O ensinar/aprender – o jogo complexo da educação .....</b>	<b>96</b>
<b>5.3.2 Modelos de professores .....</b>	<b>99</b>
<b>5.3.3 O aprendizado com a Regente da classe de aplicação.....</b>	<b>100</b>
<b>5.3.4 Os pais dos alunos.....</b>	<b>103</b>
<b>6 O SUJEITO EM FORMAÇÃO: COMPLEXA DIALÓGICA FORMATIVA .....</b>	<b>105</b>
6.1 APRENDER A SER: MOVIMENTO DE EQUILÍBRIO ENTRE O SABER E O FAZER .....	106
6.2 AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO DO ALUNO .....	108
6.3 PLANOS, PROJETOS, SONHOS .....	110
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>120</b>
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS.....	121
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL REALIZADAS COM AS DOZE ALUNAS QUE CUMPRIAM ESTÁGIO CURRICULAR NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2008 .....	123
APÊNDICE C - ROTEIRO DO SEMINÁRIO REFLEXIVO.....	124
APÊNDICE D - ENTREVISTA À PROFESSORA DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO E COORDENADORA DO ESTÁGIO CURRICULAR.....	125
APÊNDICE E - ENTREVISTA À PROFESSORA DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO E COORDENADORA DO ESTÁGIO CURRICULAR.....	127
APÊNDICE F - ENTREVISTA AO DIRETOR DO INSTITUTO ESTADUAL DE ENSINO ISABEL DE ESPANHA.....	128
APÊNDICE G - ENTREVISTA À PROFESSORA REGENTE DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA LINGUAGEM E PRÁTICA DE ENSINO .....	129

APÊNDICE H - FRAGMENTOS DA FALA DOS FORMADORES EM RELAÇÃO AO SENTIDO DA EDUCAÇÃO E AO SEU TRABALHO .....	130
<b>ANEXOS .....</b>	<b>132</b>
ANEXO A - ORIENTAÇÕES PARA ESTÁGIO .....	133
ANEXO B - FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO ESTÁGIO – SETOR DE ESTÁGIO .....	136
ANEXO C - FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO ESTÁGIO – SETOR DE ESTÁGIO – REGENTE E ESCOLA DE APLICAÇÃO .....	137
ANEXO D - QUADRO SÍNTESE PLANO DE ESTUDOS DO CURSO NORMAL.....	140
ANEXO E - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA DA PRÁTICA DE ENSINO – 2º SEMESTRE DE 2007 .....	141

## INTRODUÇÃO

Outubro de 2006, à tarde, seleção para o Mestrado na PUC/RS. Na mão a prova e na mente uma indagação forte: por que estou aqui? Em questão de instantes, uma rápida busca na memória à procura dos motivos que me levaram até aquele momento.

Ser Professor. Estava finalmente reatando os laços que me constituíam professora. Para além da própria formação que o curso de Mestrado me proporcionaria, para além das possibilidades que cursá-lo poderia representar para a minha atuação profissional, estava eu ali, naquele momento, resgatando traços da pessoa que fui na pessoa que me constituía então. Por que, afinal, decidi realizar Mestrado na área da educação? Poderia ter optado por um programa de pós-graduação ligada à minha área de origem, que é a História, pois sou Licenciada nesta área. Mas havia escolhido, há um bom tempo, a área da Educação.

A reflexão estava posta: apesar de ter vários questionamentos com relação à escola e o que ela representa, incluindo aqui todo o processo de escolarização, tanto para o melhor quanto para o pior, não é possível esquecer que, foi atuando como professora do Ensino Médio na rede pública estadual e tendo trabalhado sete anos em vice-direção de escola, que cheguei a essa decisão. Esta experiência, proporcionou inclusive, que eu me desse conta de que a educação estava muito além do próprio processo de escolarização. Neste sentido, também impossível esquecer que os motivos que me fizeram professora estavam intrinsecamente ligados à crença na promoção humana.

A linha de Pesquisa Ensino e Educação de Professores, é propícia para o aprofundamento de questões que me inquietavam e me desafiavam a compreendê-las melhor. Procurava, além de uma explicação, um entendimento, a compreensão deste intrincado processo de formação. Hoje, refletindo sobre o ocorrido percebo que era a busca da professora que fui e que sou que estava implicada na escolha da realização deste Mestrado e os motivos que me levaram a escolher esta linha de pesquisa.

Iniciei nesta profissão já com a formação acadêmica na área de História. Não realizei o Normal, curso inicial de formação de professores, no nosso país. A Licenciatura me trouxe uma profissão, mas principalmente uma forma de estar e ser no mundo. O exercício possibilitou em mim um desenvolvimento de altruísmo, tolerância, paciência, compaixão, comprometimento e responsabilidade. Não obstante, suscitaram também momentos de

desajustes, de atuação vazia na Escola, momentos em que pensei: afinal, qual a importância de minha atuação como professora? Qual a importância e significado de exercê-la na escola?

Em certas ocasiões, a escola se transformava tão somente em depósito de mentes, de crianças, que estavam lá porque os pais tinham confiança em que lá estariam, mas domesticadas, quiçá, até massacradas e destituídas dos seus sonhos, de suas brincadeiras, da sua imaginação e criatividade. Em outros, embalava meus sonhos idealistas de ver o mundo transformado para melhor. De qualquer forma, lá estava ela: a escola e, tornando-a viva, as pessoas que compunham este cenário: alunos, professores, pais, direção e pessoal de apoio pedagógico.

Para que serve a escola, ou a quem ela serve?

Para além das discussões ideológicas que desta reflexão possam suscitar, a possibilidade de poder pensar a educação como algo muito mais abrangente ao processo de escolarização pareceu, a mim, uma rede de inúmeras possibilidades. Estava, talvez, aí, uma maneira de pensar a formação de professores que redimensionasse a sua atuação profissional e, principalmente, não o apartasse da vida em si, da sua própria vida, inclusive.

Trabalhando no ensino e educação de professores, voltei-me para as questões de gênese do professor, tentando compreender o universo do sujeito em formação. Enquanto me constituo professor, constituo-me ser em relação com o mundo, desenvolvendo todas as minhas potencialidades. A meu ver, esses são processos inter-relacionados.

Esta pesquisa de compreensão ocorreu em uma escola pública da rede estadual com alunas<sup>1</sup>, futuras professoras, que devem atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

A mim não interessava somente a formação em si, mas também entender como as alunas tinham feito esta escolha, qual a motivação que as movimentavam para trilhar este caminho, como recebiam e dialogavam com a educação que a elas estava sendo proposta. Por outro lado, também analisei a forma como a instituição se organizava para proporcionar a formação, e como esta questão institucional, personalizada nos professores, supervisores e direção, era instigada ou não pelo diálogo proporcionado pela formação de suas alunas.

O trabalho de pesquisa transcorreu durante dois semestres letivos: o segundo semestre de 2007 e o primeiro semestre de 2008. Minha escolha por uma escola pública, além do

---

<sup>1</sup> Na dissertação estarei referindo-me às integrantes do grupo de pesquisa na forma de alunas ou aluna, conforme o caso, não obstante as mesmas estarem exercendo atividades de sala de aula tanto na disciplina de Prática de Ensino quanto no estágio curricular.

acesso facilitado, tendo em vista meu conhecimento das pessoas que compunham a direção, estava calcada, principalmente, em minha própria atuação no ensino público. Estava, também baseada na profunda crença no acreditar profundamente no pluralismo exercido nesta atividade. Por assim proceder, era minha intenção dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nessa escola.

Neste trabalho, faço uma opção clara por investigar a gênese da formação de professores. Opto pelo olhar e escuta atentos, a fim de compreender um pouco da vida daquelas alunas, das suas professoras, dos seus alunos e dos pais deles, também dos pais das próprias alunas, professoras em formação. Por que opto por este caminho, entre tantos? Cada vez percebo mais que minha curiosidade está inserida no íntimo de minha subjetividade. Outros caminhos trilhei antes de chegar e realmente entender o que me constitua professora; que, apesar de ser uma opção profissional, também marca em minha atuação no mundo. Seria, então, o resgate do meu próprio fio condutor, perdido e procurado por mim através do olhar atento que estava me propondo a ter em relação à formação das alunas do Curso Normal<sup>2</sup>, um curso de que abri mão na minha adolescência?

Por trás da intenção da pesquisa investigativa, talvez a indagação muito pessoal: o que será que perdi? Será que me encontro neste reencontro com o meu passado, revivido na surpresa da descoberta, na dúvida, nas incertezas e apreensões das alunas que estão concluindo o curso de formação inicial de professores?

Retorno novamente ao dia da prova, momento em que consegui sintetizar minhas experiências até então, que me constituíam e que ali havia me levado. Percebo então que tudo foi fruto de escolhas, das minhas escolhas, de minha responsabilidade. Entrego-me ao momento, vivo-o intensamente, percebo que o que deve ser com certeza já o é.

Após dezesseis anos retorno à Academia, não pensando formação continuada ou títulos, formalizados na Universidade. Retorno para retomar meus sonhos, utopias e desejos. Retorno para me reencontrar. Retomo assim, todo o traçado de uma trajetória, todo o significado de um caminho que me conduziu até ali e que se lança para além daquele instante.

No momento de minha tentativa de ingresso no Mestrado, a pesquisa não estava nem de passagem delineada em minha mente. Eu não tinha noção da transformação que operaria

---

<sup>2</sup> Conforme nomenclatura atribuída ao Curso pela Resolução 252/2000 do Conselho Estadual de Educação, de 05 de janeiro de 2000.

em mim o fato de ter cursado o Mestrado na PUC/RS. Na verdade, acredito que nem agora, em que termino o curso, consigo mensurar tal transformação.

## 1 O CENÁRIO

Vivemos uma época de grandes possibilidades, e de grande crise. Esta, instalada por todos os lados, está intrínseca em nossa sociedade. Certamente convivemos junto ao assombroso desenvolvimento das tecnologias, em especial das telecomunicações.

Este mundo nos torna cada vez mais próximo de todos; mundo no qual temos acesso aos mais variados aspectos da vida dos povos, de suas disputas, de sua cultura, de seu modo de vida. Mas estamos também separados, em grande parte, até de nosso próprio meio social. Um paradoxo se instala: estamos ligados ao mundo pela tecnologia, mas estamos apartados deste pelas escolhas que realizamos frente à tecnologia.

Enquanto acompanhamos o desenrolar destes fenômenos, testemunhamos também uma crise de sentido. O ser humano está à procura do seu sentido de existir! Presenciamos graves situações de banalização da vida em nosso planeta, trazendo conseqüências nefastas, explicadas em larga escala pelo sonho humano do progresso sem limites, mas que atualmente está cobrando seu preço. Hoje, separados pelo sistema excludente capitalista, todos nos vemos unidos na urgência de já, agora, vivenciar outro mundo, pois atualmente os recursos naturais e humanos se exaurem de maneira surpreendente.

É espantoso o desenvolvimento das comunicações, dos transportes, da organização do mundo do trabalho. Entretanto, é um mundo que se faz cada vez mais desumano e o homem, figura central do sonho humanista racional dos séculos passados, vê-se hoje em cheque com o próprio homem. Conflitos raciais, religiosos e de flagrante intolerância despontam por todo o mundo. Atos terroristas desenvolvem-se em várias regiões, vistos por uns como esforços de autodeterminação dos povos e, por outros, como enorme demonstração de intolerância entre as pessoas.

Segundo Kincheloe (1997) este bombardeio de informações, da chamada hiper-realidade, diminuiu a nossa capacidade de encontrar sentido no que somos e realizamos e, não encontrando este sentido, também diminui nossa vontade de nos comprometermos. No caso específico do professor, vivendo ele de certezas provisórias e relativizadas que, se por um lado poderia ser fator de motivação e interesse na construção de seu conhecimento, por outro o mesmo se vê impotente frente às mudanças constantes do cotidiano, dificultando o comprometimento com sua prática e reflexão pedagógicas.

Tornamos inabitável o nosso mundo? O homem, com todo o desenvolvimento da técnica e apartado da natureza soube explorá-la, domesticá-la e ignorá-la. Após o apogeu do pensamento iluminista, do desenvolvimento técnico-científico advindo das descobertas científicas e da consolidação do pensamento racionalista e antropocentrista, o homem passou a ser o dono e explorador do mundo. O criador e a criatura do seu próprio cenário. Como se desenha o desenrolar deste drama?

O século XXI, marcado por fortes desafios para a humanidade, traz em sua gênese as incertezas do nosso estar no mundo, pois os resquícios de sonhos vividos na modernidade encontram a sua incompletude, e as utopias sonhadas na época moderna se deparam com o absurdo. A construção do indivíduo-cidadão, utopia pensada a partir do advento do Iluminismo, culminando com a Revolução Francesa, foi engolida pela desenfreada onda consumista de um mercado que cria em nós necessidades para alimentá-lo. Por outro lado, a utopia do mundo socialista acabou por enveredar pelo totalitarismo de Estado com forte construção de aparelho repressor da vontade humana. Na brecha entre estes dois pólos, que são resquícios da chamada Guerra Fria, um novo/antigo desafio emerge: como construirmos a utopia de um mundo melhor e melhor para quem? Ou conforme se posiciona Asmann (2007, p. 13) “ficar abraçado ao sonho de uma sociedade onde caibam todos”. Os homens, preocupados com o lucro, alimento da ganância, procuraram imprimir ao mundo a lógica humanizante. Mas, segundo Morin (2006, p. 84):

Aprendemos, no final do século XX que, à visão do universo independente a uma ordem, impecável, é preciso substituir a visão na qual este universo é o jogo e o risco da dialógica (relação ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização.

O processo de globalização, lógica inerente ao sistema capitalista, transformou o mundo no que foi chamado de “aldeia global”. O processo de mundialização aproximou regiões remotas, inclusive através de hábitos culturais. Estamos vivendo em um mundo que se tornou intolerante, apesar de propiciar o maior conhecimento das nações. Tornou inabitável, apesar do incrível desenvolvimento das tecnologias e do espantoso poder de adaptabilidade ao meio do ser humano.

Em Asmann (2007) encontramos a noção do fato maior, abordado por ele como sendo a lógica de exclusão perversa, aliada a uma insensibilidade das pessoas em relação a esta exclusão. Também em Bertrand e Valois (1994), em uma abordagem sistêmica da sociedade e

da educação, no contexto do paradigma simbiosinérgico<sup>3</sup>, vemos a evidência do que eles chamam um macroproblema, que suscita elementos de importância crucial com influências na dimensão ecológica, dimensão societal, dimensão praxeológica, dimensão cósmica e dimensão espiritual. Neste macroproblema evidencia-se a incerteza de que se realmente o homem humanizou o mundo ou se o desequilibrou; neste caso, qual teria sido o papel do processo de hominização? Morin (2006, p. 36) chama-nos atenção também para um problema universal que desafia, no caso, a educação do futuro:

como tornar o conhecimento pertinente visto que há uma inadequação crescente entre este, cada vez mais fragmentado e especializado e os problemas que atingem a humanidade que são cada vez mais transversais, transnacionais, transculturais, globais, planetários?

Tanto o fato maior em Asmann quanto à questão do macroproblema tratada com Bertrand e Valois e mesmo a inadequação entre a visão especializada e transversal em Morin, à questão que se impõe é a mesma: qual a viabilidade de nossa permanência na Terra?

Apesar disto, a vida pulsa e estamos aprendendo que o ciclo vital do Universo não se restringe à parte humanizadora que significamos. Por toda a parte há vida, e os conceitos de seres inanimados e animados aprendidos na escola se fundem em um emaranhado de noções, suposições, possibilidades. Somos, talvez, a parte consciente que concebe este Universo, e nesta concepção repousa a criação humana. Isto, entretanto, não nos dá o direito de absolutizar nossa ação no mundo. Não estamos e não vivemos sozinhos, e o todo não deve se restringir à parte.

Chamada era do conhecimento, era das incertezas, era da informação, esta nossa época, de qualquer forma, mostra-se como um campo aberto de inúmeras possibilidades de livre construção, para além do relativismo, já que o conhecimento produzido deve transcender a este.

Segundo Morin (1999), o momento é propício a repensar a questão do conhecimento, pois este é subjetivo, sendo ego-geno-sócio-centrismo, mas também objetivo, sendo operacionalidade e eficácia no tratamento dos objetos. Abarca a técnica, mas abarca também a construção da consciência através do sujeito, que não é portador desta, mas a historiciza; nisto reside uma tradução do real, pois esta realidade será o que podemos conceber. Reside também

---

<sup>3</sup> Segundo estes autores, o paradigma simbiosinérgico está ligado à simbiose e a sinergia. Simbiose para evidenciar que tudo está relacionado e a sinergia para realçar o caráter criativo dos sistemas.

a importância da criação, pois na medida em que concebo a criação, alargoo conceito que tenho do mundo. Fiori explicou sobre esta questão no Prefácio (FREIRE, 2003) quando afirmou que as consciências não se encontram no vazio de si mesmas, mas são, radicalmente, consciências do mundo e sendo, distanciam-se do mundo vivido e descodificam-no, descobrindo-se como sujeitos instauradores do mundo de sua experiência. Morin explora o jogo complexo do conhecimento e concepção deste na medida em que o sujeito se torna o objeto do seu próprio conhecimento, porque se distancia de si próprio e o concebe. É o considerado movimento de recorrência. Neste sentido, o conhecimento emerge em relação com o sujeito. Sujeito e objeto interagem em uma dialógica intrínseca de concepção e criação. O autor (1999, p. 255) nos chama a atenção para este jogo da complexidade do conhecimento:

Nesse sentido, podemos estabelecer a realidade do ser-sujeito na realidade do mundo objetivo. Não, de modo cartesiano, na disjunção entre o sujeito e o objeto, mas ao contrário, de modo complexo, na indissolúvel conjunção entre eles, em virtude de um circuito reflexivo cujas diversas instâncias são necessárias à constituição uma das outras: o cômputo é ao mesmo tempo produtor e produto do circuito auto-eco-organizador, o qual necessita do indivíduo-sujeito e do universo onde opera, em que se inscreve e, de certa maneira inscreve-se nele. (...) A prova da realidade objetiva do mundo ao qual pertencemos nos é fornecida pela atividade subjetiva que organiza não somente o conhecimento, mas primordialmente a vida.

Não há separação, mas o que ele chama de unidualidade entre o sujeito e o objeto. Morin nos propõe uma construção epistemológica que procure superar o que ele denominou de separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica que iniciou no século XIX, e trouxe conseqüências limitadoras do conhecimento. Propõe uma reforma do pensamento, para que ocorra uma reforma educacional na qual seja possível um religar de conhecimentos fragmentados, na superação da técnica propriamente dita. Salienta Morin (2002, p. 104):

A reforma do pensamento é uma necessidade histórica fundamental. Hoje somos vítimas de dois tipos de pensamento fechados: primeiro, o pensamento fracionário da tecnociência burocratizada, que corta como fatias de salame, o complexo tecido do real; segundo, o pensamento cada vez mais fechado, voltado para a etnia ou a nação, que recorta como um puzzle o tecido da Terra-Pátria. Precisamos, pois, estar intelectualmente rearmados, começar a pensar a complexidade, enfrentar os desafios da agonia/nascimento de nosso entre-dois-milênios e tentar pensar os problemas da humanidade na era planetária.

Possibilitar a permanência do ser humano na Terra, construir a viabilidade da vida, cuidar dela, em todas as suas extensões é um desafio conjunto da Humanidade. Nos sela um destino que está entrelaçado, tecido junto com o planeta.

É com este objetivo que me propus trabalhar na investigação: realizar perguntas novas para questões antigas na procura do que está tecido em conjunto, na intenção de aproximar-me da complexidade que o universo da formação inicial do professor pode proporcionar. Procurar “verdades”, neste contexto, a fim de iniciar um movimento de criação, contribuindo para a discussão do desafio que a formação do ser professor precisa e, porque não afirmar, deve significar.

### 1.1 PERSPECTIVA MICRO DO MACRO CENÁRIO

Neste panorama analisado, focalizei a escola uma instituição pensada para a vulgarização do conhecimento, restrito à Igreja Católica na Idade Média, fez parte da gênese do projeto da sociedade Moderna que pensou o indivíduo como um cidadão. Ao indivíduo era dada a oportunidade, através da escola, para que aprendesse, com ensinamentos, o conhecimento construído até então pela humanidade.

A escola é o resultado de uma utopia que pensou a educação para a cidadania. Neste processo, ela acabou sempre oscilando entre inovações que atendem alguns ideais e a conservação do *status quo* social. Continuou, ano após ano, impérios após impérios e revoluções, a reproduzir fielmente seu papel. Para além da aprendizagem, a instrução, para além do conhecimento, a informação. Crítica à escola? Não. Pensamentos sobre a mesma, porque ela não é uma instituição separada da sociedade. É uma instância determinada e determinante, instituída e instituinte desta, colabora profundamente com ela e, obviamente, vive a crise a que estamos todos inseridos.

Algumas vezes esquecemos que a escola é feita por nós, pessoas inseridas nestes processos desafiadores do início do século XXI. É fruto destes tempos e também os produz, por retroatividade. Conseqüentemente, é um elemento de organização da sociedade e que mantém em sua atuação a possibilidade de mudança desta mesma sociedade. Obviamente, também a educação de uma forma ampla acabou sendo ora utilizada para desencadear

inovações, ora utilizada para manutenção do status quo, ou, em um pensamento verossímil, não raro, os dois processos, de maneira parcial.

Os contextos, que tratamos dentro de um enfoque global, também têm seus reflexos locais, dentro de uma visão sistêmica, nos diversos campos de abrangência de nossa vida social, política, econômica e cultural. Segundo Morin (2006) o contexto é mais ou menos do que a soma do todo “é o conjunto das diversas partes ligadas a ela de modo inter-retroativo ou organizacional”. Este princípio nos leva à percepção da unidade organizacional e do complexo organizacional, sendo ambos instituídos e instituintes dos sistemas.

Tomando consciência e, para além desta, conscientizando-me destas questões (segundo a teorização de FREIRE, 1985; FREIRE, 2003), perguntas me inquietavam profundamente e definiram minha trajetória no programa de pós-graduação.

Questionava-me acerca da instituição escolar: que rumos a Escola e, conseqüentemente, o processo de escolarização, que conduziu os ditames sociais pós-idade média, que conferiu status de cidadão aos indivíduos, em uma sociedade que se forjou moderna, irá, poderá ou deverá assumir? Que nova instituição poderá ou deverá emergir deste momento de caos, ruptura e de efervescentes transformações? E, principalmente, como se dará à formação do professor para atuar neste cenário?

Dentro do enfoque específico da escola, percebendo-a como parte integrante e integradora de um sistema complexo, entendo ser necessário a possibilidade dela fazer frente a estes desafios e, com isto, se construir, construindo possibilidades de se reinventar. E, a partir disto, focalizar e fortalecer a formação do professor, que tem na escola o seu campo privilegiado de ação.

Pensar nestas possibilidades fazem parte, nas minhas considerações, de assumir responsabilidades, desacomodar-se, implicar-se, dar-se conta. De certa forma, assumir as preocupações, mas também as potencialidades para sermos sujeitos determinados sim, mas também determinantes da realidade que nos cerca. Um convite a estarmos conscientes que somos protagonistas, visto que de qualquer forma o somos, estando ou não conscientes disto. Acredito que somos resultados de nossas escolhas, até da escolha de colocar na responsabilidade dos outros ou de uma instituição nossos fracassos, insucessos, derrotas. Alienar-se e alienar os nossos sonhos.

Meus questionamentos levavam-me a um problema amplo, complexo, mas também, simples e emblemático da situação como se apresenta a nós. Para mim era evidente que, na

investigação em que estava me propondo, a problemática da formação inicial de professores, mesmo sendo em âmbito restrito, em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, traria em seu bojo a complexidade da formação do Ser Professor, na atualidade. Traria em seu cerne todas as questões amplas, mundiais até, que me inquietavam acerca do nosso viver, de nosso propósito neste mundo. Estamos todos implicados e é, ainda, um enorme desafio.

Procurei aprofundar os conceitos de professor reflexivo, intersubjetividade e complexidade. Tentei uma aproximação destas teorias a partir dos questionamentos que trazia e a partir do desenrolar da própria pesquisa. Trabalhando com e a partir destes pressupostos, a investigação levou-me a compreender a importância de estarmos atentos aos múltiplos referenciais de formação das alunas, futuras professoras, desde as suas aulas, os professores que tiveram ao longo de sua trajetória escolar e as supervisoras de estágio. Seus familiares influenciam esta formação, também os pais dos seus alunos, a regente de classe, o ambiente das escolas de sua atuação.

Nos construtos teóricos do professor reflexivo, procurarei evidenciar momentos de formação em que a questão da Epistemologia da Prática, segundo Schön (2000), e, baseados neste, também Alarcão (1996, 2001), Sá-Chaves (2002), seguindo com Contreras no conceito de autonomia (2002) procuraram evidenciar os momentos de reflexão na formação do professor. Mas, para além desta possibilidade, procurarei investigar a ação pedagógica em momentos de dúvida, de atitude dialógica com a surpresa, com o desafio, quando a subjetividade afluía, evidenciando a complexidade do ato pedagógico, no refletir o pensado.

Em vários momentos da investigação, como nas observações das práticas de sala de aula, nos planos de aula realizados pelas alunas, nas entrevistas, tanto individuais quanto em grupo, a meta-reflexão apareceu com muita força. Este aspecto apresentou com muita propriedade as características da profissão do professor, que pressupõem a surpresa, o desafio e, portanto, o imprevisto. Nisto reside também o poder da própria criação. Nesta criação, procurei o aprofundamento do conceito de professor reflexivo, apoiando-me também no pensamento de Paulo Freire no que se refere à práxis ou ao agir conscientemente sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 2003). Além suportes teóricos, a reflexão tratada em Morin que a concebe como uma duplicação de quem reflete em refletido (1999).

O elemento da intersubjetividade, outro componente essencial das minhas indagações, levou-me a aprofundar o instrumental teórico do processo dialógico do ser mais em Paulo

Freire, através de uma construção intersubjetiva alicerçada no exercício filosófico de Ernani Fiori (1999, 2003) e, para aprofundar e alargar esta questão da intersubjetividade e processo reflexivo trabalhei com o paradigma da complexidade, que preconiza os princípios dialógico, recursivo e hologramático (MORIN, 1999).

Por fim, na intenção de dar um rumo para a investigação que apontasse para os desafios da educação no século XXI e o papel do professor, instrumentalizei-me dos pressupostos desenvolvidos no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (DELORS, 2006). Na esteira deste Relatório, os trabalhos também desenvolvidos por Edgar Morin (2002, 2005, 2006), que procuraram aprofundar os pressupostos do Relatório Delors no que se refere ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e, acima de tudo, aprender a ser.

## 1.2 OS FATOS, OS MOTIVOS, O PROBLEMA

Iniciei minha trajetória profissional em escolas da região metropolitana da cidade de Porto Alegre. Trabalhando em escolas da rede municipal de Alvorada, a seguir no município de Viamão, lecionei a disciplina de História nas séries finais do Ensino Fundamental. Permanecendo em Viamão, passei a atuar na rede estadual de ensino, e trabalhei com os alunos do Ensino Médio, mas também com jovem-adultos da chamada Educação de Jovens e Adultos. Nesta época, concomitante a minha atuação em sala de aula, pude trabalhar na vice-direção de uma escola inserida, incrustada, em uma das vilas de grande criminalidade.

Excelente oportunidade de aprendizagem, aprendizagem de tornar-se humano cada vez mais e conhecer o humano. Aprendizado sobre a violência urbana, sobre o medo, o desespero frente à pobreza, mas também um longo aprendizado sobre a solidariedade.

Sempre lecionei em classes com alunos de baixo poder aquisitivo, populações pobres, consideradas marginalizadas. Considerei este trabalho uma vocação. Havia realmente me encontrado. Sempre acreditei que, naqueles ambientes, a escola realmente fazia diferença e, nela trabalhando, eu também fazia a diferença para aquela população. Esta é uma utopia que até hoje me comove e motiva.

A experiência que obtive na Educação de Jovens e Adultos foi especial. A situação suscitava-me profunda reflexão acerca do papel da escola e do professor. Despertava em mim uma atitude curiosa e envolveu-me em um refletir profundo sobre meu fazer pedagógico.

Não raras vezes, na minha atuação nas turmas consideradas “regulares”, eu percebia a escola como um depósito de crianças e jovens. A sociedade escolhe deixar na escola seus filhos, que recebem uma educação dita formal e seguem sua trajetória. Mas a minha experiência com a EJA me fez alargar esta visão acerca da escola e procurar investir em outros elementos para tornar esta relação mais profícua. Encontrei nos alunos da EJA, adultos na grande maioria, uma vontade de estar na escola porque a consideravam um lugar aprendente por excelência, e isto se traduzia em grande importância para eles, apesar de grande parte deles terem vivido muito tempo sem a escola.

Questionava-me: o que posso eu ensinar a estes adultos que tanto já experimentaram na vida? E qual será a dialógica, subjetiva, que traçarão com currículo que se deparam? O que meus alunos percebiam que eu não percebia? Estas questões me encaminharam para pensar qual o diálogo que a escola pode fazer com o conhecimento que os alunos trazem, porque entendia que este deveria ser o currículo construído para a EJA, o que tinha razão de ser.

Estas experiências levaram-me a pensar a questão da intersubjetividade na Educação, ampliando o conceito de escolaridade e transgredindo lógicas de ensino-aprendizagem, até então dogma para mim.

Também contribuíram para que eu ingressasse no curso de pós-graduação na área da educação. Aliei esta curiosidade epistemológica à questão da formação do professor.

Escolhi pesquisar em Viamão, por entender que meu conhecimento da rede escolar no município era amplo, tanto no âmbito municipal quanto estadual da pública, pois além de ter trabalhado na condição de professora, também tive oportunidade de atuar em um Grupo de Apoio que havia se formado na 28ª Coordenadoria Regional de Educação- 28ªCRE - de assessoria pedagógica, nos anos de 2003-06. Da escola que escolhi para realizar a pesquisa do Mestrado, conhecia comentários sobre o seu longo trabalho no município, sua história robusta e de representatividade na formação de professores, em sua esmagadora maioria, mulheres.

A curiosidade com relação ao trabalho desenvolvido no Instituto Isabel de Espanha sempre foi muito grande, inclusive por conviver com outros colegas que haviam se formado no Normal daquela Instituição, que haviam lecionado e/ou participado diretamente na formação de professores até mesmo em cargos da Direção daquela escola.

Tendo optado pela linha de pesquisa Ensino e Educação de Professores, surgiu-me a idéia que foi alimentada pela minha curiosidade no intuito de conhecer melhor a realidade da instituição. Tinha especial interesse em investigar o tema do professor reflexivo na intersubjetividade. Detive-me a investigar se tais enfoques se apresentam na formação inicial, por ter a convicção que, na atualidade, a reflexão e a intersubjetividade são chaves no processo de formação de professores.

Após contato telefônico, quando relatei brevemente minha intenção, marquei com a vice-diretora do estabelecimento uma entrevista. De quebra, no início já expus a ela o meu interesse em aprofundar meu conhecimento, escasso naquele momento, do trabalho ali desenvolvido. Minha curiosidade foi até surpresa para ela. Expliquei que desejava observar prioritariamente a questão da gênese da formação do ser professor e os elementos que emergem desta equação. Pensando sobre o assunto, ela preferiu que eu viesse em outro momento, conversasse com a supervisora de estágio para ver a viabilidade ou não da pesquisa.

A supervisora me entrevistou, aceitou meus argumentos de investigação, mas já afirmando que o trabalho de refletir a própria prática, entre as alunas do Normal, era difícil, apesar de muito incentivado por parte dos professores. Expliquei que meu intuito era de compreender o processo de formação e também dar visibilidade ao trabalho que era realizado naquela Instituição. Na verdade, era conhecer profundamente o trabalho que se realizava no Curso Normal naquele Instituto.

Minha proposta teve enorme receptividade entre os colegas que ministravam o curso além da Direção e Supervisão Escolar, em especial a professora regente que não vacilou em permitir-me acompanhá-la por dois semestres letivos.

Com o aceite da equipe diretiva e pedagógica, elaborei o projeto de pesquisa. A problemática macro/micro que me inquietava, levou-me à construção do seguinte problema: Como emerge o ser professor, levando em conta os aspectos teórico-práticos do curso de formação, analisados na proposta pedagógica, desenho curricular e recursos pedagógicos, bem como considerando a singularidade do sujeito em formação?

O trabalho baseou-se em dois aspectos do processo de formação, pressupostos que se inter-relacionam: a experiência das alunas no curso de formação e a questão institucional

propriamente, que forma o professor para atuar na Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental<sup>4</sup>.

As questões de pesquisa foram às seguintes:

- O que é proposto na organização curricular do Curso Normal do Instituto a título de formação inicial das alunas, candidatas a futuras professoras?
- Como a instituição, através de seus professores, orienta as alunas nas dificuldades que surgem ao longo do curso e, especificamente, no período do estágio curricular, onde estarão implicadas, por seis meses, na rotina diária de sala de aula?
- O que as alunas entendem por refletir a própria prática, atuando no ambiente desafiador e surpreendente de sala de aula? e procurando dar sentido ao seu fazer pedagógico?
- Como as alunas, futuras professoras, vêem o desafio de atuarem na formação de seus alunos, auxiliando-os no contexto atual, que assume um caráter cada vez mais complexo e paradoxal?
- Quais os principais anseios, dúvidas, receios e sonhos das alunas na construção do Ser Professor, levando em conta a sua formação teórico/prática na relação intersubjetiva com seus alunos.

Iniciei propriamente a pesquisa com a turma de Prática de Ensino, do segundo semestre do ano de 2007 e que estaria, no primeiro semestre de 2008, realizando o estágio curricular.

Acompanhei o grupo em momentos diferentes de aprendizagem: em situações na aula de prática de ensino e no estágio propriamente, onde as alunas acabavam por comentar: “é o momento culminante de toda uma preparação, o momento chave para o qual cada uma procurou, dentro de suas possibilidades, se prepararem o máximo possível”.

---

<sup>4</sup> O Curso Normal é regulamentado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação que fixa 3200 horas de duração do referido Curso. O estágio, incluído neste total de horas, será de 800 horas/aula, e resulta de prática de sala de aula de 400 horas e observação/prática de 400 horas. Poderá a Escola optar por um Curso de quatro anos, incluindo o Estágio, ou um curso de três anos mais o período do Estágio (conforme Resolução 2/99-CNE e Resolução 252/2000 – CEED).

Iniciei todo o processo com a turma 321, com vinte e uma alunas. Finalizei o processo com doze delas, fato explicado pelos acontecimentos que foram se sucedendo ao longo dos dois semestres letivos.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

A linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RS, na qual me inseri, Ensino e Educação de Professores, objetiva a investigação dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em ambientes aprendentes, nos quais o sujeito é o professor, na relação com a própria formação e com a formação de seus alunos.

Minha escolha recaiu para esta abordagem, fruto de experiências que fui adquirindo ao longo de sete anos de vice-direção de uma escola pública, Escola Estadual de Ensino Médio Ayrton Senna da Silva, na cidade de Viamão. Esta experiência, no dizer de Josso (2004), formadora para mim, possibilitou-me perguntar sobre e porquê da atuação do professor, o futuro desta atuação, as possibilidades de modificação ou não e sobre a importância desta profissão. Estava em contato com os colegas no ato de co-administrar uma instituição escolar e convivi de perto com a questão da formação, motivando-me a pesquisá-la.

Pesquisar o outro. No geral, a pesquisa ligada à área de Educação se inscreve neste enorme desafio que é a pesquisa sobre outra pessoa, grupo de pessoas, pessoas em situação de aprendizagem. Estas necessidades afloram pela importância dos estudos dirigidos aos objetos de investigação que levam em conta a subjetividade das pessoas, seus fazeres, seus saberes, seus desejos.

A pesquisa em educação se insere, segundo o pressuposto subjetivo, do que se convencionou chamar paradigma qualitativo. A pesquisa no Instituto Isabel de Espanha se deu sob o enfoque da pesquisa qualitativa segundo estudos de Guba e Lincoln (apud CASTRO, 1994 p. 53-63). A partir destes estudos se evidenciou a crítica ao Paradigma Positivista e a forma de produção do conhecimento, pois os autores criticaram a idéia da realidade objetiva que possa vir a ser conhecida através de leis do método científico. De outra parte, percebendo a realidade como algo que está sendo construído não há medida suficiente para dar conta desta realidade. Assim a natureza “é uma construção realizada pelos indivíduos” (CASTRO, 1994, p. 54) e, portanto, subjetiva, a ponto de suscitar outros métodos investigativos para apreender esta realidade.

Com a diversificação da pesquisa e o interesse de aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno do ensino e da aprendizagem, o campo de investigação se ampliou e passou a considerar o outro, a pessoa, em seu processo particularizado do aprender. As pesquisas na área da educação possuem, no geral, o enfoque do outro. O outro como meu igual, mas

diverso na sua forma de ver e entender o mundo, o que possibilita a intersubjetividade. A partir deste enfoque, Brandão (2003, p. 60) chama atenção que a pesquisa qualitativa está para além de inovações na arte da investigação, pois é: “O resultado de uma extraordinária convergência sobre o ponto de vista sobre quem somos nós, afinal, seres humanos: que somos, como pensamos, sentimos, nos relacionamos e vivemos”. É também uma pesquisa de como eu sou, como o outro é e como é possível construir a possibilidade do nós, tendo o diálogo como ponte entre as subjetividades. Na medida em que pesquiso descubro-me em minhas observações, pois é um processo interacional, mesmo que eu não mantenha atenção a esta questão.

Neste processo de investigação que empreendi também se evidenciou a complexidade da pesquisa do sujeito e, conseqüentemente, de suas subjetividades. Quero trazer o conceito trabalhado por Edgar Morin quando se refere à complexidade do sujeito, em que evidencia as várias facetas que necessitam compor este conceito, resgatando-o após a sua expulsão, como menciona o autor, das ciências sociais. Para Morin (2002 p. 118):

O sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, que podemos chamar compreensão. Contrariamente, ele desaparece no conhecimento determinista, objetivista, reducionista sobre o homem e a sociedade. De alguma forma, a ciência expulsou o sujeito das ciências humanas, na medida em que propagou entre elas o princípio determinista e redutor.

Por isto considero que a pesquisa é um caminho instigante também de conhecermos e compreendermos-nos, porque os rumos, recursos, maneiras e a condução desta falam basicamente de nossas escolhas e como nos constituímos para chegar a estas escolhas. Ter pesquisado junto ao grupo de alunas, quando em estágio, suscitou-me, por exemplo, lembranças de meu próprio estágio feito ao término da Licenciatura em História, concluído em 1991 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os medos, receios, ansiedades, dúvidas que as alunas foram me relatando com relação as suas experiências ecoaram no meu íntimo porque lembranças, algumas vezes desagradáveis, por certo, surgiram-me durante as entrevistas que realizei e nas observações que acabei por empreender.

## 2.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA

É possível que os elementos que integram a pesquisa qualitativa sejam a radicalização da ação do pesquisador sobre o objeto analisado ou, dito de outra forma, é a constatação evidente de que o pesquisador, a partir do ato da pesquisa, passa a intervir no ambiente pesquisado. Assim surge a maneira de realizar a investigação com e não sobre ou a partir do ambiente pesquisado. Abrahão (1998, p. 18) nos alerta para esta relação com o enfoque da pesquisa quando relatando a respeito de sua investigação na Tese de Doutorado: “este pretendeu ser um estudo na escola e com a escola e não sobre a Escola.

Com esta preocupação e entendendo que a subjetividade na pesquisa é algo inerente ao ato de investigação, procurarei trabalhar com a pesquisa participante no enfoque desenvolvido por Thiollent, no qual o autor faz uma distinção entre esta, de vertente antropológica, e a pesquisa-ação. Conforme Thiollent (2003, p.7):

As expressões ‘pesquisa participante’ e ‘pesquisa-ação’ são freqüentemente dadas como sinônimos. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além de participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.

O autor considera importante a distinção entre os dois enfoques, pois na pesquisa participante o investigador participa nas atividades do grupo e o grupo colabora com o investigador para elucidar o problema que motivou a pesquisa, e na pesquisa-ação pressupõe-se um plano de ação para uma intervenção do próprio grupo, mediado pelo pesquisador ou a intervenção do próprio pesquisador no grupo. O que diferencia, uma de outra, em última instância é a natureza projetual de transformação, em dado sentido.

Assumi um papel de observadora participante, que é definido por Lüdke e André (2005, p. 29) como técnica metodológica segundo a qual a identidade do pesquisador, seus objetivos na investigação são revelados desde o início do processo. No Instituto, desde o começo do meu trabalho, tanto para a Direção, quanto para a professora regente bem como para o grupo de alunas, procurei elucidar meus objetivos, métodos e a motivação que me levava a este trabalho. Com isto, obtive o apoio de todos, traduzido em acesso aos documentos e dependências da escola, disponibilidade para os horários de entrevistas, etc.

Especificamente no trabalho que desenvolvi, meu interesse centrou-se na investigação das situações especiais que levam as alunas a refletir sua prática e a se envolverem no diálogo entre e para além da situação, de sua prática e da ação de seu aluno. Dividi em dois momentos a investigação: na identificação destes momentos desafiadores e no aprofundamento destes elementos apontados nestas ocasiões.

Inicialmente, a identificação dos momentos desafiadores deu-se com o grupo de 21 alunas nas aulas de Prática de Ensino, toda a semana a partir de agosto de 2007 nas quintas-feiras, por meio da observação, das entrevistas coletivas e observações das aulas dadas e planejadas pelas alunas com o auxílio da sua professora, ministradas em escolas de aplicação, da rede pública de Viamão.

No segundo momento, a investigação aprofundou os elementos encontrados, procurando circunscrever o universo da formação destas alunas e aprofundando minhas questões de pesquisa. Trabalhei, então, com doze alunas que ingressaram no primeiro semestre de 2008 no estágio curricular. Durante a pesquisa levantei dados sobre a formação propiciada às alunas ao longo dos três anos e meio de curso, por intermédio dos Planos de Ensino, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar e por meio de entrevistas individuais com os professores, supervisores e direção.

Sem o intuito de diagnosticar algum problema, montando com o grupo um plano de intervenção e transformação, meu interesse centrou-se em entender o fenômeno e suas diversas implicações. Minha pretensão foi somente de contribuir, de estar junto, ser alguém com quem as alunas partilhassem suas experiências, sem ser uma pessoa a mais para se juntar ao processo de avaliação, por exemplo. Aliás, levou algum tempo para que elas percebessem que eu estava para realizar uma pesquisa e, com isto estar ali participando e não necessariamente avaliando. Temos que assinalar aqui que a avaliação no estágio é constante, tanto por parte das Supervisoras, em número de quatro, quanto da própria aluna e da escola em que ela faz o estágio.

Meu papel foi modesto (SILVA; SILVA, 1991) e meu compromisso foi realizar um trabalho o mais abrangente possível, que me levou a um diálogo profundo com o grupo, tanto das alunas quanto do quadro docente e também, acredito, fomentando o diálogo entre professores e alunas. Neste ponto evidencia-se, também segundo Thiollent (2003) que minha reconstrução do fato foi além da descrição ou observação, pois foi um exercício de diálogo entre minhas convicções e opiniões acerca do tema e as situações que surgiram na pesquisa. A este movimento Thiollent chama de raciocínio projetivo, pois remete à criação e ao

planejamento e consiste em procurar resolver o problema de como alcançar determinado objetivo, produzir determinado efeito ou conceber determinado objeto, organizações, práticas educacionais. Abrahão (1998) também ressalta a dimensão do raciocínio projetual que injeta, na situação, informações que colaboraram na projeção e planejamento do grupo.

Assim sendo, a abordagem metodológica da pesquisa participante proporcionou um campo investigativo projetual, por isto apropriado para que ocorresse a interação a que me propunha com o grupo de alunas em questão, entendendo esta situação, principalmente, dialógica, de busca intencional.

Podemos encontrar os fundamentos da pesquisa participante a partir de estudos antropológicos desenvolvidos por Malinowski (ENGERS, 1994) que percebia na observação uma forma de participação na própria pesquisa, evoluindo para a etnografia. Já Brandão (2003) ressalta que a observação participante, técnica oriunda da pesquisa participante, é um bom exemplo de método que foi se aperfeiçoando para qualificar os métodos que possuem a intersubjetividade como estudo.

A atitude foi de compreensão em todo o processo: o que se passa com as alunas, futuras professoras, o que se passa com seus professores, o que se passa em termos de Instituição e direção institucional e o que se passam nas práticas pedagógicas.

Empreender esta experiência no grupo de alunas, em seu ambiente de estudo e, concomitante a isto, em seu ambiente de aplicação, em aulas por estas ministradas, deu-me uma idéia aproximada dos desafios que estas encontram ao longo de seu processo de formação.

Procurei abranger o universo da formação, tanto no que é oferecido aos alunos quanto o que esta formação significa para eles. Fiquei atenta os desafios, dificuldades, descompassos, mas também acertos, inovações e superações.

## 2.2 MEUS RECURSOS

A pesquisa teve como instrumentos de investigação entrevistas coletivas e individuais semi-estruturadas (BAUER; GASKELL, 2004), contendo questões instigadoras que procurassem aportar o máximo de subsídios possível. Também coletei dados gerais sobre a

escola no que se refere ao seu histórico, dependências físicas, atual direção e sobre sua filosofia e proposta pedagógica, bem como seu Regimento.

As entrevistas coletivas foram duas, ocorridas em 06 de outubro de 2007 e 06 de dezembro de 2007<sup>5</sup> ao grupo das 21 alunas, junto à professora regente da turma. A primeira entrevista teve o caráter de suscitar questionamentos das alunas frente às situações que as mesmas estavam enfrentando em suas aulas, já ministradas uma vez por semana, em escolas de aplicação. A entrevista coletiva seguinte teve a intenção de mostrar a pesquisa, os pressupostos teóricos que a fundamentam e sensibilizá-las para que me auxiliassem a realizar meu intento.

No primeiro semestre de 2008, após um período em que as doze alunas já estavam engajadas em seus estágios, empreendi as entrevistas individuais<sup>6</sup>. Estas tinham como objetivo principal o aprofundamento de questões que viessem ao encontro do Ser Professor, do porquê escolher esta profissão, como o Instituto havia contribuído nesta formação e a relação com os alunos no estágio.

A entrevista individual foi realizada também com a professora regente da turma em que eu havia iniciado a pesquisa em 2007 e também coordenadora geral do estágio, com a supervisora geral do Ensino Médio, com o diretor do Instituto e com a professora que ministra a disciplina de Metodologia da Linguagem e Prática de Ensino<sup>7</sup>.

A escolha de realizar esta prática de entrevistas, tanto com as alunas, quanto com segmento pedagógico e diretivo do Instituto teve o intuito de poder ouvir e observar todos os segmentos envolvidos, a fim de qualificar a pesquisa, sabendo que a entrevista é um recurso recorrente, de grande valia, no paradigma qualitativo.

Além das entrevistas, realizei observações nas aulas de Prática de Ensino, nas quais as alunas confeccionam e planejam suas atividades práticas, aprendendo técnicas a serem utilizadas nos Planos de Aula e sendo ministrados em suas próprias aulas, realizadas uma vez por semana. Estive observando as aulas ministradas pelas alunas neste momento do Curso. Após, ao longo do primeiro semestre de 2008, observei orientação de estágio das alunas além de as ter visitado em suas respectivas aulas.

Registrei as observações em um Diário de Campo, sugestão dada por minha orientadora. Este instrumento foi valioso para a sistematização posterior de meu trabalho. Ele

---

<sup>5</sup> O roteiro das entrevistas coletivas encontra-se no Apêndice A.

<sup>6</sup> O roteiro da entrevista individual realizada com as doze alunas encontra-se no Apêndice B.

<sup>7</sup> Os roteiros destas entrevistas encontram-se nos Apêndices D, E, F e G, respectivamente.

contém as observações, as reflexões que fui fazendo ao longo do período e possui também uma cronologia já que, desde o início, até o término da investigação usei o mesmo procedimento; por conta disto pude perceber modificações inclusive no comportamento das alunas ao longo do tempo de dois semestres letivos. Registrava as observações sobre os eventos como aulas e encontros, bem como descrições do ambiente e do procedimento das pessoas envolvidas na pesquisa. Não obstante estes registros, ora ou outra, utilizei-o também para registrar até uma observação de algo que não estava diretamente envolvido na pesquisa, mas que por alguma relação que realizei naquele momento, considerei importante.

Os registros ocorriam concomitante ao fato nos momentos em que eu estava observando as aulas dadas pelas alunas, quando eu em geral ocupava o espaço do fundo da sala. Nestas ocasiões, a mim não parecia muito constrangedor realizar o registro. No entanto, quando eu estava observando as aulas de elaboração de técnicas e reflexões, pareceu-me muito constrangedor realizar o registro simultâneo. Procurava nestes episódios, fazer o registro tão logo me encontrasse sozinha, pois desejava ser o mais fiel possível à minha observação. Lüdke e André (2005) nos alertam para a importância de realizar os registros o mais aproximado dos eventos, pois isto garante maior acuidade.

Tive a idéia de realizar, concomitante a estas ações, um Seminário Reflexivo<sup>8</sup> realizado em 13 de maio de 2008. Neste dia reuni todo o grupo inicial da pesquisa, que havia começado em 2007. Pude explicar as alunas o porquê não poderia terminar o processo da pesquisa com as vinte e uma que compunham o grupo inicial. O Seminário teve como tema a violência na escola, um dos grandes desafios apontados pelo grupo em suas aulas. O questionamento: como lidar com a violência das crianças e adolescentes que refletem na Escola? Seminário é uma prática pedagógica que tem como objetivo aprofundar um determinado tema ou assunto de interesse do grupo, servindo de prática reflexiva, como uma forma de participar com os demais, as reflexões próprias acerca do assunto escolhido.

Contei, neste dia, com a colaboração da Conselheira Tutelar da região<sup>9</sup>, senhora Nausa e com o Senhor Hamilton, Presidente da Corregedoria dos Conselhos Tutelares. No entanto, tal fato acarretou algumas dificuldades, porque não houve por parte dos convidados grandes elucidacões das dúvidas trazidas pelo grupo, objetivo do encontro, o que levou a uma quebra de expectativa, mas, ao mesmo tempo, ressaltou que não há fórmulas prontas para tratar questões complexas ligadas, por exemplo, à violência escolar. De qualquer forma, esta prática

---

<sup>8</sup> Roteiro do Seminário Reflexivo (APÊNDICE G).

<sup>9</sup> Conselho Tutelar da 4ª Região de Viamão.

foi privilegiada tendo em vista as trocas de experiência que suscitou. Especificamente com relação ao assunto principal, este esteve centrado na reflexão como parte integrante do fazer pedagógico no constante construir-se professor em diálogo intersubjetivo, objeto de pesquisa.

Assim sendo, o corpus da pesquisa, que resulta de uma seleção qualitativa em que se seleciona, analisa e se seleciona novamente, visando compreender diferentes ambientes sociais no espaço/tempo limitado, (BAUER; AARTS, 2004) foi estruturado a partir das observações registradas no Diário de Campo, entrevistas em grupo e individuais e anotações obtidas dos documentos oficiais da Escola, além das reflexões oriundas do Seminário Reflexivo.

### 2.3 ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere ao tratamento dos dados, utilizei a Análise de Conteúdo tanto para as entrevistas individuais e em grupo, quanto para a análise dos documentos relacionados à filosofia da escola.

A Análise de Conteúdo possibilita que, após a imersão do pesquisador nos dados obtidos com as diversas técnicas de coletas, possa partir a análise e interpretação do material, visando à compreensão do fenômeno.

Segundo Bauer (2004, p. 191), a Análise de Conteúdo serve como procedimento de “análise textual para fins de pesquisa social”. Procurei a partir desta análise evidenciar as características da escola para elucidar a construção de uma compreensão dos fenômenos ocorridos, tendo como enfoque principal as situações dialógicas que se apresentaram como desafiadoras e conduziram a uma reflexão sobre a prática.

Para efetuar esta análise, levei em consideração tanto o material coletado nas entrevistas individuais e coletivas, materiais especialmente criados para a investigação, bem como os materiais de comunicação verbal, sejam textos, documentos oficiais, atas de reuniões, etc (MORAES, 1994).

Também segundo o autor (MORAES, 1994), no que se refere às possibilidades da utilização da Análise de Conteúdo, várias perspectivas precisam serem levadas em

consideração, e, especificamente neste caso, saliento a perspectiva do caráter objetivo/subjetivo.

Na medida do possível, enfatizo a necessidade de análise do subjetivo que evidenciou, de forma mais completa, o que foi sendo investigado do que o objetivo, mostrando, conforme o autor que “a ampliação das possibilidades de análise de conteúdo é máxima pelo envolvimento da análise dos aspectos subjetivos. É aí que esta técnica pode atingir sua fecundidade máxima” (MORAES, 1994, p. 107).

A partir desta dimensão subjetiva, entre minhas convicções, conhecimentos prévios e até pré-conceitos a respeito da situação pesquisada com os aspectos teórico/práticos do curso bem como a singularidade das alunas do grupo de pesquisa levou-me a criar um campo interpretativo de análise. Este campo interpretativo passou a ser a tradução deste diálogo que elaborei comigo ao longo do processo e foi suporte para empreender a sistematização dos dados a fim de empreender o ato de criação, ou seja, a elaboração da Dissertação.

### 3 A CIDADE DO INSTITUTO

Quando da minha entrada no Instituto de Educação Isabel de Espanha, para iniciar propriamente a pesquisa, após contatos de reconhecimento, uma notícia no mural da Escola chamou minha atenção: a Escola como a marca mais lembrada do município de Viamão em uma pesquisa realizada pela Entidade que representa o setor comercial da cidade.

Para além das relações que comércio pode ter ou fazer com Educação, e isto não será objeto de explanação por mim, o que realmente tal notícia trouxe-me foi a certeza de que havia realizado uma boa escolha para fazer a investigação. O Instituto é um marco na história do município e também da educação viamonense.

#### 3.1 O MUNICÍPIO DE VIAMÃO

Viamão tornou-se Município com o Decreto nº 7.842 de 30 de junho de 1839 e suas origens remontam aos chamados Campos de Viamão, grande área territorial que se estendia de Laguna até o centro do Estado do Rio Grande do Sul, conforme nos informa Moacir Flores (1989, p. 23):

Os Campos de Viamão pertenciam à paróquia de Laguna. Antes de 1732 não há registros nos livros da matriz de Laguna de moradores no atual município de Viamão. Os antigos tropeiros se estabeleceram com estância de criação de gado nos Campos de Viamão.

Neste ano, Viamão está completando 265 anos e 14 de setembro é a data comemorativa do seu aniversário. Atualmente conta com 227.439 habitantes conforme dados do IBGE – Censo de 2000. Na procura de atualizar este dado do número habitacional de Viamão, procurei a Agência do IBGE na cidade e fui informada que a estimativa de cálculo populacional para o ano de 2010 é de aproximadamente 256.000 habitantes. Destes, a maioria populações aglomeradas em vilas urbanas.

Flores faz referência ao fenômeno de aglomerados urbanos que foram se formando em Viamão: “No decorrer dos tempos, Viamão se transformou de sociedade rural em sociedade

urbana, contando atualmente com 156.019 habitantes nas Vilas Operárias e sede, com apenas 13.034 na área rural, dividida em sítios de lazer” (FLORES, 1989, p. 13).

Na cidade, a rede municipal de educação possui 73 Escolas, a rede estadual de ensino possui 31 escolas e a rede particular 12 escolas<sup>10</sup>.

### 3.2 O INSTITUTO DA CIDADE

O Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha, atualmente situado à Avenida Senador Salgado Filho número 1.579, no Bairro Lomba do Sabão, tem uma trajetória de 54 anos no ensino da cidade.

Sua fundação deu-se em 11 de agosto de 1954, e deste ano até o ano de 1972, funcionou com a denominação de Grupo Escolar Isabel de Espanha, situado na Fundação Anna Jobim, na parada 36 em Viamão. Aliás, a formação do Instituto deu-se pela fusão da Escola Municipal Pinto Guterres, que funcionava também na Fundação Anna Jobim, e o Grupo Escolar Isabel de Espanha.

Já em 1983, após a fusão, ocorrida em 1981 com a Escola Estadual de 1º e 2º graus Marechal Cândido Rondon, instituição onde funcionava os cursos de Secretariado, Técnico em Contabilidade e Magistério, a já Escola Estadual de 1º Grau Isabel de Espanha passou a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º graus Isabel de Espanha. Agregou os cursos já existentes na Escola Estadual de 1º e 2º graus Marechal Cândido Rondon.

No ano de 1999, após encaminhamentos legais por parte da administração, a fim de promover a adequação à legislação dos termos da Resolução CEEEd nº 253/2000, a escola passou a ser denominada Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha.

Atualmente, o Instituto conta com 2.283 alunos, divididos em 78 turmas. Os níveis e Cursos oferecidos são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Normal, Aproveitamento de Estudos do Curso Normal e Técnico em Contabilidade, concomitante com o Ensino Médio.

---

<sup>10</sup> Conforme site institucional da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pesquisado em 16 de setembro de 2008.

Possui setores variados de espaços pedagógicos tais como: orientação educacional, supervisão escolar, supervisão de Estágio do Normal. Além destes, possui os setores de uso e recursos pedagógicos: áudio-visual, laboratório de informática, laboratório de estudos sociais, laboratório de ciências, Sala Açoriana Antero de Quental e sala de atendimento aos deficientes visuais, que presta serviços para toda a comunidade escolar do Município. Conta com 105 professores e 12 funcionários.

### 3.3 O CURSO NORMAL NO INSTITUTO

O Instituto Isabel de Espanha foi uma Instituição que permaneceu com o Curso Normal concomitante ao Ensino Médio, proporcionando para, em média, 70 alunos o ingresso no semestre ímpar de cada ano. Há também o curso chamado Aproveitamento de Estudos, que admite, nos semestres ímpares, o ingresso de 35 alunos.

O ingresso dá-se através de testes classificatórios de conhecimento, sempre que o número de inscrição excede o número de vagas. Sempre ocorre este teste, pois, historicamente, o número de inscrições excede o número de vagas.

No entanto, é observável pelo corpo docente da Escola que, de alguns anos para cá, o número de inscrições foi bem menor. Podemos inferir que a razão desta redução de inscrições encontra razão na própria Legislação Federal que regula a Educação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, Artigo 62, na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental será admitida, como titulação mínima, a formação na Modalidade Normal em nível médio. Na mesma lei, nas disposições transitórias, é estabelecido que até o término da década da Educação, institucionalizada pela própria Lei, somente serão admitidos professores formados em nível superior ou por treinamento em serviço.

A regulamentação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução CNE 01 de 15 de maio de 2006, estabelece a formação do Pedagogo no nível de graduação para atuação docente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Sabemos que o prazo dado nas disposições transitórias da LDB esgotou-se em 2006 e que, neste período, as Escolas com Curso Normal continuaram a formar respaldadas pela própria Lei. Entretanto, a questão de formação inicial para atuação profissional na Educação Infantil e Séries Iniciais do

Ensino Fundamental tende a se modificar por razão da própria regulação do mercado de trabalho.

Por outro lado, estando regulamentada pela LDB que a formação inicial mínima para atuação na Educação Infantil pode ser proporcionada no Curso Normal, os estabelecimentos de Ensino que não haviam estabelecido a Educação Infantil em seus Regimentos e Planos de Ensino, passaram a fazê-lo. Aqui, novamente o Instituto Isabel de Espanha regimentou o Curso Complementação de Estudos para a Educação Infantil, a todos os seus alunos que, tendo concluído o Curso antes da Lei 9.394/96, não saíram com a formação em Educação Infantil. No entanto, em entrevista com a supervisora geral obtive a informação de que o Curso estava legalizado e aceito pelo Conselho Estadual de Educação, mas não havia condições de implementá-lo, visto não existirem professores que ministrassem as aulas. Para os alunos atuais, a formação em Educação Infantil faz parte do seu currículo regular.

### **3.3.1 Considerações sobre o ingresso**

O Instituto Isabel de Espanha fica na entrada da cidade de Viamão para quem ingressa pelo município de Porto Alegre. Situa-se na avenida principal. Nas séries de ingresso sempre convergem ao Instituto um grande contingente de alunos de outros bairros e vilas da cidade, porque é visto pelos pais como uma forma de garantir a Educação pública gratuita, é de fácil acesso e é possível nele permanecer até o final do Ensino Médio. Isso lhe garante um grande número de alunos.

Estas questões não são diferentes no Curso Normal. Em geral, são alunas oriundas de inúmeras partes do Município e que, normalmente, escolheram o Isabel de Espanha que garante uma formação profissional com gratuidade e facilidade de acesso. Estes fatores, por vezes, acabam acarretando indecisões por parte das alunas ingressantes. A questão de não saber exatamente porque veio realizar o curso, não saber exatamente o que é proposto, são elementos apontados por uma professora entrevistada como o grande causador de desistências após o primeiro ano. Em suas palavras:

*(Entrevistadora: tu consideras muito complicado o ingresso com treze, quatorze anos?) É, estão entrando muito novinhas e, claro, imaturas. Então a gente observa: muitas alunas, no final de março, já pedem para sair, que não era aquilo que*



se inscreve nesta luta a partir da vontade de seus professores, funcionários e demais membros da Comunidade Escolar.

Podemos ler em seus documentos de apresentação o que segue:

*Nosso compromisso com o ensino público e de qualidade. Diante das dificuldades que se apresentam em nossa sociedade, torna-se cada vez mais importante o papel da escola nas comunidades carentes. Nossa Escola possui uma trajetória de lutas e conquistas expressivas na área da Educação. [...] Concluimos, reafirmando nosso empenho em levar aos nossos alunos uma educação de qualidade, pautada nos valores éticos e humanos, tentando construir um espírito de cidadania e democracia em nossa comunidade escolar.*

A menção a este compromisso está presente nos demais documentos que tive acesso para elaboração da Dissertação, nas falas dos professores entrevistados. A fala da Supervisora Geral do Ensino Médio ilustra este elemento:

*1. Qual a Filosofia da Escola na formação dos futuros professores?  
Ela seria basicamente a de formar cidadão. Cidadão consciente de sua função na sociedade. Pra sua atualização, para o seu desempenho enquanto professor, enquanto pessoa responsável pela formação do outro ser. É neste sentido a nossa Filosofia. Que seja atuante, que se engaje nas situações, que se propõe, que apareçam.*

Também, no Regimento Escolar do Curso Normal<sup>13</sup>, na Filosofia, podemos ler:

*Desenvolver no educando, como ser histórico, o espírito crítico e reflexivo para educar-se, através do processo de conhecimento, conscientização e auto-libertação, em todas as dimensões humanas.*

Com relação às finalidades do curso, é salientado que visa qualificar profissionais para atuar em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, assegurando, nesta qualificação, a constituição de valores, conhecimentos, habilidades e competências.

Nos objetivos ressalta-se a intenção de ofertar uma educação geral que possibilite o exercício consciente do Magistério e permita estudos posteriores de formação, assegurando também o domínio de técnicas pedagógicas por meio de trabalhos práticos.

---

<sup>13</sup> Regimento Escolar do Curso Normal, pesquisado em julho de 2008.

No que se refere à formação continuada, segundo Delors (2006), a formação inicial de professores deve privilegiar convênios com instituições de Ensino Superior, a fim de incentivar o aluno do curso secundário a realizar estudos posteriores. Os convênios foram evidenciados pelo Diretor do Instituto que ressaltou tal prática no Instituto:

*Nós sabemos que temos que abrir mais espaços para estas reuniões, que a nossa questão é também de articulação com outros grupos, outras Universidades. Nós temos uma parceria com a PUC, que faz as suas práticas, o pessoal da Pedagogia faz seu trabalho aqui junto com o pessoal do magistério. Então sabemos destas questões, destas relações... Também fomos convidados estes dias por outra Faculdade, o CESUCA, para ir lá fazer um trabalho de base com as meninas. Fomos na ULBRA. Eu acho que estas articulações ainda nos faltam, temos que ampliar. Quanto mais ampliar isto, mais competente vai ser o curso.*

Considerando os demais aspectos dos objetivos, eles evidenciam um dado complementar que se refere ao domínio de técnicas pedagógicas. Realmente, podemos afirmar que o curso está calcado nesta preocupação com a inovação, para que esta chegue às escolas. É uma fala corrente, que encontrei tanto nas conversas com a professora com quem trabalhei mais diretamente quanto com as alunas. Segundo a professora:

*Nosso objetivo sempre foi o de levar uma aula mais divertida, mais dinâmica para as crianças, porque se é para levar a mesmice, deixa o professor que está lá há trinta anos e está fazendo sempre a mesma coisa, não muda. Nosso objetivo é que ela leve novidade para fazer o professor ver, perceber o quanto é interessante aprender brincando, usando material, recursos que irão facilitar a aprendizagem do aluno.*

O objetivo de inovar é a base do curso. As alunas se sentem inovando, fazendo a diferença, superando o que algumas chamam de modo tradicional de dar aula. No dizer de uma aluna:

*No dia-a-dia eu tinha uma visão bem diferente até dos planos de aula. Porque tem aquela coisa, que tu recebe os conteúdos e tens que passar aquilo ali. Mas tudo tem uma forma tradicional, que é como todo mundo faz. E até eu estava fazendo isto no magistério e depois a professora começou a falar que não é assim, que há uma forma diferente e eu pensei: - Mas como eu vou ensinar pronome, como eu vou ensinar outras coisas assim para as crianças de uma forma mais lúdica, não entendia sabe. [...] Mas agora eu estou aprendendo mais a trabalhar porque eu vejo que assim, além de eles aprenderem, eles aprendem muito outras coisas. Geralmente, quando eu trago uma coisa ou outra, dou uma introdução antes, música, deixo eles falarem, eu gosto de trabalho para apresentar, isto tem sido tem maravilhoso. Eu vejo que eles têm aprendido outras coisas, tanto é que falarem em grupo eles aprenderam bastante, eles têm aprendido conversar com os colegas, trabalho em grupo, eles fazem pesquisa, este tipo de coisa. Tudo isto é diferente*

*para eles. É mais globalizado, porque as professoras que estão a tempo na área, na Escola, mais tradicional, elas não costumam fazer isto. (O tradicional tu descreves como?) Não sei, mas, a criança aprende no tradicional, não tem como não aprender. Tu aprendes mesmo. Só que aprende aquilo ali. É aquilo ali e deu. Já nesta forma globalizada, mais diferente, mais infantil para as crianças, além daquilo ali, eles aprendem muitas coisas [...].*

No entanto, por vezes, trabalhar com recursos inovadores é intenção da aluna, mas esta se depara com a realidade da sala de aula que encerra dificuldades de diversas ordens. Neste caso, o que fazer?

*O anseio que eu tenho é de eles não conseguirem pegar o que eu estou tentando passar para eles. De não produzirem o conhecimento deles. E o anseio assim dos pais de não estarem contentes com o tipo de [...] que é novo, recurso, não estão acostumados. Na verdade, os alunos não estão acostumados com o recurso porque o método é bem tradicional mesmo. E eu noto que quando eu levo um recurso, alguma coisa diferente, eles ficam bem agitados. Não viram, é uma coisa diferente. Ficam agitados e também, eu acho que é isto, o receio de eles não aprenderem. De não pegarem o que eu quero transmitir.*

Nas minhas observações, em alguns momentos encontrava as alunas perdidas nestas tentativas de inovações e realizando as técnicas, seja por exigência própria do curso, seja para preencher o espaço de sala de aula. A inovação acabava, nestes casos, por ter um fim em si mesma, sem realmente apresentar uma novidade transformadora no contexto. Por isto muitas vezes, a aluna no seu estágio enfrentava momentos de incerteza, beirando à crise:

*Que nem estes dias eu fui explicar as dezenas, só que é uma coisa muito simples para ti que é grande, para nós. Nós conseguimos entender. Eu fui explicar com o Quadro de Pregas para as crianças, colocar o palitinho nas preguinhas e elas não entendiam. Era um recurso, estava ali na frente dos olhos, e elas não entendiam, eu perguntava, elas não entendiam. A professora regente me chamou e disse: - XXXX, quer que eu explique? Eu disse: - Deixa eu tentar mais um pouquinho, se eu não conseguir eu peço para ti me ajudar. Aí eu fui e as crianças não entendiam, não entendiam, não entendiam, e aí eu olhei a regente e disse: - Tá, não estou conseguindo colocar nada na cabeça das crianças. Aí uma coisa, eu estava com o recurso para eles verem, tocarem, ela simplesmente foi lá e escreveu no quadro e as crianças entenderam. Sabe? Então eu fiquei assim, eu com o recurso! Legal, bacana, pensado, tudo planejado com uma semana de antecedência não consegui. E ela chegou e escreveu no quadro estas coisas assim que a gente sempre faz, o tradicional e conseguiu. Então assim, este temor, será que eu vou conseguir com o recurso, será que eu não vou.*

Então, nestes casos, poderiam ser interessantes discussões acerca destas situações na intenção de clarificar o entendimento das alunas no uso das técnicas para empreender de maneira satisfatória os objetivos do curso. Contextualizar o seu uso e entender que elas não se

traduzem por si, mas são recursos que devem ser alicerçados nos momentos de aprendizagem a serem propostos na aula. É uma forma de atender o objetivo específico do curso com relação à formação, inserido-o, efetivamente, na prática pedagógica das alunas.

### **3.3.3 Situando as classes de aplicação**

Denomina-se classe de aplicação aquela nas qual as alunas executam suas observações, experimentações, demonstrações e prática da habilitação.

No geral, quando é possível absorver a demanda, as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, séries iniciais do Instituto são utilizadas na condição de classes de aplicação. No entanto, considerando que a demanda, no geral, de prática e/ou estágio é considerável, as classes do Instituto não são suficientes, necessitando que se faça convênios com a rede municipal e estadual de ensino.

O diretor do Instituto salienta que uma preocupação que a equipe diretiva possui com relação às alunas do normal também é a maneira como estas serão recebidas nestas escolas, inclusive no que se refere à segurança. Segundo ele: *“esta questão de estrutura, questão da segurança, a questão desta fase que as meninas vivem, estes problemas todos são uma grande preocupação da equipe e, às vezes, até da postura realmente do nosso jovem”*.

A adequação da aluna ao ambiente de estágio, e mesmo de práticas pedagógicas, desde acompanhamento e monitoria até ministrar aulas, é de responsabilidade da escola de formação e, muitas vezes, esta relação torna-se conflituosa, necessitando a intervenção da supervisão de estágio. Há uma considerável responsabilidade de todos os setores do Instituto com os convênios de estágio.

### **3.3.4 Estágio curricular**

O estágio é supervisionado, realizado nas classes de aplicação. Com duração de 400 horas, um semestre letivo, a frequência mínima exigida é de 90% de presença. O aluno que

eventualmente não cumprir o tempo estipulado deverá retornar no semestre seguinte para integralizar as horas devidas.

Sendo supervisionado, o estágio conta com uma comissão de professores/pedagogos, com experiência em educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e atuação no Curso Normal para supervisionar/acompanhar as alunas ao longo do semestre. Segundo a coordenadora:

*Nós temos um número X de professores e estes professores dividem a carga horária, metade para a Supervisão e metade para a visita. Então, quem tem vinte horas, são 10 para a correção de planejamento e 10 horas para visita. Quem tem 40, tem 20 horas para a Supervisão e 20 horas para a visita.*

No período da pesquisa, esta comissão se constituía de quatro supervisoras que, dividindo o grupo de alunas, as atendiam individualmente na correção semanal de seus planos de aula, além de realizarem visitas às classes de aplicação regularmente. Na ocorrência de um problema mais grave com alguma aluna em seu estágio, a supervisora responsável agenda reunião com a equipe pedagógica da escola tão logo seja possível:

*Teve uma mãe que ligou aqui para a Escola, mãe de uma aluna minha ligou aqui para a Escola e veio dizer que o meu trabalho não estava bom e gerou muita confusão. Minha professora teve que ir na Escola, me visitar para ver o que estava acontecendo mesmo. Teve uma fase que foi horrível, bem no início.*

Por todas as ocasiões observei, tanto na conversas informais quanto nas entrevistas, sejam com as alunas, sejam com as professores, ficou evidente que estas visitas planejadas, são efetivadas pelas quatro supervisoras do estágio, sucessivamente. Nestas visitas, observam itens já combinados com as alunas por ocasião do início do estágio<sup>14</sup>, além de observarem a existência ou não de planejamento, a sua realização e a utilização de recursos pedagógicos, bem como o comportamento das mesmas com seus alunos e a professora regente da turma.

---

<sup>14</sup> Orientações de Estágio (ANEXO A).

### 3.3.5 Avaliação, frequência e recuperação

A avaliação é descrita no regimento a partir de uma visão diagnóstica, que busca um acompanhamento contínuo do aluno, um crescimento em sua totalidade. A frequência mínima para aprovação, exceto o estágio, é de 75% de presença. Com relação à avaliação, resalto a realizada no período de estágio. Há formulários específicos de registro do desempenho das alunas. Uma das fichas<sup>15</sup>, feita a partir das orientações de estágio<sup>16</sup>, é preenchida por ocasião das visitas das supervisoras; a outra, é preenchida pela regente de turma e direção da escola em que a aluna está fazendo o estágio. Ambas também compõem a nota final de desempenho no estágio.

A recuperação, seja da frequência, seja da nota, é possível após o término de estágio para aquela aluna que não obteve o mínimo de 60 pontos para aprovação. Conforme a professora coordenadora:

*Nós temos bastantes alunas que acham que merecem nota dez, quando, na realidade, não são. Elas não se percebem. Não se avaliam, não têm autocrítica, não se reavaliam, numa avaliação fiel de sua prática. Acham-se maravilhosas, nota dez, quando na realidade não são. Às vezes temos muita briga, muita discussão. Às vezes com a família, envolve a família em função de uma avaliação nossa mais baixa, em função da família achar que é perseguição da supervisora em relação àquela aluna e que aquela aluna é ótima quando constatamos, várias vezes, em várias visitas, que esta não é a realidade. Não leva planejamento, ensinando as coisas erradas, foi quando começamos a mudar em relação ao planejamento, porque agora ele tem que vir com as respostas para observamos se realmente elas sabem. E mesmo assim, o que acontece, chega lá e elas mudam, mudam o planejamento e vai uma visita e percebe estas coisas e constata na hora este erro. Agora, nós tivemos alunas que foram avaliadas em nota mínima que é 60, nota mínima para aprovação e quiseram recuperar esta nota, pediram que permitíssemos esta recuperação. Não foi bem, pode prolongar seu estágio, fazendo recuperação. Nós temos alunas que aceitam, outras não. Nós temos alunas que, elas mesmas pedem para fazer uma recuperação e se saem bem depois, porque existe um amadurecimento. Foi constatado isto. E no final do semestre, nós fechamos uma avaliação, as Supervisoras também. Estabelecemos uma nota, considerando nesta nota o que a gente viu nas visitas, o que a gente viu nos planejamentos e o que vem das Escolas.*

A nota é uma preocupação que acompanha as alunas desde o seu ingresso:

<sup>15</sup> Em anexo a ficha do Desempenho no Estágio do Setor de Estágio (ANEXO B) e Ficha de Avaliação de Desempenho no Estágio da escola de aplicação (ANEXO C).

<sup>16</sup> Conforme nota explicativa 14.

*Eu aprendi muito, eu ia largar o 5º ano, ia pegar um terceiro porque estava difícil trabalhar com 41 alunos, por área, várias matérias no mesmo dia. E aí a minha nota iria, você tem uma nota no estágio agora, ela iria baixar. (Baixar por que tu ias desistir da turma?)<sup>17</sup> Não, ia baixar porque eu não iria conseguir fazer jogos, eles não entendem que a aprendizagem pode ser fora do quadro e por eles não entenderem isto muitas vezes fica difícil de tu aplicar um jogo e por ter uma grande quantidade de alunos para um só estar ensinando. Eu ia largar. (E então?) Eu não queria que minha nota baixasse porque todos os três anos eu consegui não baixar muito minhas notas de nove em nenhuma matéria.*

Por muitas ocasiões, fiquei com dúvidas em relação aos critérios de certificação de resultados, evidentemente questionando-me sobre a validade das exigências a respeito dos recursos solicitados, principalmente. É também uma queixa recorrente das alunas, porém, por outro lado, é um alicerce da avaliação realizada no Instituto. Esta é uma questão que acabei por aprofundar, em 2008, com o grupo de 12 alunas.

### 3.4 SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Em 2000, em um movimento intenso desencadeado na rede estadual de ensino, as escolas foram convocadas, após o processo denominado Constituinte Escolar, a elaborarem, a partir dos pressupostos estabelecidos neste processo, seus documentos oficiais: Projeto Político Pedagógico, Regimento e Planos de Estudos. Houve uma adequação dos documentos legais das Escolas com a nova legislação federal, a partir da Lei 9394/96.

Estive a partir de junho de 2008 analisando estes documentos e os diversos registros nos arquivos do Setor de Supervisão do Instituto, da memória dos momentos de realização. O processo desta elaboração, no Isabel de Espanha, partiu de uma problematização, realizada nos segmentos de pais, alunos e professores no que se refere às finalidades da escola pública, seus pressupostos, práticas, reflexões teóricas.

A abordagem, contextualizada no pensamento freireano, citado nos documentos, debruçava-se sobre as questões da gestão pedagógica/administrativa/financeira, das práticas arraigadas no contexto escolar refletindo no tempo-currículo-avaliação e a finalidade da escola pública neste contexto.

---

<sup>17</sup> Na fala da aluna, minha interlocução a fim de aprofundar o assunto desta fala e demais que se sucederam, sempre que considerei necessário.

A partir destas discussões, houve o momento do diagnóstico, quando se avaliou a escola que tinham e a que queriam. Após, metas foram estabelecidas para que todos pudessem tornar reais as necessidades de melhoria no ensino do Instituto, tais como a necessidade de reuniões, a motivação para que os pais venham à escola, a garantia de espaços de discussão, o planejamento participativo enfocando a função social da escola e do professor, o trabalho enfocando os valores da família e da escola, a participação e organização de campanhas de solidariedade, intercâmbio com universidades, carga horária do professor para planejamento, especial atenção na aquisição e conservação dos materiais pedagógicos.

Com relação ao enfoque que estava sendo dado à formação dos professores, assinalo uma preocupação com a integração dos alunos do Normal com os professores das séries iniciais do fundamental, em uma clara otimização das classes de aplicação. Além disto, a afirmação da importância de reuniões entre os professores e a necessidade de cursos de atualização. No primeiro item, não encontrei entre os professores entrevistados uma preocupação especial com o aspecto da integração, especialmente entre os professores das séries iniciais e os futuros professores. Mas há um relato importante de uma aluna a respeito dos trabalhos específicos com os alunos do Ensino Fundamental:

*E para o curso contribuiu bastante porque aqui tem várias atividades extracurriculares com as crianças, tem gincana e daí o que faz: chama o Magistério para fazer gincana com as crianças. Tem bastante coisa, tem o Isabel em Cena, tem apresentações para as crianças, tem apresentação para os maiores. Tem bastante coisa. Tem oficinas, tem a sala de recursos. Vários projetos, cada data comemorativa tem um evento para as crianças. Dia das bruxas é feito festinha com as crianças, é feito enfeite para o salão, faz a festinha, nós que arrumamos. Até teve um ano, nós que arrumamos. A gente fez uma peça de teatro que falava para as crianças sobre o dia das bruxas. Tudo isto, como era no tempo de aula, tudo que a gente tinha que fazer tinha um projeto, tinha que ter um objetivo. Então isto foi muito interessante. E eu gostei muito disto.*

A questão da necessidade de reuniões, integração entre os professores no sentido de otimizar a ação destes na formação das alunas, foi uma preocupação constante do entrevistados na pesquisa, principalmente com relação à integração entre as disciplinas de formação profissional (didáticas, metodologias e práticas) e as gerais do Ensino Médio. De que maneira viabilizar maior integração sendo que a dificuldade começa em conseguir reunir o grupo, mesmo aqueles professores das disciplinas específicas? Segundo a fala da coordenadora do estágio:

*É, e nós temos que trabalhar aqui no estágio com a metodologia e também com o conteúdo, elas não sabem. Este problema da Prática, a Metodologia e a Prática, como não existe um planejamento integrado, é isto que acontece. No momento que tivermos um trabalho integrado entre a metodologia e a prática, isto talvez seria um problema a menos, embora o embasamento do conteúdo das séries iniciais, tanto para o português quanto para a matemática, principalmente a matemática que é a dificuldade maior, permaneceria. Lá no terceiro ano, no segundo semestre, a professora de matemática trabalha o conteúdo de 1ª e 4ª série e começa a ver que elas não sabem nem dividir. Já é tarde. Isto passaria por uma nova discussão, uma reformulação de conteúdos, mas também tem o professor de matemática, que visão ele tem: ele prefere preparar para o Ensino Médio ou para as séries iniciais?*

Nesta preocupação, fica evidente a necessidade que os professores do curso, todos, sejam os que preparam para a formação pedagógica, sejam os que tratam das disciplinas de formação do Ensino Médio, de buscarem uma linha de atuação visando aperfeiçoar a formação. Esta questão, no entanto, esbarra em dois sérios limites que vislumbrei ao passo que realizava as entrevistas: dificuldades em reunirem-se e professores engajados com a formação no Curso Normal. No dizer do diretor:

*Às vezes, só sabemos que nós falhamos, por exemplo, nós gostaríamos de ter um espaço maior para reuniões, para estar reunindo, para estar conversando com os professores. Não no sentido que tem sido usado atualmente, por algumas escolas, de capacitar os professores. Eu acho que as reuniões são sempre capacitadoras, o profissional tem que capacitar nas instituições. O que ele traz é uma discussão da realidade daquela instituição que ele está inserido é uma reflexão sobre alguns temas que não deixam de ser capacitação. Mas é alguma coisa mais direcionada. Preocupamo-nos muito com isto porque percebemos, ainda bem que tem uma dedicação por parte de cada um profissional com o curso, dificilmente você vai encontrar um professor que dá aula para o magistério e ele diga: - Olha, eu não gosto de ser professor do magistério, que eu não gosto de formar professores. Ele gosta disto, é uma vantagem. Mas só isto não é suficiente. Nós sabemos que nós temos que abrir mais espaços para estas reuniões.*

O diretor ressalta a preocupação individual do professor formador, o que é fundamental no trabalho desenvolvido no Instituto, em sua totalidade, mas lembra as dificuldades de manterem as reuniões, o que acaba isolando o profissional de um trabalho coletivo.

Outra fala, da professora de Metodologia da Linguagem e Prática de Ensino, salienta o perfil diferenciado que o professor do Normal necessita ter. No entender dela, o profissional está desqualificado, agravando a interação do grupo formador:

*Neste momento o que mais me preocupa é a falta de qualificação dos professores. De professores que estão dando aula no magistério sem qualificação. Por quê?*

*Porque nós temos um governo que não dá muita bola para a educação então, quando sai um colega do Curso Normal, vem um professor que não tem a formação. Eu acho que quem tem cargo no magistério, tem que ter pedagogia. É claro, tem a matemática, tem a Biologia, tem as outras que não as matérias didáticas, mas mesmo aqueles professores não têm habilitação. O curso de magistério queira ou não queira é diferenciado. Tu estás tratando com pessoas que vão preparar outras pessoas. Então como eu já falei no início: tem a questão da sensibilidade que tu tens que ter. Tu tens que dar uma visão diferente para estes alunos, o trabalho é diferenciado. Então, não é qualquer professor que tem esta visão. E quando eu digo o professor especializado, não sei se em termos de curso, mas que ele tenha esta visão que a clientela é diferente. O teu trabalho é diferenciado. Não é melhor nem pior, não é isto que eu estou dizendo. É diferenciado porque tu estás preparando alguém que vai formar cidadãos.*

Em uma análise mais apurada destas situações, inferi que estas reuniões de articulação e planejamento são, na realidade, uma preocupação unânime. Com a possibilidade de rever todo o currículo escolar, a partir deste movimento iniciado com a Constituinte Escolar, foram revisadas várias situações que levaram a uma melhoria geral do curso, exemplificando, a questão da prática de ensino, a partir da monitoria, no primeiro ano. Entraves permaneceram, no entanto, como limitadores no caminho do aperfeiçoamento, sendo o principal deles, no meu entender, a fragmentação das disciplinas pedagógicas (metodologias e práticas) entre si e estas com relação às demais disciplinas do Ensino Médio.

### 3.5 DESENHO CURRICULAR

O desenho curricular está composto por disciplinas da formação do Ensino Médio<sup>18</sup> e da formação específica<sup>19</sup>. Saliento os períodos de aula, dados em turno inverso, o que é visto pelas alunas, ao menos no início do Curso como muito desgastante, e o Estágio Supervisionado de 400 horas, perfazendo um semestre letivo completo.

Analisando o currículo, é perceptível que as disciplinas não mantêm uma oferta constante no que se referem às didáticas, metodologias e práticas. Talvez esteja aqui a preocupação apresentada pela professora de Prática de Ensino e também supervisora de estágio, que ressalta o déficit de vivências e aprendizagens que venham a ser viabilizadas pelas disciplinas de metodologia e de didática, para serem utilizadas na Prática. Estas

<sup>18</sup> Conforme Seção IV da Lei 9394/96 que trata do Ensino Médio, em seus artigos 35 e 36 e respectivos parágrafos, Resolução CEB 03/98 e CEB Resolução 01/05.

<sup>19</sup> Segundo a Lei 9394/96 artigo 62, Resolução 2/99 CNE e Resolução 252/2000 – CEED.

dificuldades acabam por se apresentar no momento de Estágio, quando as alunas percebem claramente a deficiência. No dizer de uma aluna:

*Eu acho que deveria ter mais prática, mais convivência com as crianças, com as disciplinas, tudo. Eu acho que deixou um pouco em haver. (Tu achas que quando entrou no Normal, tendo quatorze anos, talvez não tenhas aproveitado a oportunidade da Prática desde o início do Curso?) Sim, eu acho, acho que era muito imatura e eu fazia as coisas, fazia as coisas e não ligava tanto, eu tinha quatorze anos, eu era uma adolescente. Nesta parte também, eu acho que as meninas deveriam fazer o magistério separado, eu fiz junto. Foi bom, eu fiz em três anos e meio, mas eu concluí o Ensino Médio e o magistério. Eu entrei tinha quatorze anos, eu não ligava para aquilo ali. Eu fui me dar conta agora. (Agora, que tu precisas no Estágio?) Agora eu fui correr atrás.*

Também, em fala da coordenadora de estágio, esta corrobora com a aluna:

*Os desafios que começam então, e que vem desafiorar aqui no Estágio, vem desabrochar no Estágio é assim: quando elas estão lá, mesmo com a Prática uma vez por semana, elas não vêem muito sentido nas coisas que a gente trabalha nas metodologias e nas didáticas, que não são de uso imediato, não pelo menos para aquela série que elas terão que atuar depois no Estágio e como não são coisas muito imediatas, a não ser na Prática de Ensino e no estágio, elas não levam muito a sério algumas coisas e, quando chega no estágio, é nossa maior preocupação, se constata a falta de base, a falta de conteúdo destas alunas.*

As deficiências relacionadas com as experiências/teorias, somam-se à questão do amadurecimento ao longo do processo de três anos de formação. Demonstram convergências/divergências, continuidade/descontinuidade, entre a formação adquirida na escola e a busca de sua própria forma de ser. São dificuldades vividas na formação profissional que encontram correlação no desenvolvimento pessoal.

A constatação do processo de amadurecimento, das transformações existenciais, do assumir-se cada vez mais é um processo que não ocorre somente com as alunas do Normal, visto ser inerente às aceleradas transformações juvenis e posteriormente, ao longo da vida. Não obstante, o Curso Normal às exacerba porque as alunas, adolescentes na grande maioria, depararam-se com a formação profissional e a sua responsabilidade inerente. Este fator, por curioso que possa ser, por vezes, facilita a passagem da adolescência para a fase adulta, sendo esta melhor significada a partir das experiências advindas do curso. No dizer de uma aluna:

*Concluindo tudo o que estou sentindo eu estou me sentindo recompensada. Estou amadurecendo muito, era muito imatura, não estava nem aí para os sentimentos das pessoas, eu era egoísta. Eu não estava nem aí se as crianças estavam precisando de*

*mim, não me interessava em pesquisar a história deles, das famílias deles, se eles estavam passando dificuldades ou não. [...] Penso no sentimento das crianças, penso nos sentimentos delas, converso.*

No aprofundamento da pesquisa, constato que este equilíbrio entre a formação proposta e as transformações inerentes ao amadurecimento pessoal, serão determinantes no sucesso ou não do trabalho realizado no estágio, quando as exigências se tornam presentes no cotidiano da atuação profissional.

### **3.3.1 As disciplinas do Curso Normal**

As disciplinas específicas do Curso Normal<sup>20</sup> têm uma linha integradora entre os fenômenos sociais e escolares, a fim de levar o aluno a refletir, argumentar, instrumentalizar-se. Nas ementas da disciplina de Fundamentos Filosóficos encontramos a preocupação com a articulação de conhecimentos, a construção argumentativa e posicionada; em Fundamentos Sociológicos, há a preocupação com a investigação, identificação e reflexão sobre todos os fatos relacionados à vida social levando o aluno a decodificar a complexidade da vida social e perceber-se como elemento ativo dotado de força e capacidade de transformar, através do exercício pleno da cidadania, mudanças estruturais; na disciplina de Fundamentos Psicológicos, a ênfase está em compreender o comportamento humano como meio a ser utilizado no trabalho de sala, atendendo às necessidades e aspirações dos alunos.

No que se refere à Didática Geral, é salientado a promoção do desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva diante dos aspectos históricos e atuais que condicionam a ação do profissional, a percepção da aprendizagem como um processo de descoberta pessoal, que leva as modificações no pensamento e ação do sujeito; o ensino visto como um processo de criar condições para que o aluno efetivamente aprenda, a ênfase no planejamento como tomada de decisões, dando ao ato educativo um caráter intencional e organizado, e a condução à reflexão crítica a respeito da educação e do ensino-aprendizagem.

---

<sup>20</sup> Conforme consta no Quadro Síntese Plano de Estudos, Anexo D, são as seguintes disciplinas: Fundamentos Sociológicos, Fundamentos Filosóficos, Fundamentos Psicológicos, Didática Geral, Didática do Ensino Religioso, Metodologia da Linguagem, Metodologia da Matemática, Metodologia de Ciências, Metodologia dos Estudos Sociais, Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado.

Para as disciplinas de Metodologia: Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Linguagem, salienta-se a importância de proporcionar ao aluno do Curso Normal as vivências de situações de ensino-aprendizagem ligadas às diversas áreas do conhecimento que o levem a conhecer, construir o saber, aprender com prazer, experienciar e analisar, a partir dessas situações.

Na disciplina de Prática do Ensino proporciona-se a prática de sala de aula, a começar pelo exercício da monitoria e partindo para a execução de práticas pedagógicas. Ressalta-se a retomada das experiências vivenciadas na prática, através de Seminários e reflexões individuais, cuja finalidade encontra-se em aperfeiçoar a formação docente.

Para a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, o trabalho está centrado na exploração do contexto da Legislação do ensino e da estrutura organizacional da Escola para que se favoreçam as condições de reflexão e de crítica na busca de compreensão das relações existentes e suas implicações na prática educativa.

Nas diversas disciplinas, encontro à proposição com relação às experiências que levem à reflexão. Busca-se uma conscientização da situação, considerando a educação como um processo individual e intencional, que visa mudanças e construções possíveis viáveis. O currículo, entretanto, está voltado às experiências a partir do domínio de técnicas ligadas à profissão. Apesar de incentivar a reflexão sobre a prática, esta parte de experiências programadas no contexto curricular. Talvez aqui possamos inferir que a formação inicial em questão dá mais ênfase ao ensino, do que propriamente à questão da aprendizagem, entendida como processo singular do sujeito.

Transpondo as proposições para a execução dos planos, resalto a importância, apontada nas diversas entrevistas que realizei com os professores, em relação ao trabalho coletivo, estruturado e refletido no conjunto dos professores para que se otimize a formação dos alunos, o que está difícil de viabilização. Boas intenções fragmentadas e isoladas, por vezes, podem emergir da atuação destes no sentido de proporcionarem o melhor em formação, mas não garantem que cheguem às alunas de maneira coesa, positiva e formativa. Muitas vezes, são vistas como casos isolados e não compreendidas no trabalho coletivo, em uma intenção pedagógica coesa. Ilustro esta colocação com a seguinte posição de uma aluna:

*O que eu vi no último ano de mais importante foi que as professoras que já deram aula para o currículo, elas conseguem passar muito mais experiência para nós. E as práticas também em sala de aula, alguns professores ficavam na teoria, outros praticavam entre nós, traziam uma atividade como a gente faz com as crianças,*

*dinâmica. Acho que isto é importante, nos falta um pouco disto, mais na organização e no cuidado. A linha de trabalho, sinceramente, não sei. O objetivo que tem para nós, pensar na estrutura da Escola, no planejamento, na visão da Escola, no pensamento da Escola para o Magistério, não tenho uma conclusão. O que eu consigo analisar são os professores, a visão de cada professor, do curso. Uma visão geral da escola, não consigo ter.*

Corroborando com esta posição, apesar do processo reflexivo ser incentivado e, até ressaltado nos planos de ensino, as alunas acabam por não apresentarem suas reflexões nos momentos institucionalizados. A auto-avaliação, presente em seus relatórios de estágio, é solicitada e também compõe o rol de itens da avaliação geral. Conforme a Coordenadora do estágio:

*De quinze em quinze dias a aluna tem que fazer uma reflexão sobre sua prática. Ela escreve no seu diário alguma coisa. Mas elas têm muitas dificuldades. Elas não conseguem se colocar no papel de forma que expresse seu sentimento em relação a sua prática. Umam põem três linhas, outras põem dez, outras põem uma folha inteira, outras põem duas folhas. Aí tu pergunta, questiona elas. Oralmente elas conseguem dizer tudo que elas estão sentindo, mas por escrito elas têm medo de escrever ou qualquer coisa assim. (E elas nunca te disseram o porquê deste receio, desta dificuldade?) Não, elas só dizem que escrever é difícil, o fácil é falar. Então tu dizes: - Coloca no papel tudo o que tu falas! Mas é difícil, elas têm esta dificuldade, acho que até em função da timidez, do medo de errar. Colocar no papel é diferente. As palavras o vento leva, no papel está registrado. Então, talvez o medo de se comprometerem com alguma coisa. Algumas fazem uma reflexão boa, outras já ficam muito superficiais e aí com o tempo a gente vai questionando mais, elas vão ampliando, mas é difícil.*

Pude inferir, no entanto, nas entrevistas com as alunas, que a reflexão dava-se no momento exato do acontecimento da aula, onde o imediatismo da situação levava à reflexão-na-ação, conforme Schön (2000) e, naquele momento se decidia e atuava. No dizer de uma aluna:

*Reformulo na hora, quando eu vejo que está complicado para eles, eu já transformo. (É desafiante isto?) Às vezes, porque a gente sai de casa com o planejamento e os conceitos prontos na cabeça, já sabendo como vai explicar. Chega lá e não correspondem? Aí tem que pegar e fazer tudo na hora. É desafiante.*

Mas este movimento, por vezes espontâneo e certamente improvisado, não era considerado pela aluna como um momento de reflexão que levasse a questionamentos sobre a prática como um contínuo na forma do procedimento. Estes momentos não eram intencionais, mas circunstanciais, e não levando as mudanças pedagógicas permanentes, nem sempre eram relatados a título de reflexões sobre a prática. Ficavam relegados ao imediatismo da sala de aula.

É importante considerarmos que o curso inicial de formadores talvez não dê ênfase à reflexão sobre a prática porque está no saber a prática, mas este pode ser um campo de reflexão entre o aluno e seu professor formador, abrindo-se um leque de possibilidades de criação a partir da reflexão. Freire (2002, p. 42) nos alerta com relação a esta questão:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectualmente escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Proporcionar tempo e espaço para reflexão não a garante, porque esta é uma construção que se faz ao longo do processo de formação em que a subjetividade, a intencionalidade e a complexidade do ato de ensinar/aprender estão intrínsecas, não se ajustando em uma forma fechada de reflexão, mas configurando-se em meta-reflexão. Neste sentido, o momento proporcionado para tal se esvazia na própria intenção e acaba por seu um meio por si, não garantindo o processo, cumprido somente por ser uma exigência de avaliação.

#### **4 O CONHECIMENTO DO GRUPO E A EXPLANAÇÃO SOBRE A PESQUISA**

Em 1º de agosto de 2007, eu obtive da professora da turma 321, da disciplina de Prática de Ensino, o aceite com relação ao trabalho de pesquisa. Combinamos que eu estaria observando suas aulas de Prática de Ensino que ocorriam às quintas-feiras.

Prontamente fui apresentada às alunas concluintes do curso, da etapa teórico/prática de três anos. Eram vinte e uma alunas e com estas eu trabalhei, observando, conversando e conhecendo, durante um semestre. Com elas partilhei minhas indagações da pesquisa, expliquei meu enfoque e interesse em estar ali, desenvolvendo o trabalho.

Na modalidade de pesquisa que havia me proposto, a pesquisa participante, os pressupostos teóricos estão delineados, mas os encaminhamentos da pesquisa vão ocorrendo ao longo da própria investigação. Minhas intenções estavam explícitas nas questões de pesquisa, mas encontrava-me aberta para as observações que iniciava a fazer. Estava construindo, em conjunto com as alunas, as bases da própria pesquisa.

Contribuiu, neste momento, não ter realizado o Curso Normal em minha formação inicial. Eu era pura curiosidade e indagação. Certamente a curiosidade era advinda, não somente do fato de não ter realizado este Curso, mas, talvez, por ter desejado sempre fazê-lo. Suspeitava disto, mas a partir daquele momento, passei a ter certeza. Por isto, a experiência, naquele início de pesquisa, mostrava-se fabulosa.

Minha permanência nas aulas, a princípio pareceu um pouco intromissão. Elas não compreendiam bem o porquê do meu interesse por uma escola da periferia. O que havia na proposta de formação de professores que poderia e/ou deveria ser pesquisado? Explicava, em conjunto e a cada uma, quando indagada, de meus envolvimento com a educação no Município e na oportunidade que via, a partir da linha de pesquisa Ensino e Educação de Professores, do Mestrado da PUC-RS, de dar visibilidade ao trabalho de formação inicial do Instituto.

Os momentos se dividiam em observá-las, discutir em conjunto os passos do planejamento que realizam a cada aula para ser ministrada pelas mesmas, conversar com a professora regente. Foram ocasiões de real aprendizado no processo de educação continuada que havia me proposto a realizar.

#### 4.1 AULAS TEÓRICO/PRÁTICAS E A QUESTÃO DO PLANEJAMENTO

As aulas de Prática de Ensino consistiam em uma aula experimental onde várias técnicas trazidas pela regente eram desenvolvidas, vivenciadas e discutidas. Havia o momento do planejamento das atividades para as aulas a serem ministradas pelas alunas e havia também o momento de correção de planos de aula e do material da técnica.

Ao longo do semestre, várias técnicas foram desenvolvidas. No início já havia um Cronograma programado da Prática<sup>21</sup>. Técnicas como Ações de Animais, Brincando de Poeta e Atividades de Revistas foram utilizadas para desenvolver produção textual. Planejamento de técnicas relativas à questão gramatical também foi realizado, bem como planejamentos ligados à questão do calendário escolar, tais como o Dia do Folclore, Dia dos Pais, Revolução Farroupilha e outras tantas datas tematizadas nas atividades propostas.

O clima na aula remetia à idéia de atelier onde todos estavam envolvidos em vivenciar as técnicas, discuti-las e aplicá-las em outro momento. O clima de atelier nos remete aos escritos de Schön (2000, p. 40) nos quais o autor explana sobre a questão:

O trabalho do ensino prático é conseguido através de uma certa combinação do aprendizado do estudante pelo fazer suas interações com os instrutores e seus colegas e um processo mais difuso de ‘aprendizagem de fundo’.

Os estudantes praticam em um duplo sentido. De forma simulada, parcial ou protegida, eles engajam-se na prática que desejam aprender [...] Fazem isto sob a orientação de um profissional experiente, um coordenador de ateliê, um médio supervisor ou um instrutor de estudo de caso, por exemplo. Às vezes, esses indivíduos podem ensinar no sentido convencional, comunicando informação, defendendo teorias, descrevendo exemplos de prática. No entanto, eles funcionam principalmente como instrutores cujas atividades principais são demonstrar, aconselhar, questionar e criticar.

Nestes termos, o ensino profissional deve levar em conta o talento artístico profissional como uma dimensão de competência no âmbito daquela profissão. O aluno, futuro profissional, acaba por depara-se assim com situações desafiadoras, que escapam à racionalidade técnica e, conseqüentemente, às instruções fornecidas pelo professor-instrutor.

---

<sup>21</sup> Ver cronograma da Prática em anexo E. Importante destacar que esta disciplina é de dois semestres, visto a matrícula não ser por semestre, mas anual. Vale lembrar que as aulas não estavam iniciando naquele semestre, era um recomeço.

No contexto desafiante, surge a improvisação marcada de subjetividade implicada do talento pessoal.

Schön irá desenvolver outro elemento de análise, que é a visão construcionista da realidade. Nesta, “nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em um mundo construído por nós mesmos” (SCHÖN, 2000, p. 39). Esta visão pressupõe uma concepção de mundo construída, no caso, pelo grupo profissional em questão. Ela está sendo moldada constantemente, através de uma via de transação com seus mundos práticos. Neste sentido, um desafio, um elemento destoante, constrói uma nova prática, reconstruindo o mundo prático e reconstruindo a visão de mundo dos profissionais envolvidos. Por esta razão, o modelo construcionista é propiciador de mudanças das práticas profissionais, pois se alarga pelo exercício da reflexão-na-ação levando em conta o talento e novas formas de conceber os problemas.

Na epistemologia prática desenvolvida por Schön (2000), o professor estará com a incumbência maior de instigar, implicar, chamar a atenção do aluno para incongruências, contradições até, da atuação profissional. Eu percebia muito este papel exercido pela professora da disciplina de Prática de Ensino, junto às alunas que, após vivenciarem as técnicas que estariam aplicando nas crianças, questionavam-se, descobrindo os prós e contras destas.

Chamou-me atenção, no entanto, que a grande dificuldade das alunas se relacionava ao planejamento no que refere aos objetivos propostos para os seus alunos. Além da técnica já ser previamente pensada pela professora para ser desenvolvida pelas alunas, também havia um descompasso entre aquelas técnicas e o que elas desejavam ou precisavam desenvolver com os seus alunos.

Indagadas por mim com relação a suas maiores dificuldades, elas colocavam que a maior era estabelecer seus objetivos e eu obtive a confirmação de minhas suposições. Tudo o mais parecia tranquilo para elas: administrar o tempo, material para desenvolver as técnicas, o conteúdo em si previamente estabelecido pela professora titular da turma onde elas estagiavam, etc. Os objetivos eram realmente o grande desafio.

Desta observação inferi que, na realidade, a grande questão nas práticas das alunas estava relacionada à adequação das técnicas que elas estavam aprendendo com a realidade a quem estavam lidando em suas aulas. Poderia esta questão ser resultante de vários fatores em

especial o pouco conhecimento, as dificuldades com relação às formas de aprendizagem, a racionalidade técnica se sobrepondo ao universo desafiador que é uma sala de aula?

Importante observar, no entanto, que a aplicação das técnicas nas práticas trazia a segurança para as alunas na exposição que enfrentavam nas suas aulas. Cumpriam com os critérios de avaliação do curso, onde a elaboração e aplicação destas eram levadas em consideração. Schön novamente nos chama atenção para o fato de que uma grande parte das vezes esta racionalidade técnica, nociva e até limitadora, é empecilho nas situações imprevistas do cotidiano de várias profissões, sendo o magistério uma destas profissões. Na fenomenologia da prática (SCHÖN, 2000), a reflexão sobre a reflexão-na-ação da prática deveria ser um caminho de utilização de retorno e de revisitação às melhores formas de empreender determinada tarefa na profissão.

Também Morin (2006, p. 23-4) faz uma distinção muito apropriada à questão da racionalidade e a questão da racionalização. Segundo ele:

A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão. [...] Mas a racionalidade traz também em seu seio uma possibilidade de erro e ilusão quando se perverte, como acabamos de indicar, em racionalização. A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta.

Assim, no meu ponto de vista, se as técnicas proporcionadas pela professora não assumissem, para suas alunas e para ela também, um caráter de racionalidade nos dizeres de Morin, aberta ao questionamento, adequada ao improviso em sala de aula, propícia a ser meio para as alunas chegarem a determinados objetivos, é muito provável que houvesse somente uma racionalização da situação, como algo que restringe e limita os objetivos próprios do estágio de propor situações de aprendizagem aos alunos.

Os objetivos propriamente ditos, voltando às dificuldades dos alunos das classes de aplicação, precisam ser a mola propulsora de questionamentos para o planejamento das aulas, sob o risco da técnica ser considerada um fim por si mesma, perdendo-se a dimensão da aprendizagem.

É propício evidenciar, dentro desta lógica, o princípio do circuito recursivo. Segundo Morin (2005) este está implicado no princípio autogerativo que concebe a autoprodução, auto-organização e eu acrescento a autoconstrução. Os efeitos e os produtos são causas e

produtores no próprio processo. No caso específico do porquê ensinar (objetivos), estes precisam nutrir o aluno de situações que propiciem a aprendizagem e, este aprendendo, retroage no seu próprio processo, executando um movimento de auto-organização.

Não é uma situação de causa-efeito, visto que o produto se volta para o processo de produção, tornando-se produtor. No processo de aprendizagem, nenhum ensino a garante, mas o sujeito desta, retroage sobre o processo, produzindo sua própria aprendizagem. Este entendimento poderia tornar compreensível a tarefa das alunas relacionadas ao planejamento, porque estaria impregnada da intencionalidade na aprendizagem dos seus alunos, nos estágios.

#### 4.2 RELATÓRIO DO 1º SEMESTRE DE PRÁTICA NO ANO DE 2007

Apesar de não ter acompanhado o trabalho do grupo no primeiro semestre de 2007, foi dada a mim a oportunidade de presenciar a entrega dos Relatórios de Prática de Ensino. Esta leitura permitiu algumas observações, levando-me a análises.

Os relatórios deveriam conter todo o trabalho desenvolvido pela dupla de alunas nas suas aulas ministradas na Prática de Ensino. Não é o estágio propriamente dito, mas uma familiarização com a situação de sala de aula por parte das futuras professoras.

Nos vinte e um (21) relatórios, os pontos em comum:

- a) preocupação em dominar a turma: quais as técnicas possíveis para ter o que se chama domínio de turma;
- b) procura pelo apoio e ações da professora regente da turma de aplicação, eu diria até aceitação propriamente dita;
- c) alunos conversadores e as dificuldades de se lidar com isto;
- d) planejamentos com justificativas ou não por não terem sido executados;
- e) fraca auto-reflexão sobre o trabalho da dupla, se restringindo em geral ao que não funcionou;
- f) questão da administração o tempo para realizar todo o planejamento ou quando não há nada previsto, como proceder.

Minhas reflexões acerca dos relatórios partiram do dimensionamento da técnica e como esta questão influencia o trabalho em sala de aula, uma preocupação que procurei aprofundar ao longo do meu trabalho, pois em vários momentos esta dimensão apareceu na investigação.

A principal queixa das alunas com relação ao domínio da turma aparecia em certos momentos quando seus alunos estavam “mais agitados”, não sendo possível desenvolver tal técnica. Minhas indagações: até que ponto este domínio não está relacionado à questão do desenvolvimento de determinada técnica propriamente ou, ao contrário ou complementar a esta questão, como manter o aluno atento e em clima de “estudos” como mencionado em um relatório? O que é dominar a turma, o que é entreter, o que é ensinar, o que é aprender? Como todas estas questões se relacionam ou quando relacionaremos todas estas questões? Em que dimensões estas se apresentam e são traduzidas?

Apontando alguns indicativos frente a estas indagações, parece-me que a dimensão técnica, novamente, pode limitar e muito o fazer pedagógico da aluna. Realmente é necessário buscar um equilíbrio e, talvez, este possa estar no desenvolvimento da sensibilidade do diálogo e escuta atenciosa e amorosa para com seus alunos.

Podemos adentrar em um terreno de reflexão bastante fecundo que parte dos pressupostos trazidos na justificativa desta pesquisa. Estes têm relação com aprofundamento do sentido da formação de professores atualmente. Na escola, pode haver ou não o aprofundamento das questões relacionadas ao diálogo intersubjetivo. No dizer de Fiori no Prefácio (FREIRE, 2003, p. 20), aprender a dizer a palavra é ler o mundo, ou:

[...] a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum.

Esta existencialidade concebe o mundo criando-o. Para que se dê a criação no contexto próprio das alunas em formação, considero que não se deve descartar a técnica simplesmente, mas deve ser estimulado e realizado um exercício de transpor este conhecimento técnico com vistas à construção e à criação. Trata-se, novamente, do circuito recursivo<sup>22</sup>, no qual as alunas

---

<sup>22</sup> Um dos princípios da complexidade segundo Edgar Morin, já abordado na Dissertação.

recebem a formação, mas retroagem a esta, reorganizando a sua aprendizagem e reelaborando a formação.

Outro aspecto que saliento, com relação às observações nas dificuldades apresentadas, é que a profissão do professor pressupõe, necessariamente a presença dos alunos. Forçosamente o professor estará dialogando com situações difíceis, tais como as relatadas e relacionadas ao domínio da turma, por exemplo. Como salienta Grillo (2002), nenhum professor se faz professor isoladamente, mas sim em um encontro com a individualidade de seu aluno. A ação do professor envolve inúmeras facetas que intercalam, implicadas, no todo que é o ser humano, assumindo no momento da aula seja o papel de aluno, seja o papel do professor. Esta relação, intersubjetiva, circunscreve-se na dialógica, entendida, segundo o conceito proposto por Freire (2003) no diálogo, que é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo no intuito de conhecê-lo e pronunciá-lo, evidenciando seus processos de humanização. Também Morin, na radicalização do conceito dialógico, na complexidade, encontramos a ordem/desordem que, não justapostas, conferem à relação um antagonismo não excludente. No caso da sala de aula, por vezes com objetivos diferenciados, professor e aluno não se excluem, permanecendo a “dualidade no seio da unidade” (MORIN, 2005, p. 74).

Estas reflexões vêm ao encontro das dificuldades relatadas pelas alunas com relação ao seu trabalho do primeiro semestre. O saber fazer, dimensão técnica, passará, necessariamente pela leitura da subjetividade do aluno e sua, pelo diálogo não excludente, seja com relação ao aluno, seja com o contexto, com o horário, com a conversa junto à professora regente, com as dificuldades de aprendizagem. Neste movimento, dá-se a construção do saber ser.

#### 4.3 OBSERVAÇÕES NAS AULAS DAS FUTURAS PROFESSORAS

A observação é um recurso inerente à pesquisa participante que implica momento de planejamento por parte do pesquisador. Privilegiei este recurso por considera uma forma possível de ver, *in loco*, o desenvolvimento das aulas que eram planejadas e experienciadas nos períodos de Prática de Ensino, das quintas-feiras, no Instituto.

Segundo Lüdke e André (2005, p. 26):

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. ‘Ver para crer’, diz o ditado popular.

A observação requer que tenhamos em mente o que desejamos observar, como iremos fazer os registros, o que é prioridade para ser considerado importante a fim de ser registrado. Eu estaria em outras escolas, em contato com outras pessoas que, indiretamente, fariam parte do universo do meu trabalho. Este fato requeria, de minha parte, apresentação à direção da outra escola e um breve relato até do que estava realizando. Era importante a aceitação do meu acesso, evidenciando o vínculo com o Instituto Isabel de Espanha.

Foi necessário estar atenta aos vários “personagens” que transitavam ao redor do núcleo da pesquisa: administração da escola de aplicação, a aceitação por parte desta do trabalho das alunas, os pais dos alunos, o relacionamento das alunas do Instituto com o universo escolar onde eram professoras, etc.

Nos meses de outubro e novembro tive a oportunidade de estar em quatro escolas observando as aulas. Foram alunos de uma 2ª série<sup>23</sup> em número de 20 presentes, 4ª série com 31 alunos, 3º ano<sup>24</sup> com 24 alunos e 2ª série em número de 16 alunos presentes.

Eu tinha um roteiro de observação que levava em conta:

- a) qual foi a recepção nas Escolas;
- b) o ambiente da sala de aula;
- c) de que maneira as alunas se mostravam, qual era o seu “jeito” de dar aula, em que ela se apoiava para este desafio;
- d) maneira de agir da regente, caso ela estivesse presente, visto que, conforme acordo com o Instituto e a escola, ela deveria permanecer em aula em atendimento à estagiária e aos alunos, se necessário;
- e) comportamento dos alunos da turma de aplicação e como se dava a relação com a situação de estágio na aceitação ou não da mesma.

<sup>23</sup> Turma formada antes da implementação da Legislação que estabeleceu 9 anos para o Ensino Fundamental. Em 2007 esta legislação estava sendo implantada nas Escolas do Estado, em adequação a legislação federal.

<sup>24</sup> Importante observar que a rede municipal de Viamão já contava com 9 anos escolares no ensino fundamental antes da regulamentação da lei federal.

Foram observações que representaram um desafio, mas destas inferi vários aspectos que, acredito, não teria acesso se não fosse este movimento de estar em contato com as escolas.

Inicialmente, e ao longo da visita, observava o ambiente. As práticas sempre ocorriam em escolas da rede pública. Os ambientes eram acanhados, mas organizados. Em geral as salas eram pequenas e escuras. Havia muitos cartazes, como exemplo: quadro de aniversariante, tabuada, alfabeto, dia do ajudante, jornal mural, palavras mágicas, regras ortográficas, sinais do semáforo, questões matemáticas e diversos outros, em geral temáticos de alguma atividade específica. Com relação aos cartazes, era orientação geral do Setor de Estágio que alguns fossem obrigatórios: aniversariante, calendário e ajudante do dia (obrigatório para o pré-1ª e 2ª série e demais opcional)<sup>25</sup>. Em duas escolas, os alunos estavam dispostos em filas e nas outras duas os alunos estavam em grupos. Eram salas de aula relativamente silenciosas, e em uma delas a professora regente não estava presente.

No andamento geral, observei a aplicação da técnica que havia presenciado ser planejada nas aulas, no Instituto. Nestes momentos, presenciava as dificuldades das alunas de implementarem o planejado. Ocorria na maioria das vezes que algum elemento destoante do ambiente, mas sempre presente em situações de sala de aula, aparecia: o chamamento de algum aluno para a Biblioteca, o horário para a merenda, uma intervenção da professora regente, uma outra intervenção qualquer.

As alunas tinham dificuldades de manterem o fio condutor de suas atividades. A dispersão era considerável e, realmente, era desafiante manter o que elas denominavam domínio de turma, tudo agravado pelas técnicas que, necessariamente, precisavam desenvolver junto aos alunos. Como estavam em duplas, facilitava um pouco o controle da situação. Passavam de classe em classe, olhando os cadernos, verificando a realização da atividade e conversando com os alunos.

Presenciei, no entanto, situações de difícil controle e, realmente, o que contou nestas ocasiões foi à intervenção da regente que, presente na sala, contornava a situação. Em uma das situações, entretanto, a professora regente não se fazia presente, ocorreu uma agressão por parte de um aluno em seu colega. A aluna, acompanhando a situação, ameaçou com o castigo os alunos envolvidos de uma forma bastante rígida. Os mesmos se aquietaram. Questionei-me na ocasião: o que faz ela mudar de atitude de forma tão radical, passando da

---

<sup>25</sup> Conforme nota explicativa 14.

professora atenta e acessível à professora rígida e ameaçadora? Por hora, inferi, quando não há recursos pensados anteriormente para uma determinada situação, acabam por ocorrer duas possibilidades: ou a criação ou a repetição. Repetir, talvez, as atitudes de professoras que anteriormente tivemos, na tentativa de copiarmos modelos que nos deram segurança; outra alternativa é a criação, aliando-se à circunstância, enfrentando o desafio, que exige domínio e improvisação, concomitantemente.

Para a aluna, na situação descrita, a rigidez, naquele momento, foi a forma mais segura de ter agido, a fim de controlar a situação. Era o domínio expresso na sua atitude.

Compreendi que os exemplos e/ou modelos de professores que tivemos ao longo de nossa trajetória estudantil em alguns momentos, mesmo que inconscientes, surgem para nos auxiliar ou não em determinada situação, seja para o melhor ou pior. É a saída que se apresenta.

Outro elemento observado referiu-se à forma como, no geral, as alunas, na prática, se relacionavam com os alunos. Era um misto de aluna-professora, uma combinação de ansiedade e de prontidão. Havia todo um movimento na sala de atenção ao aluno, de acompanhamento das suas dificuldades, de estarem atentas. Mas era um clima, no meu entender, forçado. Os procedimentos de estarem sempre em movimento na aula e com atenção ao aluno eram itens de observação por parte das supervisoras de estágio em suas visitas de monitoramento às alunas. Então, a mim pareceu, nestas ocasiões, que as mesmas acabavam se limitando às exigências, exagerando em tais atitudes e perdendo de apreender a importância destes movimentos de abertura ao aluno.

Em outro instante da aula, chamou-me a atenção à técnica desenvolvida com relação ao conteúdo de interpretação, verbo, substantivo e adjetivo em uma aula para a 2ª série. O procedimento consistia no seguinte: os alunos deveriam pegar uma folha de ofício, colocar seu nome e devolver. Depois aleatoriamente eles iriam distribuir novamente as folhas. Cada aluno deveria então tentar descrever seu colega utilizando os adjetivos e informar o que o mesmo gostava de praticar, utilizando para isto verbos. Foi muito interessante a forma como se conseguiu trabalhar com alunos de 2ª série estes conceitos difíceis. A aceitação destes foi muito boa. Um clima de cooperação se instalou e todos puderam desenvolver bem a tarefa.

Interessante, depois, que cada um leu o que havia escrito do seu colega e estes se identificavam ou não com o escrito. Houve discussões, o que não foi bem contornado pela dupla que necessitou da intervenção da regente. Talvez aqui tenha faltado somente uma

preparação para as conseqüências possíveis, tais como a do conflito por não aceitar a descrição.

O que diferenciava este procedimento de tantos outros, a ponto de captar a atenção de todos? Foi elemento de questionamento por mim e que procurei aprofundar no segundo momento da pesquisa, em 2008, quando tratei de estar atenta, junto ao grupo, para aprofundar a questão da racionalidade técnica.

#### 4.4 ENTREVISTA COLETIVA

A entrevista é uma dos principais recursos de coleta de dados na Pesquisa Qualitativa. Segundo Gaskell (2004) a entrevista grupal tem como objetivo o conhecimento e a compreensão dos atores de uma determinada situação social investigada pelo pesquisador. Assim, a entrevista grupal, termo utilizado pelo autor, faz parte da pesquisa qualitativa e tem como objetivo “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2004, p. 68).

Também Barbier (1985) elucida-nos o papel da pesquisa qualitativa e seus métodos. Chama-nos atenção para a formação do pesquisador coletivo a partir da possibilidade de o grupo formar o grupo-sujeito. Segundo ele, sob a égide do pesquisador profissional, grupos podem se formar e transformar-se em grupo-sujeito, que consistem na “formação de um contrato provisório de ação social após discussão e elucidação das implicações e das diferenças dos membros e clãs do grupo-sujeito” (BARBIER, 1985, p. 168).

Esta entrevista coletiva teve o objetivo de conhecer o grupo, não com o propósito de aprofundamento da temática da pesquisa, mas com a preocupação de reduzir a estranheza entre o grupo pesquisado e minha atuação como pesquisadora. Teve o objetivo também de trazer à tona assuntos que eram de interesse das alunas, oriundos de suas práticas e que foram subsídios para o assunto tratado no Seminário Reflexivo, realizado em 2008.

Nesta entrevista, realizada em outubro de 2007, apresentei, em um espaço dedicado a pesquisa propriamente dita. Após, através de uma dinâmica de montagem de esquetes, o grupo dramatizou situações de sala de aula que foram surpreendentes ou desafiadoras nas aulas ministradas no período da Prática de Ensino.

Preocupe-me em filmar para que depois elas pudessem se ver e se indagar sobre o ocorrido. Era uma tentativa, com a aceitação da professora que se mostrou muito acolhedora, de poder fomentar a reflexão sobre situações desafiadoras. Da parte da pesquisa intuía coletar informações para montar um panorama destas situações. Minha indagação recaía sobre a curiosidade de saber de que matizes eram estas situações. Comportamentais, cognitivas, afetivas?

Com relação à filmagem, todas gostaram muito. Fizeram comentários encontrando-se a si e ao outro, seja na fala, seja no olhar. É interessante resgatar um comentário de Morin a respeito da questão da filmagem, onde o mesmo elucida que filmar transcende o próprio ato da entrevista, pois se estende ao público: “a grande originalidade da entrevista telecomunicada é que a energia afetiva que ela provoca não se resume no diálogo entre entrevistados e entrevistador. Ela é comunicada para cada ouvinte ou espectador” (MORIN, 2007, p. 76). Além disto, o recurso da filmagem proporcionou que as alunas se vissem no papel de protagonistas e eram público de si mesmas. Este duplo papel suscitou questionamentos relacionados a elementos não percebíveis no ato da apresentação.

Procurarei evidenciar os momentos de reflexão, do construir de possibilidades deste fazer pedagógico que se inscreve na relação que ocorre com seu aluno. Tive o intuito de fomentar a criação. No momento que se cria sobre o ocorrido certamente se realiza um distanciamento do fato e se pode observar melhor e, por intermédio deste distanciamento, aprender com o mesmo.

Foram as seguintes situações revisitadas e os textos das mesmas que aqui reproduzo:

- a) *Num dia de prática, uma de nossas alunas, resolveu, do nada, falar diversas barbaridades. A aluna começou a dizer que seu colega era bonito e quis tirar suas calças para ver suas partes genitais. A professora a chamou em um canto da sala e ela falou em um som alto que sua mãe “depilava os pentelhos”, que seu pai batia em sua mãe com garrafas de vinho, que a trancava no quarto.*
- b) *Era uma turma da 3ª série composta de 26 alunos, a professora (aluna) se deparou com duas situações. Na primeira o aluno tem deficiência física. Há tempos a professora tenta integrá-lo à turma, mas a turma não o aceita, o que o deixa deprimido. Nesta turma o “bulling” já é uma prática muito usada, os alunos vêm de varias localidades diferentes, ou seja, seus comportamentos são totalmente diferentes que vai do mais quieto ao sem limites algum. Uma turma problemática na qual a professora se vê sem saída no que fazer. A professora organiza a turma para começar a aula. –Boa tarde! Vamos ver se vocês estudaram a tabuada do dois, que aprendemos na última aula. Ela começa a perguntar e os alunos não sabem responder e ela os estimula ao raciocínio lógico, decide fazer um jogo de bingo de equipes, as equipes se*

*formam e excluem Miguel, que tem deficiência física, a professora tenta mostrar que ele é igual a todos e que ninguém é diferente de ninguém e estimula a união da turma mostrando que não pode ter preconceito. E em outra situação, uma mãe vem visitar a filha e fazer queixas à professora que, segundo sua filha, tinha sido beliscada. A mãe estava indignada e não queria saber, acreditou somente em sua filha, que inventou esta mentira, pois havia sido malcriada e por conta de sua falta de educação, tinha ficado sem recreio. A professora tenta explicar, mas não sabe como reagir diante da mãe indignada, por conta de uma mentira.*

- c) *Uma vez na 1ª série aconteceu uma situação desafiadora em que a professora regente estava na sala de aula dos professores. Estávamos sozinhas quando uma aluna começou a acusar a outra de roubo. – Professora sumiu minha moeda! Foi a “Mariazinha” que pegou, eu tenho certeza. – Calma, de repente caiu! Vamos procurar! – Foi ela, estava aqui agora e sumiu. – Não, não fui eu, não fui eu sora. Então a colega estagiária cochicha no ouvido da outra. – Vou procurar a professora regente. – Pessoal, vamos procurar a moeda! Deve estar no chão. A aluna então resolve encontrar a moeda. – Sora, tá aqui na minha mochila, acho que caiu! A suposta criança do roubo, foi encaminhada para o SOE (Serviço de Orientação Educacional), pois a professora regente já tinha tomado conhecimento, envolvendo a mesma colega.*

Todas estas situações foram vivenciadas pelas alunas. Ficaram marcadas em suas memórias até porque foram privilegiadas em seus relatos. Ficou evidente que as situações desafiadoras se relacionam mais com o comportamento dos alunos do que as relacionadas à aprendizagem. Nestas, as futuras professoras se sentiram constrangidas, agredidas, enganadas e até mesmo ameaçadas.

No momento de debate que se seguiu às esquetes, as alunas evidenciaram fortemente seus sentimentos, de desamparo frente às situações. A quem recorrer nesta hora? No dizer de uma aluna:

*Às vezes eu fico surpresa com as coisas que eles fazem, eu não espero. Algumas atitudes assim muito agressivas. Eu fico pensando: nossa, uma criança com esta idade, com esta atitude, o que eu faço? Eu acredito que problemas assim têm que ser resolvidos em sala de aula. Eu não mando o aluno conversar com a professora regente ou com a orientadora, eu coloco para ele. É aquela dúvida: será que só uma conversa vai ajudar este aluno? Antes de dormir eu penso no outro dia, o que eu vou dar? Acho que está contribuindo, há um amadurecimento, uma responsabilidade que tu sentes porque é uma turma, são os alunos que tu vais ensinar, transmitir valores, boas atitudes e é bom porque quando a gente é adolescente, às vezes somos muito contraditórias e na sala de aula estamos no papel de educadoras. Eu vejo que não posso me contradizer porque é muito importante que eles tenham uma imagem que eu seja sempre a mesma, sempre os mesmos pensamentos, os valores, as atitudes.*

A preocupação com a formação integral do aluno, não somente o cognitivo, mas passando pelo emocional e de construção de valores é constante na relação que as alunas acabam por estabelecer com seus alunos. Remeto-me à procura de sentido já explorada na

justificativa da pesquisa, ou seja, o sentido da Educação para o século XXI. Somado a esta preocupação, os questionamentos com a figura do professor: como agir frente aos constrangimentos pelos quais passa, as agressões verbais que presencia ou sofre?

No Relatório da UNESCO para a Educação do Século XXI (DELORS, 2006), em uma análise sobre a educação e o papel desta, destaca-se que em geral a mesma se volta para a instrução, quase exclusivamente para *aprender a conhecer* e, quanto muito *aprender a fazer*. Mesmo sendo o curso, em uma grande parte voltado ao desenvolvimento de habilidades para que se exerça a profissão do professor e se desenvolva técnicas para desempenhar certas tarefas inerentes a profissão, é forçoso afirmar que as alunas, estando na sala de aula e nela desenvolvendo sua profissão, acabem por se deparar com situações que, necessariamente, voltam-se para além da instrução propriamente dita. Segundo Delors (2006, p. 90):

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

No Curso Normal, a questão da formação como bem assinalado nos relatos acima, ressalta três aspectos do mesmo fenômeno educativo: por um lado, a formação profissional e da pessoa do professor e, do outro, a formação dos alunos das alunas-estagiárias. Não é somente a questão da instrução, do desenvolvimento cognitivo, inerente a todas estas questões, importantes porque resultados do saber acumulado da Humanidade. Existem também fatores subjacentes, essenciais, que englobam a realização da pessoa na sua totalidade, aprendendo a ser. Como é mencionado no Relatório, o aprender deve explorar os tesouros escondidos de todo o ser humano, tanto com relação ao saber, conhecer, conviver e ser. Temos os tesouros escondidos das professoras em formação e dos alunos destas, em formação também.

Ainda com relação ao aprender a ser, podemos nos indagar o que significa apontar a totalidade do ser humano, quais as dimensões que englobam o desenvolvimento total da pessoa. Segundo o relatório, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 2006, p. 99). Encontra-se então um caminho para pensar a

contribuição e o sentido da educação a partir de um projeto de promoção da pessoa humana. Intuímos, atualmente, que no processo de se tornar homem pode residir à importância da educação.

Lembro o princípio hologramático integrante da teoria da complexidade, que aponta o caráter singular e múltiplo do humano. Segundo Morin (2006, p. 56) “o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo o ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmos”.

A complexidade se apresenta, privilegiadamente, na relação do professor consigo mesmo e na relação deste com toda a formação exterior, seja com seus professores formadores, seja com seu aluno e o entorno. São elementos que se apresentam concorrentes, antagônicos e complementares na constituição do Ser Professor. Necessário é o aprofundamento do conhecimento de si para que se estabeleça um diálogo, íntimo, com todos estes elementos. É um processo auto-organizativo.

A formação acaba por se apresentar como um projeto de existencialidade, no qual as decisões, mais ou menos negociadas, acabam por determinar nossas ações em uma constante construção de si mesmo. Segundo Josso (2008, p. 23):

O que entra em jogo neste conhecimento de si não é apenas compreender como nos formamos ao longo de nossa vida, através de um conjunto de experiências, mas também tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite doravante visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossa visão sobre a base de uma auto-orientação possível, de uma invenção de si, que articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertenças, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos captar, criar e explorar, para que advenha um si que aprenda a identificar e combinar restrições e margens de liberdade.

As situações apontadas pelas alunas, partilhadas na entrevista coletiva, possuíam um grau de decisão pessoal que se traduziu nas opiniões que as mesmas mantinham acerca das situações. Não foi produto de instrução, adquirida no curso, mas advindo de uma construção que levou em conta as experiências anteriores e uma projeção ao futuro. Uma busca, negociada até, para chegar a uma decisão mais acertada, investindo na formação integral dos seus alunos e em si próprias.

#### 4.4.1 Questionamentos acerca dos desafios encontrados

No dia 25 de outubro, o grupo retornou ao tema da entrevista coletiva. As questões que foram levantadas se relacionavam, principalmente, com a questão da atitude violenta do aluno, com a questão da sexualidade e o envolvimento da família, sem limites, na vida estudantil dos filhos.

Solicitei que as alunas revisitassem as situações descritas e refletissem acerca dos componentes presentes nestas, indagando-se sobre as características que poderiam desenvolver melhor para lidar com as situações. Intencionava trazer para a discussão a questão do diálogo que se apresenta na formação do professor, diálogo com a situação, com as pessoas, com as preocupações próprias do período de estágio, etc.

As alunas reafirmaram que o que mais as preocupavam era a agressividade, algumas vezes de pais na relação com a professora. Aliás, a relação que os pais dos alunos mantém com a estagiária transforma-se, por vezes, em uma grande questão a ser resolvida, definidora de posturas por parte da aluna.

Voltando à avaliação da entrevista coletiva, as características que as mesmas consideram precisar desenvolver para estarem mais preparadas para lidar com estas situações foram:

- a) estudar mais os assuntos envolvendo crianças e conversar com os alunos de uma forma singela e não constrangedora;
- b) desenvolver a estabilidade emocional, a fim de estar mais calma para buscar a resposta dos casos que possam ocorrer;
- c) manter a ética e ser forte;
- d) respeito pela profissão;
- e) paciência, tranquilidade, pedir ajuda de pessoas mais experientes;
- f) estar presente, ser amiga para ver os problemas sofridos pelas crianças em casa;
- g) diálogo, saber ouvir;
- h) perseverança, segurança, confiança;
- i) aperfeiçoar-se em alguns assuntos;

- j) ser menos autoritária;
- k) amadurecimento;
- l) ser afetiva;
- m) abertura e prontidão para encarar os desafios;
- n) saber integrar a turma;
- o) estar em constante aprendizagem.

O perfil do profissional, segundo as alunas, que estaria mais preparado para atuar na incerteza e no desafio, está circunscrito nas questões ligadas ao amadurecimento pessoal, no investimento em própria formação, segurança emocional e percepção do outro com envolvimento e implicação. Construção de uma dimensão ética valorizada, através da profissão.

A questão da ética apareceu em vários questionários do grupo e se percebeu um resgate da importância do trabalho do professor. A partir da atitude do professor, há necessidade da intervenção da Escola, muitas vezes, com relação aos problemas enfrentados pelos alunos em suas casas. Além disto, o estabelecimento de limite quando os costumes enraizados nas famílias acabam por serem trazidos pelos alunos para a escola, intervindo na organização do ambiente escolar. Para isto as alunas citaram a importância da calma, do saber ouvir, do controle pessoal, da abertura e da prontidão para encarar da melhor maneira possível estas situações, em especial a agressividade que, vinda de fora da escola, sempre acaba por prejudicar enormemente o ambiente escolar.

Além da ética e do controle pessoal, o envolvimento com a sua própria aprendizagem foi um elemento amplamente valorizado no inventário de características apontadas. A formação continuada, segundo o grupo, fornece ao profissional mais segurança para lidar com situações desafiadoras, pois o conhecimento acaba por ser um elemento que auxilia na tranquilidade para tratar diversos assuntos e lidar com situações, em especial de agressividade. Não obstante, em certos momentos, o inusitado acontece em sala de aula e o conhecimento construído no Curso não é o suficiente; isto é reconhecido por elas. Aí estarão as condições propícias para o desenvolvimento da habilidade de improvisar?

E, na improvisação, podemos resgatar a noção de autonomia trabalhada por Contreras (2002). O autor procura, neste conceito, uma possibilidade ampliada de agir na situação

desafiadora. Ampliando a questão desenvolvida por Schön (2000), abarca a reflexão-na-ação e a amplia, analisando os diálogos que estabelecemos com as outras pessoas, alunos colegas e agentes sociais, que são participantes na situação, presentes ou não. Para Contreras (2002, 209), os diálogos são a “única forma de aproximar-se da compreensão compartilhada sem colocar em crise o respeito por esta pluralidade”, concebendo assim a questão da intra e intersubjetividade.

Conforme salienta Contreras (2002), a autonomia parte de um entrelaçamento pessoal, na relação com as tentativas de compreensão e de equilíbrio social e estas com a defesa profissional de valores educativos e a independência de juízo com participação social. Encontramos nestes itens trabalhados pelo autor, as preocupações das alunas apresentando a dimensão pessoal, a dimensão social e a dimensão política da profissão. Resgatam estas dimensões no pensar sobre o agir. Nesta reflexão sobre a reflexão e no distanciamento de si, encontramos as possibilidades da construção humana. Contreras (2002, p. 209) irá nos chamar atenção de que este é um processo cognitivo de descoberta da sensibilidade interior em um auto-conhecimento:

Manter os valores educativos e os utópicos como inspiração e como buscas abertas e inconclusas, é dirigi-los também para nós, buscando dessa maneira não só a teorização, ou sua tradução em práticas, mas aquela abertura pessoal que amplia a sensibilidade moral para captar quando nossas teorizações e práticas são incapazes de dar conta da profunda realidade humana que encontramos em outras pessoas, outras necessidades, outras insatisfações, outros desejos, alheios aos nossos e a nossas compreensões.

No pensar das alunas, a partir das situações por elas presenciadas e intuídas, vez ou outra, encontramos um quefazer<sup>26</sup> aliado a um questionamento do como ser e porque ser. A procura do sentido de fazer e estar em determinadas situações. Este raciocínio também nos aproxima da noção de autonomia proposta por Contreras, porque leva em consideração o entorno e os diversos personagens que se presentificam ou não neste entorno, visto que a presença de algo e alguém é, também, a ausência de outro algo e alguém. Neste diálogo que se estabelece, intra e intersubjetivo, constrói-se o Ser Professor. A formação profissional não está nem sobreposta nem separada do sujeito, mas estabelecida na relação consigo, com o outro e com o ambiente.

---

<sup>26</sup> Freire (2003) utiliza-se deste neologismo para explicar o sentido da tematização no método freireano, no qual o quefazer torna-se instrutivo porque culturalmente construído. A ação tem a intencionalidade e não é perdida no universo temático. Utilizei este neologismo para evidenciar que o fazer pedagógico passa por uma intencionalidade e, portanto, é um fazer construído e refletido cultura e socialmente.

#### 4.5 MOMENTOS E MOVIMENTOS PRIVILEGIADOS DE AVALIAÇÃO

Dois momentos que resultaram em intenso movimento entre as alunas do curso foram a entrega dos relatórios referentes ao segundo semestre de 2007, entre os dias 08 e 29 de novembro, e o seminário de encerramento do ano letivo. Foi um ano inteiro de trabalho em Prática de Ensino, e estes momentos sintetizavam o processo avaliativo institucional.

Foram inúmeros fatores analisados pelas alunas no encontro de entrega dos relatórios. A professora da Disciplina de Prática de Ensino solicitou, neste encontro, um balanço geral avaliativo, indicações do que as alunas entendiam por *professor ideal*, um histórico breve dos momentos marcantes e a escolha de uma técnica que tenha resultado satisfatório para ser apresentada no seminário de encerramento.

No geral, as alunas acreditavam ter se dedicado muito às aulas de prática. Expuseram a dificuldade que significou para algumas duplas a troca de turmas, seja por ingresso de uma estagiária para estágio curricular, seja por questões de ordem pedagógica e/ou administrativa da Escola; o aprendizado que pode se obter com a professora regente das classes de aplicação; a questão dos planos de aula nem sempre viáveis, necessitando que se estabeleça um diálogo entre o planejado e o viável; conseguir ou não realizar a reflexão-na-ação, inclusive para mudar o rumo da aula, refletindo sobre o planejado; uma grande dificuldade de trabalhar o emocional na relação com o aluno, seja no que resulta apego e/ou dificuldades de relacionamento e a necessidade de, trabalhando com o aluno, saber mais dele; o encontro do ponto de equilíbrio entre a turma conversadora e dispersa e a turma desmotivada e a participativa; a importância do erro como uma forma de poder aprender a partir das dificuldades ao longo do processo.

Respondendo com relação ao professor ideal, a grande maioria citou a importância de se ter diálogo e ser amiga dos alunos; saber explorar o conhecimento que eles têm; conseguir realizar técnicas significativas que levam ao aprendizado também significativo; ser carinhosa com limites; evitar o grito, mas chamar a atenção do aluno quando necessário; ter material de trabalho; preocupação constante com o aprendizado do aluno; respeito ao aluno; cultivar a afetividade; planejar, mas saber agir no imprevisto.

Neste encontro de avaliação foi possível ter um panorama das dificuldades que as alunas passam ao longo do seu processo de formação. Fica explícito a dificuldade que elas

possuem de equacionar a dimensão técnica da profissão e a dimensão afetivo-humana. Segundo as reflexões destas, entre a professora que foram ao longo de um ano de Prática e a professora que desejam ser, há um projeto maior de vida. Este projeto se apresenta, por exemplo, na escuta e fala amorosas e afetivas com seu aluno. É uma busca emblemática que traduz a dimensão do formar-se e formar, que o Ser Professor assume.

Poderíamos pensar que entre as práticas, relatadas a partir das muitas dificuldades que enfrentaram e a professora ideal que desejam ser, há um enorme vazio. Mas, não, realmente não. Aí reside a caminhada, no cotidiano, de rever-se, de distanciar-se e, perceber-se naquilo que reflete. Inferir no e a partir do movimento, uma transformação em busca do projetar-se, um agir e admitir: tive estas dificuldades, não consegui implementar o que planejei, discuti com meu aluno, incomodei-me com os pais destes, não consegui fazer com que os alunos aprendessem com as técnicas por mim trazidas. Mas, por quê?

Nas reflexões, reside as possibilidades, não necessariamente de aprimorar-se tecnicamente, mas de construir-se sujeito na relação. Permitir-se estar em relação com o outro.

Paulo Freire (2003) nos traz a noção da situação-limite em que, ao invés de significar barreiras que inviabilizam o existir humano, passa a ser vista como possibilidade, porque já percebida, se transforma em “percebida destacado”, e sobre esta pode o homem agir. O exercício e o movimento de pensar sobre o ocorrido, sobre o realizado e sobre as situações enfrentadas ao longo do ano letivo, possibilitou às alunas um distanciamento e um repensar para além delas próprias, projetando-se para novas possibilidades.

Outra dimensão importante e necessária de aprofundar: o diálogo. Podemos ser levados a pensar que o diálogo se restringe à conversação, à troca de informações. No período de investigação, fui compreendendo as dimensões intrínsecas ao diálogo, que não observamos por intermédio das conversações, mas que estão no que eu denomino o diálogo interno. Neste nível, o diálogo passa a ser reflexivo e, por isto, formador. Ele se dá no dito e no não dito, na presença e na ausência, em todos os elementos que interagem na formação do Ser Professor. No exemplo do encontro avaliativo, o nervosismo latente das alunas, a situação de exposição na qual elas se encontravam, era um diálogo interno e reflexivo, de amadurecimento pessoal. Na escolha das técnicas bem sucedidas empreendidas nas aulas para serem partilhadas com suas colegas, residia também no refletir em tantas outras não tão bem sucedidas, e isto implicou diálogo interno que resultaram em escolhas intencionais.

Exploro, novamente, a noção de diálogo de Paulo Freire e Morin para “dialogar” com a noção do diálogo interno, da ausência, por mim inferido. Paulo Freire pautou a pedagogia na possibilidade do diálogo: diálogo com o outro, diálogo com as situações-limites, diálogo consigo mesmo na busca imperiosa da coerência. Para Freire (2003, p. 79):

[...] diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

Então, para Freire, o diálogo é a viabilidade da existência humana. Sem este, se estabelece o que ele chama de relação necrófila de morte na vida. Na existência humana, reside a dimensão política que, partindo do diálogo com o mundo e neste próprio, se estabelece a possibilidade da educação dialógica, porque transformadora. Conforme lembrou Kincheloe (1997, p. 202): “Como Paulo Freire há muito argumenta, a política não influencia meramente um aspecto do processo educacional, ela forma todo ele”.

Temos também em Morin (1991, 1999, 2002, 2006) a questão da relação dialógica sendo considerada como um dos princípios da complexidade. Este percebe uma amplitude na relação dialógica que transcende a condição humana. É uma condição de vida. O próprio planeta obedece a uma dialógica de ordem/desordem, vistas como cúmplices na constituição dos elementos deste e a vida passa a ser viabilizada a partir de interações dialógicas que são, simultaneamente, antagônicas, concorrentes e complementares. Resultam de interações de acaso e de necessidade. No que tange à educação, Morin propõe este princípio dialógico que passa a ser “auto-eco-organizador” (1999, p. 76) em que o inato, o adquirido e o construído interagem.

Podemos realizar aqui uma relação entre o conceito existencial proposto por Freire e que embasa a sua pedagogia e o alargamento proposto por Morin, que engloba também um diálogo existencial eco-auto-organizador. Vejo no princípio dialógico da complexidade, proposto por Morin, um aprofundamento do diálogo ontológico em Freire, no qual o ser mais, vocação da condição humana passa também pela eco-auto-organização. É um diálogo externo, como propõe Freire por ser na relação com o outro, mas também interno. O interno/externo acabam por ser “faces da mesma moeda”, uma relação unidual que se dá de forma

concorrente, antagônica e complementar. No caso da pesquisa, a relação unidual se exemplifica nas reflexões, dificuldades e ideais pensados pelas alunas. São situações que falam da nossa própria condição humana.

#### 4.6 SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO DA DISCIPLINA DE PRÁTICA

O seminário de encerramento, já previsto no calendário de organização da disciplina, ocorreu em 06 de dezembro de 2007. Foi um momento de grande reflexão, descontração e confraternização. Foi um momento de partilha das coisas boas e ruins, um momento de empatia do grupo.

Basicamente o seminário consistia em exposição e explicação por parte das alunas das técnicas bem sucedidas para serem discutidas em grande grupo, bem como alguma dificuldade que levou a um aprendizado significativo na construção do Ser Professor.

Inicialmente a professora regente trouxe para a reflexão um texto de Marcos Antonio Cascino, de fonte não mencionada, falando sobre a profissão de professor. Referia-se sobre as características do bom professor, tais como: interação, domínio de turma, humor, respeito, prontidão para o imprevisto, bom vocabulário, reformulação do planejado conforme a demanda e a condição de construção de conceitos em conjunto com os alunos. O texto mencionava uma pesquisa na qual estes itens apareceram no dizer de jovens de São Paulo, de escolas particulares. Acabava chamando a atenção para a importância dos cuidados que todo o humano precisa ter e que “o amor é o oxigênio que possibilita à vida consciente desenvolver-se de forma saudável”. Um texto bem afinado com as discussões que estavam sendo realizadas na turma no que se refere às atitudes do professor, o professor ideal e a questão não somente da afetividade, mas do amor propriamente dito.

O texto foi discutido e, logo após, iniciou-se a explanação realizada pelas alunas. Elas traziam, no geral, cartazes para demonstrarem seu trabalho em aula e também um elemento privilegiado de grande aprendizagem naquele ano. Muitas questões foram partilhadas, tais como a adaptação na trocas de turmas quando puderam perceber nestas mudanças também um lado positivo; o cultivo do respeito para com os alunos e para consigo mesma, trazido por outra aluna evidenciando em uma turma de muitos alunos onde o dar limites não implica em gritar; a importância da utilização de atividades lúdicas entre as crianças como forma de

otimizar a aprendizagem; a importância de saber fazer o que uma dupla chamou de “leitura da turma” para rever o planejamento caso necessário; também a reflexão sobre o erro construtivo no qual, ao invés de evidenciar este por si só, ele passa a ser percebido uma como uma forma de aprendizagem; a oportunidade de proporcionar aos próprios alunos a reflexão sobre seus atos de agressividade, etc, como uma forma de levá-los ao confronto consigo mesmos para melhorar as atitudes; as aprendizagens que foram adquiridas a partir e na situação de imprevisto e a prontidão na decisão; a questão da inclusão do aluno deficiente ou de idade mais elevada; o fato de proporcionar situações de aprendizagem que levem ao aluno a realizar relações e a importância da construção solidária seja com o aluno, com a regente da turma de aplicação, com a administração da escola, seja com a formação adquirida no Isabel de Espanha.

Podemos classificar os temas abordados com relação às questões de atitude, as questões de aprendizagem, as questões de relações pessoais e as questões de metodologia.

Nas questões atitudinais, evidencia-se a necessidade que se tem de confrontar os alunos com suas próprias atitudes, levando estes a perceberem as conseqüências de seus atos. Na fala de uma aluna: *“é desafiante porque tu tens que mostrar para eles que tal coisa é errado e eles têm que entender que aquilo é errado”*.

Nas questões de aprendizagem, as reflexões giraram em torno de poder encontrar no erro, uma construção mental que viabiliza a aprendizagem, e trabalhar a partir desta perspectiva, inclusive entendendo que muitas técnicas e mesmo exercícios, por sua vez, acabam induzindo ao erro.

Para as questões das relações, estas se mostraram um mosaico de situações relacionadas com várias instâncias que englobam a educação, desde a questão dos pais, da administração das escolas, tanto o Instituto quanto às escolas de aplicação, da regente da turma, da professora regente da prática, das alunas consigo mesmas, etc. Este mosaico se apresentou como um retrato intrincado e complexo, que envolve as relações interpessoais e intra-pessoal.

Por fim, e não menos importante, a questão da metodologia e todo o conflito disto resultante no que se refere ao saber e sua competência. Será que a dimensão da técnica por si só pode abarcar toda a questão da escolha metodológica? Metodologia é mais do que método ou este por si só retrata toda a dimensão desta? Novamente aqui entramos no que chamamos, ao longo do texto, de racionalidade técnica. Contreras (2000) coloca que esta não é suficiente

para entender a autonomia do Ser Professor, importante na sua construção. Para ele, são formas equivocadas e limitadas de perceber a dimensão complexa do conceito de autonomia. Segundo o mesmo: “A concepção técnica da prática pressupõe que se atue aplicando soluções disponíveis para problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos” (CONTRERAS, 2000, p. 97). Se toda a questão da formação do ser professor resumir-se a esta dimensão, estaríamos restringindo toda a sua complexidade e não estaríamos lidando com problemas, somente variáveis das mesmas situações pensadas; poderíamos encontrar, desta forma o professor-instrutor.

Estas situações apresentadas instigaram-me a traçar um paralelo entre as principais questões das quais as alunas se envolviam em sua formação, de metodologia, de inter-relação, de aprendizagem e atitudinais com os pilares preconizados pela UNESCO para a educação no século XXI: aprender a fazer, a conviver, a conhecer e a ser. Com esta meta, no ano de 2008, aprofundi a pesquisa, quando o grupo em que trabalhei estava realizando o estágio curricular. Nesta etapa contei com doze alunas.

Para este trabalho, apropriei-me dos estudos realizado por Edgar Morin, posteriores a edição do Relatório Delors – Unesco e que o aprofundaram. Busquei uma ponte de reflexão entre a epistemologia da prática pensada por Schön e demais teóricos do professor reflexivo e o pensamento complexo em Morin, como itinerário para a educação do século XXI. No bojo destas teorias, o pensamento freireano da vocação ontológica do ser mais, um chamamento para as pessoas construir, na relação dialógica, à sua própria existencialidade.

## 5 A FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR NO INSTITUTO

No ano de 2008 era meu intuito continuar com todo o grupo de pesquisa de 2007 para aprofundar as questões que se apresentaram nos momentos em que trabalhamos em conjunto, nas aulas e observações da prática de ensino. Tal intenção não se concretizou.

A oferta das vagas de estágio está relacionada diretamente com as possibilidades das escolas de aplicação da rede pública, tanto estadual quanto municipal de Viamão e a disponibilidade de carga horária das supervisoras que orientam as alunas, visitando os locais de estágio, contatando com as administrações das escolas, corrigindo os Planos de aula. A disponibilidade da própria aluna para se adequar com determinada vaga, também é elemento limitador do número de vagas de estágio por semestre.

Por todas estas condições, é utilizado pelo setor de estágio do Instituto um critério de classificação que se apóia nas notas recebidas pela alunas na aula de Prática de Ensino. Das vinte e uma alunas do semestre passado, doze alunas acabaram por realizar o estágio no semestre ímpar do ano de 2008. Precisei aprofundar as questões já trabalhadas no primeiro semestre com o grupo reduzido, a fim de viabilizar a pesquisa em tempo hábil.

Apoiei-me, para isso, em entrevistas individuais, de cunho qualitativo, no roteiro trabalhado em Gaskell quando o autor dá várias orientações para a realização destas. Segundo o autor (2004, p. 65):

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações ente os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. [...] A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e dos grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa.

Elaborei meu tópico guia, necessário às entrevistas semi-estruturadas, conforme Gaskell (2004), com base nas questões da pesquisa e também no trabalho desenvolvido no ano de 2007. As questões levantadas pelas alunas, nas diversas situações desenvolvidas no semestre passado foram inspiradores para que eu elaborasse as perguntas da entrevista individual, de caráter aberto e pensadas para proporcionar à entrevistada liberdade a fim de que minhas entrevistadas pudessem explicar espontaneamente o que lhes conviessem. Procurei ter este cuidado inclusive por entender, conforme Gaskell (2004, p. 68) que: “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário,

explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.” Pensei então no grupo natural, surgido daquela escolha inicial de compreender a formação de professores executada no Instituto Isabel de Espanha, que interagiam e partilhavam um passado e um projeto futuro, respectivamente, a formação obtida ao longo dos três anos teórico/práticos, o sucesso no estágio curricular e conclusão efetiva do Curso.

## 5.1 ESCOLHA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Por que as alunas escolhem o Curso Normal? Quais as motivações que as sensibilizam para empreenderem uma trajetória de três anos com teoria e prática e o estágio curricular de seis meses?

O Instituto Isabel de Espanha, conforme já assinali, é a Escola mais conhecida de Viamão e também a mais procurada. Herdou dos anos da Educação Profissional no então ensino de 2º grau e a conseqüente profissionalização do 2º grau, os cursos de técnico em contabilidade e o Curso Normal. Nos dizeres do diretor atual do Instituto, o Curso Normal é o carro chefe da Instituição.

Quais são as motivações mais específicas do grupo das doze alunas que participaram da pesquisa? Seis delas admitiram que sempre gostaram de criança e sempre quiseram ser professoras, três foram por influência de amigas muitas das quais inclusive não passaram no teste classificatório permanecendo a que foi influenciada e três admitiram que foi por imposição dos pais. Estes dados são um retrato dos motivos, no geral, confirmados nas falas das professoras.

Das alunas que mencionam a vontade que já tinham desde a infância de se tornarem professoras, muitas gostavam de brincar que estavam dando aulas ou se ocupavam cuidando de crianças deste a tenra idade. No dizer de uma aluna:

*Bom, eu sempre tive esta vontade de ser professora. Desde pequena minhas brincadeiras nunca foram brincar de boneca, comidinha. Sempre foram envolvendo brincar de escola, estas coisas. Sempre gostei de escrever e recortes, estas coisas.*

Por outro lado, uma aluna apontou que sua motivação se encontrava na superação da forma como foi ensinada: “*eu queria passar para as pessoas de um jeito diferente, não do mesmo jeito que eu aprendi*”.

Houve ingressos de alunas (do grupo de pesquisa) que decidiram realizar o exame de seleção, critério classificatório para concorrer a uma vaga, por influência de amigas. Foram três casos. Elas alegam que, morando em outra comunidade que não na do Instituto, se uniam a outras amigas vizinhas e juntas, faziam os exames de seleção. Nos três casos, as amigas que realmente tinham vontade de ser professoras não conseguiram se classificar e elas acabaram sendo classificadas.

Três alunas do grupo ingressaram no Curso por imposição dos pais. Nesses casos, havia muitos professores entre seus familiares ou os pais desejavam que a filha tivesse uma profissão que já permitisse o ingresso no mercado de trabalho, mesmo na adolescência. A fala de uma delas, que considere o caso mais crítico: “*Primeiro foram a minha mãe e meu pai que ficaram falando para eu fazer. Me arrependi, não queria entrar no curso, quis sair só que minha mãe não deixou. Só no terceiro ano eu fui gostar*”.

Pode-se constatar, mediante a análise destes dados, que o ingresso no Curso Normal é, no geral uma aspiração de muitas jovens<sup>27</sup>. Mas, como já analisado também, o ingresso se dá cedo e a faixa etária é bem menor que anos passados. As alunas entram, no dizer das professoras, muito imaturas. Segundo a Coordenadora e Supervisora de estágio, também professora de Prática de Ensino:

*Partindo da Prática, no primeiro ano, uma das coisas que me preocupa, e que isto não teria como a gente modificar, mas é uma das coisas que nos preocupa, primeiro a questão da imaturidade que elas vêm. Elas vêm muito novinhas, quatorze, quinze anos e vão fazer sua Prática na Educação Infantil. Então são crianças cuidando de criança. E quando a gente vai lá na Prática, realmente, elas tratam as crianças como se fossem também, de igual para igual. Então é uma preocupação, elas são muito infantis ainda, embora seja ótima a Prática desde o primeiro ano.*

Com a Lei 9394/96, o Instituto reformulou seu Desenho Curricular, visto que a Lei permitiu a formação no nível de Ensino Médio para atuação na Educação Infantil. Esta possibilidade permitiu que as alunas obtivessem mais uma habilitação profissional, mas tendo em vista o Currículo do curso, levou as mesmas à prática de monitoria, já no primeiro

---

<sup>27</sup> Nos dois semestres letivos que permaneci na coleta de dados, havia somente dois alunos do sexo masculino no Curso Normal do Instituto Isabel de Espanha.

semestre do Curso, quando se encontram na idade de quatorze, quinze anos. Esta, aliás, foi uma modificação muito importante assinalada pela professora: a prática a partir da monitoria, desde o início do curso. Anteriormente, segundo a mesma, a prática ocorria em cada ano, mas somente uma semana, sendo insuficiente para as alunas irem se formando.

O Isabel de Espanha permaneceu com o curso profissional concomitante ao Ensino Médio, apesar de manterem também o Curso de Aproveitamento de Estudos, no qual o ingresso dá-se após a conclusão do Ensino Médio<sup>28</sup>. A Educação Profissional no âmbito do Ensino Médio, acaba por atender àqueles jovens/adolescentes que, necessitando ingressar no mercado de trabalho, saem deste nível de ensino concomitante à Educação Profissional, com o certificado que autoriza a sua atuação profissional.

Nos dizeres de uma aluna, ela reconhece que ouve uma prioridade à Educação Profissional na sua formação no nível do Ensino Médio, no entanto, em outro momento da entrevista, admite que tinha esta necessidade de acelerar seu ingresso no mercado de trabalho para manter-se financeiramente:

*Tanto é que, como eu fiz o Normal que era junto com o Ensino Médio, eu creio que perdi muita coisa. Porque eles tiraram tudo que era o básico do Ensino Médio para colocar o principal do magistério. Então, eu acho que isto que eles deram mais importância, e eu creio que eles alcançaram, mas eu não gosto desta parte porque até hoje eu penso que se tivesse feito o Ensino Médio normal eu teria aprendido muita coisa. Mas tanto é que depois, quando eu estava no último ano, eu fiz um cursinho de vestibular porque, para aprender, muitas coisas que não ensinaram aqui. Tinha prioridade o magistério. Exemplo: no segundo, terceiro ano não tinha química, não tinha física, não tinha nada, eram as metodologias. Hoje eu tenho muitas coisas que me mostram, meus irmãos mostram em casa. [...] Só que, como eu não tenho condições de pagar a Faculdade, então o que faço, eu trabalho o dia todo, qualquer coisinha que aparece diferente eu estou fazendo porque não é fácil.*

Realmente, analisando o Desenho Curricular referente ao Curso Normal é perceptível esta prioridade ao ensino profissional, apesar que, tendo em vista esta modalidade ser concomitante ao Ensino Médio, as alunas já possuem aulas em turno inverso para atender o mínimo exigido de carga horária para a realização do curso. No dizer de outra aluna, que ingressou no curso por influência familiar:

*Nesta parte também, eu acho que as meninas deveriam fazer o magistério separado, eu fiz junto. Foi bom, eu fiz em três anos e meio, mas eu conclui o Ensino Médio e o*

---

<sup>28</sup> Segundo orientação específica da Educação Profissional, regulamentando os artigos da Lei 9394/96 que tratam do assunto: Resolução CNE 01/05 e Decreto Federal 5154/04.

*magistério. Eu entrei, tinha quatorze anos, eu não ligava para aquilo ali. Eu fui me dar conta agora. (Agora tu precisas no Estágio?) Agora eu fui correr atrás. Eu acho que o magistério deveria ser separado. Ser um ano e meio como tem o pós agora – pós-médio – separado porque aí já estão bem maduras, já sabem o que querem. Tudo o que elas fizerem já vão aproveitar para o resto da vida delas. E já vão entrar querendo fazer. No meu caso, eu entrei porque a minha família queria.*

Todos estes aspectos com respeito à questão do ingresso são muito complexos, envolvendo tanto fatores de ordem institucional e de organização do sistema de ensino, quanto os ligados à organização familiar. São, no entanto fatores condicionantes e inerentes, apesar de não determinantes, da formação inicial que se desenvolve no Curso Normal concomitante ao Ensino Médio.

### **5.1.1 Proposta Pedagógica da Escola**

Nas entrevistas individuais procurei aprofundar de que maneira o curso que as alunas estavam concluindo contribuiu para a sua formação, visando aos aspectos da metodologia de trabalho e à proposta pedagógica, a estrutura curricular e de infraestrutura e outras oportunidades que, porventura, fossem proporcionadas a elas a fim de otimizarem o seu aprendizado.

Como as alunas recebiam e compreendiam a proposta pedagógica do Curso que se propunham a realizar? A proposta pedagógica, analisada anteriormente, era percebida pelas alunas? No entender delas, o que os professores mais se interessavam no que se refere a sua formação de serem professoras? Foi meu interesse investigar se a proposta, para além de ser compreendida por elas, era entendida como uma metodologia viável e importante para suas atuações em sala de aula, significativa, portanto.

Não havia, no grupo, um consenso de como se apresentava à proposta do Isabel de Espanha para a formação de professores. Pareceu-me bastantes confusas as respostas, sem mostrarem consenso no grupo, denotando desarticulação e fragmentação.

As alunas levantaram várias dimensões desta proposta pedagógica, que são as seguintes:

- a) duas delas evidenciaram na formação, o que mais preocupa os professores do curso é que as alunas aprendam como é possível as crianças elaborarem seu próprio conhecimento;
- b) para mais duas, a principal preocupação era com relação à atitude do Ser Professor, mostrar-se como exemplo;
- c) no entender de outras duas, a questão era mais motivacional no sentido de que elas não desistissem do curso, apesar da carga horária maior que o Ensino Médio, sem a formação profissional;
- d) para uma aluna, dava-se prioridade a aprender novas práticas;
- e) para outras cinco, não havia um consenso na proposta, não percebiam um conjunto de intenções na formação e por isto não souberam definir o que era mais importante como elemento formador para o curso.

Nas entrevistas realizadas entre professoras, supervisoras e a própria direção, indagados com relação à proposta pedagógica da escola para a formação das alunas e o que era mais importante nesta formação, as respostas se centraram na formação de profissionais críticos, cidadãos que cultivem um potencial para transformar sua realidade: *“Nosso objetivo é o da consciência social, porque eu acho que está faltando muito para o intelectual, para as pessoas da área da educação um engajamento político, não que eu tenha algum específico, mas a gente tem que participar mais.”*

Indagados com relação ao perfil de profissional que a Instituição buscava formar, os professores mencionaram o profissional crítico, reflexivo, curioso, dinâmico: *“Estar aberto às críticas, às mudanças, porque um profissional só para passar conteúdo e conteúdo do livro não precisa se formar. Então acho que ser criativo, inventivo, descobridor, crítico, reflexivo.”* E na opinião de outra professora: *“Eu quero que elas descubram, que elas corram atrás, queiram saber mais, curiosas, que elas sejam curiosas. A curiosidade é que te leva à pesquisa.”* É uma opinião que corrobora com Freire (2002, p. 51), quando o mesmo menciona que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

É opinião de consenso que o trabalho de formação prima pela qualidade visto que a instituição forma professores para tratar com crianças: *“Neste trabalho, realmente eu prefiro a qualidade na formação delas. Porque elas vão trabalhar com crianças, que é a base de todo o ensino”*.

Estas opiniões, apesar de serem concisas e coerentes com a proposta pedagógica da instituição, inclusive alicerçadas nas falas freireanas, conforme a Filosofia, não alcançam o grupo de alunas pesquisado, da mesma maneira. Assim: *“É um pouco complicado porque talvez eles coloquem o objetivo, mas não conseguem atingir. Não sei, não consigo compreender até hoje qual a Filosofia da Escola”*.

Forma-se um hiato entre a formação pretendida e a formação que se efetiva, confirmando-se no pequeno grupo o que já havia prospectado em 2007, com o grupo de 21 alunas. Estes fatores nos levam às necessidades de reuniões entre os professores, de encontros com as alunas, de efetiva comunicação, tocando somente no mínimo, a fim de articular um trabalho de aproximação de formação em conjunto.

### **5.1.2 A estrutura no que se refere ao currículo e infra-estrutura**

No entender de seis alunas, a estrutura é ótima e os professores são ótimos, ressaltando que, para uma escola pública, a infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades é muito boa. São alunas que gostam muito da escola. No dizer de uma delas: *“a estrutura do curso é muito boa. Têm professores muito qualificados, te trazem a realidade de uma sala de aula”*.

Para outras três alunas, os professores deveriam estar mais voltados para as questões do Curso Normal, no entanto ressaltam o que o curso tem de positivo como a infra-estrutura, apesar de ser uma escola pública, comparando a outras tantas, inclusive das suas antigas escolas ou das escolas de aplicação. Nos dizeres das alunas: *“a estrutura é boa, mas tinha que melhorar muita coisa até em relação aos professores que exigem muita coisa”*. E a opinião de outra: *“poderia ter acontecido alguma coisa diferente. Mas tudo o que eu aprendi aqui foi importante, algumas coisas poderiam mudar como a organização. A gente chegava aqui e não tinha aula, professores”*.

No entanto, para outras três alunas, o principal é a questão dos professores que deveriam ser mais qualificados para atuarem no normal, apesar da estrutura não ser muito boa.

*Estrutura não é muito boa, a grade dos conteúdos teria que ser revista, analisada melhor, tem muito conteúdo que na verdade não é importante para a gente, coisas mais essenciais são passadas por cima, que são a base mesmo. Professores deveriam ser selecionados com mais cuidado; porque tem que ter uma diferença de formar professores. Alguns ficam só na teoria, outros trazem mais atividades. Falta um pouco isto: mais organização e cuidado.*

No dizer de outra:

*Então estes professores têm pouca informação ou tem e não nos passam, porque muitos professores que eu tive jogavam a matéria no quadro, saíam e eu acho que tu está ali para aprender a ser professora, não ter que ser assim. Ele tem que sentar, conversar, falar o que a gente vai ter depois, o que a gente vai ter que enfrentar. Porque é difícil tu saíres daqui sem saber nada e depois pegar uma realidade com 40 alunos dentro da sala de aula. Eu acho que muita gente vem no primeiro ano sem saber o que é. Muitas vezes são os pais que querem que tu faças magistério. Eles não passam logo no começo que tu vais ter que enfrentar uma turma com muitos alunos, todos os alunos tem suas dificuldades. Muita coisa eles não passam (Vocês não tem idéia no início do curso?) Eu tinha idéia por causa da minha mãe que já era professora, então eu tinha uma relação, mas não tem nenhuma informação e não passam tudo que deveriam ter passado para a gente aprender a dar uma aula boa, porque só com joguinhos não anda, se a gente não saber aplicar o jogo direito, não tem como os alunos aprenderem.*

Estas falas remetem a otimização do trabalho do professor-formador, que se reflete nos questionamentos que as alunas fazem com relação à sua própria formação. Externalizam a preocupação com relação às questões de currículo e formação do profissional que trabalha com o Curso Normal, sendo reveladoras das dificuldades admitidas, inclusive, pela equipe diretiva.

No que se refere à infra-estrutura, e sua conservação, no geral, as escolas públicas sofrem uma grande defasagem. O Instituto Isabel de Espanha não é exceção à regra. Inegável, no entanto, o enorme esforço que a administração e demais professores realizam para manter a estrutura física da Instituição e, inclusive, poder manter setores específicos para o aprimoramento pedagógico das alunas, tais como a Sala de Recursos para Deficientes Visuais, que atende a muitos deficientes do Município, não somente da Comunidade escolar. Segundo o diretor:

*A nossa estrutura, do Curso Normal, ela é uma estrutura que certamente ainda é privilegiada. Tem um prédio, certa forma quase que independente, uma condição um pouco melhor, do ponto de vista das condições das salas de aula, do ambiente. Até algum tempo não se pintava este prédio, mas nós conseguimos nos reestruturar e pintá-lo. Então ele está em condições boas para uma aula. A questão da própria estrutura da Escola já é adequada, nós temos um Laboratório que funciona, nós temos uma sala de multimeios, data-show, temos o salão de eventos, temos a própria sala açoriana que faz seus trabalhos e conta muito com a questão do magistério. Somos orgulhosos de termos aqui também a sala de recursos, que também está sempre fazendo trabalhos vinculados. O que eu entendo: poderia ser melhor, não é melhor porque a gente precisaria mais recursos.*

As deficiências de recursos humanos e financeiros são históricas e podemos vinculá-las a questão propriamente da ineficiência do Estado em manter a educação, por exemplo. Mas é notória a opinião do Diretor, de defesa da escola pública, que nos coloca em alerta em relação às críticas relativas à Educação para repensá-las a partir de um panorama maior, inclusive buscado tentativas frente a mercantilização da Educação:

*Mudar a escola significa mostrar que o público funciona, para nós é importante. Antes de mais nada, eu sou um funcionário público, e o funcionário público, ele trabalha. E a nossa equipe é assim e tem este compromisso. Porque durante muito tempo acreditou-se que o funcionário público era aquele cara que não trabalha, aquele funcionário que está lá e sai para o Banco. O Estado mínimo foi cada vez mais utilizado e o Estado passou a se desvincular de suas empresas. Hoje em dia você tem alguns concursos públicos, mas poderiam ser muito mais e na nossa perspectiva só o público tem a obrigação de atender a todos com igualdade e com universalidade. Portanto reforçar o público, qualificar o público é fundamental para que a sociedade seja mais justa.*

Esta defesa contundente do ensino público, encontrada em outras falas dos professores e encontrando eco nas posições das alunas, aponta-nos a importância da pluralidade na educação, garantida através da gestão pública e democratizada.

### **5.1.3 Oportunidades oferecidas para otimizar a formação**

E o que Curso Normal proporciona às alunas a fim de otimizar a aprendizagem? Os principais fatores, indicados pela maioria do grupo, foram as oportunidades de participarem de palestras com outras instituições, em especial com a Faculdade de Educação da Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no Campus-Viamão, e o Colégio Stella Maris, da rede particular da cidade.

Outro fator muito citado foi a possibilidade que as alunas possuem, já a partir do primeiro ano, de trabalharem como estagiárias em Escolas de Educação Infantil. Já ingressam no mercado de trabalho, apesar de ser ressaltado por algumas que nas Escolas, no geral, elas não realizam serviço pedagógico: *“Nas escolas, escolas de Educação Infantil – elas só querem te tirar o ‘couro’. Te botam lá a lavar banheiro, a louça, mas o teu trabalho que é ficar com as crianças, elas não fazem”*.

Apesar da ressaltada sub-utilização do trabalho do professor, sete alunas já trabalharam e/ou trabalham em escolas da Educação Infantil, e para uma delas: *“Trabalho em Escolinhas, aproveito muito o Curso no meu trabalho”*. Conforme a professora de Metodologia da Linguagem:

*Nas creches as meninas entram até através de estágio, no primeiro e no segundo ano não é possível porque elas têm aulas no turno inverso, mas as alunas de terceiro ano só têm aula um turno, então, o terceiro ano da manhã, por exemplo, que é o que eu mais trabalho: são vinte e cinco alunas e só três não estão fazendo estágio à tarde, todas na Educação Infantil. Vão para as Escolinhas e é bem esta realidade. E depois tem um outro agravante: não tem mais concurso. Antes tinha, hoje, por exemplo, o Estado não está contratando, o município por sua vez até Porto Alegre já fez mais, mas Viamão não tem tido concurso e então qual outro meio que elas têm para entrar no magistério? Então elas vão para as escolinhas, pelo menos estão praticando, estão exercendo a profissão.*

Desta forma, as alunas, no entender dos professores, saem preparadas para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, estão sendo absorvidas mais fortemente na Educação Infantil.

Outra atividade muito lembrada pelas alunas com relação à otimização de sua aprendizagem refere-se ao trabalho que é realizado com as crianças do próprio Instituto, as chamadas classes de aplicação. Estas atividades iniciam um processo de desinibição do próprio grupo de futuras professoras e, no entender de algumas alunas entrevistadas, é um trabalho prestimoso:

*Particularmente me ajudou muito porque a gente tem uma noção teórica e na prática é difícil. (Estes trabalhos, podes descrever?) Eram recitais, eram atividades lúdicas com as crianças, a gente fazia apresentação de teatro, com a professora. Fazíamos atividades de Educação Física no pátio. Então tínhamos que começar desde já ter um vínculo com as crianças no colégio para irmos para a prática, para o estágio. Acho que isto ajudou bastante nesta construção.*

Este trabalho, além de facilitar o processo de desinibição das alunas, favorece o aprendizado através da ludicidade, instrumentalizando-as para o trabalho com as crianças, evidenciado, posteriormente, com a construção de técnicas diversas que envolvem o lúdico, no geral.

## 5.2 APRENDER A FAZER E CONHECER PARA O CONVIVER EM RELAÇÃO

Como salienta Freire (2002) não há docência sem discência, o professor se constrói nas relações que estabelece com seus alunos, com os pais destes alunos, com o entorno da escola, com a organização da escola propriamente dita. A educação, e nesta o processo de escolarização, tornam muito premente o jogo complexo das relações, uma preocupação das alunas a partir da sua atuação profissional.

Um dos grandes desafios foi se desenvolverem para se assumirem professoras nestas relações que foram se estabelecendo ao longo de seus anos de formação. Relações com os alunos das classes de aplicação, quando de seus estágios de monitoria; com os professores-formadores, das inúmeras matérias que compunham o Desenho Curricular do Instituto; relações caprichosas com seus pais de aproximação/estranhamento em especial quando estes as obrigaram a realizar o curso; relação com seus alunos e os pais destes das aulas de prática e de estágio curricular; com os professores e direção das escolas de aplicação. Importantíssimo: com a professora regente das turmas de prática e de estágio.

Intricada formação que necessita extrapolar a dimensão técnica do aprender a fazer, como nos momentos de atelier nas aulas de Prática das quintas-feiras, por exemplo, e ir para o entorno, ir para a vida, a fim de se tornar significativa. Não é à toa que as alunas salientaram o fato de que todo este processo de aprender levou-as para um amadurecimento, a uma mudança: *“A palavra chave de tudo é uma loucura. Uma loucura, é uma reviravolta de sentimentos, reviravolta de personalidade, de tudo.”*

Perguntadas com relação ao que consideravam importante na relação que estabelecem com seus alunos, a grande maioria delas mencionou o respeito. O respeito que se evidencia na importância que alunos e professores devem dar ao momento privilegiado do aprender em sala de aula. Além do respeito, também a confiança, a afetividade, carinho, atenção, diálogo, igualdade e compreensão, interesse, a paciência e a disciplina.

Com certeza, estamos frente a um fenômeno complexo da relação intersubjetiva que se estabelece na sala de aula, esta que não pode ser planejada em sua plenitude, organizada ou prevista. É uma relação única dos sujeitos que estão em uma situação de prontidão para o aprender.

Neste jogo intersubjetivo, portanto, o respeito se projetou como fator mais lembrado na relação que as alunas estabelecem com seus alunos. Segundo Freire (2002) é na certeza de que não podemos separar a formação dos conteúdos da formação ética é que nos dá a sabedoria de aliar prática e teoria no exercício da liberdade/autoridade. Respeitar o ato educativo é aprender a respeitar o processo do ensinar e aprender, aprender e ensinar em uma consonância que aliam interesses dos alunos e professor, estabelecendo uma relação de confiança. Salienta uma aluna: *“respeito em primeiro lugar, tanto eles me respeitando quanto eu respeitando eles.”*

Além do respeito, os demais elementos lembrados pelas alunas na sua atuação em sala de aula são necessários nas relações que estabelecemos em nossa vida. Afetividade, interesse, amorosidade, se tornam parte do projeto do ser mais em Paulo Freire (2003). Qual a razão da educação se não tivermos a certeza de que podemos, juntos, sermos melhores, sermos mais humanizados? Este, no meu entender, é o espaço que compreende a viabilidade da educação.

Aprofundando esta temática, trago os princípios da complexidade trabalhados em Morin (1999,): o dialógico, recursivo e hologramático. Compreendo melhor o movimento que as alunas necessitam realizar para tornarem realidade a sua formação. Necessitam, a partir dos conhecimentos que obtiveram, serem capazes de pensar com autonomia para decidirem, principalmente nas incertezas das relações. Necessitam conceder-se a um diálogo interno, autoformativo, pelo qual, vários elementos, subjetivos e objetivos, dialogam, e neste movimento, o pensar recursivo sobre o passado é expresso na decisão melhor no presente, porque, apesar dos atos serem produtos, acabam por serem produtores das situações. A certeza de que a situação não vale por si só, mas é emblemática de várias outras situações em relação, é também a certeza de que é possível mudar, caso esta mudança seja significativa.

Os elementos de dialogicidade, hologramático e autogerativo vão além de simplesmente pensar a prática na ação, no princípio do professor reflexivo, porque fazem reconhecer as relações intrínsecas ao ato educativo. Segundo Freire (2003, p. 69) porque o ser humano é um ser em relação e se reconhece como tal, que se educa, mediatizado pelo mundo:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educando passivos.

A educação, ocorrendo nas relações, acaba indo sempre além da instrução, com ênfase no ensino, entendida segundo Freire como bancária ou depositária. Extrapolar a técnica pode significar lançar-se ao projeto do ser mais, vocação ontológica conforme assinala Freire. É permitir-se estabelecer, conforme Morin (2006) um movimento em prol da compreensão, que se lança também para além da própria reflexão-na-ação. Segundo Morin (2006, p. 93), “é na compreensão que ‘encontra-se’ a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”, para se lançar como projeto do ser mais. Morin (2006) assinala que a comunicação não garante a compreensão e esta abrange a dimensão da explicação que procura suprir a compreensão objetiva ou intelectual mas isto não basta, devendo levar em conta a dimensão da compreensão humana que comporta o conhecimento do sujeito a sujeito, porque é um processo de humanização. Para Morin (2006, p. 95):

Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

A compreensão é um dos elementos que traduz o processo de humanização que todos estamos inseridos. Compreender o outro é implicar-se com o outro e entender que a relação sempre será recíproca, seja para o melhor, seja para o pior. Vai além da instrução e da técnica, porque constrói o campo da existencialidade humana. No processo relacional que as alunas empreendem com seus alunos, a compreensão humana é a condição que torna possível a abertura necessária para a realização do trabalho pedagógico.

### 5.2.1 O ser no compromisso do ser mais

Perguntada às alunas se elas notavam que influenciavam na formação integral de seus alunos, elas foram unânimes em afirmar que sim, de maneira positiva, sempre que possível. Para elas, a aula não é somente um momento de ensinar e de aprender, mas um momento em que podemos construir a mudança de atitudes, por exemplo.

Entendiam elas que suas intervenções, indo além do ensino, levavam a uma mudança de algum comportamento ou atitude ou mesmo a intervenção na aprendizagem, de forma a proporcionar melhor maneira de ensinar para otimizar o aprendizado. Estas situações levavam ao auxílio na construção da personalidade do aluno. Não raras vezes, estas intervenções em conjunto, aliadas e implicadas, ocorriam de maneira complementar, traduzindo-se em mudanças para estes alunos.

Segundo Freire (2003), a vocação ontológica do ser humano é inerente à sua condição, é a consciência do ser para si. Diferente do animal que tem o mundo um suporte do seu existir, o humano tem a consciência de ter consciência o que lhe proporciona a escolha, interferindo no mundo. Segundo ele: “se os homens são estes seres de busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2003, p. 62).

Ensinar é mais do que instruir, é construir um mundo melhor, através da liberdade que é intrínseca à condição humana. Por isto, inúmeras vezes, conforme podemos observar na fala seguinte de uma aluna em situação de estágio, mais importante que o conteúdo que se esteja trabalhando, a atenção e a disposição de escuta para com o aluno é essencial e não se configura em perda de tempo como alguns, menos avisados, possam vir a entender:

*Às vezes, é importante tu largares tudo que estás explicando, que tu estás fazendo na sala de aula, parar, pedir para eles refletirem o que eles estão fazendo naquele momento. Ver o que vai ajudar mais eles nas atitudes que eles estão tomando. E ao mesmo tempo tu tens que cuidar porque tu tens conteúdo para dar que são, que vão ser a base para eles. Só que também tu não podes ficar vagando, vagando, vagando, sem eles não estarem compreendendo, entendendo de verdade. Então é o tempo de tu conseguir conversar com teu aluno, falar, atender o aluno com dificuldades.*

Entender que o conteúdo faz parte, mas em certo momento é melhor parar tudo e estimular os alunos a refletirem sobre os seus atos e uma forma de estar contribuindo na

formação integral destes alunos. Segundo o Relatório Delors (2006), o aprendizado do saber conviver, que passa primeiro por saber da existência do outro, é um exercício de tolerância e de cooperação. Ter o discernimento para poder traçar objetivos em comum, que pode ser, por exemplo, resolver situações de conflito através do questionamento do porquê da situação; esta atitude exige desprendimento. Para Delors (2006, p. 99),

os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.

Na formação do aluno, não somente cognitiva, muitas alunas apontaram as carências afetivas que eles trazem de casa e que elas, naquele momento professoras destes, acabam por se perder na questão de oferecer, por exemplo, afetividade. Admitem que não tratam todos iguais, alguns acabam por ser mais chegados, mas preocupam-se com os que estão afastados, questionando-se sobre como trazê-los para o seu convívio mais direto. Desta forma:

*Têm alguns que eu não consigo dar carinho como eu gostaria de dar. Eu não consigo. Porque não dá, são muitos alunos. E cada um diferente. Uns carentes, uns mais, coitadinhos. É diferente. Não consigo realmente tratá-los todos iguais. Cada um com um pouquinho de diferença. (Alguns mais próximos outros mais distantes?) Ah, Ah, muitos mais próximos porque eles são mais abertos, eles correspondem tudo o que eu proponho. Então é diferente.*

Mas sentem o peso da responsabilidade de contribuir para melhorar, deixar um pouco de si para auxiliar na formação de seu aluno:

*Tu sabes que até o final, até o final do estágio tu tens que ter passado alguma coisa de bom tua para o aluno. Então tu tens este desafio que passar alguma coisa boazinha que tem para eles. É um desafio, um grande desafio. E quando tu te depararas com aquelas crianças completamente revoltadas, completamente transtornadas, o teu desafio é muito maior ainda porque tu tens que ajudar aquelas crianças a melhorar. Eu vejo assim.*

Estas falas evidenciam o jogo complexo que se estabelece na aula, visto que as redes de intersubjetividade vão se formando através de um distanciamento/aproximação que leva à

construção. Segundo Delors (2006, p. 158): “A entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes mal preparados” e também segundo o mesmo (2006, p. 158):

Quanto maiores forem às dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas, mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade.

Este por certo é o quadro que as alunas se deparam em seus estágios curriculares, realizados na sua totalidade em escolas de vilas de Viamão, onde o poder aquisitivo da população é realmente baixo.

E, deparando-se com as atitudes de seus alunos, as alunas se questionam com relação as suas próprias atitudes. O que pode ser adequado e/ou necessário fazer frente à determinada situação, no surpreendente clima de sala de aula? As atitudes nas situações inusitadas se tornam desafiantes para elas, que acabam aprendendo a lidar com as incertezas. Segundo uma delas:

*A parte teórica foi bem passada para mim. O que eu tenho que passar para eles. Acho que é mais cada situação que aparece para ti porque, por mais que tu tentes se preparar para tudo, todas as situações, tu nunca vai conseguir. E sempre vai ter alguma coisa que vai ser surpresa para ti numa sala de aula, sempre. Disto não tenho dúvidas. Sempre vai aparecer um desafio a mais que tu não espera.*

E na fala de outra:

*Eu achava que ia encontrar uma coisa e aí cheguei e foi totalmente diferente, aconteceu um monte de coisas. (Como tu achavas que seria?) Sei lá, eu achava que fosse mais fácil tanto o curso e o estágio e aí era muita coisa, muita mãe na porta. Aquilo lá sufocava a gente e eu ficava lá meio com vergonha porque estava recém começando. Então muda bastante. Na época da Prática de Ensino eram duas pessoas ajudando e ali, no estágio, tu te vêes sozinha, a sala grandona. Até uma professora minha me disse, aqui na Escola, que eu era muito pequeninha e que eu sumia entre os alunos. Mas eu conduzo bem eles.*

O aprender a conviver, saber decidir pelo melhor nas situações cotidianas é um dos saberes que precisamos exercitar e a sala de aula é um laboratório de aprendizagem destes saberes. Integra no micro espaço o que é geral. Enfrentar o ambiente que não é o mais favorável para emprendermos a aprendizagem é uma constante que levamos ao longo de nosso fazeres; as alunas deparando-se com crianças em que as condições sociais não são as

mais favoráveis, acabam por aprender a lidar com um universo de situações apresentadas por aquelas crianças e não precisam se sentir culpadas de não conseguirem, por vezes, amenizar estas situações com seu trabalho e olhar atentos:

*Nós começamos o curso com quase quarenta e finalizamos com vinte e uma. (Por que tu achas que desistiram?) Porque é um desafio fazer o magistério. Tu cansa, porque nos dois primeiros anos tem que ficar manhã e tarde aqui e provavelmente elas se depararam com aquela rotina de sala de aula e viram que não era um mar de rosas como aparentava. Que tu vais encontrar alunos com problemas psicológicos, emocionais, crianças com fome na sala de aula muitas vezes como lá na Escola Açorianos tem, as crianças chegam com fome, querendo saber que hora é o lanche. Então acho que elas não tiveram um emocional assim forte para enfrentar, se deparar com aquilo tudo e continuar.*

A convivência não deve nos levar a pactuar com estas situações de ordem social, econômica e política que acaba por nos confrontar com as dificuldades de toda ordem espelhadas nas crianças, mas é uma situação que deve nos levar a compreender o outro, como nos alerta Morin. Somente no ambiente da Escola que as alunas puderam aprender estas situações, confrontando estas com os saberes teóricos adquiridos; um diálogo surdo, com elas próprias.

### 5.3 APRENDER A CONVIVER PARA CONSTRUIR-SE PROFESSOR

Com os saberes que construíram e com as experiências que tiveram oportunidade de ter ao longo do período de formação, de que forma as alunas se transformaram ao longo desta trajetória? Quais foram seus medos, receios, dúvidas ao longo neste caminho itinerante que culminou no momento de estágio?

Nas observações das situações, das aulas ministradas pelas alunas, de atelier<sup>29</sup>, em situações de ensino/aprendizagem, eu pude entender que o momento vivido pelas mesmas era de incessante negociação. Elas negociavam com as professoras supervisoras de estágio, com a professora regente da turma de estágio, com seus alunos, com os pais dos alunos, com seus pais. Uma rede imbricada de relações que iam se tecendo ao longo da sua formação.

---

<sup>29</sup> Conforme denominei as aulas de quinta-feira, de Prática de Ensino, observadas no ano de 2007.

Várias dúvidas povoam as falas das alunas na busca incessante de formas, a fim de vencer a provação que o estágio significa:

- a) de que forma abordar determinado conteúdo?
- b) é possível obter domínio da turma? De que forma?
- c) como conviver com os pais das crianças, suas exigências e seus entendimentos/desentendimentos?
- d) é possível ser hábil na convivência com a regente da turma, a que estimula, colabora mas que, por vezes, inibe e até sufoca?
- e) necessita-se conhecer a escola de estágio para saber suas regras, seus horários, sua “cultura”?
- f) de que forma viabilizar materiais para os recursos, exigidos na prática de estágio?
- g) de que maneira administrar o tempo?
- h) há garantias ou não de melhoria na aprendizagem?

Todos estes questionamentos integram a forma como as alunas estão encaminhando sua formação, de maneira que é possível afirmar que estas agem com um filtro subjetivo, que lhe dá a significação dos saberes e estes são mobilizados, ou não, nos desafios que se apresentam ao longo desta experiência inicial de sala de aula. De qualquer forma, este fator subjetivo é determinante no processo formativo.

### **5.3.1 O ensinar/aprender – o jogo complexo da educação**

Uma das dúvidas, receio e medo até das alunas é com relação à forma de viabilizar melhor aprendizagem para seus alunos. Nas entrevistas, nas quais eu aprofundi esta questão, constou fortemente o questionamento: de que forma é possível ensinar meu aluno?

A questão do ensino/aprendizagem, este processo de construção por vezes não concebido como tal, é o cerne do trabalho do professor. Conforme meu entendimento, o enfoque do seu trabalho pedagógico será um ou outro.

Assmann (2007, p. 32) frisa que “educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento”. E que toda a aprendizagem não se dá desvinculada da vida, pois os processos vitais são, necessariamente, cognitivos. Para vivermos, precisamos estar sempre aprendendo. Neste sentido, podemos nos perguntar: E qual será o papel do ensino? Para Assmann (2007, p. 33), este deve ser entendido como experiências de aprendizagem e a escola não deve ser concebida como agência repassadora de conteúdos prontos, mas como contexto organizacional propício à iniciação em vivências personalizadas do aprender a aprender. Pergunto-me, então, quais as dimensões da educação que possam dar conta deste clima organizacional, propício à aprendizagem? Segundo Assmann (2007, p. 33), a “educação implica fortes doses de instrução, entendimentos e manejo de regras e reconhecimento de saberes acumulados pela humanidade”, mas esta não consegue dar conta mais dos saberes que emergem em todas as áreas do conhecimento humano. Então, para ele, “o aspecto instrucional deveria estar em função da emergência do aprender, ou seja da morfogênese personalizada do conhecimento”, entendendo morfogênese como surgimento de formas, e, no caso, da morfogênese do conhecimento, ou, de que forma surge o conhecimento.

Segundo o autor, vivemos um impasse porque enxergamos o mundo a partir de dualidades, no pensamento moderno. O ensino (instrução) e o aprender (conhecimento) são entendidos de maneiras separadas e, neste sentido, o ensino passa a ser instrução que deve ser aprendida pelo sujeito. Para ele se não construirmos uma brecha epistemológica que supere esta visão dicotômica, não estaremos superando as noções de transmissão e de assimilação de conhecimento.

Também Freire (2003, p. 68) nos alerta para a questão da assimilação do conhecimento, quando conceitua a educação bancária, diferentemente da educação problematizadora, pela qual os sujeitos cognoscentes aprendem na relação consigo e com o objeto cognoscível:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira de educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado e educando de outro lado, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador/educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Interagi com as alunas e aprofundei as questões da transmissão de conhecimento ou construção de conhecimento, evidenciando as dúvidas referentes à metodologia de trabalho pedagógico. Por vezes, tinham clareza das dificuldades em auxiliar o aluno a construir seu próprio conhecimento, em outros momentos, tinham dúvidas se este era o papel a ser exercido por elas. Esta contradição denota, no meu entender, uma confusão de conceito, involuntário por lógico, mas que demonstra a prática emergindo em confronto com as teorias as quais tiveram acesso. Na teoria, os professores do Instituto tendem para “a linha pedagógica eles querem que a gente trabalhe bem é na linha construtivista. (O que significa no teu entender?) No meu entender é fazer com que as crianças elaborem seu próprio conceito sobre as coisas, não é a gente chegar lá e dar o conceito pronto para eles”. E, segundo outra aluna:

*E a linha de trabalho, a Filosofia da Escola, é que os alunos têm que aprender, quem que construir seu conhecimento, não a gente dar para eles. Eu acho que os professores deixam bem claro isto, são bem Piaget. Eles têm que construir o conhecimento deles e tudo com muita calma, nada agressivo. Eu acho que isto eles deixavam bem claro para nós.*

Mas na prática as alunas nem sempre conseguem empreender este intuito e a experiência faz emergir a contradição, revelada no próprio discurso: “o anseio que eu tenho é de eles não conseguirem pegar o que eu estou tentando passar para eles. De não produzirem o conhecimento deles”.

Estamos diante de condutas que sugerem concepções de educação: eu passo conteúdos e os alunos assimilam ou eu proporciono condições para os alunos produzirem seu conhecimento, auxiliando-os a autogerirem estes? No dizer de outra aluna,

*muitos professores sabem, mas eu acho que a gente tem que estar tentando aprender mais, para que se consiga passar mais. Porque, ah! Eu sei o que tenho que ensinar nesta série então eu não vou estudar. Porque saber o que eu tenho que passar para eles eu sei, eu estou tentando saber mais para passar mais detalhado para eles aprenderem. (Aprender melhor, seria isto?) É, eu não quero repetir o que aconteceu comigo.*

Em contrapartida a este posicionamento, Delors (2006, p. 155) sugere que:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar

e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

O professor não deve abarcar para si toda a responsabilidade na educação dos alunos, mas é algo que deve ser realizado em conjunto com outras tantas experiências vivenciais que os alunos possam ter, para além da Escola. Guiá-los para que desenvolvam por si potencialidades que o levem a aprendizagem. Interagir para proporcionar melhores condições de conhecimento, apesar de não garantir que este se efetive, pode ser uma alternativa de efetivação da profissão do professor que trabalharia, neste caso, como um gestor de conhecimentos, em interação com seus alunos e o ambiente.

### 5.3.2 Modelos de professores

Outro elemento que aparece fortemente é a repetição de modelo de professores, em especial quando a aluna perde-se na conduta que necessita ter em aula. Nestes momentos, surgem os modelos que lhe foram inspiradores. Repetem, desta forma, condutas: “quando tu entra numa sala de aula, pelo menos eu quando entro em uma sala de aula, eu faço meio o que já vivi. Todos os professores de minha vida, todos os que me deram aula, eles me passaram alguma coisa, contribuíram para eu dar aula.” Outras vezes estes modelos podem remeter aos professores que as alunas se identificavam e/ou tinham maior afinidades

*Eu acho que o apoio veio delas, de algumas professoras daqui, do Isabel, que são o máximo. Se eu fosse professora, eu seguiria elas. São muito, muito boas mesmo. O que elas fazem, na parte teórica, na questão da afetividade. Conselhos eu tive aqui com elas. Foi muito bom mesmo. Eu acho que é uma experiência única, inusitada.*

Paulo Freire (2002, p. 100-1) alerta os alunos que, segundo ele, sonham em ensinar amanhã: “é vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor”. Portanto, na condição de alunos-aprendiz, se reflete criticamente sobre a atuação do professor e frente a esta atuação, se exercer posicionamento crítico, dando-se conta da maneira autoritária, aberta ou dialógica de ação dos professores formadores. É um elemento, por excelência, formador.

No pensamento crítico reside a possibilidade de mudanças porque o sujeito executa o movimento recursivo, sugerido por Morin (1999) no qual ele exerce ação sobre a ação formativa, visto que a mesma pode ser condicionante, no entanto, não é determinante para a constituição deste sujeito em formação.

Os modelos de professores lembrados pelas alunas exercem, em meu entender, inspiração na ação pedagógica delas, em especial nos momentos de dificuldades e/ou indecisões. É, portanto, um recurso de aprendizagem de caráter formativo, apesar de, por vezes, parecer limitador.

### **5.3.3 O aprendizado com a Regente da classe de aplicação**

A figura da regente de classe, no meu entender, é chave na formação inicial, porque muitas situações se desenrolam a partir dela, apesar de ser a estagiária que se encontra conduzindo a aula. A Regente deve estar em sala de aula sempre, ao longo do estágio, apesar de não se descartar sua saída eventual, o que pode ser inclusive benéfico. Segundo a coordenadora de estágio:

*A maior parte das escolas tem a melhor aceitação possível das estagiárias porque é alguém que está lá para ajudá-las. Principalmente, por exemplo, se sou professora, porque dá um descanso para o professor, uma folga para o professor que está cansado. (Mas o regente acompanha o estágio?) Ele não pode sair, só que algumas Escolas eles aproveitam que está com a estagiária a turma e eles dão um dia na semana de folga para o professor. Só que para nós é fundamental que sempre tenha, é regra, sempre tem que ter um professor presente. Algumas ocasiões, até para dar autonomia para a aluna, é importante que o professor não esteja, quer dizer, vá ao xerox, vá tomar um cafezinho, vai fazer qualquer atividade para que elas possam ter também autonomia. Isto é fundamental. Quando a gente sente que a aluna vai ficar sem professor, aí fizemos uma intervenção, quando sentimos necessidade, porque não podem, elas não podem ficar sem.*

Estabelece-se uma relação entre a regente e a aluna ao longo do período de convivência, e esta convivência pode se transformar em um grande desafio para a aluna. O grupo pesquisado não foi unânime em considerar que possuía um bom relacionamento com a regente da turma, evidenciando inclusive as inúmeras diferenças entre a sua atuação e da professora, o que dificultava seu estágio:

*Até abril eu fazia estágio na Escola XXXX, aí eu tive que mudar porque a professora não gostava de recursos, ela é bem tradicional mesmo. (O que tu colocas como tradicional?) Quadro, contas, contas e contas. Muitas contas no quadro, muito texto no quadro, muita interpretação, nada de folhinhas, nada de recurso. Cópia, cópia, cópia.*

Na atuação em aula, nas minhas observações, presenciava situações bem complicadas, em que o aluno às vezes se referia à professora, às vezes à estagiária, inclusive para confirmar algo dito por esta, uma confusão de orientação para as crianças. Em outras situações, o trabalho planejado pela aluna acabava por se viabilizar por interferência ou mesmo presença da regente:

*São vinte e cinco alunos que eu tenho em uma sala de aula que trabalho em grupo não consigo fazer, porque a professora acha que dá bagunça, coisas assim que relacionem coleguismo também não consigo fazer porque ela acha que é errado. Então certas coisas assim eu acho que é importante não levar para a sala de aula, evitar fazer na sala de aula, mas eu particularmente, não faria isto com aluno meu.*

Por vezes, na impossibilidade de realizar a troca de turma para estagiar, ou quando esta já havia sido realizada, na eventualidade de uma relação conflituosa com a Regente, uma nova apreensão para a aluna:

*Não quero ser, jamais, nem chegar aos pés daquela criatura ali, quero ser completamente diferente, quero ser carinhosa com os alunos, quero ser atenciosa, diferente, de um modo que eu consiga a atenção deles, de uma maneira não de medo, mas de conquista. Não quero chegar e impor alguma coisa, quero chegar e conquistar. Conquistar demora, é uma coisa que precisa de tempo. Agora uma coisa imposta é um e dois e está feito. [...] Eu tenho medo dela, eu tenho medo da mulher, eu acho que ela assusta tanto aquelas crianças que eu me coloco no lugar deles porque o jeito que ela trata eles eu me coloco no lugar deles, como criança sendo aluno dela. Então eu começo a imaginar as dificuldades que as crianças vão tendo. Sei lá, eu tenho um certo medo dela. Do jeito general dela de falar, ela te olha e tu tremes, eu tremo.*

Em outras situações, com alunas que mantiveram um bom relacionamento com a regente, esta relação foi profícua, contribuindo muito na formação destas. No dizer de uma delas: “A professora regente está junto, eles sabem que quando os pais conversam mais com ela, ela passa para mim. Se os pais falam alguma coisa, ela sempre me passa sobre o aluno, para eu ficar sabendo” e “com a regente, me dou muito bem. Ela tem quarenta e sete anos, é um amor, a gente não se larga um minuto”.

De toda a sorte, estas são relações de grande aprendizado, também para as alunas terem a noção do que não desejam fazer com relação aos alunos ou, de que forma desejam ser, realizando uma comparação importante para a autoformação.

Sempre, quando de minhas visitas às aulas, eu procurava conversar com a regente, saber sua opinião sobre a aluna, saber dela sobre a escola, sobre o seu trabalho, e, no geral, eram muito atenciosas e relatavam aspectos positivos do trabalho das alunas, dos progressos das mesmas.

A regente fornece ao serviço de coordenação do Instituto, relatório<sup>30</sup> sobre o trabalho da aluna, além de visar seus planos. Acompanha o trabalho desta em relação ao proposto de conteúdos para aquele ano e emite um parecer que será levado em consideração por ocasião da nota final de estágio. No entanto, segundo a Supervisora de Estágio, nem sempre a nota traduz a realidade, pois as professores acabam não sendo fiéis ao que ocorre na aula:

*O que não temos muito fiel é a avaliação das escolas em relação à estagiária. Como as professoras adoram ter estagiárias e este é o problema, o que acontece? Elas fazem uma avaliação que não é fiel ao que observamos, tanto em relação ao planejamento quanto em relação à atuação. Elas põem tudo sim, elas são maravilhosas. São dez. (E vocês vão lá e constatam outra situação?) Constatamos tanto no planejamento, porque é assim, um dos itens da avaliação é assim: - Ela usa recurso sempre? Ela é criativa sempre? E as professoras colocam sim, sim. E na realidade, de fato, não é, usaram recurso somente em uma semana, criativas num dia. Elas não são fiéis e mesmo que a gente peça, que a gente fale, que a gente converse com as professoras, elas não conseguem fazer esta mudança. Tem alguns itens que acabamos tirando porque sabemos que o planejamento é uma coisa e lá na prática elas estão fazendo outra diferente. E aí nossa avaliação é mais baixa e a da professora está lá em cima. Isto dificulta um pouquinho até o desempenho da aluna porque a professora está todo o dia vendo só que não é fiel ao que está sendo visto. (Tu colocas isto como uma situação que a regente não quer entrar em atrito?) Sim, em atrito. Acha que a aluna está aprendendo e não vê que isto aí...Eu tenho que mostrar, por exemplo, para a aluna que ela está errando em alguns pontos, ela tem que melhorar. Se não mostrar isto, onde a aluna está errando, ela não tem como mudar. E este é nosso objetivo, que a professora mostre realmente o que está acontecendo em sala de aula, ainda mais que ela está todo o dia. Isto não acontece, é o problema maior que a gente tem.*

Toda esta situação é realmente um nó no sistema de estágio que visa a oportunidade da aluna, efetivamente, experienciar a profissão. A figura da regente é imprescindível para que este propósito se estabeleça. É a pessoa de fora e de dentro, no sentido de que não pertence aos quadros formativos do Instituto, mas, ao mesmo tempo, está implicada, formal e informalmente, no processo formativo. A sua opinião é algo que nutre a formação das alunas.

---

<sup>30</sup> Modelo do relatório de acompanhamento da regente no anexo C.

### 5.3.4 Os pais dos alunos

Uma das grandes dificuldades das alunas e fonte de receios e medos é a relação que elas precisam manter com os pais dos alunos. No geral, os pais relutam em ter estagiária atendendo seus filhos e esta posição se reflete na relação que estabelecem com as estagiárias.

Nesta situação, o papel da regente é importante porque ela se torna o elo de contato entre os pais e a aluna, e não raro, a mesma precisa defender o trabalho realizado por esta, ilustrado neste diálogo da mãe com uma estagiária da pesquisa:

*- É tu a professora dela? Eu disse: - Boa tarde, eu sou a XXXX, estagiária da professora XXX. – Não gosto de estagiárias. Foi, falou com a regente e disse para a regente que não gostava de estagiária. A regente disse: - Se tu tivesse uma profissão, tu terias que ser estagiária de alguém, algum dia. A mãe: - Não gosto destas coisas porque elas não sabem nada. A regente: - Não, elas sabem sim, elas estão aqui para aprender mais ainda.*

Então se forma uma relação de desconfiança do trabalho, que a aluna precisa compreender, saber conviver e aprender:

*Tive receio com relação aos pais, como eles iriam me receber e alguns são meio..., não são receptivos comigo mas a maioria já está gostando do meu trabalho. Só alguns que eu tenho problema assim. (Mas tu já iniciaste o ano letivo? Não foi a regente?) Sim, desde o primeiro dia de aula, fiz três dias de observação. Eles ficam preocupados se a professora regente está ali, converso com eles, digo que está, que não precisam se preocupar, que não é eu só. Eles dizem: - Dá o conteúdo. Porque eles ficam com medo se eu estou ensinando direito, ensinando os filhos deles ou não. É esta a dúvida deles. De eu ensinar. Eu entendo que esta é a dúvida deles. Talvez por eu estar estagiando, eu não sei tudo, ficam com medo disso. (E isto te deixa insegura?) Às vezes me deixa insegura, preocupada e desmotivada. Eu tento pensar que aquilo ali é normal. Normal. (Estão contribuindo?) Estão contribuindo.*

Há também as situações em que a forma como a aluna trabalha os conteúdos não vem ao encontro do que os pais “pensam” ser a forma mais adequada, principalmente no que se refere aos recursos que, não raras vezes, demandam gastos financeiros:

*No outro dia veio um bilhete bem desaforado da mãe dizendo assim: - Qual é o objetivo deste trabalho que vocês fizeram, ou é só para gastar dinheiro. (E aí?) E aí eu falei: - Fulana, diz para a tua mãe que o objetivo deste recurso é fazer com que vocês se prendam mais a matéria, mais atenção à matéria, para vocês aprenderem*

*mais e tal. E eu cheguei e perguntei para a turma: - Pessoal, que os pais acharam do recurso, o material que a gente usou. – Ah, eles gostaram, adoraram. Às vezes isto desmotiva bastante a gente.*

Pode-se dizer que há movimentos do sistema educacional para termos mais a participação dos pais, mas aos pais é importante proporcionar a participação e não ingerência das questões referentes ao espaço pedagógico. Segundo Delors (2006, p. 160), os pais podem se associar de diversas formas ao processo pedagógico, mas o intuito deve ser o de melhorar as relações escola/família e não estabelecer o conflito.

Para Contreras (2002) a abertura para a Comunidade pode ser uma maneira de incremento da autonomia do professor ou não. Neste sentido, o professor depara-se com conflitos de responsabilidade decorrentes de sua atuação e que podem ser do âmbito administrativo, da necessidade dos alunos ou, também, dos interesses da Comunidade. Junta-se a isto as reformas do ensino, no século XX que introduziram novas formas de pensar a organização escolar. Estas podem levar a um campo de construção e negociação, de abertura a capacidade cooperativa com a comunidade, em uma maneira de arranjo inédito de organização escolar local.

No âmbito da pesquisa, ressalto, a presença e/ou ausência dos pais, em um caso ou outro, foi fator importante na formação das alunas em seus estágios. O diálogo, de caráter formador, interno e/ou externo, ocorrido no desenrolar do período de estágio, também se deu na relação que necessitavam manter com os pais de seus alunos.

## 6 O SUJEITO EM FORMAÇÃO: COMPLEXA DIALÓGICA FORMATIVA

A pesquisa levou-me a um campo interpretativo de análise, tanto a partir do vivenciado nas observações quanto nas entrevistas e conversas realizadas ao longo do processo. Também a convivência com os dramas pessoais, com os desafios, com as preocupações de seus sujeitos da pesquisa foram instigadores e formadores deste campo subjetivo de interpretação.

A investigação dos pressupostos teórico/práticos que formam o professor, e a ação destes sobre a totalidade da formação, foram para mim uma procura que me possibilitou encontrar o sujeito em formação. O sujeito que, mediante uma formação inicial, proposta a partir da instituição, atua em processo dialógico, deparando-se com a construção do seu próprio ser, para além desta efetiva formação<sup>31</sup>. A condição de seu próprio ser no mundo.

No encontro deste sujeito, descubro-me nas nuances de seus discursos, de seus anseios, de suas dúvidas, de seus desejos e de suas inquietudes. Revisito as minhas experiências iniciais de professora e tomo a consciência de que este movimento, longe de ser somente externo, é uma troca formativa entre o exterior/interior do ser.

A condição de existencialidade delineou-se como um intricado processo dialógico, entendido na proposição de Morin. O externo/interno se estabeleceu formador na fala das alunas entendido na dimensão auto-eco-organizadora. Conforme Morin (1999, p. 76), o conhecimento dá-se nas dimensões auto-eco-organizadora e, portanto, devemos “conceber a aprendizagem a partir de uma dialógica não somente do inato/adquirido, mas também do inato/adquirido/construído”.

Encontrei evidências destes movimentos, do inato/adquirido/construído, nos depoimentos da alunas que, considerando a formação adquirida, construíam um diálogo entre esta e o inato para lançar-se em desafio à construção. Segundo a fala de uma aluna:

*Estou aprendendo a lidar um pouquinho com isto de tu pegares alunos bem diferentes. Eu aprendi mais no ano passado, eu tive uma orientação maior da Professora XXXX e aí sim, eu posso dizer que mudei. Saber como planejar, como ter um início.*

---

<sup>31</sup> Remeto o leitor à Apêndice E, na qual as alunas traduzem, em palavras soltas, o momento vivido da experiência formadora.

A construção subjetiva se apresenta de forma que expresse a autenticidade da aluna, mediante o desafio de exercer a profissão. Nesta, a auto-eco-organização se apresenta como maneira viável de suportar os movimentos intensos das transformações operadas:

*Eu falava para a minha mãe: - Mãe, eu vou sair do magistério. Eu não agüentava mais. Eu já estava assim, chegava em casa e chorava, chorava, no ano passado. Imagina! Eu no terceiro ano, no final do terceiro ano desistir do magistério! [...] Agora eu estou descobrindo a minha personalidade dentro da sala de aula na forma de passar o conteúdo, na minha relação com os alunos, o domínio que não tinha na escolinha estou tendo agora com a turma [...]*

Interessante assinalar que a formação do Ser Professor não se estabelece por arranjos metodológicos ou racionalidade técnica tão somente, mas em redes intersubjetivas. É possível que a educação, para além do processo de escolarização, seja um lugar privilegiado da formação destas redes.

## 6.1 APRENDER A SER: MOVIMENTO DE EQUILÍBRIO ENTRE O SABER E O FAZER

No Relatório Delors (2006, p. 101), a partir da proposição dos quatro pilares sobre a educação para o século XXI, o autor salienta que o aprender a conhecer ou a dimensão instrumental do conhecimento, o aprender a fazer ou a dimensão técnica do conhecimento, o aprender a conviver ou o exercício do reconhecimento da diferença e não desigualdade, estão alicerçados no aprender a Ser: “o desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos”. A educação deve se apresentar como “viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade”. Faz parte, portanto, do projeto de vida do indivíduo.

Enorme desafio. A ênfase que encontramos, na formação inicial de professores, é a do ensino e do domínio de técnicas. Somente estas instâncias, o saber e o fazer, no entanto, não garantem o aprendizado do Ser, conforme preconiza o Relatório Delors. Todavia, este aprendizado do Ser está alicerçado, no caso, no contexto de formação que nos remete às transformações vivenciadas pelas alunas e todos os sujeitos envolvidos no processo. Não

podemos prescindir das instâncias do saber e fazer, mas em conjunto, com estas, é preciso construirmos a condição do Ser, projeto que diz respeito à condição humana.

Os professores entrevistados<sup>32</sup> evidenciaram ampla dedicação ao trabalho de formação, mas, ressaltaram e compartilharam suas dúvidas e preocupações com relação ao processo. Apesar de acreditarem no trabalho realizado, o resultado deste se apresenta incógnito, visto não garantir às alunas excelência em sua prática pedagógica, mesmo tendo sido formadas sob as diretrizes curriculares do Instituto. Evidentemente que neste contexto encontramos somente indicativos, pois os elementos curriculares não abrangem a dimensão integral da formação; esta deve ser entendida, no meu entender, como auto-eco-formação, no viés dos construtos teóricos da auto-eco-organização, proposto por Morin (1999).

Por outro lado, o suporte de auxílio às alunas que se habilitam a cursar o Normal é satisfatório. O Instituto dispõe, mesmo com todas as dificuldades apontadas, de infraestrutura, de condições básicas para desenvolver o curso. Contudo, a contemporaneidade requer outras condições, que não necessariamente de cunho financeiro e infra-estrutural, remetendo-nos ao investimento na pessoa humana. Este não pode ser mensurado, mas pode ser apreciado quando encontramos os alunos superando os obstáculos.

É uma preocupação evidenciada pelos professores formadores a maneira como as alunas irão desenvolver-se profissionalmente, desempenhando, segundo o olhar destes, a profissão satisfatoriamente. Segundo uma professora:

*A única coisa que deixo para elas, que é uma contribuição que cada uma vai levar da forma que achar melhor, que foi meu modo de ser enquanto professora, com elas. Enquanto professora, enquanto supervisora, a minha preocupação foi constante em que elas levassem sempre coisas novas para as crianças, mudanças. Então, o meu modelo enquanto professora seja modelo melhorado por elas. Que elas superem o mestre. Que minhas discípulas me superem.*

Na superação, a esperança de investimento na melhoria das aulas lecionadas, na melhoria do próprio aprendizado e do desenvolvimento pessoal. Importante ressaltar que, para que esta superação possa ocorrer, é necessário acreditar no potencial de poder realizar mais e melhor.

---

<sup>32</sup> Remeto o leitor à Apêndice E, na qual expus fragmentos de falas, representativas, das opiniões dos professores formadores com relação à formação no geral e ao Curso Normal, no particular.

O sujeito em formação, no caso enfocado, esteve alicerçado no equilíbrio que as alunas necessitavam construir ao longo da experiência, culminando com o período de estágio. O equilíbrio se fez necessário, entre as exigências do curso e as exigências pessoais frente aos desafios, encontrados no cotidiano escolar, que traduziam a complexidade da atuação do Ser Professor. Para obterem êxito no empreendimento, necessitaram equacionar teoria/prática, levando em conta a subjetividade de seus alunos e a sua própria subjetividade.

Além destes desafios encontrados na Escola, as exigências dos familiares das alunas se faziam presentes, ilustradas no comentário desta aluna:

*Eu sou uma adolescente. Dezesete anos. Muitas vezes exigem coisas que realmente garotas da minha idade não fazem. (Exemplo?) Várias coisas. Até minha mãe: - Tu já é uma professora. Mas ela não vê o lado de que eu sou uma menina de dezesete anos. Eles exigem muitas coisas de mim, tanto minha família, na escola, a professora XXXX, os planos, tudo. Mas eu estou tentando levar, eu acho que é bom até para mim porque eu estou amadurecendo.*

O estado emocional de certas alunas, beirando à crise, fez-me compreender os consideráveis obstáculos que estas encontraram ao longo de suas trajetórias, levando-as, por vezes, a tomada de atitudes frente a situações-limites que se impuseram na trajetória do estágio e significaram profundas alterações no rumo do estágio:

*A professora era muito grosseira com os alunos, ela gritava. Ela falou para mim: - Pára de passar estas coisas, tem que passar contas porque eles, no futuro serão cobradores, serão não sei o quê. Não é isto que eu quero para mim no meu estágio porque o objetivo do estágio é que a gente traga coisas novas para os alunos e eles possam aprender assim. Aí eu mudei de escola.*

Entretanto, encontrei também nas entrevistas, o relato da experiência formadora, que provocou mudanças substanciais no sujeito em formação: “*Estou preparado para qualquer coisa agora, mudei para ‘caramba’ mesmo, no decorrer do magistério e agora no estágio. Está sendo uma aprendizagem de vida, muito grande*”.

Os momentos formativos passam a ser fundadores na experiência de viver o desafio culminante do curso. Mesmo que não se pretenda seguir a profissão, a experiência vivida fica para sempre, tornando-se fundadora do ser/estar no mundo: “*experiências que tu vais obtendo, momentos que se tornam inesquecíveis, coisas que tu vais levar para sempre, tu não esqueces mais e com isto tu aprendes*”.

O movimento de equilíbrio não deve levar à estagnação, mas à estabilização, permitindo que as alunas tratem com os diversos fatores externos que compõem as relações que elas estabeleceram e procurem, a partir disto, tornar o desafio realizável. Para encontrarem a estabilização, necessitaram dialogar com as exigências curriculares do curso de formação; com o desafio de formarem crianças e/ou adolescentes, seus alunos; com seus receios, dúvidas, medos, anseios, sonhos; com as questões relacionadas à escola de aplicação, tais como: pais dos alunos, com a regente da turma, equipe diretiva.

São elementos condicionantes, apesar de não determinantes, na condução que as alunas darão à experiência formadora. São fatores negociados que, conforme se organizam, tornam-se elementos satisfatórios ou não, ocasionando ou não transtornos que, por vezes, inviabilizam o prosseguimento do estágio.

## 6.2 AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO DO ALUNO

O fazer-se professor está intrínseco ao desenvolvimento de seu aluno. Caso os alunos não estejam aprendendo, isto resulta em um grave problema a ser equacionado pelo professor e pelo aluno. Mas, como refletir na atuação, a ponto de melhorar seu desempenho tendo em vista a aprendizagem de seu aluno, em situação de estágio? E será que somente este aspecto abrange a totalidade da relação pedagógica que se estabelece com o professor e o aluno?

Segundo Asmann (2007, p. 50), “a pedagogia nasceu do carinho dos genitores e das ambiências de sobrevivência e das formas de convivibilidade que a espécie humana aprendeu a configurar para lhe servirem de nichos vitais”. Nesta questão reside todo o cuidado pedagógico e, porque não afirmar, amoroso, que necessita se estabelecer entre professor e aluno. Também Freire (2002, p. 75) questiona-se com relação à necessária amorosidade: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte”?

Encontramos, neste questionamento, outra faceta do processo formativo. As ações do professor constroem uma rede subjetiva com os alunos, e nada passa impune, em uma sala de aula, os fatores terão seus reflexos que, longe de assumirem uma lógica ação-reação, estabelece-se na lógica do movimento recursivo, segundo a complexidade. As alunas, futuras professoras, viam-se implicadas, envolvidas nesta rede. Estavam desenvolvendo seus

estágios, em processo formativo e suas ações resultavam em formação para seus alunos, com resultados previsíveis, mas não absolutos.

Uma aluna lembrou que seis meses de estágio é um tempo significativo no calendário do ano letivo e, caso o aluno não aprenda, como recuperar esta defasagem? “A gente tem seis meses para ensinar uma criança e, se esta criança não aprender nestes seis meses, não vai ter como recuperar, nem a regente depois”. Esta fala nos remete mais propriamente à instrução; contudo, as alunas concebem o fato de que suas ações se entendem para os demais campos das relações humanas. Segundo outra aluna:

*Tu acaba passando o teu caráter para o aluno. Então, se tu és uma pessoa calma, é uma pessoa educada, então tu vais acabar passado isto para o teu aluno e ele vai acabar aprendendo se perceber, quando ele vê, ele está fazendo as mesmas coisas que tu. Então eu acho que sim, eu interfiro um pouco sim na personalidade do aluno.*

A implicação neste processo, compreendendo que a ação, seja intencional ou não, interage, intersubjetivamente com o aluno, fazem com que as alunas acabem por refletir e este movimento extrapola a questão de otimizar a aprendizagem propriamente. Estende-se para o refletir formas de reforçar os laços da relação professor-aluno, tornando o fazer pedagógico significativo, para si e para o outro. Reside no ato de ensinar/aprender no qual observa Freire (2003, p. 68):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem.

Na construção dos sujeitos, um jogo intrincado das subjetividades, que constrói a possibilidade amorosa, de construção humana.

### 6.3 PLANOS, PROJETOS, SONHOS

Nas entrevistas individuais, perguntadas com relação ao que era importante após o término do curso, as alunas, em número de seis, mencionaram que desejavam continuar

estudando e atuando na profissão de professora; para outras três, estas expressaram dúvidas sobre o futuro, para as demais alunas, estas não desejavam continuar trabalhando em sala de aula, apesar de uma delas ter mencionado desejar continuar atuando na Educação, mas não em sala de aula.

Novamente, após o término do curso, as alunas refazem o movimento de pensar seus projetos de vida, surgindo a dúvida do que fazer. Essa dúvida, podemos estender a um número considerável de jovens, que se vêem um futuro não promissor no que se refere a empregabilidade e procuram na Escola um apoio salutar na escolha profissional. Segundo uma aluna:

*Na oitava série eu estava totalmente perdida e continuei perdida no terceiro ano. O curso não tem como mostrar isto e eu vejo que nem o Ensino Médio. Os meus amigos ficam meio perdidos e é uma coisa muito séria a escolha de uma profissão, porque é uma coisa que tu vai seguir para o resto da tua vida. Tu vais investir nisto. Então eu analiso, às vezes eu penso ser uma coisa, às vezes outra. Eu agora, depois de terminar, eu vou parar e vou começar a pesquisar para ver os cursos, ver estas coisas, para ver o que quero fazer realmente. Mas nada é definitivo, às vezes acho que se pensa em fazer alguma coisa e se muda.*

Contudo, esta situação de incerteza adquire proporções maiores quando, mediante o término do curso profissionalizante, a aluna depara-se com o investimento que representou ter realizado o curso, mas, ao mesmo tempo, com a pouca motivação para continuar na profissão.

Por outro lado, junto às alunas que desejam continuar, o objetivo dos professores de que elas continuem a sua formação, principalmente através da Graduação em Pedagogia, obteve repercussão. Aquelas que desejam continuar lecionando, querem seguir adiante em seus estudos e sentem-se estimuladas a isto:

*Vou continuar nas séries iniciais. Todo mundo diz: - Vai fazer Letras, Matemática, vai fazer outra coisa, porque tu já tens magistério. Mas o que me adianta, eu tenho magistério, mas é só aquilo ali, porque eu sei que o magistério eu aprendi o Ser professor, estar em sala de aula, mas tem muita coisa que eu estou vendo lá na Universidade, não tanto agora que estou no primeiro semestre, mas eu sei que vou ver e tudo o que eu quero é investir nisto. Terminar isto e fazer, continuar a fazer tudo o que vem depois, pós. Quero continuar.*

Os projetos e sonhos conferiram lucidez às alunas para decidirem na incerteza de futuros promissores. Estes passam a ser construídos na imediatez do presente, como consequência de um amadurecimento pessoal, em conjunto com a formação profissional que tiveram e as experiências que esta lhes conferiu, apesar de ainda estarem incertas com relação

à escolha para a atuação profissional no futuro. No caso de três alunas, estas encontram-se indecisas, apesar da experiência de estágio ter sido fundamental, levando-as a repensarem seus projetos:

*Até então quando eu entrei no magistério, como eu estava te comentando, eu não tinha vontade de continuar, tinha outros planos. Mas hoje atuando e vendo como é o dia-a-dia, estando com os alunos o tempo inteiro, realmente é uma coisa que balançou mesmo. Que eu vejo que estou gostando mesmo, está bem legal. Estou a fim de continuar. (Continuar na Pedagogia?) É ou em Letras. (O que tu ressalta como importante que te levou a mudar?) Eu acho que foi o contato no dia-a-dia com os alunos, é uma coisa super difícil de explicar, aquele negócio de chegar na sala de aula e fazer as coisas e eles entenderem teus pedidos e ensinar. Porque a gente fazia práticas uma vez por semana, mas a gente não tinha tempo de ensinar. Mas, e aí tu vê o aluno, ele não sabe, ele vem zero daquilo ali, tu ensinar e ele aprender contigo. Porque tu imaginas só, ele aprendeu contigo, não foi com ninguém, não foi com a professora regente, não foi com a mãe, foi contigo! É uma coisa muito gratificante sim.*

Os projetos se estendem para a vida com seus familiares, na intenção de trabalhar e auxiliá-los ou constituir uma família, por exemplo, visto que o curso confere uma profissão:

*Depois do estágio, os meus planos são casar. –Ah, muito nova, não sei o quê? Mas não adianta, é o que eu quero e deu. Sou noiva. A vida é feita de desafios então tem que enfiar a cara mesmo e vamos ver. Vai dar certo, vamos ver. Eu pretendo casar e continuar estudando porque se tu entrou no magistério, tu quer exercer tua profissão, tu tens que continuar estudando porque as coisas vão se atualizando, você tem que ir atrás.*

Outras três, estas não desejam continuar, apesar de entenderem que o curso concluído é uma possibilidade de colocação no mercado de trabalho, valorizando a formação profissional que tiveram, especialmente com relação à atuação imediata na prática, nas Escolas da Educação Infantil:

*Vou tirar dois dias de férias, vou dormir um pouco, eu preciso. Vou começar a procurar emprego para eu procurar alguma coisa para fazer. (Onde tu vais procurar?) Não sei, acho que vou mandar currículo para escolinhas, até conversei com a minha mãe já porque eu acho que no momento, com o meu currículo, acho que vai ser a melhor coisa a escolinha. Trabalho numa escolinha o dia todo e fazer faculdade. Quero fazer Faculdade de Farmácia. (Farmácia?) Eu escolhi faz tempo. Eu gosto, acho legal, eu quero fazer um curso primeiro e depois entrar na faculdade.*

Questionável, no entanto esta motivação mais centrada na utilidade de mercado que o curso confere, pois reside nesta escolha uma contradição com as motivações oriundas da

formação do Ser Professor, que ligam a atuação profissional às posições pessoais, como procurei demonstrar ao longo da pesquisa. Por outro lado, revelam um nicho de colocação praticamente imediata no mercado de trabalho, junto às escolas da Educação Infantil.

Estes depoimentos e relatos imprimem às descobertas destas alunas as itinerâncias possíveis de atuação profissional, que revelam ou não um Ser professor implicado em sua construção profissional porque oriundo da auto-eco-organização de ser e estar no mundo. Mas revelam, principalmente, a possibilidade que as mesmas adquiriram de projetar seus futuros de forma mais concreta, mediante alternativas construídas no transcurso do Curso Normal.

## CONCLUSÃO

A experiência que obtive com a investigação do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha trouxe-me elementos instigadores a fim de estabelecer algumas considerações, fundamentadas na investigação acerca da formação. Suscitou-me também lembranças com relação a minha formação inicial, e possibilitou-me que refletisse sobre estes momentos, alicerçados em escolhas que fui empreendendo ao longo de minha trajetória profissional, construída levando em consideração a pessoa que sou e as oportunidades que foram surgindo ao longo da jornada.

Adquiri maior compreensão do universo de formação dos professores. Este, que no meu entender inicial era visto como elemento auxiliar para o professor enfrentar o cotidiano de sala de aula, passou a ser um universo múltiplo, de múltiplas facetas. Revejo os processos da investigação e encontro neste o Ser Professor que, múltiplo também nas dimensões cognitiva – emocional – física – espiritual, encontra-se em processo de transformação, entendida auto-eco-organização. Esta se evidencia nos movimentos que o sujeito em formação empreende, salientando os contornos externos/internos de sua trajetória formativa.

Constato que este universo oscila entre a racionalização técnica e a racionalidade, na tentativa de empreender novidades em um sistema escolar que é considerado tradicional por professores formadores e alunas. A racionalidade traz o questionamento constante, a dúvida pedagógica que suscita inovações, mas por outro lado, a racionalização pode ser um empecilho para a formação, porque o saber e o fazer transformam-se nas únicas dimensões desta. É necessário admitir que o saber e o fazer não circunscrevem o desafio atual que a formação do Ser Professor suscita; para isto precisamos levar em consideração as dimensões do conviver e da constituição do ser, em consonância com os pilares da educação no século XXI, propostas pela UNESCO e consideradas desafios para a contemporaneidade, tanto no que se refere à escolaridade, de forma restrita, quanto ao sistema educacional, de forma mais ampla. Significa descobrir os tesouros escondidos na singularidade das pessoas, entendida pela interação das dimensões cognitiva, emocional, física e espiritual, como preconiza o relatório da UNESCO.

Deparei-me com os desafios enfrentados pelas alunas no curso de formação, nos aspectos teórico/práticos que o mesmo abrange. Nestes, o contexto se apresentou contraditório

por vezes, concorrente até, mas sem dúvida complementar. Apresentou-se complexo nos dizeres de Edgar Morin e abarcou consigo as dificuldades: “A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado, o jogo complexo das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (MORIN, 2005, p. 15). Empreender as inovações e compreender o porquê destas escolhas além dos choques com a professora Regente, com os ideais a priori assumidos, com os familiares e com a proposta de formação desenharam um cenário de crise, mas não necessariamente de desistência. Na crise, a tentativa do equilíbrio estabilizador, e não paralisante, que se apresentou necessário para as alunas atingirem seus objetivos.

A partir da investigação dos desafios vividos pelas alunas e dos relatos de suas dificuldades e vitórias, utilizando-me da teoria do professor reflexivo, aproximei-me do processo reflexivo das alunas que extrapolaram os fazeres e saberes advindos da técnica, possibilitando que elas construíssem redes intersubjetivas com seus alunos e consigo mesmas. Nestas, a complexidade de formação se estabelece como os elementos inatos, adquiridos e construídos pelos sujeitos. Esta intersubjetividade se evidenciou na preocupação com a formação integral dos seus alunos, na qual o respeito, a amorosidade e o compromisso no ser mais eram suas preocupações. O ser mais, vocação ontológica da pessoa humana, é a finalidade da educação pensada segundo a teoria de Paulo Freire; sem a construção desta, o sentido da educação não se faz presente, no meu entender. Na pesquisa, a partir das considerações acima, entendo que esta prerrogativa sai fortalecida nas reflexões e no agir das alunas, tanto no que se refere a sua formação quanto na formação de seus alunos.

Focalizando o universo da formação no Instituto, assinalo o entusiasmo das alunas em tornarem professoras, em grande parte do grupo. Esbarraram, todavia, em inúmeras dificuldades, oriundas de falta de maturidade, dos anos anteriores de escolaridade deficientes, do tempo escasso, dos problemas em atender as exigências do curso, das relações truncadas com a professora regente e os professores formadores. De parte dos professores, estes não se mantêm imunes a dificuldades relatadas pelas alunas, mas esbarram igualmente em obstáculos: escassez de tempo para se articularem, se organizarem, discutirem, planejarem. Destes fatores, muitos desentendimentos decorreram e concorreram negativamente para a otimização da aprendizagem no Curso Normal, resultando em conflitos angustiantes, em especial no período de estágio.

Em conjunto às dificuldades inerentes ao curso, tanto no que se refere à infra-estrutura quanto às exigências da prática, as futuras professoras deparam-se com as transformações que vão se operando subjetivamente. A este fenômeno elas denominam amadurecimento. Este se apresenta como elemento intrínseco à construção do ser, e é elemento definidor dos rumos que as alunas planejam e projetam para o seu futuro; utilizei-me do conceito de auto-eco-organização para denominar este fenômeno, que opera como catalisador e transformador do que é inato, adquirido e construído, circunscrito na formação.

De minha parte, atuando no papel de pesquisadora, a auto-eco-organização fez-se presente, necessariamente. Dos conceitos a priori concebidos por mim no que se refere à formação inicial de professores, entendida primeiramente como instrumental, empreendi com o grupo de pesquisa, a investigação no intuito de compreender o processo de formação e conhecer também os desafios dos professores formadores na contemporaneidade. Apurei olhares e escutas para abarcar este universo, desconhecido por mim, tendo em vista as escolhas que empreendi ao longo de minha própria formação. Surpreendi-me, impliquei-me, sensibilizei-me com os relatos. Especialmente, solidarizei-me com os momentos difíceis que, parte a parte, enfrentaram neste desafio que é a formação inicial de professores.

A pesquisa assumiu um caráter de experiência formadora para mim (JOSSO, 2004), porque me colocou em interação comigo mesma, com os outros e o ambiente e levou-me a ampliar os conceitos que detinha a respeito do universo de formação de professores. Mas, não somente isto, pois me levou a me compreender melhor. Partilhei das dúvidas, receios, medos e sonhos dos pesquisados e, encontrando-me nestes fragmentos, reconstruí, por ora, a pessoa que sou. Empreendi, neste traçado, a descoberta do sujeito da formação (JOSSO, 2004), que diante de vários caminhos, opta pela construção do autoconhecimento. A partilha renovou a opção que realizei ainda em minha adolescência, de ser professora, e reforçou em mim a utopia que alimento através de minha atuação na educação, da construção humana do ser mais, vocação ontológica do ser humano.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O diálogo no ato de conhecer. In: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura. *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 13-42.

ALARCÃO, Isabel (org). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. (Coleção CIDINE).

\_\_\_\_\_. *Escola reflexiva e Nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUER, Martin; BAS, Aarts. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 39-63.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas Educacionais – Escolas e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleções Horizontes Pedagógicos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei 9394/96 – *Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília, 1996.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). *Paradigmas e Metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 53-63.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ENGERS, Maria Emília. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). *Paradigmas e Metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos. Educação e Política*. Porto Alegre: L&P, 1991. v. 2.

\_\_\_\_\_. Aprender a dizer a sua palavra – Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GASKELL, George Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 64-89.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 73-89.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: *Anais do XIV ENDIPE – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-58.

KINCHELOE, Joe. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9. ed. reimp. São Paulo: EPU, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdos: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). *Paradigmas e Metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MORIN, Edgar. *O método 3: conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma e reformar o pensamento*. 6. ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. *Terra pátria*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar. Da entrevista no rádio e na televisão. In: SILVA, Juremir Machado da. (Org.). *As duas globalizações: complexidade e comunicação uma pedagogia do presente*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Dissertação de Doutorado – Universidade de Aveiro – Portugal. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SCHÖN, Donald A *Educando o profissional reflexivo - Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1991.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia e Pesquisa*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS

### Roteiro das Entrevistas Coletivas

Ao grupo (dia 06 de outubro de 2007):

Integra Projeto de Pesquisa de Mestrado da aluna Fátima Veiga Mendonça – Faculdade de Educação – PUC/RS – Local: Instituto de Educação Isabel de Espanha – Viamão – sala de aula das aulas 3º ano do Curso Ensino Médio modalidade Normal.

1. Sensibilização: apresentação sucinta da temática da pesquisa e os objetivos da mesma.
2. Proposta de divisão do grupo em grupos menores com a seguinte tarefa:  
Montagem de uma esquete que terá como tema alguma situação ocorrida em sala de aula que as tenham surpreendido ou desafiado, nas diversas Escolas nas quais trabalham (entregar a esquete também por escrito).
3. Apresentação dos grupos.
4. Discussão: “O desafio de ser professor – a visão do conjunto da subjetividade do professor e as subjetividades dos alunos – um momento de reflexão”.

À aluna:

Este trabalho tem o objetivo tão somente de servir de subsídio para o Projeto de Pesquisa da aluna Fátima Veiga Mendonça do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, assumindo a mesma o compromisso de manter em sigilo as identidades dos participantes, bem como apresentar o Projeto quando da conclusão do mesmo.

Ciente:

- ❖ Qual o componente presente nestas situações que desafia você na sua construção e formação de SER professora?
- ❖ Que outras situações você cita como ilustradoras do desafio na formação do SER professora?
- ❖ Frente às situações desafiadoras ou que a surpreendam, quais características você considera que deve desenvolver melhor na sua formação pedagógica?

Entrevista do dia 06/12/07

Integra Projeto de Pesquisa de Mestrado da Aluna Fátima Veiga Mendonça – Faculdade de Educação – PUC/RS – Local: Instituto de Educação Isabel de Espanha – Viamão – sala de aula das aulas 3º ano do Curso Ensino Médio modalidade Normal.

- 1 Apresentação do Projeto de Pesquisa, suas intenções e pressupostos teóricos, concluído a partir das contribuições do grupo;
- 2 Exposição das alunas acerca de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas mesmas e que poderão, no entender dessas, contribuir com o grupo no que se refere ao fazer pedagógico e as formas utilizadas para contornar situações desafiadoras e inesperadas.
- 5 Momento de avaliação conjunta do semestre, uma atividade já prevista no Calendário do andamento normal das aulas, bem como uma avaliação do Projeto de Pesquisa no sentido de assumi-lo enquanto grupo, tendo em vista os pressupostos teóricos da pesquisa participante, e na tentativa de elucidar os temas propostos pelo Projeto.

**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL REALIZADAS COM AS  
DOZE ALUNAS QUE CUMPRIAM ESTÁGIO CURRICULAR NO PRIMEIRO  
SEMESTRE DE 2008**

**Roteiro da Entrevista Individual Realizadas com as Doze Alunas que cumpriam Estágio  
Curricular no Primeiro Semestre de 2008**

1. Quais os motivos que levaram você a escolher o Curso Normal?
2. Como o Curso que você está finalizando contribuiu para a sua formação como professora no que se refere à estrutura, linha de trabalho e oportunidades oferecidas?
3. Quais os fatores que você considera como importantes na construção da sua relação com seus alunos?
4. Como percebe a contribuição que você faz ao seu aluno na formação dele? Quais os desafios que encontra ao longo deste processo?
5. Quais seus principais anseios, dúvidas e receios na sua atuação profissional? Estes fatores contribuem positivamente na sua formação de ser professora?
6. Que fatores serão importantes a partir do término do curso para a você?
7. Sintetize em palavras, soltas, seu momento vivido atual, nesta experiência de Ser Professor.

## APÊNDICE C - ROTEIRO DO SEMINÁRIO REFLEXIVO

### Roteiro do Seminário Reflexivo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PESQUISADORA FÁTIMA VEIGA MENDONÇA

PROF<sup>ª</sup> ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO

Encontro que dá andamento à pesquisa desenvolvida no Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha, com as alunas da turma 321, atualmente cumprindo o estágio curricular.

Dia: 13 de maio de 2008.

Local: Instituto de Educação Isabel de Espanha

Horário: 13 horas e 30 minutos

Temática: Violência infanto-juvenil na Escola

Pauta

13:30

Retrospectiva dos objetivos da Pesquisa e os motivos da escolha da temática Violência Infanto-juvenil na Escola;

14:00

Explicação do Sr. Hamilton Guilherme Brito de Almeida- Presidente da Corregedoria dos Conselhos Tutelares e Sra. Nausa – Conselheira Tutelar que atende a região do Instituto Estadual de Ensino Isabel de Espanha

15:00

Abertura de discussão e esclarecimento de dúvidas.

**APÊNDICE D - ENTREVISTA À PROFESSORA DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO E COORDENADORA DO ESTÁGIO CURRICULAR REALIZADA EM 07 DE ABRIL DE 2008**

**Entrevista à Professora da Disciplina de Prática de Ensino e Coordenadora do Estágio Curricular**

- 1 Há quanto tempo você trabalha no Instituto Isabel de Espanha? Que caminhos trilhou na Instituição e desde quanto trabalha com a Supervisão do Estágio dos alunos do Normal?
- 2 No Currículo Escolar do Curso Normal da Instituição, a partir de qual momento as alunas passam a vivenciar a Prática da Profissão de Professora? Como você avalia este trabalho?
- 3 Quais as atividades principais executadas por você no setor de estágio da Instituição? Como se dá o acompanhamento das alunas nas Práticas e Estágios Curriculares?
- 4 Que situações desafiam mais ou, até mesmo preocupam, mobilizando-a no acompanhamento e orientação das alunas nas Práticas e Estágio?
- 5 Como é a aceitação dos alunos em atuação de Prática e de Estágio nas Instituições Escolares?
- 6 Que ferramentas você considera necessárias atualmente para que o Professor tenha uma boa atuação profissional?
- 7 As mudanças que se avizinham no Curso em atendimento à Lei 9394/96 de que maneira são consideradas por você? No seu entender, quais as vantagens e desvantagens destas modificações?

- 8 Sintetize em palavras o momento atual da sua trajetória profissional neste desafio cotidiano de orientação e acompanhamento das alunas em suas construções pessoais e profissionais.

**APÊNDICE E - ENTREVISTA À PROFESSORA DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO E COORDENADORA DO ESTÁGIO CURRICULAR REALIZADA EM 17 DE ABRIL DE 2008**

**Entrevista à Supervisora Geral do Curso Normal e Ensino Médio**

- 1 Há quanto tempo você trabalha no Instituto Isabel de Espanha? Que caminhos trilhou na Instituição e que caminhos te levaram a estar atuando na Supervisão Geral do Curso?
- 2 Como se estrutura o Curso Normal na Escola no que se refere ao Currículo Escolar, estrutura da Instituição e oportunidades de otimizar a formação dos alunos?
- 2 Quais os principais desafios e preocupações do Serviço de Supervisão na condução da formação oferecida aos alunos?
- 3 Qual a Filosofia do Instituto na formação dos futuros professores?
- 4 As mudanças que se avizinham no Curso em atendimento à Lei 9394/96 de que maneira são consideradas por você? No seu entender, quais as vantagens e desvantagens destas modificações?
- 5 Sintetize em palavras o momento atual da sua trajetória profissional neste desafio cotidiano de conduzir o Serviço de Supervisão do Curso Normal.

**APÊNDICE F - ENTREVISTA AO DIRETOR DO INSTITUTO ESTADUAL DE ENSINO ISABEL DE ESPANHA REALIZADA EM 03 DE JUNHO DE 2008**

**Entrevista ao Diretor do Instituto Estadual de Ensino Isabel de Espanha**

1. Há quanto tempo você trabalha no Instituto Isabel de Espanha? Quais as funções que ocupou na Instituição? Há quanto tempo você se encontra na Direção?
2. Quais as características do Curso Normal do Instituto Isabel de Espanha, centrando-se na estrutura da Instituição e oportunidades de otimizar a formação dos alunos?
3. O que você salienta como filosofia da Escola na formação dos futuros professores?
4. Quais os principais desafios e preocupações da Equipe Diretiva do Instituto especificamente com que se refere ao Curso Normal?
5. As mudanças que se avizinham no Curso em atendimento à Lei 9394/96 de que maneira são consideradas por você? No seu entender, quais as vantagens e desvantagens destas modificações?
6. Como o Curso Normal do Instituto Isabel de Espanha é visto pela Comunidade Viamonense, segundo sua opinião?
7. Sintetize em palavras soltas o momento atual da sua trajetória profissional neste desafio cotidiano de conduzir a Equipe Diretiva do Instituto.

**APÊNDICE G - ENTREVISTA À PROFESSORA REGENTE DA DISCIPLINA DE  
METODOLOGIA DA LINGUAGEM E PRÁTICA DE ENSINO REALIZADA EM 1º  
DE JULHO DE 2008**

**Entrevista à Professora Regente da Disciplina de Metodologia da Linguagem e  
Prática de Ensino**

1. Há quanto tempo você trabalha no Instituto Isabel de Espanha? Que caminhos trilhou na Instituição e quais suas funções atualmente?
2. Como você avalia o trabalho desenvolvido nos componentes curriculares que leciona?
3. Que situações desafiam mais ou, até mesmo preocupam, mobilizando-a no que se refere ao Curso Normal na Instituição?
4. Que ferramentas você considera necessárias atualmente para que o Professor tenha uma boa atuação profissional?
5. As mudanças que se avizinham no Curso em atendimento à Lei 9394/96 de que maneira são consideradas por você? No seu entender, quais as vantagens e desvantagens destas modificações?
6. Sintetize em palavras soltas o momento atual da sua trajetória profissional neste desafio cotidiano de orientação e acompanhamento das alunas em suas construções pessoais e profissionais.

## **APÊNDICE H - FRAGMENTOS DA FALA DOS FORMADORES EM RELAÇÃO AO SENTIDO DA EDUCAÇÃO E AO SEU TRABALHO**

Perfil do profissional? Criativo, são ferramentas que todo o professor deveria usar, acho que a seleção deveria começar por aí. Dinâmico, criativo, inventivo, reflexivo, constante reflexão. Estar aberto às críticas, às mudanças, porque um profissional só para passar conteúdo e conteúdo do livro não precisa se formar. Então acho que ser criativo, inventivo, descobridor, crítico, reflexivo.

Todo o professor tem que ter o seu momento de reflexão para mudar.

Eu costumo dizer que se morresse e nascesse de novo, eu ia entrar para o Magistério de novo e ia trabalhar com esta mesma clientela e ia repetir todo de novo. Sou uma apaixonada pela Educação. É esta paixão que move a gente, que encanta.

Qual o papel destes formadores de professores ou dos intelectuais? . Eu acredito que também é importante que tenha esta caminhada na Educação de engajamento dos intelectuais, das pessoas que compreendem estas situações na realidade da mudança social. Só que esta mudança é fundamental e tem que ocorrer em breve.

Na verdade a gente faz as coisas na vida para tentar dar sentido à vida. Na hora que não tivermos mais objetivos, não tivermos mais uma meta, estaremos perdidos na vida. Eu sempre entendo isto.

A gente sabe que não vai agradar 100% a todos. Ninguém é obrigado a gostar do outro, mas o respeito sim. Tem que ter o respeito em qualquer situação na tua vida. Seja na profissional, seja na particular, as pessoas tem que ter respeito. Então é por isso que se tem um bom relacionamento.

**FRAGMENTOS ITINERANTES DE FORMAÇÃO TRADUZIDOS NA  
FALA DAS ALUNAS**

Paixão - realização pessoal - diferença - amor - felicidade - coisas positivas – agitação -  
compreensão - carinho - dedicação - desafio - globalização - afetividade - vez e voz dos  
alunos - construção - cansaço - inovação - loucura - amadurecimento - emoção  
gratidão - aprendizagem - reviravolta de sentimentos - reviravolta de personalidade -  
esforço - experiência - sonho - alegrias - dificuldades - amizades - responsabilidade  
certeza - criatividade - educação

## **ANEXOS**

## ANEXO A - ORIENTAÇÕES PARA ESTÁGIO

### INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ISABEL DE ESPANHA

#### AVISOS GERAIS:

- a) Frequência 90% - faltas somente com justificativa legal – ultrapassando o limite de faltas deverá repor a carga horária devida. Faltas sem justificativa legal influenciarão na avaliação.  
Saídas mais cedo ou chegadas mais tarde diariamente, a carga horária deverá ser recuperada.  
Participe de todas as atividades planejadas pela escola.  
Procure ser pontual na escola e na revisão dos planos. Caso não possa comparecer, avise, justifique e apresente o atestado na escola e para a Supervisora de Estágio.  
A ficha de frequência das alunas com estágio remunerado deverá ser entregue para Maria Tereza, na Secretaria, até o dia 30 de cada mês. A não entrega na data prevista implicará no não recebimento do mês.
- b) Avaliação – parecer trimestral da professora regente (peso 40), planejamento (20) e visitas recebidas (40);
- c) Aspectos que serão observados durante as visitas: planejamento do dia, vestuário adequado, organização da sala (classes, cartazes), domínio de turma e de conteúdo, uso de recursos, relacionamento, desempenho, expressão oral e escrita. Todas receberão visitas de todas as supervisoras.
- d) Recursos obrigatórios: flanelógrafo, cartaz de pregas, mural de avisos, álbum seriado e dicionário.  
O dicionário e o plano devem estar diariamente com a estagiária.
- e) Cartazes obrigatórios na sala: aniversariante, calendário e ajudante (pré, 1 e 2ª série – demais séries opcional).
- f) A exposição de recursos usados durante o estágio será no dia 15.07.08. A montagem será às 8 h e 30 min e a exposição será das 9 h às 17 h.  
Cada aluna deverá expor no mínimo 05 recursos. A presença é obrigatória.  
Cada aluna deverá doar um recurso para o estágio. O mesmo ficará para sugestão ou empréstimo para demais estagiárias.

#### PLANEJAMENTO

No momento de planejar considere o planejamento da escola, da série e o perfil da turma para elaborar seus planos de aula. Converse com a professora regente procurando mostrar como pretende trabalhar metodologicamente. Caso tenha dificuldades vá com calma, não justifique um planejamento sem criatividade em função da professora. Oferece e desenvolve atividades variadas. Considere uma rotina para a elaboração de aula.

- a) Os objetivos e conteúdos deverão ser listados a cada duas semanas. No final deste período fazer uma avaliação do planejamento desenvolvido em função das atividades propostas, dos recursos utilizados e das dificuldades/facilidades na aprendizagem da turma. Os objetivos são listados no infinitivo: executar, realizar, descrever, identificar, reconhecer, relacionar, dramatizar, ler, interpretar, calcular, definir, elaborar, pesquisar, escrever, participar, estimular, revisar, comparar, desenvolver, utilizar, classificar, empregar, distinguir, compreender.

- Elabore os objetivos pensando o que você espera que seu aluno faça e não o que você pretende fazer.
- b) Inicie o plano de aula colocando a data completa, os procedimentos, atividades e recursos utilizados. Poderá fazer por momentos, etapas ou outra forma de organização. No final de cada plano deixe um espaço para observações.
  - c) Solicite a rubrica da professora regente no final de cada semana. Os mesmos não poderão ser revisados caso não tenha a rubrica da professora.
  - d) A descrição do procedimento (como será explicado o conteúdo/atividade), deverá ser escrita sempre na primeira pessoa no tempo futuro: iniciarei a aula, aplicarei, levarei...
  - e) O enunciado do exercício deverá ser sempre na 3ª pessoa do singular, no tempo presente do indicativo ou subjuntivo (assinala/assinale, arma/arme) ou no infinitivo (armar, efetuar, resolver, completar...) Não pode ocorrer mistura de modo.
  - f) Procure não usar muita folha mimeografada ou xerocada. As matrizes devem ser feitas com margem, parágrafo, questões bem distribuídas a fim de evitar desperdício, usar letra legível, evitar rasuras e fazer a identificação da escola, professora regente, estagiária, turma no alto da folha. As matrizes devem ser revisadas pela Supervisão de Estágio antes de serem rodadas.
  - g) Planeje de forma interdisciplinar. Use o mesmo texto de ciências, estudos sociais, ensino religioso para trabalhar as demais áreas. Nunca use dois textos no mesmo dia.
  - h) Exercícios rotineiros devem ser substituídos por atividades criativas e desafiadoras.
  - i) Evite quantidade de exercícios e cópias extensas. Para textos maiores use a folha mimeografada ou xerocada.
  - j) Não dê regras e conceitos prontos. Explore o que os alunos já sabem. Leve-os a construir os conceitos a partir das atividades propostas.
  - k) Use material concreto para explicar conteúdos, isto auxilia no entendimento do mesmo.
  - l) Segue uma seqüência no planejamento da semana. Use recursos considerando o conteúdo trabalhado. “Joguinho” no final da aula não será considerado recurso na avaliação.
  - m) Elabore recursos junto aos alunos. Cartaz coletivo, maquetes, experimentos...
  - n) O recurso deve ser variado. Evite repetir sempre o mesmo.
  - o) Converse com a professora sobre o processo de avaliação, cadernos de chamada e outros.
  - p) Caso aconteça algum imprevisto e seja necessário a mudança de planejamento utilize o espaço para observações e peça para a professora regente revisá-lo antes de ser aplicado.
  - q) No plano coloque as respostas dos exercícios a lápis para não haver dúvidas na hora de aplica-lo. Você não precisa saber tudo, mas sobre o que for planejado deve ter domínio. Perguntas que surgirem fora do planejamento deve ser motivo para pesquisa e estudos posteriores. Nunca dê respostas erradas ou que não tenhas certeza.

### **DINÂMICA DA AULA**

- 1º - Organize as crianças de forma tranqüila;
- 2º - Arrume a sala para iniciar a aula de forma organizada. Deixe um local para as visitas.

Ao receber a visita apresente-as aos alunos. Procure relaxar. Seja simpática e siga seu planejamento. Não invente.

- 3º - Ao iniciar a aula cumprimente as crianças e siga a rotina que a professora estabeleceu (reza, reflexões, correção do tema...)

4º - Inicie o conteúdo do dia de forma dinâmica, criativa, buscando despertar o interesse do aluno pelo assunto.

5º - Chame a atenção de todos os alunos ao falar, ao explicar. Quando o grupo não estiver ouvindo, não continue falando.

Crie normas de convivência e retome-as sempre que necessário.

6º - Circule pela sala prestando atendimento aos alunos. Evite ficar sentada.

7º - Faça a correção das atividades de forma individual e coletiva, retomando de forma oral o conteúdo que está sendo trabalhado. Evite atender um aluno esquecendo-se do restante da turma.

8º - Na correção no quadro, peça auxílio do grupo, quando verificar que o aluno apresenta dificuldade na resolução da atividade, evitando com isso a dispersão da turma.

9º - Na correção individual não permita que os alunos se aglomerem ao seu redor ou na sua mesa.

Crie norma de convivência e respeite o que for combinado pois do contrário perderá sua autoridade.

10º - Incentive o bom desempenho e estimule o progresso dos alunos com maior dificuldade.

11º - Jamais ressalte as dificuldades de um aluno perante os outros.

12º - Observe quando a maioria termina a atividade para não perder tempo, dar continuidade na aula e evitar a indisciplina.

13º - Quando os alunos estiverem muito agitados, use uma dinâmica para acamá-los, antes de prosseguir a aula.

14º - Mantenha o domínio da turma de forma afetiva. Evite gritar ou repreender o aluno de forma física.

15º - O que for dito deve ser cumprido, portanto, não ameace os alunos com retirada de merenda ou outras atitudes mais drásticas. Cuide sempre as expressões usadas.

16º - Mantenha uma postura e vestuário adequado ao ambiente escolar.

17º - Tenha sempre muita atenção com os pais e responsáveis. Lembre-se que você ocupa o lugar de EDUCADORA junto com a professora regente.

18º - Procure ter um bom relacionamento com todos na escola. Situações de conflito devem ser comunicadas a sua Supervisora para estudar a situação e tomar decisões.

“O PRINCIPAL OBJETIVO DA EDUCAÇÃO É CRIAR PESSOAS CAPAZES DE FAZER COISAS NOVAS, NÃO SIMPLEMENTE REPETIR O QUE OUTRAS GERAÇÕES FIZERAM, HOMENS CRIATIVOS, INVENTIVOS E DESCOBRIDORES”.

**JEAN PIAGET**

Equipe de Estágio



**ANEXO C - FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO ESTÁGIO –  
SETOR DE ESTÁGIO – REGENTE E ESCOLA DE APLICAÇÃO**

**INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ISABEL DE ESPANHA  
1ª AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO ESTÁGIO  
FICHA DA ESCOLA**

ESCOLA: . .....  
ALUNA: .....SEMESTRE: .....

01. É PONTUAL: ( ) sim ( ) às vezes se atrasa ( ) freqüentemente se atrasa

02. É FREQUENTE: ( ) SIM ( ) NÃO  
NÚMERO DE FALTAS NO 1º  
BIMESTRE:

- a) com justificativa legal: .....
- b) com justificativa verbal: .....
- c) sem justificativa:.....

03. DESEMPENHO ( domínio de conteúdo e de turma, aplicação do planejamento, relacionamento, afetividade , etc )

a) ASPECTOS POSITIVOS QUE DEVEM SER RESSALTADOS:  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) ASPECTOS QUE DEVEM SER MELHORADOS:  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Viamão,..... de ..... de 2008.

PROFESSORA REGENTE

DIREÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ISABEL DE ESPANHA  
 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO ESTÁGIO  
 FICHA DA ESCOLA

ALUNA: ..... SEMESTRE: .....  
 ESCOLA: .....

01. É PONTUAL NA ESCOLA: ( ) SIM: - 02 ( ) NÃO - 00

02. É FREQUENTE:

SIM - 02

TEM FALTADO MAS APRESENTA JUSTIFICATIVA VERBAL -

TEM FALTADO - 00

NÚMERO DE FALTAS:            NO PERÍODO DE            A

03. PLANEJAMENTO:

a.) APRESENTA O PLANO PARA REGENTE VISAR:

SEMPRE - 02 ( ) ÀS VEZES - 01 ( ) NUNCA - 00

b) ESTÁ SEMPRE COM O PLANO DO DIA:

SIM - 01

ALGUMAS VEZES ESQUECE - 00

04. DINÂMICA DA AULA -

a) USA RECURSOS NAS AULAS DADAS:

SEMPRE - 02 ( ) ÀS VEZES - 01 ( ) NUNCA - 00

b) FAZ CORREÇÃO DAS ATIVIDADES:

SEMPRE - 02 ( ) ÀS VEZES - 01 ( ) NUNCA - 00

c) CIRCULA PELA SALA AUXILIANDO OS ALUNOS NA REALIZAÇÃO DAS  
TAREFAS:

SIM - 02 ( ) ÀS VEZES - 01 ( ) NUNCA - 00

d) USA O TEMPO NECESSÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

SIM - 01

DEMORA MUITO PARA PASSAR DE UMA ATIVIDADE PARA OUTRA - 00

e) TEM DOMÍNIO DE CONTEÚDO:

SIM - 02 ( ) ÀS VEZES - 01 ( ) NÃO TEM - 00

f) APRESENTA ERROS DE ORTOGRAFIA OU CONCORDÂNCIA:

SIM - 00 ( ) ÀS VEZES - 01 ( ) NUNCA - 02

05..DOMÍNIO DE TURMA:

a) SOLICITA A ATENÇÃO DE TODOS QUANDO EXPLICA:  
 SIM - 02  ÀS VEZES - 01  NÃO - 00

b) TEM DOMÍNIO DE TURMA:  SIM - 02  ÀS VEZES - 01  NUNCA - 00

06. TEM UM BOM RELACIONAMENTO COM ALUNOS, PAIS, PROFESSORES E EQUIPE DIRETIV A:

SIM - 02  NÃO- 00

07.É AFETIV A COM OS ALUNOS:

SIM - 02  NÃO - 00

08.NA EDUCAÇÃO FÍSICA CONDUZ A TURMA DE MANEIRA QUE TODOS PARTICIPEM:

SIM - 02  ÀS VEZES - 01  NUNCA - 00

09. USA ROUPA ADEQUADA AO AMBIENTE ESCOLAR:

SIM -02  ÀS VEZES- 01  NÃO -00

OBSERVAÇÕES:

.....  
.....  
.....  
.....

Viamão, \_\_ de                    de 2008.

PROFESSORA REGENTE

DIREÇÃO

## ANEXO D – QUADRO SÍNTESE PLANO DE ESTUDOS DO CURSO NORMAL

### INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ISABEL DE ESPANHA VIAMÃO

#### QUADRO SÍNTESE PLANO DE ESTUDOS DO CURSO NORMAL EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODOS	HORAS	PERÍODOS	HORAS	PERÍODOS	HORAS	HORARIA TOTAL
	SEMANAIS	ANUAIS	SEMANAIS	ANUAIS	SEMANAIS	ANUAIS	
	1.º		2.º		3.º		
LÍNGUA PORTUGUESA	4	132h	4	132h	4	132h	396b
LÍNGUA INGLESA	2	66h	2	66h	-	-	132b
ARTES	-	-	2	66h	-	-	66b
EDUCAÇÃO BÁSICA	2	66h	2	66h	2	66h	198b
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (LÍNGUA INGLESA)	2	66h	2	66h	2	66h	198b
GEOGRAFIA	3	99h	-	-	-	-	99b
HISTÓRIA	3	99h	-	-	-	-	99b
ENSINO RELIGIOSO	1	33h	1	33h	1	33h	99b
BIOLOGIA	2	66h	2	66h	-	-	132b
FÍSICA	2	66h	-	-	-	-	66b
QUÍMICA	2	66h	-	-	-	-	66b
MATEMÁTICA	4	132h	3	99h	3	99h	330b
SOCIOLOGIA	-	-	2	66h	-	-	66b
FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS	2	66h	-	-	-	-	66b
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS	2	66h	-	-	-	-	66b
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS	-	-	3	99h	2	66h	165b
DIDÁTICA GERAL	2	66h	2	66h	-	-	132b
DIDÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO	1	33h	1	33h	-	-	66b
METODOLOGIA DA LINGUAGEM	-	-	2	66h	2	66h	132b
METODOLOGIA DA MATEMÁTICA	-	-	2	66h	2	66h	132b
METODOLOGIA DE CIÊNCIAS	-	-	2	66h	2	66h	132b
METODOLOGIA DOS ENSINOS SOCIAIS	-	-	2	66h	-	-	66b
PRÁTICA DE ENSINO	4	132h	4	132h	5	165h	429b
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2	66h	2	66h	-	-	132b
TOTAL	40	1320b	40	1320b	25	825b	3465b
ESTÁGIO SUPERVISIONADO							400b
TOTAL GERAL							3865

OBS. CARGA ANUAL: 1320(1º E 2º ANOS) E 825(3º ANO)

TOTAL DE DIAS LETIVOS: 200

PERÍODOS DE 50 MIN - 25 PERÍODOS EM UM TURNO E 15 PERÍODOS NO TURNO INVERSO.

....

**ANEXO E - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA DA PRÁTICA DE ENSINO –  
2º SEMESTRE DE 2007**

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ISABEL DE ESPANHA

DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO

PROFESSORA: xxxxxx

TURMA: 321

DIA DA PRÁTICA: 5ª FEIRA – TARDE

**CRONOGRAMA DA PRÁTICA**

**AGOSTO**

02 – Aplicação do plano Passando a Cestinha

09 – Paralisação

16 – Aula: apresentação do baú e do roda pião e planejamento sobre Folclore

23 – Aplicação do plano sobre o Folclore e baú de adivinhações

30 – Aula no Isabel – Planejamento de atividades para produção textual – entrega do 2º relatório com os planos aplicados, avaliação e frequência

**SETEMBRO**

06 – Aplicação do plano para Produção textual: Brincando de Poeta

13 – Aplicação do plano para Produção textual: Atividades com revistas

20 – Feriado

27 – Aplicação do plano para Produção textual: Ações dos animais

**OUTUBRO**

04 – Aula no Isabel – Planejamento de Atividades para o dia da criança

11 – Aplicação do plano com atividades para o dia da criança

18 – Monitoria com o plano do professor

25 – Aula no Isabel – Planejamento de atividades para trabalhar verbo, adjetivo, substantivo – trazer figuras de ação, cartolina e revistas

**NOVEMBRO**

01 – Aplicação do plano com atividades para verbo, substantivo e adjetivos

08 – Entrega dos relatórios duplas 1 a 4 – cada dupla em um período

15 – Feriado

22 – Entrega dos relatórios duplas 5 a 8 – cada dupla em um período

29 - Entrega dos relatórios duplas 9 a 12 – cada dupla em um período

**DEZEMBRO**

06 – Seminário de Encerramento

13 – Festa de despedida nas escolas de prática

19 – Conselho Final

