

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Denise Nascimento Silveira

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA: *DIÁLOGO* COM PROFESSORES QUE *ACOLHEM* ESTAGIÁRIOS

SÃO LEOPOLDO

2008

DENISE NASCIMENTO SILVEIRA

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA: *DIÁLOGO* COM PROFESSORES QUE *ACOLHEM* ESTAGIÁRIOS

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Professora Doutora Cleoni Maria Barboza Fernandes

São Leopoldo

2008

S587e Silveira, Denise Nascimento

O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários / por Denise Nascimento Silveira. – 2008.

183 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes, Ciências Humanas”.

1.Formação de professores. 2.Formação de professores – Narrativa.  
3.Estágio curricular supervisionado – Escola básica. I.Título.

CDD 371.12

CDU 371.13

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

DENISE NASCIMENTO SILVEIRA

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA: *DIÁLOGO* COM PROFESSORES QUE *ACOLHEM* ESTAGIÁRIOS

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção  
do título de Doutor, pelo Programa e Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovada em 25/11/2008

BANCA EXAMINADORA

\_Prof.Dr. José Alberto Azevedo Vasconcelos Correia – Universidade do Porto\_\_\_\_\_

\_ Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cleuza Maria Sobral dias – FURG – UNIV.FEDERAL DE RIO GRANDE\_

\_ Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS\_\_\_\_\_

\_ Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Obino Corrêa Werle – UNISINOS \_\_\_\_\_

\_ Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes – (Orientadora) UNISINOS \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

### GRAÇAS À VIDA

Violeta Parra

Graças à vida que me deu tanto  
Me deu dois luzeiros que quando os abro  
Perfeito distingo o preto do branco  
E no alto céu seu fundo estrelado  
E nas multidões o homem que eu amo

Graças à vida que me deu tanto  
Me deu o ouvido que em todo seu comprimento  
Grava noite e dia grilos e canários  
Martírios, turbinas, latidos, aguaceiros  
E a voz tão terna de meu bem amado

Graças à vida que me deu tanto  
Me deu o som e o abecedário  
Com ele, as palavras que penso e declaro  
Mãe, amigo, irmão  
E luz iluminando a rota da alma do que estou amando

Graças à vida que me deu tanto  
Me deu a marcha de meus pés cansados

Com eles andei cidades e charcos  
Praias e desertos, montanhas e planícies  
E a casa sua, sua rua e seu pátio

Graças à vida que me deu tanto  
Me deu o coração que agita seu marco  
Quando olho o fruto do cérebro humano  
Quando olho o bom tão longe do mal  
Quando olho o fundo de seus olhos claros

Graças à vida que me deu tanto  
Me deu o riso e me deu o pranto  
Assim eu distingo fortuna de quebranto  
Os dois materiais que formam meu canto  
E o canto de vocês que é o mesmo canto  
E o canto de todos que é meu próprio canto

Graças à vida, graças à vida

Na realização deste trabalho contei com um infinito número de pessoas que me acompanharam e me ajudaram a estar aqui e a tornar este momento realidade. Penso que, ao agradecer a Vida, estou antes de mais nada, agradecendo a Deus por essa existência na família com que me presenteou.

Assim, agradeço ao Pai e a Mãe, que me geraram e que sempre me acompanham, pelos irmãos que me deram, Méry, João Vicente e Fábio – dávidas perfeitas na minha vida.

Aos irmãos agradeço, pelos cunhados que me trouxeram, Mino, Eliana e Iara e a todos vocês, pelos filhos que me deram, João Vicente, Natália, João Vicente, João Lino, João Duarte, Isadora e Bernardo.

Sou grata a tia Avanir, sempre incentivadora e trazendo as lembranças do Bano, como o grande leitor e escritor do invisível; ao Bernardino Soares, pela arte da eloquência; ao vovô

Semião, pela retórica da e na vida; à vovó Inês, pela profunda sapiência; aos primos e compadres e aos afilhados. Meu afeto para todos.

Quero agradecer profundamente à minha orientadora, Professora Doutora Cleoni Maria Barboza Fernandes, pela disponibilidade e solidariedade manifestadas desde o longínquo início na década de 70. Sempre com seu olhar terno e atento, me indicando o caminho a seguir sobretudo, agradeço pela amizade com que me conduziu, permitindo que, por vezes, eu pensasse que avançava pelos meus próprios pés. Ao Valdeci, que sempre esteve junto nas orientações e nos papos sobre a vida, com o carinho e a amizade de um irmão, meu muito obrigada e espero contar sempre com você. Também agradeço pelo carinho recebido de toda a família Fernandes.

Quero agradecer a todos os professores e colegas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, que me acolheram e comigo compartilharam tantos saberes e sabores. Às queridas Loi e Saionara, que muito me ensinaram sobre a vida, meu muito obrigado.

À CAPES, que proporcionou meu estágio de doutoramento na Universidade do Porto, em Portugal, a minha gratidão.

Meus agradecimentos ao Professor Doutor José Alberto Correia por todos os ensinamentos e solidariedades, que amenizam as solidões da docência. Estando esses agradecimentos a todos os professores e colegas da Universidade do Porto que, da mesma forma me acolheram e partilharam conhecimentos, me proporcionando uma visão do *lado de lá*; ao querido Helder Castanheira, que considerando o universo um local sem barreiras, me apresentou a Universidade de Aveiro; às estimadas Teresa e Rita, que, na Reitoria da UP, acolhem todos os estrangeiros.

À Professora Doutora Marília Morosini minha gratidão pela atenção, confiança e acolhida.

Ao companheiro Verno, por todos os ensinamentos partilhados, pelo acolhimento e aconchego no grupo da Especialização, pela leitura atenta e dedicada do meu texto e pelo apoio aos projetos de trabalho e de vida, meu muito obrigada.

Ao ex-aluno, mas sempre amigo Alessandro, agradeço pela partilha dos bons momentos e pela amizade que sua família me dedica.

À Mada, companheira das viagens e dos sonhos de hoje e de sempre, muito obrigada.

Agradeço também aos professores entrevistados, co-autores anônimos de uma parte importante deste trabalho, pela sua colaboração transformada em tempo de narrativas, pelas reflexões e pela disponibilidade e solidariedade, que permitiram que esse texto fosse tecido.

Quero, de igual modo, agradecer a todos os amigos pela por compreenderem minha ausência. Muito obrigado, Antonio Maurício e Rita, Cilinha e Taico, Tete e Beto, Carminha e Andressa, Nei Moura e Dani, Mara e Ricardo, Vevê e Márcia.

Às amigas Asta e Nara agradeço pelos bons momentos vividos em nossos encontros filosóficos e gastronômicos. E não vamos nos esquecer dos projetos de futuro!

Aos orientandos, que se tornaram amigos e partilharam esse trajeto comigo: Angélica, Beta, Gladis, Glaucia, Liliana, Márcia, Tiago, Nei, Soeli, Vera, Ana Lúcia, Donald (in memoriam), Vanderlei, Cristina, Jacqueline, Maisa, Renata, Giovana, Fernanda, Nei Moura, meu muito obrigada.

Aos colegas do CEFET-RS agradeço o carinho e atenção que me dedicaram. Continuaremos juntos nossa batalha pela educação.

Agradeço também:

às amigas Daisi, Vânia e Carminha que, há cinco anos, juntas iniciamos mais uma etapa de nossa longa jornada. E hoje, mesmo vivendo momentos distintos, nos aproximamos mais uma vez;

à Betinha e ao Gilberto pela disponibilidade, atenção e carinho que me dedicaram em muitos momentos da realização desse trabalho;

à Glaucia e ao Nei Moura pelos infinitos cortes e recortes nas discussões e interpretações sobre Moebius, em cruzamento teóricos e filosóficos, que nos proporcionaram conviver e aprender uns com os outros;

ao Seu Adão e à Inês pelo carinho com que se dedicam a coisas importantes que nos dão sustentação;

à Iara, pela revisão criteriosa desse trabalho.

Enfim, agradeço a todos pela disponibilidade e atenção que me dedicaram. Mesmo quando distantes da minha presença, a amizade permanece.

Graças pela vida de vocês.



## RESUMO

Esse trabalho aborda o estágio no percurso da formação inicial nos Cursos de Licenciatura, após a implementação da legislação pertinente, onde houve um aumento considerável da carga horária dedicada ao estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Com essa perspectiva a legislação promove a inserção no campo profissional e o licenciando permanece mais tempo junto ao futuro campo de atuação, sendo um exercício de formação profissional *in loco*. O objetivo desse trabalho foi ouvir professores que recebem o estagiário em sua sala de aula. Ouvindo as vozes desses profissionais, que com seu trabalho podem tornar a Escola de Educação Básica um campo de formação. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, usando o estudo de caso com princípios etnográficos na busca de fazer coexistir a linguagem da experiência, de estar e pensar no trabalho de campo, com a linguagem da teoria, que ampara a compreensão do que ocorre nesse espaço, apoiado nas narrativas dos docentes. Os resultados indicaram que os sujeitos dessa investigação percebem-se como formadores e, com diferentes posições acreditam na possibilidade da escola como campo de formação e se mostraram dispostos a partilhar com os futuros professores os diferentes saberes da e na prática. Os principais teóricos e autores que sustentam esse trabalho são: Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Walter Benjamin, Cleoni Fernandes, José Alberto Correia, Maria Isabel Cunha, Manuel Matos, Maurice Tardif, António Nóvoa, dentre outros.

Palavras-chave: formação inicial de professores; estágio supervisionado; escola básica; campo profissional; campo de formação; narrativas

## ABSTRACT

This work broadens the traineeship in the initial formation way on the degree courses, after the implementation of the pertinent legislation, where a considerable increase in the workload happened, dedicated to the supervised curricular traineeship, from the begin of the second half of the course on. With this perspective the legislation promotes the insertion on the professional field and the degree student remain more time within the future atuation field, being an exercise of professional formation *in loco*. The work objective was to listen professors that have received trainees at their classroom. Listening to these professionals, who with hard work can make the basic education school, became a formation field. The method used was a qualitative broach, using the study of case with ethnographic principles aiming to make coexist the language of experience, staying and thinking on the work field, with the theory language, which helps to understand what happens in this space, based on the narrative of these professionals. The results indicates that the people of this investigation realized that they were educators and with different positions believe in the possibility of the school turn into a formation field and they are up to share, with future professors, the knowledge of and in practice. The main authors which support this work are: Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Walter Benjamin, Cleoni Fernandes, José Alberto Correia, Maria Isabel Cunha, Manuel Matos, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, and others.

Key-words: Initial formation of professors; Supervised traineeship; Basic school; Professional field; Formation field; Narratives.

## SUMÁRIO

Agradecimentos.....	05
Resumo/Abstract.....	9/10
Introdução.....	13
<b>1 - PRIMEIRO MOVIMENTO</b>	
1.1 – A gênese do trabalho.....	19
<b>2 - SEGUNDO MOVIMENTO</b>	
2.1 – O caminho metodológico.....	36
2.2 – A escolha do terreno .....	38
2.3 – A entrada no terreno .....	40
2.4 – Visita à travessia feita.....	50
2.4.1 – Travessia ao outro lado do Oceano ou Carta para o Porto.....	57
<b>3 - TERCEIRO MOVIMENTO</b>	
3.1 – Ampliando a compreensão de docência.....	62
3.2 – Uma mirada nas orientações legais.....	71
3.3 – Escavando o solo da formação.....	80
<b>4 - QUARTO MOVIMENTO</b>	
4.1 – Nos saberes de experiência, os sentidos da prática formadora.....	88
4.2 – O trabalho docente.....	98
4.3 – Projeto político pedagógico.....	103
<b>5 - QUINTO MOVIMENTO</b>	
5.1 – Recorrido através das narrativas.....	108
5.2 – Encontro com as categorias.....	109

6 - SEXTO MOVIMENTO	
6.1 – Movimento de volta ao começo: a relação entre as partes e o todo	
.....	131
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
8 - APÊNDICES	
8.1 – Apêndice 1: Sobre o estágio.....	148
8.2 – Apêndice 2: Um recorte na produção acadêmica	
Sobre formação.....	154
8.3 – Apêndice 3 : As figuras históricas.....	159
8.4 – Apêndice 4 : Consentimento.....	177
9 - ANEXOS .....	178

## À GUIA DE INTRODUÇÃO - DOS DISCURSOS AOS PERCURSOS DA FORMAÇÃO

Início esse trabalho com a perspectiva freireana de que ensinar inexistente sem o aprender e pode ter sido essa compreensão que nos levou a descobrir que era possível ensinar: “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1997, p.26)”. Por isso esse texto traz as marcas das aprendizagens que fiz em minhas caminhadas como gente, com gentes, como aluna, com alunos e como professora, com professores. Eterna aprendiz, sigo nessa trajetória como se caminhasse em uma fita de Moebius, onde o aprender segue um caminho que se mescla com o ensinar, criando uma superfície única sem fronteira orientada, que permite construir minha docência.

Por essa, dentre outras razões, é que percebo formação docente motivando inúmeras publicações, na tentativa de favorecer o estabelecimento de novas bases para essa temática. Mesmo não sendo tarefa fácil, embora necessária, parece-nos ser cada vez mais evidente a importância da formação, pois a interação saudável com os processos formativos ajuda-nos a não nos deixar levar por modismos, mas, ao contrário, assumir a importância de nosso papel como educadores.

Percebo que a formação atingiu grande relevância no País, à imagem do que vem acontecendo noutras sociedades, sendo considerada por muitos como a panacéia para todos os males<sup>1</sup> e, sobretudo, como uma estratégia para a melhoria da sociedade, ainda que não seja claro qual o projeto que subjaz. E penso nessa perspectiva em função de algumas inconsistências que encontramos nos documentos que regulamentam as políticas da formação (pareceres, portarias, resoluções.).

Em uma leitura mais atenta desses documentos, encontramos alguns *lugares comuns*, como sublinha Correia (1999, p.3), que poderão contribuir para a estruturação de uma *comunidade cognitiva*, mas também poderão contribuir para a produção e reprodução de uma *comunidade ilusória*, na medida em que, como lugares comuns, não necessitam de explicitação e, assim, podem ser “instâncias de produção de ocultações, e, por conseguinte, importantes instâncias de produção de ilusões partilhadas (p.3)”.

---

<sup>1</sup> Essa perspectiva, segundo J-P.Boutinet (2000, p.200), sobre a formação permanente desenvolveu-se na sociedade francesa a partir da década de 70, mas em meados da década de 80 passou a ser considerada como “a panacéia: para uma indisposição profissional, para a reestruturação do serviço, para a preparação de um plano social, para uma promoção profissional, para um problema de qualificação, para uma possível inserção, para a introdução de uma solução sociotécnica.”

Acredito que essas *ilusões* muitas vezes estão tanto com os agentes do governo/estado/escola, como com os professores, que, algumas vezes, por não terem uma formação/leitura mais crítica de sua docência, acabam investindo em formação sem fundamentação, deixando que os outros pensem por eles (SOUSA SANTOS, 2001). Algumas vezes, esse estilo de formação pode estar “mais preocupado em dizer o que é necessário fazer do que em contribuir para a restituição do sentido daquilo que se faz” (CORREIA, 1999, p.5).

Um possível exemplo dessa condição ou modalidade de formação vem da secretária da Educação do Estado de São Paulo Maria Helena Guimarães de Castro, a qual há pouco tempo declarou que “os R\$ 2 bilhões investidos em formação continuada de professores pelo governo de São Paulo nos últimos cinco anos não melhoraram o desempenho dos alunos”, ao anunciar mudanças no programa<sup>2</sup> de Formação Continuada. Mas considero que uma afirmação desse porte merece mais atenção por parte de toda a sociedade, pois, de acordo com Nóvoa (2008, p.218), “para evitar armadilhas de um pensamento dicotômico, prefiro elaborar minhas reflexões em torno das narrativas que organizam o debate sobre a escola, interrogando-me, na primeira parte, sobre o fim da educação, no sentido duplo de *finalidade e término*”.

Durante meu estágio de doutoramento na Universidade do Porto, tive oportunidade de conviver com muitos estudiosos da área da formação. Essa convivência, agregada aos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, à minha experiência trabalhando com formação de professores, tanto a inicial como a continuada, em vários espaços acadêmicos, mais a discussão em Portugal, com estudiosos e pesquisadores de Instituições de formação<sup>3</sup>, me permitiu perceber o quanto essa questão é crucial e sem previsão para o esgotamento da temática, pois sempre temos nossos atravessamentos nos aspectos ligados à formação<sup>4</sup>.

A formação dos professores, como uma das pedras-de-toque dos processos de mudanças na educação, é muitas vezes a primeira área a ser atingida por alterações de viés econômico do modelo político vigente, e, a formação propriamente dita perde lugar, muitas vezes, para a utilização dela como mercadoria. Assim a problemática da universalidade do saber vai sendo

---

<sup>2</sup> Fonte: Valor Econômico (SP), Maria Cristina Fernandes – (20/06) / O Estado de São Paulo (SP), Maria Rehder – (19/06) / Folha de S. Paulo (SP), Renata Lo Prete – (20/06). Disponível em: [WWW.promenino.org.br/Ferramentas/Conteúdo/tabid/77/](http://WWW.promenino.org.br/Ferramentas/Conteúdo/tabid/77/), capturado em 18/07/2008.

<sup>3</sup> Márcia Xavier (Universidade do Porto e Universidade Estadual de Londrina), Claudio Xavier (Universidade de Aveiro), Ana Sotero Pereira (Universidade do Porto e Universidade Estadual do Pernambuco), Helder Castanheira (Universidade de Aveiro e Universidade do Porto), Manuel Firmino Torres (Universidade do Porto), Marco Fogaça (Universidade de Coimbra).

<sup>4</sup> Preocupações na Comunidade Européia com o Tratado de Bolonha, por exemplo. Na Espanha as preocupações ligam-se a desistência da profissão dos professores iniciantes.

substituída pela problemática da utilidade desse saber. E, desse modo, a validade dos saberes, valores pessoais e sociais perde espaço para os processos de flexibilização, trabalho em equipe, adaptação a novas tecnologias (CHARLOT, 1989; NÓVOA, 2008).

Mas, diante de todo esse cenário, sempre coloco a seguinte questão: para ser flexível, adaptável, lidar com o imprevisto, com o pensamento complexo, teríamos que ter alunos e professores pensantes e reflexivos. E, como é possível na construção desses processos com propostas aligeiradas de formação, como as implícitas em algumas políticas públicas? Como deixar-se passar pelo conhecimento (LARROSA, 2002), a ponto de esse conhecimento ser assimilado, ser resignificado e aplicado em outras situações? Todas essas questões me impedem de acreditar em algumas das propostas formativas que encontramos em muitos espaços, na contemporaneidade. E, nesse sentido, Correia (1999, p.6) pondera sobre essa competência, que é exigida atualmente, dizendo-nos que

não pode ser dissociada do exercício do trabalho; tudo depende [...] da capacidade de se utilizar os acontecimentos[...] como ocasiões de aprendizagem, de experimentação e de enriquecimento do repertório das ações eficazes” Não basta, pois, ligar a formação ao trabalho: é necessário integrá-la no próprio trabalho para que este possa ser interrogado e problematizado, em suma transformado.

Com esse olhar, considero de extrema importância a observação feita pelo autor quanto ao fato da formação estar integrada ao trabalho de tal maneira que a busca dos sentidos<sup>5</sup> da docência possam ser a constituição de uma condição de formação por esse trabalho; e, aqui me parece que cabe também a referência ao pensamento de Hegel para a dialética do senhor e do escravo<sup>6</sup> ( CHARLOT, 2004).

Nóvoa faz outro encaminhamento que me parece bastante pertinente, ao afirmar: “É por isso que insisto na necessidade de inscrever a nossa reflexão na história, de inscrever-nos na história. Não para ficar prisioneiro dela: a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade [...], a partir da consciência histórica, podemos encontrar novos caminhos para conduzir a nossa intenção de educar (2008, p.220)”.

---

<sup>5</sup> O termo “sentido”, neste texto, está fundado na idéia de Marilena Chauí: “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam à criação de novas expressões lingüísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas” (CHAUÍ, M. 2000, p. 149).

<sup>6</sup> Hegel mostra aí como o escravo, por confrontar-se com a natureza no decorrer de seu trabalho para o senhor, forma-se, enquanto o senhor, ao contrário, cai numa total dependência em relação ao escravo, incluindo para sua sobrevivência material. Há aí uma idéia fundamental: o trabalho forma. Há até duas idéias fundamentais já que à precedente é preciso acrescentar esta: o trabalho é um processo de domínio: domínio da natureza, de si-próprio e, pelo menos a prazo, dominação daquele que não trabalha por aquele que trabalha (CHARLOT, 2004, p.10).

Aqui faço uma aproximação com o pensamento de Freire (1997, p.21) sobre a importância de se “reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (grifos do autor)”.

Com essas preocupações, parti para essa investigação, que tem a pretensão de fazer avançar alguns aspectos sobre a formação de professores, no momento histórico-social em que essa passou a acontecer, uma boa parte na Escola de Educação Básica; e esse espaço passou a ter um grande compromisso com a constituição docente das futuras gerações, além dos envolvimento históricos de responsabilidade dessa instituição.

O objeto desse trabalho é o estágio na formação inicial, na perspectiva da Escola de Educação Básica, que hoje mais do que ontem, está inserida no processo formativo, com o propósito de que esse espaço possa proporcionar um conhecimento da realidade profissional, dialogando com o campo da formação, neste estudo – a Universidade.

Aproximo-me da interpretação dada por Fernandes (2008, p. 149-150) sobre a questão da dialogicidade em Freire, quando esta autora afirma que “uma educação libertadora é uma educação dialógica e o diálogo é caminho, por onde os homens tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho e pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano”. Considero que o diálogo é um caminho a ser construído entre a Escola Básica – campo profissional e a Universidade – campo da formação. E, as reflexões aqui apresentadas procuram fazer avançar o objeto de estudo proposto nesse trabalho.

A palavra formação tornou-se uma palavra porosa, deixando permeabilizar-se no campo educativo tanto pelo discurso quanto pelo percurso, correndo o risco de banalizar-se como conceito. Defini-la não é tarefa fácil nem consensual, pois este é, talvez, o conceito mais polissêmico na terminologia pedagógica da atualidade. Mostra-se guarnecido de tantos matizes de significados e entrou em tantas diferenças históricas que já não é possível utilizá-lo de modo inequívoco. Aliás, o sentido pedagógico do termo, que remonta à longa data, articula em si mesmo, de acordo com Fabre (1992), uma lógica que se define em função do que é dominante em formação. Concordo com essa idéia porque, como nos diz Nóvoa (2002), em formação os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar* é sempre *formar-se*.

Assim, a formação pode adotar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto. A formação que se oferece, organizada exteriormente ao sujeito, ou o ponto de vista do sujeito, a formação que se atua como iniciativa pessoal (MARCELO GARCIA, 1992). Mas nas duas perspectivas é possível perceber a importância dos processos de formação que o autor considera como *uma das pedras angulares* nos movimentos da educação.



perspectiva, aproximo-me da interpretação dada por Fernandes (2008, p. 149-150) sobre a questão da dialogicidade em Freire, afirmando que “uma educação libertadora é uma educação dialógica e o diálogo é caminho, por onde os homens tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho e pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano”.

Referendando-me em Fernandes (1999), para apresentar a forma como organizei esse texto, escolhi uma metáfora para fazer a transposição do sentido próprio ao figurado. E, ao buscar essa metáfora, adentrei na Matemática, ou melhor, para um ramo da Matemática que é a Topologia<sup>7</sup>. Para manter a visão topológica da *fita de Moebius*, como uma superfície que possui apenas um lado, mas permite que se desdobre em muitos, esse texto ficou assim dividido: no primeiro movimento para a construção dessa superfície tenho a tira de papel retangular, que representa a *gênese* desse trabalho com a trajetória pessoal e profissional que me constituíram e constituem. Nessa tira de papel coleí as extremidades depois de dar meia volta numa delas.

No segundo movimento, ao percorrer a fita, há um trajeto por dentro e por fora que nos leva a um mesmo ponto. Nesse momento, trago o caminho metodológico, a escolha do terreno, a entrada nesse terreno com a visita à travessia feita.

No terceiro movimento ao cortar a fita longitudinalmente ao meio, passo a ter outra fita com o dobro do comprimento da original, esse aumento no comprimento associa a ampliação da compreensão de docência, dando uma mirada nas orientações legais e escavando o solo da formação.

No quarto movimento a fita é cortada a um terço de sua largura e por isso originam-se duas fitas encaixadas, sendo uma maior e outra menor. Nesse contexto, apresento a qualificação teórica de dimensões que se corporificaram na trajetória de pesquisa, que são os saberes de experiência, o trabalho docente e o projeto político pedagógico.

---

<sup>7</sup> Esse ramo não é recente, Henri Poincaré (1854-1912) foi um dos primeiros matemáticos a estudá-lo. A Topologia é usada para encontrarmos tipos de soluções de equações não lineares onde as respostas são mais qualitativas do que quantitativas. A Topologia é conhecida como a *geometria da folha de borracha*, por isso não se fala em comprimentos, áreas, ângulos, porém se esticarmos ou encolhermos um objeto suas características topológicas não se alteram, o que se mantém é a essência da forma. Cria-se com esses princípios da Topologia um universo bastante curioso com elementos unidimensionais e bidimensionais. Aqui uso um dos objetos bidimensionais que são as superfícies e que podem ser orientáveis e não - orientáveis. As orientáveis são aquelas que possuem dois lados (como no caso do plano euclidiano). Já as não - orientáveis possuem apenas um lado. E, o matemático alemão August Ferdinand Moebius, é um dos estudiosos mais conhecidos pelos vários trabalhos em Geometria e Topologia. Nos seus estudos Moebius se interessava por uma propriedade das superfícies, que é a da possibilidade ou impossibilidade de orientação e construiu a superfície não orientável conhecida como *fita de Moebius*. Desse modo, faço nesse trabalho uma analogia com essa superfície não orientada, possuidora de um lado apenas e, que traz as idéias básicas da Topologia que conhecemos sem saber que se trata desse conhecimento. Os conceitos de interior e de exterior, de esquerda e de direita, o estar dentro e o estar fora são conhecidos nossos, mas sem a referência topológica.

No quinto movimento a fita é cortada longitudinalmente em três partes iguais e nessa etapa encontramos três tiras iguais e entrelaçadas. Nesses entrelaçamentos trago o recorrido através das narrativas.

No sexto movimento ao cortar a fita longitudinalmente em quatro partes iguais, obtenho quatro elos de mesmo tamanho, mas igualmente entrelaçados, interpreto esse entrelaçamento como um movimento de volta ao começo, na perspectiva de produzir sentidos para compreender as relações entre a parte e o todo. Nesse movimento encaminho-me para a conclusão do trabalho.

Finalizo o trabalho com as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos. Nos apêndices trago primeiramente, um texto que aborda alguns estudos sobre estágio em nosso País. A seguir, outro texto, com recortes, sobre a produção acadêmica sobre formação. Na continuidade, apresento um pequeno histórico relativo aos nomes fictícios que foram dados aos sujeitos da pesquisa, tentando uma relação entre a formação acadêmica do professor e a vida da personagem adotada. Concluo os apêndices com o modelo do termo de consentimento utilizado para a realização da pesquisa.

No tópico dos anexos, trago à legislação pertinente a formação que foi capturada do *site* do Ministério da Educação: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), sendo entregue aos professores doutores dessa banca de forma digitalizada. A seguir apresento algumas manchetes de jornais do Estado que abordam o processo de *enturmação*. Na continuidade, apresento documentos da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul que trata da Instrução Normativa nº 01/2007 e do Anexo I – Termo de Compromisso de Estágio. Concluindo os anexos, apresento um documento da Fundação Universidade Federal de Rio Grande – FURG, onde essa instituição apresenta seu aluno estagiário para uma Escola de Educação Básica.

## 1 – PRIMEIRO MOVIMENTO

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

Walter Benjamin

### 1.1 – A GÊNESE DO TRABALHO

Ao começar a escritura deste texto, tento fazer uma reconstrução da trajetória que percorri e que estou percorrendo e, ao revê-la, percebo que esse traçado me permite ter consciência de algumas determinações que pesam sobre a minha maneira de estar e ser no mundo. E acredito que, entendendo essas determinações, descubro outras potencialidades. Penso que estou tratando de história de vida, da história da minha vida, que aqui distribuo, minimamente, em dois tempos.

No primeiro momento, é possível fazer um balanço retrospectivo: olhar para o caminho percorrido, para as pessoas significativas que encontrei, para os acontecimentos, as situações, as atividades. No segundo, são considerados, nesse movimento, os recursos, os projetos e os desejos que são portadores de futuro. No passado, não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada um de nós tem para prosseguir a sua existência no futuro.

Considero os dois tempos fundamentais: não podemos pensar no futuro, se não fizermos uma reflexão crítica sobre o que foi o passado, por meio de cuidadosas escavações, que nos permitirão um inventário dos achados e, principalmente, compreender/interpretar os caminhos atravessados até chegarmos a este achado (BENJAMIN, 1995).

Essa volta permite rever todos os recursos que acumulamos, progressivamente, no decurso de nossa vida, inclusive os projetos e os desejos que deixamos de realizar e que constituem possíveis realizações para o futuro.

Diante de tais percepções, referendo as palavras de Benjamin (1995, p.239), quando este nos aponta o seguinte:

[...] a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltas sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois  *fatos* nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação.

E, diante das considerações apontadas, passo a escavar sobre o caminho percorrido. Neste percurso, percebo que, mesmo pertencendo a uma classe economicamente desfavorecida, toda a minha família sempre valorizou a educação. Em todas as falas de pai, mãe, tios e avós, havia uma grande preocupação em dar estudos para os filhos, mesmo que isso lhes exigisse um grande esforço. A atividade rústica dos bisavós nas charqueadas, dos avós no campo e dos pais na cidade, como estivadores, sempre serviu de exemplo e incentivo para que eu e meus irmãos estudássemos.

Lembro que, muitas vezes, em meio aos *causos* e conversas em volta do fogão a lenha, era solicitado que lêssemos alguma notícia de jornal, ou mesmo documentos antigos da família. Percebíamos e sentíamos quanto todos ficavam felizes ao verem as crianças lendo bem. O brilho nos seus olhos nos contagiava, e é a lembrança desses momentos de grande emoção que, até hoje, me impulsiona para os *estudos*. Esse clima de afeto, carinho e respeito mútuo fez com que eu nunca desconsiderasse os *saberes* de meus familiares. Sinto, até hoje, o quanto esses saberes campeiros me ajudam na lida diária.

Então, para chegar à inquietação deste projeto, permito-me rememorar etapas de minha vida; essa volta ao passado não é feita somente para conhecê-lo, mas para servir-me dele. Pois, como diz Benjamin (1994, p.229), “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” [grifo do autor].

Escavando sobre essas lembranças, retomo a história de minha formação básica, que aconteceu em escolas públicas da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Terminei o curso primário e fiz o exame de admissão ao ginásio no final de 1968. Em 1969, quando este país vivia maus momentos políticos em função da ditadura militar, iniciei o curso ginásial. Os conteúdos eram transmitidos friamente, sem referência à sua origem ou aplicabilidade e, se não entendidos pelos alunos, a eles era atribuído o estigma de incapazes, sem que se tentasse situar a razão das dificuldades.

Em disciplinas, como Matemática, um exemplo claro dessa situação era a demonstração de teoremas. Se o professor não escrevesse no final c.q.d. (conforme queríamos demonstrar, ou “celestino queixo duro” que era a expressão mais usada pelos alunos), não sabíamos que a demonstração havia acabado. Entendo, hoje, que demonstrável é o que pode ser visto, captado, percebido pelo significado, assimilado pelo aluno. Mas isso não era enfatizado como importante. O aluno não era levado a *ver claro* aquilo que estava sendo demonstrado.

Concluí o ginásio sem compreender o objetivo e o significado de muitas das atividades que desenvolvia em Matemática. Cursei um 2º grau técnico, para posteriormente, trabalhar e, então, subsidiar financeiramente um curso universitário.

Percebo agora que, até esse momento da minha trajetória estudantil, pouquíssimos professores demonstraram interesse ou preocupação no trato de sua área de conhecimento; alguns não mostravam um comprometimento maior com o seu fazer, parece-me que apenas davam recados. Hoje, me atreveria a pensar que foram o contra-exemplo, ou seja, mostraram a forma de como não se deve ser professor.

Em contrapartida, encontrei professores que, até hoje, considero como referência para meu trabalho docente, seja pelo seu jeito de ser, pela forma como encaravam a educação, seja pela dedicação, compromisso e seriedade com as futuras gerações ou, ainda, por acreditarem que o trabalho com a educação pode trazer transformações para o mundo em que vivemos.

Seguindo nessa história, com a formação adquirida no Ensino Médio ingressei no mercado de trabalho em uma indústria mecânica. Numa primeira mirada na função que eu deveria desempenhar, percebi que não existia uma ligação entre o conhecimento apresentado pela/na escola e qualquer atividade daquele trabalho. No departamento técnico em que atuava, não havia entendimento sobre a linguagem e os saberes utilizados pelos colegas que trabalhavam no departamento da produção<sup>8</sup>. Esses colegas, muitas vezes, não haviam passado pelos bancos escolares, mas ao lerem as *ordens de serviço* que chegavam do departamento técnico, conseguiam traduzir e executar a tarefa; as leituras dos desenhos *croquis* e das medidas desses eram informações suficientes para elaborarem a tarefa solicitada.

Pelo fato de gostar muito de Matemática, buscava a compreensão desse conhecimento, muito presente nos trabalhos realizados, através das geometrias espacial, plana e descritiva, das

---

<sup>8</sup> Atualmente se fala em chão de fábrica, conforme Kuenzer (2002).

perspectivas para projeção; ou também, nas medidas indicadas em cada caso, eu tentava compreender as relações entre o trabalho que fora prescrito e o que era realizado. Então, perguntava-me: como juntar a Matemática real, que resolve os problemas do dia-a-dia, com aquela Matemática formal aprendida na escola? Onde estava o elo entre elas?

Com a ansiedade de entender e resolver as questões do cotidiano (do mundo da vida) e do mundo do trabalho que me cercavam, e acreditando que um curso superior iria me ajudar, resolvi cursar uma universidade. A escolha do Curso de Matemática levou-me a ingressar numa universidade particular, porque, naquela época, tal curso de licenciatura só existia na Universidade Católica de Pelotas - UCPel.

Aconteceram momentos difíceis no grupo de trabalho. Minha escolha não foi bem aceita. Todos os colegas, que eram engenheiros e técnicos, faziam críticas e, embora eu sempre tentasse responder a eles e justificar minha escolha, não os convencia e ouvia deles a seguinte afirmação: *engenheiro pode dar aula, não precisa cursar licenciatura*.

Mas não era a possibilidade de *dar aula* que eu buscava. Queria muito mais do que *repassar conteúdos*, pois já percebia o trabalho docente como algo mais complexo. A opção profissional por ser *professora de Matemática* encontrava-se impregnada de possibilidades. Acredito, assim como Rios (2001), que “ a aula não é algo que se dá, mas que se faz no trabalho conjunto entre professores e alunos”. Mesmo sem leituras sobre educação, entendia que dar aulas não se restringia ao espaço físico da sala de aula, mas estava além de seus limites e possibilidades.

Na universidade, tive, inicialmente, muita expectativa. Expectativa que, aos poucos, foi se desvanecendo, pois percebi que as diferenças nas vivências acadêmicas anteriores eram apenas quanto ao nível de exigência – a forma de ensinar repetia-se. Os conteúdos matemáticos apresentavam-se compartimentados, sem relação com as disciplinas pedagógicas, caracterizando, dessa forma, uma lógica que separa a teoria da prática, a universidade do mundo do trabalho e a sala de aula da vida.

Ainda hoje me preocupa essa forma de apresentação da Matemática, pois ela traz a idéia de *coisa pronta e acabada*. Sempre os mesmos problemas com os mesmos modelos de soluções. D'Ambrosio (1998, p. 240) parece encaminhar uma interpretação para esse fato, quando se refere à prática tradicional dos professores de Matemática:

Com relação aos conteúdos, é absolutamente inadmissível que o professor continue ministrando uma ciência acabada, morta e desatualizada. Será cada vez mais difícil motivar alunos a estudar uma ciência do passado, cristalizada. Argumentos com base em teorias de aprendizagem ultrapassadas, que apóiam a natureza linear do conhecimento, amparadas numa história, não bastam para justificar programas estruturados com base única e exclusiva na tradição. Um programa dinâmico, de ciência de hoje, que está sendo feita hoje e que vai se manifestar na sociedade do amanhã é o que os alunos esperam.

A Matemática experimental, aproximada e imersa num contexto específico, não aparecia. O elo procurado continuava perdido. Tentando entender a estrutura do Curso de Licenciatura em Matemática, buscando uma compreensão para a aprendizagem como produção de sentidos, esperando momentos de trocas e de discussão de idéias para pensar caminhos alternativos, desliguei-me da empresa onde trabalhava como técnica e resolvi enfrentar a sala de aula.

Ingressei no magistério no final da década de 70, começando a trabalhar em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental, na cidade de Jaguarão, no Rio Grande do Sul<sup>9</sup>. Nessa época, ainda não havia realizado o estágio curricular, exigido no curso de licenciatura. Sem dúvida, nesse período, tive um enriquecimento valioso para minha vivência pessoal e profissional. Trabalhar numa comunidade que não conhecia, localizada na fronteira do país, e conviver com alunos brasileiros e uruguaios foi algo muito especial que, certamente, ativou mais meu gosto pelas possibilidades da docência e pelo ensino de Matemática. Também me exigiu construções de práticas para conviver e sobreviver naquele contexto, práticas que hoje percebo como prováveis saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Minha percepção a este respeito decorre do fato de, ainda hoje, conviver com algumas pessoas que foram meus alunos naquela época e, ao conversarmos, essas pessoas trazem muitas lembranças daquele período de convivência nessa fronteira brasileira.

Trabalhando no magistério e estudando, fui realizar meu estágio curricular de 1º grau – hoje denominado ensino fundamental – em uma escola, que, à época, estava conveniada com a universidade, sendo o campo de estágio para todos os alunos das licenciaturas. Com os olhos de hoje, percebo que tal escola, naquela época, apresentava uma proposta muito boa, poderia dizer

---

<sup>9</sup> Jaguarão é uma cidade que se situa na fronteira do Brasil com o Uruguai. A cidade fronteiriça pelo lado uruguaio chama-se Rio Branco e há muitos alunos uruguaios estudando nas escolas da cidade brasileira.

até inovadora<sup>10</sup> (SOUSA SANTOS, 1999) para nossos dias, pois o estagiário, ao se apresentar nela, recebia um tratamento muito especial, a começar pelo tempo de duração do estágio, que era de um semestre letivo. Embora não houvesse a exigência legal, a administração daquela instituição entendia que, nesse período maior de permanência na escola, o aluno-estagiário poderia vivenciar muitos espaços e momentos da rotina escolar, experimentando a inserção no campo profissional com maiores possibilidades de identificação com a *profissão professor*.

Mas outro aspecto que considero muito forte nessa escola, tanto que até hoje faço referência a ele, pois continuo a conviver com alguns colegas e amigos daquele período, era o acolhimento dado ao aluno que chegava para realizar seu estágio. Esse aluno era recebido como professor, com um espaço garantido na escola, em toda a estrutura institucional, desde pasta identificada, xícara para o cafezinho, reuniões pedagógicas e administrativas, festas da escola, não havendo como não se perceber partícipe daquela comunidade.

Daquela época, tenho grandes amigos: um aluno que hoje é meu colega de trabalho, a supervisora pedagógica, que é minha grande amiga, a supervisora administrativa da escola, com quem convivo de forma mais distante, mas continuo admirando sua forma de conduzir, com sua equipe, aquela instituição.

Ao terminar o primeiro semestre letivo, tempo em que realizei meu estágio, fui convidada a continuar trabalhando nessa escola. Por uma sobrecarga de trabalho na escola da cidade de Jaguarão e também pela carga horária das aulas na Licenciatura, não pude aceitar o convite naquele momento. Foi uma estada tão gratificante para mim que, depois de mais de vinte anos afastada dessa escola, voltei para fazer um trabalho com projetos para alunos de 5<sup>a</sup> até 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. E permaneci, durante um ano, realizando trabalhos com alunos e participando das discussões e tratativas da comunidade, as quais levaram aquela escola a se transformar numa escola de ensino médio, pois antes só havia atendimento até a 8<sup>a</sup> série.

Seguindo nas escavações, lembro-me também de meu estágio de 2<sup>o</sup> grau – hoje, ensino médio – que aconteceu numa escola privada da cidade de Pelotas, também conveniada com a Universidade. Não encontrei neste espaço o mesmo acolhimento da escola anterior. Havia um

---

<sup>10</sup> Assumo a idéia de inovação fundamentada em Sousa Santos (1999), que remete a uma ruptura epistemológica, relacionada ao contexto em que é produzida. Nessa concepção, “o grau de dissidência mede o grau de inovação”(p. 225).



clima, no trabalho dessa instituição, que mais transformava o estagiário em mão-de-obra barata do que um espaço de formação para futuros professores.

Não havia nenhuma forma de acolhimento por parte da administração. Simplesmente, o aluno estagiário recebia uma relação de nomes na folha de chamada e o número da sala na qual deveria trabalhar. Os alunos dessa escola percebiam a situação do *professor em formação* que passaria a conviver com eles, e alguns tentavam amenizar as distâncias, mas outros complicavam mais a vida desse estagiário.

A duração do estágio era de quatro semanas; não havia discussão de uma proposta prévia do trabalho a ser desenvolvido. O estagiário era acompanhado por um professor da Universidade, sem a leitura da realidade do campo de estágio e do estagiário em situação de ensino. Com frequência, ocorriam casos de desistência de estagiários, em função da falta de estrutura apresentada pela escola e também pela ausência de um projeto articulador entre a escola e a instituição formadora. Parecia-me que muitas vezes o acompanhamento ao estagiário causava constrangimento, pois a presença do professor orientador, na forma como acontecia, confundia-se com serviço de vigilância e controle.

Nessa escola também não tive problemas na realização do estágio. Talvez pelo fato de estar trabalhando em outra instituição de ensino, os alunos não me percebiam como uma novata inexperiente que poderiam assustar. Mas, ainda hoje, parece-me que mantivemos uma boa relação, sendo possível, por questões circunstanciais de desistência de outra estagiária, completar um semestre letivo de estágio.

Desse modo, realizei os dois estágios curriculares exigidos à época. Pelas circunstâncias que se apresentaram em minha vivência profissional, considero que o meu trabalho inicial, na escola pública de Jaguarão, favoreceu minha experiência como estagiária. Revisitando essas experiências, percebo quanto aprendi a ser professora em uma situação concreta de trabalho, vivência que em muito me mobilizou para este projeto de pesquisa. Acredito que o estágio precisa ser uma experiência de aprendizagem no percurso curricular, ocupando diferentes momentos e diferentes lugares nesse percurso, encaminhando a consolidação e/ou construção da identidade profissional, por meio da inserção no campo profissional desde a metade do curso, não ficando restrito à atividade de docência em sala de aula

Ao concluir o curso de graduação com mais questionamentos do que quando iniciei, senti a necessidade de continuar estudando. E, então, fui em busca de um Curso de

Especialização – *lato sensu* – em Metodologia para o Ensino de Ciências na Universidade Católica de Pelotas – UCPel. Nessa condição, comecei a entrar em contato com a literatura relativa à educação. Alguns professores trouxeram temas de estudo, o que considero fundamental para que eu pudesse pensar em começar a trabalhar com a dúvida e melhorar a qualidade de minha docência.

Cada vez mais, percebia a importância, nas pesquisas que nos eram apresentadas, de o professor estar sempre estudando. Na época não se falava em educação continuada, mas acredito que havia ali um embrião do que hoje entendemos ser tal modalidade de formação. Foi esse, em meu entendimento, um período fundamental para ajudar-me a entender um pouco de educação.

As leituras sobre educação aguçaram mais minha busca pelo elo entre a Matemática do cotidiano e a Matemática da escola. Então, cursei outra especialização, em Matemática Pura e Aplicada. Esse curso, pelo refinamento de muitas temáticas, mostrou que a distância entre as matemáticas percebida era ainda maior, pois no buscava-se uma pureza de conhecimento que acabava por deixar esse tema totalmente asséptico da sala de aula.

Ainda trabalhando em Jaguarão, fiz concurso público para uma escola profissionalizante e, sendo aprovada, comecei a trabalhar em Pelotas, na ETFPEL (Escola Técnica Federal de Pelotas), atualmente CEFET-RS (Centro Federal de Educação Tecnológica), como professora de Matemática, em 1984. Em razão dessa nova situação profissional, houve a necessidade de transferir-me da escola da cidade de Jaguarão para uma escola pública estadual em Pelotas.

Então, passei a trabalhar no IEAB - Instituto de Educação Assis Brasil, atuando como professora de Matemática e Física, para turmas do Magistério. Foi nessa escola que tive meu primeiro contato com a formação docente. Lembro-me de todas as dificuldades que enfrentei ao lidar, no curso de Magistério, com as disciplinas de Matemática e de Física, pois naquele momento me encontrei na condição de professora formadora de futuras professoras.

No meu trabalho com as alunas do curso de Magistério, muito me preocupava com os conteúdos propostos nas matrizes curriculares da época e, mesmo que de forma nebulosa, lembro que, ao conversar com elas sobre os conteúdos, sempre tomava o cuidado em saber como aprendiam aqueles conteúdos. Constantemente perguntava para os grupos como determinado assunto poderia ser apresentado para as crianças que seriam seus alunos.

Considerando que a grande maioria daquelas jovens, senão a totalidade, nunca havia trabalhado nem possuía experiência com crianças, preocupava-me como era feita a compreensão do conhecimento apresentado na sala de aula, para posteriormente esse se tornar ensinável.

O que de fato ficava de conhecimento para que essas alunas – futuras professoras - utilizassem em sua prática, ao serem professoras? Como ficava a docência dessas discentes? Qual a forma que o conhecimento assumia para elas? Freire (1997, p. 25) realça tal perspectiva da seguinte maneira:

[...] é preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

De tanto perguntar sobre esses aspectos de ensino-aprendizagem, lembro que algumas alunas me diziam: *Denise, tu não negas que trabalhas numa Escola Técnica, pois sempre estás perguntando sobre como vai ser o resultado disso ou daquilo, do que tu apresentas aqui. Como tu gostas de ver resultados! Que mania tu tens!*

Lembro-me de que, na época, não associava o fato de ser professora de Escola Técnica com esta preocupação. Entendo, hoje, que a razão era bem mais profunda, pois desde que escolhi ser professora, tenho como lema “*saber fazer* bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão”, apropriando-me da idéia de Rios (2001, p. 23) [grifo da autora].

E eu respondia que a Escola Técnica, a preocupação com o que os alunos iam fazer com o conhecimento era menor do que com elas, no IEAB, pois, por serem eles técnicos, provavelmente teriam um painel eletrônico para acender luzinhas vermelhas, sinalizando-lhes os erros.

Comparando essas situações, e como entendo que essa metáfora do painel não se aplica às crianças, é possível que o professor em formação só vá perceber o erro com o aluno, depois de algum tempo, pela sua manifestação de desinteresse, pela reprovação e/ou evasão.

Passado mais algum tempo, com essas questões sempre latentes e percebendo poucas mudanças no fazer de meus pares, somando-se à implantação de atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 –, me juntei inicialmente a colegas de trabalho e depois formamos um grupo,

no qual compartilhávamos as mesmas preocupações; passamos a estudar juntos algumas questões da prática docente, dentro das brechas e contradições que a lei apresentava.

Dessa forma, percebi a necessidade de aprofundar a minha formação docente para tentar compreender melhor as relações presentes na vida da escola, na sala de aula, com os saberes que eu já havia construído, mas verdadeiramente queria incorporá-los, sentia falta de argumentos para apresentá-los e defendê-los. Parto, então, para o curso de Mestrado em Educação.

Na Faculdade de Educação, passo a construir um conhecimento sobre epistemologia, sobre histórias da educação, sobre as tendências e teorias na formação docente. Esse arcabouço de saberes permite que eu situe os saberes que havia construído fora da Academia como saberes de experiência e, me sentindo fortalecida, volto ao que não havia abandonado, que era a preocupação com a formação de professores.

Desenvolvi minha dissertação de Mestrado sobre possibilidades de trabalhar com a Matemática das séries iniciais de uma forma diferente, tentando buscar a compreensão das crianças, suas leituras de mundo, para, só então, a partir daí, conversar sobre construções matemáticas que nos são apresentadas e o que podemos inovar nesse contexto.

Considero relevante salientar que esta pesquisa somente foi possível de acontecer na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, porque, à época, havia o Programa Especial de Formação de Professores em Serviço mais conhecido por Curso de Pedagogia Noturno – em função da exigência de que todos os professores que fossem alunos desse curso, necessariamente deveriam estar trabalhando na sala de aula, tanto em Escola Pública como Escola Privada. É importante salientar que o programa se organizou para atender, inicialmente, a dez turmas.

Hoje, esse curso passa por readequações para poder continuar existindo, dada a importância que assumiu em toda região sul do Estado do Rio Grande do Sul, pela proposta alternativa de formação. Estão acontecendo estudos junto à FAE-UFPel, inclusive para que ele torne-se um curso regular da faculdade.

Esse projeto alternativo que vinculou a universidade à educação básica – mais especificamente aos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, 1ª a 4ª séries, mereceu

referência numa das publicações de Sousa Santos, a partir de seus diálogos com Paulino Motter. Sousa Santos nos diz que:

Experiências inovadoras de integração entre universidades públicas e sistemas de ensino devem servir como referência prática. Por exemplo, no Brasil, algumas universidades federais responderam criativamente às novas exigências estabelecidas pela LDB, criando licenciaturas especialmente desenhadas para atender professores das redes estaduais e municipais de ensino que não possuem formação profissional acadêmica. Uma experiência bem sucedida tem sido desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas (comunicação pessoal A PAULINO MOTTER) (SOUSA SANTOS, 2004, p. 84).

De acordo com as idéias do autor (op.cit., p.81), a vinculação entre a universidade e a educação básica merece atendimento especial por se mostrar uma área fundamental na reconquista da legitimidade da universidade. Mesmo sendo uma área muito vasta para um tema tão específico, como o saber pedagógico, Souza Santos chama a atenção para três subtemas: produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública.

Sousa Santos trata da relevância da temática por considerar que essa é “avidamente cobiçada pelo mercado educacional, e é importante lembrar que a universidade pública já teve uma intervenção hegemônica que, entretanto, perdeu” (2004, p.81).

Em trabalho publicado por Peres, Tambara e Ghiggi (2006) como organizadores, os autores fazem uma análise dos dez anos deste programa especial de formação de professores em serviço, com reflexões e práticas dos professores que atuaram nesse curso, e mostram a relevância desse trabalho de formação.

Diante desses fatos, considero que os resultados de minha pesquisa do Mestrado, mesmo provisórios, mostraram-se promissores, continuo querendo entender o que é esta prática docente. Considero positivos os resultados pela qualidade da reflexão e da produção dos professores e dos alunos. Constatação que fiz, ao ser convidada a participar deste Programa Especial de Formação, passando a fazer parte do grupo de docentes que trabalham nesse programa, no período de 2002 até 2005.

Outro motivo que considero igualmente relevante é que, até a data presente, ainda mantenho contato com a escola em que realizei minha pesquisa. Participo de algumas reuniões desse grupo e pude observar – com olhar de pesquisadora – como ele vem se organizando em termos de formação continuada, inclusive com a adesão de outros professores dessa escola, na busca da formação.

Percebo também alguns desdobramentos referentes às discussões que realizamos aos caminhos que foram seguidos e à representação dessa escola na comunidade em que está inserida. Essa escola ampliou suas séries de ensino. Inicialmente atendia de 1ª a 4ª e, atualmente, faz o acréscimo de uma série a cada ano letivo, devendo chegar até a 8ª série no final do ano de 2007.

A junção desses fatores, dentre outros, reforçam minha crença na formação do professor, tanto a inicial como a continuada, nos espaços da universidade pública, em função do retorno percebido nos espaços onde ela acontece, o que vem ao encontro ao fato de as reformas educacionais das últimas décadas revelarem uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como *lócus* de formação docente (SOUSA SANTOS, 2004).

Referendo-me nas palavras do autor, que indicam a importância de se estabelecer mecanismos institucionais de colaboração, através dos quais seja construída uma integração entre a formação profissional e a prática de ensino. A proposta defendida pelo autor deve propugnar (*idem*, p.84):

- 1) Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada;
- 2) Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica;
- 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação;
- 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino.

Assim, ao término dos estudos que resultaram em minha dissertação, concluí o Curso de Mestrado e, voltando para a instituição onde trabalho – CEFET-RS –, em abril de 2002, fui convidada pela direção em exercício, para coordenar o Núcleo de Formação dessa instituição, em função de minha crença na formação de professores e de minhas atividades no ensino médio. Acredito que esta é uma razão importante, pois não me afastei da educação básica.

Fiquei feliz com a oportunidade de trabalhar com meus colegas na formação continuada, que conceituo aqui como um processo que se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional. Entendo que, além de ser imprescindível à profissão docente, a formação continuada é necessária porque permite geração de mudanças. Também percebo nessa modalidade de formação a possibilidade de proporcionar a reflexão e a revisão de atitudes e de formas de tratar o conhecimento.

Dessa forma, retornei a minha instituição como professora do Ensino Médio, professora do Programa Especial de Formação Pedagógica – antigo Esquema I – e, coordenadora do Núcleo de Formação. Foram bons momentos para minha formação profissional como professora do ensino médio, foi possível vivenciar e experimentar muitas proposições que havia teorizado durante o período de realização de mestrado e, como docente do Programa Especial, novamente pude pensar e discutir a importância da formação continuada de professores.

Na coordenação desse núcleo de formação, no ano de 2003 eu e um grupo de docentes nos propusemos a recompor analiticamente a formação em serviço de professores e técnicos administrativos do CEFET-RS, como uma prática institucional. Dito de outra forma, buscávamos entender um certo tipo de rede relacional que foi produzida no âmbito da instituição e que buscava, nesse momento, um Curso de Especialização em Educação Profissional. Como não havia empecilho legal, começamos a estudar e a organizar o curso, que se desenvolveu no ano de 2004, estendendo-se até meados de 2005.

Pautando-me na concepção de que toda instituição configura um conjunto de relações sociais e culturais – um *ethos* –, que se revela pelos aparatos discursivos, demonstrando seus movimentos, espaços e protagonismos, as pessoas que aderiram a essa idéia passaram a se reunir, com a concepção de colegiado, para pensar sobre essa proposta de curso.

Criou-se uma rede que mobilizou e revelou um *corpus* de saberes e de técnicas entre os membros desse colegiado. Esse entrelaçamento de fios conceituais e afetivos legitimou a especificidade do trabalho de cada um, revelando a importância histórica desse encontro dentro da instituição.

A partir das vivências ocorridas nesse colegiado que, apesar de serem afetadas por outras redes de forças discursivas, produziram-se acontecimentos ímpares no movimento de sua existência. Acredito que esses acontecimentos mostraram-se como efeitos criados e criativos em meio à atualização cotidiana que toda vivência relacional institucionalizada possibilita.

Essa experiência, com todas as mazelas e maledicências que a acompanharam, permitiu para uma boa parte do grupo – alunos<sup>11</sup> e professores – uma vivência peculiar, que leva os sujeitos desse tempo a cogitarem sobre quem são, diante das novas ingerências do presente

---

<sup>11</sup> Neste caso, os alunos são os servidores docentes e técnicos administrativos do CEFET-RS.

sobre a profissão, quase a exigir que o professor dilate antigos códigos da profissão e insira-se no interior de seu próprio presente, que aprenda a se ver altercado pelas teorias educacionais que o legitimam como um sujeito da reflexão, autodeterminação e autonomia.

No *auscultar* da maioria das falas desse grupo, uma pergunta parece estar sendo clamada por todos, reiteradamente: *quem se é profissionalmente?* Penso que, pelos efeitos que a prática reflexiva instaura nos professores, o lugar docente parece estar sendo lançado no vácuo da dúvida e da incerteza cotidianamente, fato que revela promessas de gestão inéditas no e do professor sobre sua condição na atualidade.

Também *auscultei* sujeitos que na prática formativa desvirtuaram o fazer reflexivo que foi proposto, esquivando-se por vezes dos objetos do *saber como*, do *saber sobre*, do *saber por que* de seu ofício, alegando que pretendiam adquirir apenas a titulação para ascender no plano de carreira, posição que respeito nos colegas.

Da forma como acredito, a prática de formação em serviço, em seu (re)arranjo epistemológico recente, deverá produzir, em seu curso, efeitos desestabilizadores das formas externas tradicionalmente reconhecidas de existência docente, operando a promessa de uma outra proposição de professor, nos nossos dias.

Já encontramos colegas dessa turma que estão buscando maior qualificação através do curso de mestrado, seja em educação, seja, em área técnica. A continuidade da formação é um discurso que se tornou presente nas falas desses professores (PINTO, SILVEIRA, MELLO, 2005).

Percebi também num outro grupo de professores, que naquele momento estavam alunos, embora de uma forma um tanto nebulosa, a idéia da despotencialização dos saberes em que eles se assentavam na conduta de trabalho. Essa despotencialização traduz-se pela perda de segurança dos professores no que concerne àqueles conhecimentos cristalizados sobre os quais estavam fundamentados.

Essa perda encontra sustentação no bojo do colapso das certezas científicas, precipitado na contemporaneidade pelos inúmeros problemas de ordem social e política vividos pelas



populações do mundo. E parece-me que essa identificação de despotencialização fica mais nítida para mim, quando está situada na área de educação tecnológica no CEFET-RS<sup>12</sup>.

Algumas justificativas se apresentavam nas falas sobre o processo de expansão dos níveis de ensino e das oportunidades educativas em nosso país, o qual até então, não era preocupação de alguns, sancionado a partir da década de 70. Essa expansão ocasionou uma fissura no suposto equilíbrio apregoado entre os responsáveis pela formação profissional, e, quando não se percebe mais esse equilíbrio, deflagra-se um grau sensível de abatimento sobre os docentes dessa área.

Parece que não encontram mais ressonância para aquilo que acreditavam como educação técnica e/ou profissional, pelo fato de muitos não terem se envolvido nas reformas, por desconhecimento do espírito das políticas públicas; sentem-se chocados, quando se defrontam hoje com um aluno que se apresenta de acordo com uma multiplicidade de rostos e formas; um aluno que já não demonstra sensibilidade em relação às promessas de emancipação futura, através dos *bons* empregos; não vemos mais a empresa dentro de nossa instituição buscando turmas inteiras de alunos.

Esses dados poderiam ainda ser conjugados com a notória perda de *status* social da profissão e com a descaracterização paralela de sua autoridade intelectual/pedagógica, tanto na esfera intra-escola, em meio ao descrédito emanado da própria clientela, quanto em outros âmbitos institucionais (poder público).

A realização precária de pesquisa e de projetos de extensão<sup>13</sup>, nessa instituição de educação tecnológica, parece criar um espírito de obsolescência entre os docentes, fato claramente percebido pelos jovens alunos, que convivem com as inovações tecnológicas de uma maneira bem mais rápida e natural. Outro fato que considero grave nesse cenário é que a partir do término desse curso – em abril de 2005 –, o programa foi dado por encerrado, não havendo possibilidade de organizar outras turmas nessa modalidade de formação no CEFET-RS. Mas, como o mundo gira no ano de 2007, outro grupo de docentes da instituição passa a investir numa proposta de formação; nesse grupo há professores do grupo anterior – onde eu

---

<sup>12</sup> Diminuição do número de matrículas de alunos regulares, salas de aula vazias, ausência das empresas com seus processos seletivos no recrutamento de técnicos.

<sup>13</sup> Aqui definido como projetos de pesquisa, comunicação e intervenção *com* a realidade e não projetos aplicacionistas na realidade. Destaco como referência de projeto de Extensão, o Projeto de Eletrificação Rural sob a criação e coordenação do Prof. Enio Amaral, na década de 80.

me incluo – e professores que não participaram do primeiro movimento mas, ao voltarem de seus cursos de doutorado, deram continuidade ao movimento de formação no CEFET-RS.

No ano de 2005, começo a estudar no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – cursando o doutorado em Educação na linha de pesquisa II, que trata das Práticas Pedagógicas e Formação do Educador. Como aluna do doutorado, passo a fazer parte do grupo de pesquisa de minha orientadora, na disciplina de Prática de Pesquisa.

Como partícipe desse grupo de pesquisa, que tem a característica de ser interinstitucional, pois envolve muitas instituições de ensino superior, retorno à Faculdade de Educação de Pelotas – UFPEL, na qualidade de aluna pesquisadora, e passo a fazer parte de outro programa de pós-graduação *lato-sensu* em Educação, com ênfase no Ensino de Ciências e Matemática, com o intuito de compreender as relações ligadas ao estágio nos cursos de licenciatura a partir da Resolução do CNE/CP 02<sup>14</sup> e das demais resoluções e pareceres que a precederam.

Comecei algumas leves escavações, referentes a esse período do curso de doutorado; sei que muitas buscas serão necessárias. Com a maturidade pessoal e profissional, penso em voltar a essas vivências, mas neste momento estou me permitindo viver intensamente o curso Faço algumas breves análises, avaliações, e sinto que estou fazendo algo muito bom, para mim e para um grupo de pessoas de minha convivência, e que tem a ver com minha identidade docente.

Com base no pensamento de Dubar (1997), percebo que a identidade nada mais é do que o resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. Assim, a narrativa que até aqui apresentei pode configurar a construção e reconstrução de uma trajetória que é simultaneamente produto de um passado e produtora de agoras, que vão constituindo a *história vivida e a por viver*.

Nessa direção, aproximo-me de Marx e de Engels que concebem a História como processo, tal como registra Florestan Fernandes (2003, p.47-51):

---

<sup>14</sup> Publicada em 19 de fevereiro de 2002; Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9 – Processo nº 23001.000231/2001-06; item II - Mérito

O título *história em processo* evoca uma maneira de apanhar a história em seu movimento de *vir-a-ser cotidiano* (ou seja, como ela brota aos “nossos olhos” ou se desenrolou em um presente vivido e em um passado que possa ser descrito “dinamicamente”). A história em processo é, como foi visto acima, *a história dos homens*, o modo como eles produzem socialmente a sua vida, ligando-se ou apondo-se uns aos outros, de acordo com sua posição nas relações de produção, na sociedade e no Estado e gerando assim os eventos e processos históricos que evidenciam como a produção, a sociedade e o Estado se preservam ou se alteram ao longo do tempo. [...] A história da vida cotidiana e do presente em processo, encarada da perspectiva do materialismo histórico propõe-se lidar, simultaneamente, com os fatos históricos que permitem descrever tanto superficial, quanto o profundo na cena histórica. No plano descritivo, ela busca a reconstrução da situação histórica total; no plano interpretativo, ela se obriga a descobrir a rede (ou as redes) da causação histórica.

Nessa perspectiva, aproximo-me de Fernandes (1999, p.72) quando faz a seguinte afirmação:

Compreendo que estou fazendo um exercício de caminhar dialético, sem precisar desfazer-me de instrumentos lógico-formais, como uma dentre outras racionalidades que incorporo manifestas em várias linguagens e estilos, sem o estabelecimento de vínculos hierárquicos de maior ou menor valor, tendo como pressuposto a interação das várias dimensões da totalidade da realidade pesquisada.

## 2 – SEGUNDO MOVIMENTO

O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára o tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem “eterna” do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única.

Walter Benjamin

### 2.1 – CAMINHO METODOLÓGICO

Percebo que organizar essa parte do texto sobre as opções metodológicas, significa criar um lugar para aquilo que é “uma construção estratégica, que articula teoria e experiências para abordar o objeto” (CARIA, 2003, p.9), ou seja, uma metodologia. Penso que, por isso, a abordagem da pesquisa não é independente dos nossos modos de conhecer e, assim, o projeto de investigação nasce de uma idéia, e a metodologia é um modo de trabalhar essa idéia em busca daquilo que se quer conhecer.

Dessa forma, essa parte do texto procura dar a conhecer o percurso feito, que nem sempre foi o planejado para a produção desse conhecimento, em um processo nada linear e que resulta de um encontro com visões de mundo, culturas, posições epistemológicas e ontológicas e, sobretudo, com o *inédito viável* (FREIRE, 1992), que proporciona movimentos no mundo acadêmico.

Considerando que a epistemologia tem como objetivo questionar o próprio conhecimento quanto a sua natureza e valor, penso que ela trata da relação que existe entre quem faz uma investigação e aquilo que pode ser conhecido. Assim sendo, essa investigação se estruturará do ponto de vista de uma abordagem qualitativa, necessitando de um conjunto de crenças e de assunções que se organizem em torno mais do processo do que produto (BOGDAN e BIKLEN, 1982).

Nessa perspectiva, a posição epistemológica de quem faz investigação tem influência sobre todo o processo de pesquisa, abrangendo opções de método e teorias. As questões que subjazem a esse exercício, em torno das dificuldades e embaraços que surgem no trabalho científico, podem ir desde a indagação sobre o que se conhece, sobre o que se quer conhecer e

sobre que coisas podem ser conhecidas, até as reflexões em torno do processo de descoberta e do modo como o conhecimento é produzido (SILVA, 2008).

Assim, esses modos de conhecer são organizados no interior de um paradigma, ou seja, de uma visão do mundo, através da qual o conhecimento é filtrado e vigiado, de onde se definem discursos, teorias e esses modos de conhecer. Bourdieu<sup>15</sup> (2004, p.29), em seu trabalho, onde busca submeter a ciência a uma análise histórica e sociológica, nos diz que

o paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina as questões que podem ser formuladas e as são excluídas, o pensável e o impensável: sendo simultaneamente um conhecimento adquirido (*received achievement*) e um ponto de partida, é um guia para a ação futura, um programa de investigações a empreender, mais do que um sistema de regras e normas (grifo do autor).

Nessa perspectiva bourdiana, desenvolvi essa investigação, fazendo um movimento de estar dentro para compreender o campo profissional como campo de formação através do estágio, mas ao mesmo tempo, tendo que estar fora para racionalizar essa experiência e poder transformá-la em um conhecimento acadêmico (CARIA, 2003), ou seja, como se eu circulasse em uma *fita de Moebius* isto é, dentro e fora, mas sem sair do proposto. Assim, as palavras de Caria (2003, p.13) me traduzem que “o *dentro e o fora*” é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambigüidade na relação social de investigação que convoca o investigador a refletir sobre o inesperado” [grifo do autor].

Assim, o estudo que aqui apresento caracteriza-se como um estudo de caso, com princípios etnográficos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), apoiado na perspectiva de Stake (1998, p. 11), quando esse nos diz que “de um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular [...]. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes”. E, nesse estudo o caso é o estágio.

Considero importante também retomar o pensamento de Gastaldo (2005), quando esse autor nos aponta que a etnografia tem forte influência da antropologia, como abordagem de

---

<sup>15</sup> Embora seja, antes de mais nada, historiador das ciências, Thomas Kuhn transformou profundamente o espaço dos possíveis teóricos em matéria de ciência da ciência. O seu principal contributo foi ter mostrado que o desenvolvimento da ciência não é um processo contínuo, mas é marcado por uma série de rupturas e pela alternância de períodos de *ciência normal* e de *revoluções*.[...] Além disso, elaborou a idéia de *comunidade científica* ao enunciar que os cientistas forma uma comunidade fechada cuja investigação assenta num leque bem definido de problemas e que utilizam métodos adaptados a esse trabalho: as ações dos cientistas nas ciências avançadas são determinadas por um *paradigma* ou *matriz disciplinar*, ou seja, um estado da realização científica que é aceita por uma fração importante do cientistas e que tende a impor-se a todos os outros (BOURDIEU, 2004, p.28).

investigação, e traz algumas contribuições relevantes para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pela educação. O autor considera a etnografia como a arte de ver, a arte de ser, a arte de ouvir e a arte de escrever. Diz ser importante anotar frases ditas e réplicas dadas, articular eventos e falas, obtendo-se, assim, um relato descritivo denso e analítico que, acompanhado da teoria, deverá oferecer as dimensões da pesquisa.

Dessa forma, esse trabalho é um estudo *in situ*, estabelecido num contexto específico – que é a escola de educação básica como campo de formação para os licenciandos e os professores que os acolhem. E, não havendo antecipações, foram-se adicionando dados e idéias ao previsto inicialmente, pelo fato de sermos desconhecedores de grande parte do que vai ser mobilizado. Então percebo que essa maneira de trabalhar a metodologia não é apenas o pano de fundo para o argumento, ou o meio para a verificação do argumento, podendo ser retirado ao apresentar-se o trabalho, mas ela é constitutiva desse argumento em todo o processo de desenvolvimento.

Assim, com a tese de que havendo um espaço conjunto Escola de Educação Básica e Universidade, como a legislação prevê, em muito se poderá avançar na formação de professores, tanto a inicial como a continuada. Ou seja, a valorização do trabalho docente, poderá ser uma dimensão fundante do processo formativo dos professores, assumindo-se o estágio curricular supervisionado no interior de um projeto de curso e não, numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado da realidade. Trata-se de uma experiência de aprendizagem que contribua para a instituição de sujeitos, identidades e sentidos docentes.

## 2.2 – A ESCOLHA DO *TERRENO*<sup>16</sup>

Para melhor identificar um local para essa investigação, parti para uma pesquisa piloto que me possibilitou a definição desse contexto e ainda aproveitei esse trabalho para aperfeiçoar as questões que planejara, antes do projeto ser qualificado. Com esse *exercício* de pilotagem, meu objetivo foi um alargamento sobre a compreensão que têm os professores que acolhem os

---

<sup>16</sup> A palavra terreno é utilizada nesse texto na perspectiva de Luis Fernandes (2003), ou seja, como o local onde se realiza a pesquisa.

estagiários nesse momento da vida profissional dos licenciandos e ainda sobre a concepção de formação presente na escola de educação básica formadora.

Depois de ouvir os professores, analisar suas narrativas e conversar com minha orientadora, nos seminários de orientação de tese, optei por realizar a pesquisa nas escolas que possuem curso de formação docente em nível médio – Curso Normal. Pelas dimensões propostas nessa etapa do projeto, acredito que conversar com professores envolvidos com formação docente, mesmo que essa formação esteja voltada para as séries iniciais e para a educação infantil, mostra-se mais promissor, pois esse docente tem muitas preocupações pertinentes à formação e ao trabalho docente.

Além disso, desses entrevistados, os que possuem vínculos com as escolas que têm o Curso Normal conhecem a legislação pertinente aos estágios de seus futuros professores. Mesmo com diferenças, as conversas indicaram uma disposição, por parte deles, em conhecer, em discutir as possibilidades do campo da formação na escola de educação básica, pois acreditam que, com suas especificidades, ela pode contribuir para a formação dos futuros docentes.

Escolhido o contexto da pesquisa, reestruturamos a questão que movimentou o trabalho e as questões que contribuíram para ampliar a compreensão de minha tese. Minha problematização assenta-se na seguinte questão:

**O que tem a dizer o professor formador da escola de educação básica, que acolhe os futuros professores, sobre o estágio curricular supervisionado, a partir das suas experiências com a formação?**

As demais questões ficaram assim:

- Como estão sendo planejadas as possibilidades, na gestão da escola básica, de receber o estagiário na condição legal da atual legislação?
- Quem se ocupa da efetivação e integração do estagiário na escola básica, por parte da instituição formadora?
- Há movimentos da unidade escolar, acolhedora de estagiários, que se articulem com a unidade formadora (universidade), para proporcionar formação continuada aos seus professores, conforme o texto legal?

- Quem são os professores que se envolvem nessa tarefa, cedendo suas turmas para os estagiários? Por que são esses professores? Qual a idade, experiência e a formação desses professores? Qual o tempo de trabalho que possuem? Há quanto tempo estão envolvidos com formação de professores e têm algum motivo para terem se envolvido com essa tarefa/proposta/compromisso?
- Esse professor, que cede o espaço para o estagiário, percebe a sua sala de aula como espaço de formação? Ele se percebe como formador e acredita na possibilidade da Lei?
- Qual a compreensão desses professores sobre a prática no exercício da docência?
- Que contrapartida esperam, ou não, da instituição formadora, em função da abertura de espaço para o estagiário?

### 2.3 – A ENTRADA NO TERRENO

Após a definição do terreno para realizar a pesquisa, passei a fazer o contato com as escolas<sup>17</sup> onde realizei a pesquisa. Primeiramente fui à escola E, pelo fato de já ter trabalhado nesse estabelecimento e, dessa forma, vir mantendo muitos laços por lá. Telefonei e agendei um horário para conversar com a equipe diretiva. Escolhidos hora e local, fui para a primeira conversa nesse espaço. O fato de conhecer muitos professores, que trabalharam comigo e ainda trabalham por lá foi, sem dúvida, um facilitador para minha candidatura à permanência por um tempo nesse local.

Nessa primeira visita, enquanto aguardava o atendimento pela direção, já encontrei muitos colegas que, de saída, perguntavam: *O que você está fazendo aqui, veio nos visitar?* Então, passava a contar do meu projeto e de minha intenção em realizar uma pesquisa naquele local. Todas as respostas desses colegas foram favoráveis e, no mesmo momento, sem conhecer o projeto escrito, diziam que estavam prontos para conversar, colaborar. Enfatizaram que eu podia contar com eles e que essas pesquisas são uma maneira de convivência muito importante

---

<sup>17</sup> Esses espaços onde se deu a pesquisa são uma escola pública estadual e uma escola pública municipal, que serão nominadas nesse texto de Escola E e de Escola M.



para a escola. Em seguida me conduziram para a sala dos professores, para um agradável cafezinho.

Nessa sala, que me era muito familiar, encontrei outros colegas da época de formação universitária e também do período em que trabalhei nessa escola, e esses colegas foram me contando de seus projetos e de sua intenção de formar uma associação dos ex-alunos e dos ex-professores. Disseram que era bom eu estar ali, porque já me inteirava das propostas e poderia colaborar com a concretização desse projeto. No meio dessa conversa amigável e, bate à porta a vice-diretora de turno, que estava me procurando pela escola, para podermos conversar sobre a pesquisa, e foi avisada pela inspetora do corredor que eu havia sido levada para a sala dos professores.

Essa colega da equipe diretiva me conduziu até a sala da vice-direção, onde passamos a conversar. Fiz a apresentação do meu projeto, que foi aprovado por ela, que imediatamente pediu para participar da pesquisa, porque a escola recebe muitos estagiários de Pelotas e de outras cidades, mas não tem acontecido uma relação maior com as universidades. Acrescentou que essa nova modalidade de estágio tem tomado muito tempo da equipe administrativa, a qual se manifesta nas reuniões gerais da escola, dizendo estar com um acúmulo de trabalho e por isso vai ser reduzido o número de licenciandos aceitos na escola.

A professora declarou que não podia responder por toda equipe, mas ela, pessoalmente, estava pronta para conversar, porém antes iria tratar o tema com todo o seu grupo. Solicitou-me uma cópia do projeto, para que esse pudesse ser lido pelo grupo, e marcamos uma segunda reunião para a próxima semana. Despedimo-nos e voltei a sala do professores para despedir-me dos demais colegas e avisar que, na próxima semana, estaria de volta.

Atravessei a porta de entrada e, caminhando pelo jardim, cheguei à calçada do prédio. Nesse momento me voltei para trás e, olhando para aquele edifício, percebi quanto eu estava ligada a ele e quanto foi importante essa escola estar presente nesse momento em que eu encarnava a figura de pesquisadora. Muitas recordações vieram à minha mente, e uma das mais marcantes foi a lembrança de que ali eu começara meu trabalho com a formação docente, no início dos anos oitenta. E, agora, provavelmente, voltaria a pensar a formação inicial com os colegas que continuavam seu labor nessa área.

Fui para casa plena de expectativa e passei a aguardar a chamada por parte da direção da escola, pois acreditava que o trabalho seria aceito pelo grupo. Enquanto isso, lia e relia a

bibliografia referente a estudo de caso com princípios da etnografia, com a preocupação de que, se aceite meu projeto, brevemente eu estaria dentro da escola, para compreender, mas ao mesmo tempo tendo que estar fora, para teorizar a experiência, como alguém que circula na superfície da fita de Moebius, sobre a formação inicial.

Esse local de fronteira, onde se situa o investigador, é um lugar de encontro entre culturas: a cultura do pesquisador/acadêmico e a cultura escolar do professor que participa do processo (CARIA, 2003). Nesse contexto, o pesquisador pode perceber-se como alguém que pensa que conhece, mas o que mais importa é o que conhece na relação com o outro. Em meio a essa busca da compreensão e espera, recebi o telefonema com o aviso de que a direção apoiava o projeto. Marcamos o dia e a hora do próximo encontro.

Com esse aceite, passei a me preocupar com o material que iria utilizar a partir de então. Pensei de imediato no diário de campo, aquele caderno onde se anota todos os registros do terreno. Esse trabalho é solitário e, nesse momento, retomamos o hábito de fazer redações. Como no diz Fernandes (In: CARIA, 2003, p.24) ao evocá-las: “desde as primeiras, longínquas, sobre a primavera ou as vindimas com que os professores do ensino básico foram disciplinando o nosso olhar à solta”.

Desse modo, esse diário de campo é o ordenador do “fio narrativo, ou o organizador dos acontecimentos do dia-a-dia. Mas não ordena apenas o dado descritivo – ordena uma série de cognições e de sentimentos que constantemente se produzem no contato permanente com a vida social do local. Escrever estas notas de terreno é, portanto, processo de construção de sentido” (FERNANDES In: CARIA, 2003, p. 26). E, nessa perspectiva do autor, não se rejeitam comentários, reflexões existenciais ou esboço teóricos e, assim, essas notas de campo organizam os acontecimentos simultâneos das várias memórias que se cruzam na evocação dos fatos. Segue o autor apontando que o diário de campo com acento no narrativo pode ser organizado em partes. Assim passei a organizar o meu diário, onde escrevi:

- as observações, que constituíram-se a parte mais extensa do diário.
- as notas de terreno, que tratam da parte mais conceptual do diário, registrando as descobertas, as características físicas e sociais do espaço, os acontecimentos especiais, do tipo festas, nascimentos, homenagens, funerais, semanas acadêmicas, brigas de alunos, paralisações, protestos.

- as notas metodológicas, onde coloquei os registros de índole metodológica, descrevendo as aprendizagens que fui fazendo; aqui Fernandes (In: CARIA, 2003) chama-nos a atenção para aspectos como avanços e recuos, dúvidas e certezas quanto à condução do trabalho de campo, a evolução como investigador no terreno, o confronto da minha experiência com as experiências dos *nativos*, a evolução do conhecimento das redes sociais, dentre outros.

- os fragmentos discursivos, tornaram-se uma parte do diário, muito rica, pois aí registrei dados que surgiram de forma imprevista, inopinadamente, fragmentários ou fugazes; pela sua natureza esses registros são muito diferentes entre si, pois trata-se de enxertos de diálogos, frases soltas, que o autor denomina de *estilhaços* (idem, p.38) de discursos e que carregam valor informativo sobre o que se estuda, surgindo espontaneamente.

Nesse estudo, as notas de terreno constituíram-se parte do material empírico, junto com as narrativas feitas pelos professores, registradas sob uma forma de *descrição densa* (RYLE, 1968) que me favoreceram os diálogos teóricos que se corporificaram na discussão das categorias. As notas de terreno, escritas nos vários momentos de observação na escola, mostraram-se como um *pequeno arquivo* (SILVA, 2008), que pode dar conta da caminhada pelo terreno e do porquê de algumas decisões.

Como indica Fernandes (In: CARIA, 2003), ao escrever essas notas vai se traçando a construção de sentido, pois “escrever notas de campo é disciplinar o acontecer simultâneo das várias memórias que se cruzam na rememoração dos fatos” (op.cit., p. 27), e esses vários registros constituem uma escrita flexível, que procura respeitar a dinâmica do processo evitando reduzir os dados empíricos ao fato em si.

Mas nem todas as notas do terreno são *descrições densas*. Algumas são factuais, e outras podem ser reflexões sobre questões relacionadas ao método e que permitem a compreensão de varias etapas da permanência na escola. As reflexões sobre o estar na escola e que permeiam as conversas com os colegas em muito contribuíram para a interpretação dos dados, no cotidiano da investigação. Damo-nos conta da realidade, onde existe uma determinada cultura, como nos diz Brandão (In: STREK e outros, 2008, p.108/109)

*Somos seres naturais, mas naturalmente humanos*, terá escrito Marx em algum momento. E somos humanos porque, sendo seres da natureza, nós nos construímos como sujeitos sociais criadores de cultura. Tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação, constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos. E uma cultura, ou algumas, existem entre nós e em nós objetiva e subjetivamente. [grifo do autor]

E, esses aspectos mutantes da cultura nos permitem ver coisas novas e construir novos conhecimentos sobre a escola.

De um modo um geral, as notas de terreno deram conta de vários aspectos, como os cotidianos da escola, as aulas, as rotinas escolares, o modo como os sujeitos estão na escola, suas movimentações no espaço e a busca por mais espaços, as relações interpessoais desses e nesses sujeitos, as culturas que circulam nesse espaço e a cultura desse lugar, a escola, como espaço com regras e projetos. Em torno desses aspectos, dentre outros, o processo da análise e interpretação se efetivou, o que permitiu possíveis construções de conhecimento.

Com esses princípios fiz a construção desse documento, que pode parecer demasiadamente descritiva, mas, segundo o mesmo autor, “não há nada tão prático como uma boa descrição”(FERNANDES In: CARIA, 2003, p. 40). E, assim, imbuída dos propósitos da pesquisa, fui para a reunião com a equipe diretiva da escola. Com minha intenção de acompanhar os professores que receberiam estagiários nesse segundo semestre, tive necessidade de acelerar, dentro do possível, essa etapa da minha entrada no terreno.

No sentido de compreender as várias instâncias da produção cotidiana institucional e os condicionantes legais e institucionais que complementam os dados coletados por meio do diário de campo, também fiz o uso de análise documental. Nessa leitura, trago a contribuição de Ludke e André (1986), que se constituiu em preciosa referência teórico-prática de análise das fontes de informações contextualizadas, evidenciando posições e possibilidades desse contexto pesquisado.

O objetivo da análise documental é identificar, em documentos primários, que nesse caso são basicamente as orientações legais e os projetos pedagógicos, informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informação, documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke & André, 1986, p. 39). A análise documental pode ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação.

Como procedimento metodológico de análise das narrativas e dos documentos, utilizei-me de princípios da análise textual discursiva (MORAES, 2003), do exercício cartográfico (FERNANDES, 1999), da aplicação da triangulação dos dados (STAKE, 1998, p. 94-97). A triangulação consiste em um processo de uso de múltiplas percepções para clarificar o sentido, pela identificação de diferentes maneiras de encarar o fenômeno.

Moraes (2003) nos apresenta a tendência de utilização das análises textuais nas pesquisas qualitativas, tanto em textos existentes como em textos produzidos, como é o caso dessa pesquisa que se utiliza da narrativa dos docentes. Como a pesquisa qualitativa busca a compreensão dos fenômenos que investiga, a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações, pretendo me apoiar nessa perspectiva.

O autor (p.192) defende que

a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada [grifo do autor].

Considerando que todo texto pode apresentar várias leituras, em função das intenções dos autores, ou em função dos referenciais teóricos dos leitores ou, ainda, em função dos campos semânticos em que se inserem. Por isso, aqui a análise qualitativa pretende operar com significados construídos a partir dos textos gerados pelas narrativas.

Moraes (2003, p.195) aponta que “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”. E, esse processo é realizado pela desconstrução ou desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. É o pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude.

Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido. É importante que o pesquisador proceda a suas análises de modo que saiba em cada momento quais as unidades de contexto que deram origem a cada unidade de análise.

O segundo momento do ciclo de análise consiste na categorização das unidades de significado que foram construídas. Assim, consideramos que esse processo se insere na construção de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados, ampliando a visão que temos sobre o fenômeno.

O movimento que percebemos no primeiro momento da análise textual qualitativa é o da separação ou fragmentação em unidades de significado. O segundo movimento da análise, é o trabalho no sentido inverso, ou seja, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é o movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese (MORAES, 2003).

A pretensão não é retornar ao texto original, mas construir um outro texto. Com o desafio é exercitar uma dialética entre o todo e a parte, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções que tem sua origem nos textos narrativos, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos.

De posse da proposta investigativa – problemática, questões de pesquisa, narrativas dos professores durante o processo de pilotagem, escolas selecionadas, compreensão da narrativa como método – selecionei os professores que contemplavam os requisitos previstos, ou seja, docentes que atuavam no Curso Normal, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Assim, com a perspectiva de Walter Benjamin parti para pesquisa com a idéia de poder escrevê-la a “contrapelo”, ou seja, da perspectiva dos que ainda não haviam sido ouvidos. Assim, minha intenção foi a de ter condições de compreender, junto com esses docentes, algumas das razões que os levaram a se envolver nessa complexa tarefa da formação, mesmo que muitas vezes não tivessem a leitura dos documentos legais e do importante momento histórico que nessas condições se gesta, das produções de sentido do fazer docente através dessa convivência com os futuros professores, além de entender a Escola de Educação Básica nessa outra condição, espaço de formação e não mais como espaço de aplicação<sup>18</sup>.

Nos primeiros contatos com os colegas, ouvi da maioria as seguintes afirmações: “*não gosto de pergunta por pergunta, vou te apresentar o que penso, numa conversa, se não estiver bom, tu me dizes*”; “*li as tuas questões no projeto, mas gosto é de conversar, vou tentar te responder contando sobre meu trabalho, não gosto de pergunta e resposta, nem nas minhas aulas trabalho assim com meus alunos*”. Diante dessas manifestações, optei pela narrativa como método. Esta opção fundada em Walter Benjamin (1996) aproxima-me do pensamento de Correia (In: DUBAR, 2006, p.11), quanto este autor anuncia que

[...] Esta compreensão exige que se escute o que os indivíduos dizem, que se observe o que eles fazem e sobretudo que se compreenda os seus contextos de vida. No atual contexto, observar,

---

<sup>18</sup> Considero relevante trazer aqui um esclarecimento sobre a expressão ‘espaço de aplicação’ que utilizo nesse texto; de acordo com a instituição da Escola Normal e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no final do século XIX e início do século XX, tínhamos a figura da Escola Anexa a Escola Normal, que era uma Escola de Aplicação, funcionando durante o dia, no próprio edifício da escola Normal, e na qual os alunos e alunas aprovados nas primeiras séries praticavam. Desse modo, a prática se desenvolvia sem um embasamento teórico e era o próprio diretor da Escola Normal que, de acordo como professor da aula de aplicação regulava o ensino prático (ACCÁCIO,2006). Continuamos tendo em nossa estrutura escolar as Escolas de Aplicação, mas com um projeto diferenciado do que inicialmente foi proposto.

escutar e compreender os percursos biográficos é metodologicamente mais relevante do que a análise das pertenças sociais.

Situando os colegas com quem conversei, em relação ao tempo de docência, percebi que eles tem dez anos ou mais de trabalho e, por isso, foram formados pela legislação anterior, que previa uma carga horária bem menor que a atual, com o estágio acontecendo no final do curso de Licenciatura. Também, esses professores estão em uma faixa etária que varia entre os trinta e cinquenta e seis anos. Todos eles afirmaram que “*aprenderam com o estágio*” e, talvez por isso, essa é uma das motivações para abrirem sua sala para os futuros professores pois acreditam que o estágio pode promover aprendizagens para todos os envolvidos.

Acredito que os procedimentos metodológicos adotados para essa investigação em muito contribuíram para o desvendamento de aspectos presentes nas questão/no objeto de pesquisa, bem como para fazer emergir aspectos da cultura escolar, das representações sociais dos docentes, da importância dos saberes da prática, das relações com o trabalho docente, das relações entre Escola de Educação Básica e Universidade, das expectativas profissionais e pessoais dos professores presentes na cotidianidade da docência, dentre outros.

Os professores sujeitos<sup>19</sup> dessa pesquisa se configuram conforme tabela abaixo colocada:

---

<sup>19</sup> No sentido de preservar a identidade desses professores, utilizo uma nomenclatura, que sob o filtro do meu olhar, representa uma aproximação com pessoas-referência na suas áreas de formação. E são explicados no apêndice 3.

ESCOLA E:

Nome	Formação	Titulação	Idade	Tempo de serviço
Marie Curie	Química	Esp. em Ensino de Ciências	32 anos	12 anos
Rosalind Franklin	Química	Esp. em Ensino de Ciências	42 anos	20 anos
América	Geografia	Esp. em Educação	44 anos	18 anos
Hipátia	Matemática	Esp. em Matemática	52 anos	24 anos
Anita Garibaldi	História	Esp. em Políticas Públicas	57 anos	34 anos
Jacoba Felice	Biologia	Esp. em Ensino de Ciências	45 anos	18 anos



## ESCOLA M

Nome	Formação	Titulação	Idade	Tempo de Serviço
Delfina Benigna	História	Esp. Educação	45 anos	20 anos
Pitágoras	Matemática	Esp. Modelagem	51 anos	30 anos
Arquimedes	Matemática	Mestre Educação	34 anos	12 anos
Maria Montessori	Biologia	Esp. em Ensino de Ciências	10 anos	32 anos
Clarisse Lispector	Língua Portuguesa	Esp. em Literatura	21 anos	41 anos

## 2.4 – VISITA À TRAVESSIA FEITA<sup>20</sup>

Se Santo Antônio<sup>21</sup> foi importante para minha qualificação, São João não deixou por menos, pois, após o término dessa primeira reunião, fui convidada para participar da festa junina no pátio da escola. Foi um grande momento para meu trabalho, porque naquele espaço de descontração, reencontrei muitos colegas, podendo conversar livremente com todos, acompanhar o envolvimento de outros colegas na festa, a aula de história que uma professora preparou para aquele momento da festa, a participação dos alunos na organização daquele evento.

E assim, saboreando a bebida típica da festa, o quentão, mas sem álcool, pude agendar alguns contatos com os colegas. Considero que os professores, naquele momento, mesmo festivo, demonstraram muito interesse em conversar sobre a formação de novos professores e sobre as suas próprias formações, inclusive colegas que são formados em Pedagogia e que recebem os estagiários dessa área de conhecimento. Para esses colegas, que estavam todos querendo participar, tive que esclarecer que minha pesquisa estava direcionada exclusivamente para as licenciaturas e que a Pedagogia estava com outra legislação, por isso não era meu foco de pesquisa. Concluí, dizendo que, talvez em outro momento pudéssemos organizar algum trabalho com vistas a atender a essa necessidade dos colegas.

Das tantas conversas que aconteceram durante a festa junina, penso que recortes devem ser retratados nesse trabalho. Trago, por exemplo, a conversa que tive com uma professora de Matemática que cursou a licenciatura plena junto comigo na década de 70.

*Denise, que bom tu estares por aqui, que ótimo que essa pesquisa está acontecendo, pois só assim a gente pode conversar...(risos). Sabes, que depois daquele dia lá na sala dos professores, fiquei pensando na nossa formação e chego à conclusão que, em comparação aos estagiários que recebo hoje, nós tivemos uma excelente graduação; apesar de nossas queixas contra os professores A, B, e C, hoje reconheço como eles me ajudaram a me constituir como eu sou.*

---

<sup>20</sup> Utilizo-me da concepção trabalhada por Fernandes (1999, p.34) “Visita à travessia feita” para narrar os *atalhos* de meu processo de inserção no campo empírico com os sujeitos participantes ao longo dessa travessia.

<sup>21</sup> Santo Antônio nasceu em Lisboa, estudou Santo Agostinho em Coimbra, tornou-se frei em 1210 e depois seguiu para Itália. Lá encontrou São Francisco, que ficou admirado pelo conhecimento de Antônio de Pádua e o indicou para ensinar os frades em Bolonha. Profundo conhecedor da Bíblia e notável orador, suas palavras tinham o dom de tocar todas as pessoas. Sua trajetória foi marcada por muito estudo e dedicação, não é à toa que Santo Antônio é considerado um dos “Doutores da Igreja” e continua alimentando a fé de muitos fiéis com suas graças.

*Lembra daquela briga que tive com o professor Fulano? Pois hoje eu ainda lembro muito desse episódio, porque muitas vezes uso as palavras que ele usou comigo, que naquela época não gostei. Hoje vejo que não havia entendido, pois tudo que ele disse é correto. Como eu não tinha maturidade, retruquei tudo o que ele falava. Claro que ele foi grosso, mas o teor do que disse hoje acho perfeito. Então, quando vou dar minha avaliação para os estagiários, na modalidade antiga de carga horária, digo quase a mesma coisa, mas de forma polida. Nunca disse para ele, mas ele se tornou uma referência para mim. Embora eu continue achando ele um chato, ele sabia o que era uma aula. Me lembro do jeito que colocava o conteúdo no quadro e como ia explicando. Hoje repito muito do que ele fazia, mas sem ser estúpida com meus alunos, por isso penso que melhorei a metodologia dele. (risos)*

*E aquela vez da geometria descritiva, que ele te mandou para o quadro. Ainda bem que sobreviveste, apesar da tremedeira (risos).*

Nesse momento, entra no assunto outra colega:

*De quem vocês falam?*

*Estamos falando do fulano, te lembra dele?*

*Como não lembrar! Imagina se eu esqueceria essa figura; esses dias encontrei-o andando na rua com a esposa. Continua o mesmo chato...(risos), mas era um modelo interessante, gostava das aulas dele. Pelo menos se sabia onde era o início, o meio e o fim do tema que ele apresentava. Ainda uso um modelo adaptado do que ele nos ensinou; vou mudando, adaptando, mas vem de lá da graduação.*

*Mas tu foste aluna dele no Pelotense<sup>22</sup> ?*

*Sim, tive aula com ele no ginásio e no ensino médio e, depois, na graduação. Convivi muito com ele.*

A conversa se prolongou por mais um tempo. Então, mais tarde agradei a atenção das colegas e me retirei para voltar na próxima semana, já com dois encontros agendados, com uma professora de Química e uma professora de História.

---

<sup>22</sup> Colégio Municipal Pelotense.

Entendo que a participação nessa atividade festiva foi uma forma de me colocar sem impor minha presença naquele grupo social, o que poderia me tornar, quase exclusivamente, uma observadora incomodativa. A proximidade com o maior número de colegas, mesmo que não participassem da pesquisa, foi uma boa estratégia para melhor conhecer as condições e para não surpreender as pessoas, quando me vissem circulando pelos corredores e salas da escola. Esse comportamento permitiu outras aproximações, mas foi igualmente o momento em que constato que, com outros colegas, ainda há distâncias agigantadas. Mas o caminho para minha inclusão já estava mediado por todos esses encontros e se consolidou em outros encontros que ocorreram.

Ao voltar na próxima semana, o ambiente estava muito agitado. Vários problemas, que são da natureza de uma instituição de ensino, estavam ocorrendo (orientações do Governo Estadual para *enturmação*, acidente com avião da TAM, que envolveu parentes de aluno, sentimento de perda de um aluno que havia falecido). Ao chegar na portaria do escola, já fui avisada pela pessoa que me recebeu que o dia estava difícil, que muitos professores não estavam na escola. Com a intenção de me preparar para o que viria, essa colega já me deu alguns avisos. E, dentro da escola, realmente não foi possível conversar com as colegas com quem eu havia agendado.

A diretora do turno, com a intenção de colaborar, me forneceu o Projeto Político-Pedagógico da Escola, para que eu fosse lendo, e depois, em outro momento, ao sentar com a equipe diretiva e com os colegas, conversássemos sobre esse documento. Ao ver toda agitação que acontecia na escola, perguntei o que se passava, porque o ambiente estava mais agitado do que o habitual. Nesse momento uma narrativa explicou a razão de ser de tamanho alvoroço. Uma professora começou a me contar: *Lembra que segunda-feira faleceu um aluno nosso da série tal? Até agora o laudo diz que foi efeito da medicação recebida. Mas a questão é a seguinte: nós estamos com uma psicóloga e uma orientadora educacional junto com a professora da turma, para tentar explicar ou abordar as questões de perda, da morte com esse grupo de crianças, que está muito chocado. Só que hoje, na hora da entrada, às 13h, a mãe dessa criança que faleceu veio à escola e queria entrar na sala de aula onde o filho estudava. As crianças e a professora ficaram em pânico, porque essa senhora, que está muito abalada emocionalmente, entrou sem pedir e sentou na mesma classe onde o filho sentava. Nós estamos aqui em desespero, não sabendo bem o que fazer; telefonamos para a família vir buscá-la, mas a criança era filho único; e o pai está tratando de outros documentos do caso; não há ninguém da família em casa. Uma vizinha, que atendeu o telefone, nos passou alguns contatos*

*e estamos agora tentando encontrar algum familiar. Acho que a mãe já foi retirada da sala, mas ainda está na escola, e algumas crianças estão chorando.*

Diante dessa narrativa, fiquei eu a pensar, o que estava fazendo ali. Senti que representava mais um problema para aquele grupo, que naquele momento estava atônito. Como pesquisadora, tentei compreender, pelo menos em parte, aquela situação e me despedi da colega, dizendo que em outro momento ligaria para marcar um horário. Fui para casa e meus pensamentos circulavam pela *fita de Moebius* e eu tentava escrever as notas do terreno, mas buscando autocontrole, de modo a tornar pertinente aquilo que iria registrar, ao manter o clima emocional gerado pelo fatos que presenciei.

Circulando por Moebius, penso que retirar-me foi a atitude mais adequada naquele momento, a fim de não aumentar o número de problemas para aqueles professores. Mas também acredito que todas as minhas interrogações e reflexões associadas ao momento me permitem dizer que podemos encontrar efeitos de formação nesse tipo de situação, com uma investigação que tem princípios etnográficos (CARIA, 2003).

Diante desse quadro, é possível indicar que a produção de conhecimentos sobre o real, permitida por essa modalidade de pesquisa, não se destina a encontrar regularidades ou mudanças sociais, das quais os sujeitos em estudo estão vivenciando. Mas penso que a pesquisa pode validar as construções teóricas que se operam como tradução desses momentos como situações únicas e que dificilmente são previstas em alguma modalidade de manual, pois por mais que nos esforcemos prever as reações humanas é bastante improvável no emaranhado de suas complexidades. Mas cada vez mais percebo o quanto essa complexidade e imprevisibilidade devem estar presentes na discussão da formação dos futuros professores. É com essa compreensão que mais adiante abordarei as representações sociais que estão na instituição escolar, bem como as culturas desse ambiente.

Houve outra situação marcante vivida durante a estada na escola, ao final do semestre letivo. Um dia sai de casa e me dirigi à escola, para passar uma manhã circulando e observando aquele espaço. Um quarteirão antes de chegar, já observei um movimento diferente. Pelo horário naquele momento, todos os alunos já deveriam estar dentro do prédio, dirigindo-se para suas salas, pois o primeiro sinal já havia sido dado. Mas isso não ocorria; ninguém entrava na escola. Perguntando para os alunos o que se passava, descobri que naquele dia os alunos não entrariam para as salas de aula. Isso se devia ao fato da governadora do Estado, através da

Secretaria Estadual de Educação, ter feito o que ficou conhecido como *enturmação*. Para não contratar mais professores, o governo do Estado diminuiu o número de turmas da seguinte maneira: de três turmas transformam-se em duas ou em uma, ou seja, os alunos são enturmados. Alguns colegas usavam a expressão: *seria melhor dizer amontoam os alunos*.

Com essa redução de turmas, não há a necessidade de contratar mais professores, e os alunos ficam *empilhados* nas salas de aula. Anexo algumas manchetes dos jornais, como forma de registrar essa falta de compreensão sobre educação do governo estadual. Os desdobramentos desse processo se estenderam burocraticamente por muitos dias e, em alguns casos, por longo tempo, pois essa situação vivenciada na escola não era favorável à observação e à discussão com professores, tanto pelo clima de conflitos quanto pela extinção de turmas, impossibilitando a realização de estágios.

Como já percebia que estava com uma boa integração no cenário da Escola E, passei a tentar contato com a Escola M, para iniciar meu processo de convivência com esse outro grupo. Meu primeiro contato foi com a secretaria da escola, quando apresentei a intenção da minha pesquisa. A pessoa que atendeu me encaminhou para o professor que naquele momento estava coordenando o Curso Normal. Então solicitei um horário para conversar com esse professor.

Na semana seguinte, voltei a Escola M para conversar com o coordenador do Curso Normal. E esse professor me recebeu e passamos a falar da pesquisa, sobre a qual ele demonstrou muito interesse porque também está realizando uma pesquisa sobre formação de professores na década de 60. Depois desse contato inicial, agendamos outra reunião com todo grupo de professores que trabalham com o Curso Normal. Essa reunião foi marcada para uma data posterior, pois na reunião seguinte o coordenador iria apresentar a pesquisa e saber se o grupo de professores estava interessado em conversar sobre essa temática.

Após três semanas, recebi o convite para participar da reunião e apresentar a pesquisa. Cheguei à Escola no horário agendado e aguardei no corredor onde se situava a sala de reuniões. Como minha presença estava agendada na pauta, entrei para a sala e fui apresentada ao grupo de professores, e eles passaram a discutir as questões do dia, que passavam pela organização do estágio dos alunos. Essa reunião se prolongou em função de tratar de uma temática muito complexa e, nessa escola, todos os professores se envolvem com o estágio. Assisti a tudo, gostando de ouvir os posicionamentos dos docentes, mas o debate foi muito

tenso e extenso, e acabou não havendo tempo para eu apresentar meu projeto. O grupo desculpou-se e pediu para eu voltar na próxima reunião.

Voltei na semana seguinte e disse da minha satisfação em ter ouvido e estar ouvindo esse grupo e acrescentei que estava aprendendo muito com as falas de todos e com a forma como eles se organizavam para trabalhar as questões do estágio. Como havia pedido para o coordenador, na reunião anterior, uma cópia do documento que regulamentava o estágio nessa escola, já havia lido, antes da reunião, o que esse documento propunha. Esse documento era revisado anualmente pelo grupo docente, fazendo parte do Projeto Político-Pedagógico da Escola. Em função disso, a leitura que realizei me situou na proposta educativa da Instituição.

A minha apresentação era o primeiro item da pauta dessa reunião e, assim, comecei a conversar com o grupo, mas antes fiz referência a duas professoras que estavam presentes e que foram minhas alunas no Curso de Magistério em outra escola. Após uma breve apresentação do projeto e do enfoque da legislação sobre formação, solicitei aos colegas que se manifestassem sobre o assunto. Esse momento foi muito importante, pois nesse grupo havia muitos professores que participaram de outra pesquisa<sup>23</sup> sobre formação docente, e há muito tempo eles realizam estudos sobre esse tema participando de outros grupos de pesquisa.

Após várias manifestações apresentadas nesse momento, o grupo decidiu por não participar da pesquisa conforme eu havia apresentado e argumentou dizendo que, pela forma como se organizam para o estágio dos alunos do Curso Normal, onde constroem um coletivo de ações, não concordam com a maneira proposta pelos documentos que orientam os estágios da licenciatura.

E, essa discussão e esse posicionamento já havia sido assumido em outros momentos por esse grupo e seus componentes, os quais tinham total apoio da direção da Escola, referendada no Projeto Político-Pedagógico, e também do Circulo de Pais e Mestres – CPM, no sentido de não trabalharem com os futuros professores fazendo todo o acompanhamento, conforme previsto na Legislação; esse grupo também já havia consultado o seu Sindicato, com vistas a um amparo legal, caso fossem *obrigados* a receber estagiários nessa condição vigente.

O grupo me convidou para participar dos estudos que realizam e também para outras discussões; participei de mais algumas reuniões mensais com esses colegas e realmente percebi a clareza das suas posições. Com o amparo legal do Sindicato e com o apoio do CPM, eles têm

---

<sup>23</sup> Essa pesquisa foi realizada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Chaigar e gerou a tese de doutoramento da mesma.

orientações no Projeto Político Pedagógico, que não permite que alunos da licenciatura realizem estágio no ensino fundamental. E, no ensino médio, permitem a realização do estágio somente no primeiro e segundo ano; no último ano eles também não recebem estagiários e, até aquela data, os licenciandos que eles recebiam não tinham o acompanhamento desses professores titulares das turmas, conforme previsto na legislação pertinente.

Esse grupo argumentou e defendeu de várias maneiras a sua posição e fez questão de deixar claro que não tinha nada contra a pesquisa, mas que com eles essa investigação seria diferente, pois seus componentes não conviviam com o professor em formação, na forma prevista. Eles entendem que essa etapa é de total responsabilidade da Universidade, e é ela que deve estar à frente, acompanhando esses futuros professores. Também se defendiam, com o amparo jurídico do Sindicato, argumentando que essa modalidade de formação representa uma sobrecarga de trabalho para o docente, que já possui muitos encargos e, dessa forma, não é possível assumir mais esse compromisso com a formação de professores.

Eles acreditam que sabem fazer esse trabalho formação docente, mas muitas implicações estão presentes, e uma que me chamou a atenção refere-se ao fato de que o plano de carreira deles é para atuarem no primeiro e segundo grau. Se assumirem a formação, como está previsto na legislação, eles estariam assumindo um compromisso de trabalho com o terceiro grau, o que, perante a lei, não é legal, por isso também o amparo jurídico do Sindicato da categoria.

Esse aspecto, dentre outros apresentados pelos docentes, me pareceu muito interessante, pois mesmo sendo conhecedora da legislação pertinente aos estágios<sup>24</sup>, essa foi a primeira vez que ouvi professores falando sobre as preocupações dos processos formativos diante de legislações que se contrapõem – exigências do Ministério da Educação e exigências do Ministério do Trabalho. Solicitei que esses colegas encaminhassem alguma forma de registro dessa posição, pois considero que um posicionamento dessa ordem em muito contribui para a formação de professores, chamando a atenção para as contradições ou inconsistências legais. Uma situação que pode ser um exemplo: professor que está no plano de carreira de primeiro e segundo graus não deverá atuar no terceiro grau, porque essa condição caracteriza um desvio de função. Assim, participei de mais algumas reuniões e dessa forma pude observar vários movimentos dessa instituição.

---

<sup>24</sup> Exerci a função de Coordenadora de Estágios no CEFET-RS durante três anos, por isso meu conhecimento dessa legislação. Hoje tramitam outras orientações no Ministério do Trabalho que regulamentam essa modalidade de trabalho.



## 2.4.1 – TRAVESSIA AO OUTRO LADO DO OCEANO OU

## CARTA PARA O PORTO

Querido Porto,

Como sabes estou de partida, e que sentiria muita saudade de algumas coisas tuas. Estas rindo. Pois não é do vinho do *Porto* não, pois esse eu tenho fácil comprando no Rio Branco, no Uruguai. Eu estou falando sério. Vou sentir saudade do canto das gaivotas na noite adoro esse som. Sabes que, na primeira vez que ouvi, cheguei a pensar, naquele momento do *acorda-dorme-acorda*, que era o canto dos meus quero-queros, sentinelas dos pampas onde vivo. Ai, parei e me dei de conta que não podia ser, pois lembrei que aqui não tem o quero-quero e pensei, estou perto do mar, logo, deviam ser as gaivotas. E era mesmo. E isso, já sabia desde então; bastou ouvir a primeira vez e para pensar: vou sentir saudade.

Se vou ter saudade de outras coisas? Sim, claro que sim, pois de todas as pessoas amigas que te definiram, uma acertou em cheio no comentário. Foi a minha amiga Biola. Quando eu comentei que vinha para cá, ela me disse: é o lugar mais bonito de Portugal, é bonito por todo lado que a gente vai. E sabe que é mesmo, tu ainda me surpreendes, como agora há pouco. Atravessando a ponte Arrábida, tive uma visão nova e perfeita da foz, com um Atlântico de azul profundo, ou seja, coisas do Porto.

Mas tem mais, adorei as pessoas que tu me apresentaste. Foram incríveis, tanto as *nativas* como os estrangeiros e todos os brasileiros que encontrei aqui e que pela nossa latinidade, se tornaram meus amigos, parecendo ser amigos de longa data. Tem algumas especiais, ou melhor, todas são especiais, com suas especificidades. Uma delas é a Kaká, uma gaúcha que está há quase dez anos aqui e que também te adora. E a Kaká me trouxe a Fabiane, que é, igualmente, uma pessoa fantástica. Ela nesse momento está de passagem, mas já morou aqui. Há a Louise, que nasceu na minha cidade, filha de uma portuguesa e que agora vive aqui faz mais de seis anos. Isso é só para te dizer o que tem de gaúcho bom aqui, te adorando.

Mas continuando os agradecimentos pelas pessoas que tu me apresentaste, na faculdade nem dá para falar, pois é tudo de bom. O meu orientador em Portugal, é um caso a parte –

fantástico. Com ele, além de todas as teorias, aprendi a admirar e adorar a Rosa Nunes, o Manuel Matos (vizinho de sala), o Antonio Magalhães, a Luísa, a Helena Barbieri, a Preciosa, a Carlinda, a Ana Sofia, a Manuela, a Orquídea e o Júlio, o Eugenio, a Maria José. E tem mais, completo a lista aos poucos. Na reitoria, a Tereza e a Rita, que são fantásticas...

Estou preocupada com outra coisa: como os teus dias já estão menores e como tens já o cheiro do outono. Não estás no verão? Que verão estranho esse teu. Em maio choveu muito, numa primavera atípica; junho assim-assim; julho com alguma chuva. Que verão é esse e, agora os dias já menores. Tu és é muito rápido nas mudanças climáticas; está bonito todo o cenário, com as primeiras pinceladas de outono, as folhas caindo Mas quando cheguei, a Aliados, com sua exuberância (palavra que aprendi com a Sofia), estava sem folhas e com algumas brotações pequenas. Depois veio toda a folhagem, belíssima, num tom de magenta que é único, e agora, nesse curto espaço de tempo, já estás a perder folhas. Não achas que é demais? Poderias esperar que eu partisse, para só então deixar cair as folhas.

Alias, falando nos aprendizados que fiz essa eu vou ficar devendo para você e muito, pois a partir do que trouxe de minhas vivências, e mais a permanência na UNISINOS nesses últimos anos pude compreender diversos aspectos referentes a docência; o fato de meu orientador na Universidade do Porto – UP – ter me colocado a conviver com um grupo de alunos do Programa Erasmus<sup>25</sup> e com os alunos do doutorado e do mestrado, através dos seminários permitiu uma complementaridade ao *corpus* teórico da minha investigação.

Considero importante dizer que meu projeto inicial a ser desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCE/UP, sofreu algumas alterações em função de condicionantes do momento histórico-social pelo qual passa a formação docente em Portugal. Assim, não realizei entrevistas com professores locais sobre a

---

<sup>25</sup> O [Programa Erasmus Mundus](#) é o programa de cooperação e de mobilidade da UE na área do ensino superior que tem como objetivo promover a União Européia como referência em educação de excelência em todo o mundo. O objetivo global do programa *Erasmus Mundus* é otimizar a qualidade do ensino superior europeu, incentivando a cooperação com países terceiros, de modo a aumentar o desenvolvimento de recursos humanos e incentivar o diálogo e a compreensão entre povos e culturas. O programa encontra-se estruturado, portanto, em quatro ações: cursos de mestrado *Erasmus Mundus*, bolsas, parcerias e aumento da atratividade. Cada uma destas ações tem como objetivo: selecionar cursos de mestrado integrados de alta qualidade oferecidos por um consórcio composto por, pelo menos, três instituições de ensino superior, de pelo menos três países participantes (Ação 1); oferecer bolsas a docentes e a estudantes com qualificações avançadas provenientes de países terceiros, para que estes possam seguir ou participar nos cursos de mestrado selecionados (Ação 2); selecionar parcerias de alta qualidade, compostas pelos cursos de mestrado selecionados e instituições de ensino superior de países terceiros (Ação 3); selecionar projetos de pelo menos três instituições, provenientes de, pelo menos, três países participantes, com o objetivo de aumentar a acessibilidade e otimizar o perfil e a visibilidade do ensino superior na União Européia (Ação 4).

temática do estágio. Mas em contrapartida passei a assistir aos seminários sobre formação docente que aconteceram da FPCE, como cito anteriormente, o que me possibilitou uma compreensão mais ampla de processos formativos e em diferentes países.

Outro fato que considero relevante foram os diálogos com o professor António Nóvoa, que nesse momento ocupa a função de reitor da Universidade de Lisboa. Destaco desses diálogos, que ocorriam nos seminários coordenados pelo professor Correia, os embates que eram *travados* entre as universidades e a representante do Ministério da Educação de Portugal, a respeito das questões das práticas de ensino e da inserção dos professores em formação no campo profissional através dos estágios. Um dos motivos para esses embates passa pela implantação do *Tratado de Bolonha*, que não contempla um espaço-tempo para a prática docente.

O seminários com a Professora Doutora Rosa Nunes abordando a Linguagem e a Comunicação em tempos de transição paradigmática, através da tradução e o diálogo. Com a Professora Doutora Carlinda Leite fizemos a discussão sobre a avaliação das aprendizagens nas suas relações com as teorias curriculares. Com o Professor Doutor António Magalhães discutimos a equidade, o acesso e a competitividade institucional no ensino superior. Com o Professor Doutor Correia e o Professor Doutor Tiago discutimos a temática sobre a abertura das ciências sociais. Também, com meu orientador e a Professora Doutora Rosa Nunes, fizemos um seminário sobre o livro *a Miséria do Mundo*, dentre outros seminários.

A convivência com o Professor Doutor Manuel Matos discutindo as teorias e práticas da formação, como forma de reabilitar o trabalho pedagógico e a discussão sobre as teorias críticas em educação foram muito importantes para a compreensão dos processos da docência. Por isso considero que mesmo não realizando plenamente o projeto previsto, as alterações que ocorreram em muito complementaram minha pesquisa na UNISINOS.

Outra coisa fantástica aqui? Vejamos: o pôr-do-Sol. Você capricha diariamente! E olha que de pôr-do-sol eu conheço uns perfeitos: do Guaíba, da Lagoa Mirim, do Laranjal, no Arroio Pelotas e no Uruguai, o de Punta, são lindos. Mas o seu é divino Tentei e consegui escutar o ‘chiado’ daquele pedaço em brasa caindo na água e, daqui a pouco, chegando no Brasil. Olha, é muito bonito mesmo. Mas tem mais coisas, não te preocupes, o Douro é uma dádiva no melhor sentido da palavra. Como é bonito. Esse presente tu ganhaste legal. Espero que tu agradeças ao Criador essa dádiva. Sempre é bom.

E tem mais, como a oportunidade de me fazer perceber bem mais portuguesa do que eu achava que era. Confesso-te que inicialmente pensava que não tinha nada daqui, que eu era toda de lá. Mas ao ver as pessoas, e identificá-las com pessoas da minha família, pensei: Deus, como sou portuguesa! Como tenho coisas e sei de coisas daqui. Até pão – a broa – eu sei fazer e aprendi com a minha bisavó. Algumas vezes pensava estar enxergando-a ao meu lado, de tão parecida com algumas senhoras idosas daqui.

Bem meu caro, descobri que você recebe muitas cartas. Caminhando pela Restauração, quase em frente aos fundos dos Jardins do Palácio de Cristal, olha só o recado deixado para você, pintado num muro: RECADO AO PORTO

Porto, querido paizinho,  
Como e teu fato enrugado,  
Recebe esta carta minha,  
Que leva o meu recado!  
Que Deus te ajude, meu Porto,  
A cumprir esta mensagem,  
De um português que esta longe,  
E anda sempre em viagem!  
Vai dizer adeus à Sé,  
De casa pobre, velhinhas,  
Vai por mim beijar as Antas,  
E abraçar as Fontaínhas!  
E mesmo que seja noite,  
Que o vento faça um açoite  
E a chuva miudinha,  
Abraça por mim a malta  
Que para na Ribeirinha!  
Se for noite de São João,  
Vai pelas ruas tripeiras

Acende o meu coração,  
Na chama das tuas fogueiras!  
Depois leva-o pela cidade,  
Num vaso de manjerico,  
Para eu matar a saudade  
Esta saudade em que fico!

Autor: José Viana. Reescritção do Fado “Recado a Lisboa”

Calma, tem muito mais coisas, mas vou lembrando aos poucos; essa carta não vai terminar assim, não. Calma, ela tem vários capítulos, ainda nem falei nos cafés e em como me tornei *tripeira* de coração...

### 3 – TERCEIRO MOVIMENTO

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas m tempo saturado de *agoras*.

Walter Benjamin

#### 3.1 – AMPLIANDO A COMPREENSÃO DE DOCÊNCIA

Começo a tematização deste *corpus* pela profissão docente, ou o que é tornar-se professor, percebendo a docência como um ato educativo e, como tal, como um ato político (FREIRE, 2003). Fui à procura dessa compreensão na História, nos estudos e seminários já realizados, na trajetória que percorri e percorro para *ser* professora, nas dimensões que caracterizam essa profissão. Tomo o verbete encontrado no Dicionário Etimológico<sup>26</sup>, para começar a pontuar minhas reflexões.

“**professar** vb. ‘reconhecer publicamente’ ‘adotar’ XVI. Do Latim medieval *professãre* iterativo de *profiteri*/ **professo**/*professa* f.XIII. Do latim *professus* -a -um / **professor** XV. Do latim *professor* -óris / **professor** ADO 1858 / **profissão** / *profissom* XIII / Do latim *profissió* -ónis / **profission** AL 1803 / **profission** AL.IZ.ANTE XX / **profite** 1813. Do latim *profitens* - entis, participio de *profiteri*”.

Assim, diante dessa exposição temos que as palavras profissão e professor possuem a mesma raiz etimológica, e esse ser que *professa* tem no seu fazer uma carga de comprometimento e complexidade muito grande. E, entendendo esse fazer como um fazer científico, que é professado – reconhecido publicamente –, sigo nas minhas reflexões a respeito da formação que se constrói para ser professor.

A formação de professores não é uma preocupação recente, como demonstra um fragmento do discurso de Azevedo (1963, p.753), na solenidade de formatura da primeira turma de professores para o ensino secundário, no dia 21 de abril de 1937, o qual retrata a realidade dessa época na formação dos quadros docentes para o magistério. O autor aponta que as escolas

[...] ou eram campo de aprendizagem e de experiência de egressos de outras profissões e de autodidatas, – mais tarde, às vezes professores ilustres à custa de seus esforços; ou tinham

<sup>26</sup> Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa de Antônio Geraldo da Cunha, p.637.

de ser, – o que é pior, – acampamento de moços à procura de emprego, para continuarem seus estudos, e de profissionais, em início de carreira, até tomarem pé na sua profissão.

Por esse fragmento do discurso, percebe-se como era, geralmente, a formação das pessoas que trabalhavam como professores, na maioria das escolas brasileiras. Talvez uma possível mudança nesse sentido ocorresse a partir da exigência da licença do magistério secundário, e com a primeira turma de formandos em 1937. O autor chama a atenção para o fato de que a criação, em 1934, das duas primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, demonstrou a existência de uma “consciência tão viva da escassez, no país, de homens realmente eminentes nos vários domínios da especialização intelectual e científica” (p.746).

Continua, chamando a atenção para o fato de que houve necessidade de recorrer às missões de professores estrangeiros, para atender a quase todas as disciplinas, e esses docentes trouxeram mais do que simplesmente a contribuição de seu conhecimento. Instalaram um novo espírito e novos métodos de trabalho, destinados a aperfeiçoar e revolucionar os processos de ensino e as técnicas usuais de pesquisa e de investigação, bem como uma cultura escolar, que provavelmente era a cultura dos espaços escolares de onde vieram. Penso que podemos considerar essa troca de vivências como um contributo muito importante para a estruturação da educação no Brasil.

Essa estruturação foi muito importante para a formação do que o autor chama de *cultura brasileira*, pois, até então, a importância da pesquisa científica não estava presente como uma característica da instituição universitária. Essa consciência de uma cultura brasileira só foi possível criar-se pelo esforço de intelectuais engajados<sup>27</sup> em demandas sociais e por meio da construção de uma cultura científica voltada para a realidade brasileira, em seus movimentos contraditórios e paradoxais.

Em Vieira Pinto (1969, p. 3), encontro uma possível interpretação para a importância de tais fatos para a pesquisa científica, quando o autor anuncia que

qualquer que seja o campo de atividade que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido do mundo objetivo suscita, a determinação da origem, o poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões deste gênero, que se referem ao processo da pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à

---

<sup>27</sup> Trago como referências: Anísio Teixeira, Pascoal Leme, Oswaldo Cruz, Monteiro Lobato, Mario Schenberg, Álvaro Vieira Pinto, entre outros.

parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque este é constitutivo da sua própria realidade individual.

Nesse cenário, da época da primeira turma de licenciatura, colocando o foco na formação, considero importante salientar que, naquele momento, havia uma preocupação com o tipo de formação que deveriam receber os futuros professores, pois as desejadas características que demarcavam esse profissional deveriam ser a de um intelectual, e não de um mero repassador de informações. Dessa forma, ao observarmos as propostas sobre formação de professores nos textos legais da época, podemos identificar minimamente duas tendências. A primeira, um pouco prescritiva, revela a exigência de condições mínimas de formação, sem esquecer o *locus* da formação e a expectativa com um projeto de Nação. A segunda tendência, ainda presente em textos mais recentes e com um tom igualmente prescritivo, apresenta uma tônica indutora, talvez como influência das políticas públicas advindas dos organismos internacionais.

Nas discussões contemporâneas sobre a educação, há alguns desdobramentos que considero relevantes para esse trabalho, como a perspectiva da formação de professores dos documentos legais. Como exemplo, temos a Constituinte de 1946, que marca o início do ciclo das Leis de Diretrizes e Bases. É a Lei nº 4024, de 1961, a primeira lei geral de educação (BOAVENTURA, 2001, p.196) num contexto de implementação do projeto desenvolvimentista na sociedade brasileira, que vai, *pari passu* com a industrialização e a urbanização crescentes e a demanda progressiva por acesso à escola.

No texto dessa Lei, há uma tendência para a normatização sobre a administração do ensino e a sua descentralização em relação à União, com a criação dos respectivos sistemas de ensino. A questão do professorado é tratada no Título VII, cap. IV, denominado “da formação do magistério para o ensino primário e médio”, sendo atribuídos ao Curso Normal, no artigo 52, “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimentos dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”.

Considero relevante trazer para esse texto o fato de que essa Escola Normal (Art. 53- a e b)<sup>28</sup> tinha dois níveis: a Escola Normal de grau ginásial, de quatro séries anuais, conduzindo ao diploma de regente de ensino primário, e a Escola Normal de grau colegial, de três séries anuais, em prosseguimento ao grau ginásial. A primeira expedia o diploma de regente de

---

<sup>28</sup> Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)



ensino primário, e a de grau colegial, o diploma de professor primário, ambos os diplomas assegurando *igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular*, conforme fixado no artigo 58, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal regulamentar o ali disposto.

Já no parágrafo único do artigo 59 da mesma lei, que trata da formação de professores para o ensino médio, estabelece-se que ela deve ser *feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica*. Admitia-se, conforme o Parágrafo Único, uma exceção, que dizia respeito à formação de professores para o ensino Normal, a ser realizada em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas também nos Institutos de Educação, que poderiam oferecer  *cursos de formação de professores para o ensino normal dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras*.

Considero relevante apontar que a mesma proposta sobre a formação de professores esteve presente na Lei nº 5692/71, promulgada dez anos após a Lei nº 4024/61, ainda que em pleno regime militar. Nela haveria a tendência à visão de educação como capital humano, que basicamente se originava dos acordos MEC-USAID<sup>29</sup>.

No capítulo V da Lei nº 5692/71, que trata dos professores e especialistas, a questão da formação também considera a premência de docentes, mas é abordada em termos de recomendação do aumento progressivo do seu nível de titulação, embora, como se verá a seguir, não só são legitimados diferentes graus de preparação, como também se deveria generalizar a obtenção de diplomas de nível superior, através de licenciaturas curtas. Essa intenção se mostra no artigo 29, que diz:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevam progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenta aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

No artigo 30, fica estabelecido o grau mínimo de formação requerido, o que indica um comprometimento com a qualidade do ensino. Por outro lado, tal medida é flexibilizada no texto da própria Lei, com a apresentação de alternativas de complementação de estudos que

---

<sup>29</sup> Os Acordos visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na idéia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central. Por detrás desses acordos estavam os financiamentos do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial. (SHIROMA, E.; MORAES, M.C.; EVANGELISTA, O., 2000).

igualmente permitem o exercício do magistério: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 4ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a alínea “a” poderão lecionar de 5ª a 6ª séries do ensino de 1º grau mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo, grau e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

§ 2º Os professores a que se refere a alínea “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

No parágrafo único do artigo 31, a Lei abre espaço para *a organização de cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior*. Essa formação foi oferecida, sobretudo, por instituições de ensino superior isoladas, por um período de mais de duas décadas.

Como fiz minha formação na década de 70, cursei as duas licenciaturas. Naquele momento era obrigatório, para fazer a Licenciatura Plena, que eu queria em Matemática, cursar a Licenciatura Curta em Ciências. Dessa vivência, uma constatação que posso fazer refere-se ao maior número de alunos cursando a licenciatura curta na Universidade. Com muitos desses colegas convivo profissionalmente até hoje, mesmo com esse plano de carreira já extinto.

Com os olhos de hoje, a maturidade profissional e a formação que venho realizando, percebo que a visão profissionalizante da docência contida naquela proposta conduziu a experiências pouco comprometidas de formação de professores. Seu espírito tecnicista, dado

pela ênfase na instrumentalização decorrente dos métodos, pode ter se constituído num obstáculo considerável para o avanço do debate sobre a dimensão de identidade profissional nos cursos de formação docente.

Também percebo, hoje, que, pelo fato das duas licenciaturas poderem ser realizadas concomitantemente, à época, mesmo sem a maturidade para uma interpretação mais crítica dos fatos, sentia que havia algumas diferenças na forma como eram conduzidos os dois cursos, inclusive com professores que atuavam somente na curta e outros somente na plena. Estava presente nas falas/manifestações dos professores da licenciatura plena, a preocupação com a formação dos alunos, pois era muito comum o aluno concluir a licenciatura curta e arranjar emprego em seguida, pois havia muitos concursos públicos, e, então, não continuava sua formação.

Com freqüência, ouvia-se a expressão: *perdemos um candidato a bom professor*, que entendo ser uma alusão ao fato da licenciatura curta não preparar para a docência. Penso que fazer uma avaliação do número de professores que cursaram a licenciatura curta e das prováveis repercussões desse fato, tanto nos processos avaliativos do desempenho escolar atuais, como no processo de desvalorização da carreira docente, ainda é difícil, pois o primeiro censo sobre professores foi realizado em 1997 pelo INEP (MEC/INEP/SEEC)<sup>30</sup>.

E, assim, mais uma vez é possível inferir que as reformas educacionais têm, basicamente, o objetivo de adequar o sistema educacional ao modelo de sociedade e de acumulação proposto em um determinado momento histórico-social. Creio que temos, nesses movimentos, retrocessos e avanços que se materializam ao longo dos processos de implementação dessas legislações, os quais são muitas vezes definidos pela correlação de forças entre conservadores e progressistas, entre os professores e as estruturas escolares existentes, caracterizando esses momentos como espaços não-lineares onde se mostram variadas formas de resistências aos modelos impostos.

E a Escola, como um dos aparelhos de formação de hegemonia, no dizer de Gramsci (2002), tem um papel de suma importância no sistema que busca um consenso em torno dessas reformas. E, assim, nesse cenário, o professor torna-se um agente de mudanças, responsável pela realização do ideário educacional de cada época.

---

<sup>30</sup> Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Dessa forma, nas disputas presentes nas legislações, a dimensão profissional da docência é afirmada no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988, que inclui, entre os princípios *que devem servir de base ao ensino ministrado, a valorização dos profissionais do ensino*. A conseqüente aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, em dezembro de 1996, representou um marco significativo na institucionalização das reformas educativas requeridas pelo processo de reforma do Estado em andamento no País. A questão da formação de professores, mais uma vez, é colocada estrategicamente no centro desse processo.

Todavia, a última LDB – Lei nº 9394/96 – , apresenta uma substituição importante: a expressão *profissionais do ensino*, que nos remete a uma visão mais conteudista, foi mudada para *profissionais da educação*. Parece-me que, na segunda expressão, temos, além dos conteúdos e das tecnologias a serem ensinados, a consideração das dimensões política e social da atividade educativa e também da dinâmica escolar, incluindo o relacionamento da escola com o seu entorno, a avaliação e a gestão em uma perspectiva de proposta pedagógica.

A atual LDB incorporou alguns dos termos constantes da proposta original de 1992, quando o projeto da Câmara estava prestes a ir para votação, tendo o deputado Jorge Hage – (PSDB da Bahia) como relator. Esse texto consistiu em uma síntese do debate que envolveu políticos, entidades gestoras de política educacional, organizações da sociedade civil e instâncias acadêmicas, em especial os educadores reunidos em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública. Mas esse texto não foi votado, pois o senador Darci Ribeiro, numa clara intervenção favorável ao governo, apresentou outro texto que derrubou a tramitação anterior. O texto apresentado se aproximava do texto do Ministério da Educação naquele momento, e essa foi a proposta votada e aprovada em dezembro de 1996.

Nesse momento, faço uma breve comparação, no que diz respeito à formação docente, entre as Leis 5540/68 e 9394/96; na primeira lei a unidade específica para a formação pedagógica do professor são os centros, as faculdades ou os setores de educação, responsáveis pela formação em área específica em nível superior. Cabe ressaltar que, nessa lei, a formação docente ocorre nesses espaços, que aparecem como modelos preferenciais de organização do ensino superior, supondo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Já no texto da segunda lei detectamos que, na formação do professor, é necessário profissionalizar o docente, reconstruindo sua práticas, sem perder de vista as relações entre seu

trabalho e seu objetivo educativo. Mas, a mesma lei cria uma figura institucional própria para tal formação – os Institutos Superiores de Educação. Esse novo *lôcus* produz também uma inflexão importante na política de formação do professores, pois é ensino superior, e não é universidade, o núcleo desta formação colocando em jogo a preparação de um outro professor, formado sobre as novas bases da Lei, e que pode servir como *correia de transmissão* (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003, p.89) na produção da nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos.

Conforme trabalho publicado por Bazzo (2004), foi nesse texto e contexto que reapareceram os Institutos Superiores de Educação. Em seu estudo a autora faz uma larga pesquisa sobre os Institutos Superiores nos anos 30 e a versão atual, que ela considera *o reverso da medalha* (op. cit., p.275). Segundo a autora,

fecha-se, assim, o ciclo, ontem e hoje, O Instituto superior de Educação surgido da efervescência cultural e política dos anos 30 é substancialmente diferente do Instituto Superior de Educação recriado pela lei nº 9394/96 muito mais pelo contexto histórico do que pelo seu texto elaborador. Distingue-se o primeiro, também e principalmente, pela sinceridade com que seus formuladores defendiam uma formação humanística mais completa e em nível superior para todos os professores como reconhecimento da importância de tais profissionais no processo de educação do povo que naquele momento se urbanizava e era necessário para ocupar os postos de trabalho da novel industrialização do país. São parecidos como expressão de hegemonia num dado momento. O segundo, portanto, é o reflexo das políticas públicas para a educação que acompanham o caudal das reformas do Estado deste projeto neoconservador que todos queremos sepultar (p.282).

Assim, nesse breve paralelo das leis e das interpretações das propostas dos Institutos Superiores, podemos perceber as concepções de formação de professores em dois momentos distintos da história do País, o que pode ser um indicativo da fundamental importância do papel político da educação e, conseqüentemente, do papel político do professor.

Esses aspectos lembram o que nos dizem Freire e Shor (2003, p.60)

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinado a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político [grifo do autor].

E, com essa perspectiva política, a atual LDB e a legislação complementar que a sucedeu trouxeram atribuições densas no que se refere à formação de professores, havendo nesses textos indícios de esvaziamento das responsabilidades com a formação docente e, com isso, um risco de desprofissionalização dos professores. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que caracteriza a universidade fica comprometida. Ao retirar a reflexão

crítica da formação docente, pode haver a desintelectualização do professor. As intencionalidades do projeto, nas palavras de Moraes (2003, p.151), podem representar um *recuo da teoria*. A autora expressa a preocupação de, com frequência, a discussão teórica ser gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano, em algumas questões na área educacional, podendo repercutir na produção de conhecimento nessa e em outras áreas, dentro de algum tempo.

A mesma autora ainda aponta que essa *marcha à ré intelectual e teórica* (op.cit., p.154), talvez esteja presente na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional. Segue apresentando a idéia de que esse recuo – algumas vezes, talvez, até retrocesso – da teoria poderá mostrar indícios da degradação teórica no campo educacional, através de um aspecto relevante ligado à ressignificação dos conceitos, no jogo de palavras dos documentos governamentais. Há que se ter cuidado com o jogo de palavras, como também adverte Janela Afonso (2002), utilizando a idéia de ressemantização retórica.

Outros estudiosos também manifestam suas preocupações nesse sentido, dentre eles Dias-da-Silva (2005), dizendo que

assim, o paradoxo social que presenciamos parece se repetir na área de educação escolar, sobretudo nas investigações e estudos sobre trabalho docente e formação de professores, levando-nos a ciladas perigosas, as quais implicam que os anúncios de avanços na concepção de política educacional podem ter se transformado em retrocessos sociais. [...] Temo que, semelhante ao processo de desinvestimento no conhecimento que vem rondando nossas escolas básicas, também estejamos nos cursos de licenciatura – em nome da valorização do cotidiano de escolas dos saberes dos professores e suas ‘práticas’ – negligenciando o conhecimento educacional nos desenhos curriculares reformulados ( p.385-388).

A autora ressalta que, mais uma vez, o Ministério da Educação procura forjar mudanças, partindo de proposições legais que se confrontam com a cultura organizacional das universidades públicas, o que pode levar a conflitos entre universidade e Estado. Também chama a atenção para algumas ciladas que podem estar associadas a um processo de desescolarização dos alunos e à desprofissionalização dos professores, dentro do recorte maior, que seria a divisão internacional do trabalho e do conhecimento, como política dos organismos internacionais.

No contrapelo dessa discussão, constatamos que a formação do professor universitário prescinde da formação pedagógica, trazendo como requisito para a carreira somente a formação

de seu campo epistemológico-profissional. Nesse sentido, há uma dominância da prática profissional de sua área de origem. Fernandes (2003) chama atenção para o fato da formação do professor universitário ainda ficar reduzida a pendores naturais ou ao domínio específico de seu campo científico “[...] sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor” (p.97). Ao mesmo tempo, contraditoriamente, a universidade habilita o professor da Educação Básica, o que sob meu olhar precisa ser estendido à formação do professor universitário.

### 3.2 – UMA MIRADA NAS ORIENTAÇÕES LEGAIS

Ao visitar as orientações emitidas pelo Ministério da Educação, percebo que, num período mais centrado, de 1996 até 2002, tivemos uma grande produção de documentos por parte dos setores relacionados a esse ministério, como o Conselho Nacional de Educação - CNE, Secretarias de Ensino (Fundamental e Médio), com vistas a regulamentar a formação de professores. Esses documentos compuseram o quadro de referências conceituais e metodológicas traduzidas posteriormente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica, em curso superior, sancionada em 8 de maio de 2001. Em uma leitura atenta desses documentos, é possível identificar uma lógica presente na reforma, a qual se assenta, mais uma vez, na concepção redentora da profissionalização docente.

Neste texto farei referência a duas instâncias de produção desses documentos: a Secretaria do Ensino Fundamental, que elaborou o texto “Referencial pedagógico-curricular para a formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental” (1997)<sup>31</sup>, apresentado em 1998 numa versão ampliada deste documento, denominada “Referenciais para a formação de professores”; e a comissão de consultores nomeada pelo Ministério da Educação e coordenada pelo secretário-geral da Secretaria do Ensino Médio e de Educação Tecnológica – SEMTEC, que apresentou, em 2000, uma proposta de diretrizes para a formação denominada: “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior”. E esse documento foi a base para o parecer 009/2001 e para a

---

<sup>31</sup> Fonte [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Resolução 02/2002, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, instituindo, dessa forma, as diretrizes nacionais para a formação de professores. (documentos em anexo digitalizados).

Em que pese a existência de muitos textos que fazem uma abordagem crítica desses documentos, penso que, para minha proposta de tese, é importante fazer uma análise que tente dar visibilidade à tensões/contradições e à ambigüidades presentes no texto legal, mesmo porque participei de uma pesquisa anterior<sup>32</sup> que revelou esses aspectos. E, com essa perspectiva, me apóio no pensamento de Correia (1999) que chama nossa atenção para o que denomina de *lugares-comuns* (p.3) na formação docente, ou seja, expressões e pensamentos que se insinuam como verdades e racionalidades inquestionáveis. Como inquestionáveis, não necessitam, “ por definição, de serem explicados” e, assim, podem tornar-se “instâncias de produção e de ocultações e, por conseguinte, importantes instâncias de produção de ilusões partilhadas”.

Temos conhecimento de que essas reformas atingem outros países<sup>33</sup> e percebemos que, tanto na formação continuada como na formação inicial, há na estrutura textual dos documentos fortes indicações da intenção da proposta quanto a ressignificar as práticas de ação e formação docentes, conforme já citei anteriormente, na perspectiva de ressemantização retórica de Afonso Janela (2002). Mas vou me deter mais na formação inicial, na qual a legislação propõe a formação de novos modelos de profissionalidade, mais calcados nas competências. Desse modo, habilitariam para o convívio com situações incertas, inéditas, ou

---

<sup>32</sup> Alguns trabalhos de análise da natureza, características e implicações destas reformas curriculares nas licenciaturas já foram feitos com anterioridade por integrantes deste grupo. Dentre estas, está a pesquisa “A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002 – possibilidades e limites – Reconfigurações de Projetos Pedagógicos”, cujo objetivo principal foi o de investigar as experiências desenvolvidas nas universidades brasileiras a partir do impacto das legislações. Os resultados deste projeto permitiram entender melhor a natureza das mudanças realmente ocorridas e também estruturar mecanismos para a avaliação da qualidade que se quer garantir para os cursos de formação inicial de professores. Os achados da pesquisa apontaram tanto para a existência de ambigüidades na legislação como também para uma intensificação, por parte da comunidade científica, das discussões sobre formação inicial de professores. Além disto, identificaram-se também dificuldades dos formadores de professores em se perceberem formando professores que, ao lado de evidências de desconhecimento da legislação e de conflitos entre a formação disciplinar específica e a formação pedagógica, podem ser razões do tensionamento verificado entre os campos da formação teórico-disciplinar e o prático-profissional. Como o depoimento dos professores e coordenadores das licenciaturas foi pródigo de significados, o grupo de pesquisadores passou a desenvolver outra pesquisa para ouvir os estudantes sobre as experiências que estão vivenciando, com vistas a buscar a compreensão dessa outra lógica de organização curricular e suas implicações na/pela visão dos futuros professores (FERNANDES, 2005b).

<sup>33</sup> Conforme documentos da CEPAL(Comisión Económica para America latina y El Caribe) e da Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Disponível em: [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl), outro documento e: “Onde estão se formando nossos professores?” Disponível em [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl), capturados em setembro/2007.



seja, um discurso gestor, mais preocupado em dizer o que é necessário fazer do que em contribuir para a restituição do sentido daquilo que se faz (CORREIA, 1999, p. 5).

E, nessa perspectiva, “há o deslocamento da noção de professor reflexivo em favor da noção de professor competente” (CAMPOS, 2004, p.87), [grifo do autor], passando a ser legitimada a competência técnica. Percebe-se que o objeto das atenções deixou de ser a formação propriamente dita, que se torna preterida pela utilização que dela se faz. Recorro ao pensamento de Charlot (1989, p. 142) quando esse nos aponta que a qualidade dos homens passou a ser definida não pelo seu desenvolvimento pessoal e social, pela validade intrínseca dos seus saberes ou dos seus valores, mas “pelo conjunto de competências requeridas para trabalhar nos modernos processos de produção: adaptabilidade, capacidade para afrontar o imprevisto, pensamento sistêmico, capacidade para trabalhar em equipe”.

Nesse percurso, me detive nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02, que orientam a estruturação dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Em alguns aspectos a Resolução CNE/CP 02 contradiz a Resolução CNE/CP 01, cujas Diretrizes previam liberdade de construção de projeto pedagógico para as instituições, desde que um quinto da carga horária fosse destinada a conteúdos de natureza educacional.

Entretanto, uma das questões que afetaram mais diretamente a reformulação dos cursos, para implementar a nova legislação, foi a obrigatoriedade de cumprimento de créditos curriculares destinados à realização de atividades de natureza prática, decorrente da imposição de uma carga horária de 1.000 (mil) horas, sendo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado de ensino, além de 200 (duzentas) horas de outras formas de atividades acadêmico-culturais. Essas legislações impactaram as universidades (FERNANDES, 2004, 2005b), pois impositivamente instituíram a duração da carga horária mínima para os cursos de licenciatura.

Aqui pontuo que o modelo anterior, conhecido como 3+1, também era criticado, pois muitas vezes seguia a lógica da organização curricular tradicional, que privilegiava a teoria e entendia a prática como aplicação linear da mesma. De alguma maneira, a Lei responde às demandas dos formadores da área. Mas alguns fatores, ao serem implementados, ferem os processos formativos e os princípios que há muito estão sendo discutidos pelos órgãos de classe, como: ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior; ANFOPE –

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação; FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País; Fórum Nacional da Formação do Professor; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, dentre outros. Alguns aspectos que ferem a trajetória desses órgãos são:

- a forma pouco democrática de definição das diretrizes;
- a inexistência de uma reflexão sistematizada sobre os fundamentos epistemológicos do currículo, reconfigurando a relação entre teoria e prática;
- o modelo de formação por competências tende, a se tornar preponderante, para além de um paradigma curricular, é colocada-se como uma nova forma de regulação e gestão das qualificações profissionais originadas na lógica empresarial;

Poderia nomear outros, pelo fato de que essas formas impostas pela lei comprometem toda uma proposta formativa para a docência, por não se coadunarem com a concepção de profissionalidade docente, conforme documento do FORUMDIR (1998, p.6):

[...] o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época.

Nesse jogo de forças, essa Lei, ao ser entregue às instituições formadoras, recebeu variadas interpretações, que levaram a diferentes formatos curriculares, e essa condição vem sendo estudada por equipes investigativas (FERNANDES, 2005b), que apontam:

- a falta de clareza quanto aos estágios curriculares, dúvidas a respeito de como seriam considerados, ou seja, seriam atividades ou equivaleriam a disciplinas chamadas de práticas de ensino;
- a nebulosidade dos conteúdos de natureza educacional presentes nas chamadas disciplinas pedagógicas. O texto legal não esclarece se tais disciplinas são de conteúdos de natureza acadêmico-científica ou são de prática, como componente curricular;

– a insuficiência de discussão sobre como uma pessoa se torna professor e como ensinar a ser professor. Essas foram interrogações que, decorrentes dos estudos, demonstram o quanto a profissionalização docente requer pesquisas.

No cenário apresentado da implementação da lei, percebemos contradições que geraram toda sorte de desencontros nas instituições formadoras. Mas considero fundamental focar dois aspectos que considero relevantes: o primeiro diz respeito à relação entre instituição formadora e a escola de educação básica, que, até a vigência da última legislação, era um campo de aplicação e, agora, passou a ser um campo de formação. Como a escola vem sendo chamada para participar da formação do futuro professor? O segundo aspecto que trago é que, a partir dela, aconteceram discussões nos cursos de licenciatura, debates que antes eram impensáveis, como o foco da formação docente, por exemplo.

Tal preocupação movimentou as coordenações de cursos de licenciatura, que até então discutiam a questão das disciplinas pedagógicas, talvez, com outro enfoque, e agora requerem outro olhar, conforme os trabalhos de Fernandes (2003, 2004, 2005b) e Dias-da-Silva (2005). E, eu, particularmente, já participei de debates durante a Semana Acadêmica da Licenciatura de Matemática, cuja temática era esta: *O que é ser professor?*

Nesse contexto, o estágio passou a ocupar outra dimensão, ou seja, não é mais considerado a culminância do processo formativo, deixa de ser espaço de aplicação de teorias, devendo tornar-se espaço de experiências de aprendizagem, e significa maior tempo de inserção no campo profissional, podendo ser um espaço de construção e consolidação da identidade profissional.

Assim, os textos legais consideram o estágio curricular supervisionado de ensino como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, pressupõe o envolvimento em algum lugar ou ofício, para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão. Nessa perspectiva trazida pela legislação, o estágio curricular supervisionado implica uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em seu ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário que assume a escola como campo de formação. Com esse cenário faço uma tentativa de trazer algumas contribuições sobre esse tema.

Isso posto, passo a buscar uma compreensão do componente curricular relativo à prática entendida, conforme o texto legal a seguir:

uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE/CP 9/2001, p.22).

Considero relevante fazer a distinção, de um lado, da prática como componente curricular e, de outro, da prática no estágio obrigatório definidos em lei, sendo este último o foco de atenções dessa proposta investigativa. O parecer CNE/CP 9/2001 também orienta as unidades escolares de formação no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor. Esse parecer, ao interpretar a formação de docentes, tal como posta na LDB/96, representa uma profunda mudança quanto à concepção dessa, respeitando o princípio de profissionalização que envolve o trabalho docente como categoria central de formação.

O documento supracitado indica parâmetros criteriosos de duração e de carga horária, pois *o ser professor não se realiza espontaneamente*. Daí porque, dentre outros objetivos, o texto legal da Resolução prevê que o estágio curricular supervisionado

ofereça ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência (Resolução CNE/CP 2, 2002, p.10).

Acredito que essa lógica é apresentada apropriadamente por Tardif (2002, p.269), quando diz que, “na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente”. Portanto parece válido considerar fundamental a existência do estágio curricular supervisionado, para promover o *conhecimento do real em situação de trabalho*.

Partindo desse entendimento, o estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de formação, realizando-se em unidades escolares de educação básica, onde o estagiário deve assumir efetivamente o papel de professor, que ultrapassa as fronteiras da sala de aula.

Observando a semântica e a sintaxe utilizadas nos documentos oficiais e presentes no depoimento dos professores em sala de aula – *locus* onde me situo, tanto na educação básica, como no ensino superior, percebo algumas diferenças marcantes entre as duas formas de linguagem, mesmo que se considerem igualmente qualificadas. Aparentemente o discurso impresso se encontra um pouco distanciado do lugar onde deve acontecer, conforme observam

Moraes e Torriglia (2003, p.50), afirmando que são “belas palavras, boas intenções, sem dúvida, mas distantes do que se tem efetivado na prática”.

Em princípio, é possível acreditar que o professor atuante conheça de forma orgânica o que significa *aprender a ser professor*. Será que há espaço para essa experiência orgânica ser vivida entre o professor acolhedor e o estagiário? Esses conhecimentos serão dizíveis?

Nesse momento, com base na visão freireana, recorro à metáfora sobre o ciclo do ato do conhecimento, em que os autores imaginam uma situação em que se defrontam com um grupo de camponeses, a quem teriam perguntado:

[...] como é que aprenderam a colher o que plantaram?” Eles responderiam: “Fazendo-o”. Poderia ainda lhes perguntar: “Então, como é que vocês ensinam seus filhos a fazê-lo?” Eles respondem: “Nós os trazemos conosco e eles nos vêem fazer.[...] Você produz conhecimento, e pode saber que você sabe alguma coisa. Partindo de sua própria experiência em ensinar e aprender é que procuro encontrar os exemplos e o vocabulário para explicar os meus conceitos (FREIRE E SHOR, 2003, p.181).

Ao tentar uma síntese com os elementos dos textos legais e das teorias existentes, aceitando o fato de que *o ser professor não se realiza espontaneamente*, indago: como fica o papel do professor que recebe em sua sala de aula o futuro professor, para lhe *ensinar* como se faz a *colheita*? Penso que essa colheita possa representar o processo do ato do conhecimento de Freire e Shor (2003) e também dos saberes da prática na concepção de Tardif (2002).

Uma interpretação diversa, mas igualmente feita com seriedade, para a relação dos docentes com os conteúdos advém do trabalho de Moraes e Torriglia (2003, p.50)

Há que se concordar, neste ponto, que os textos tocam em uma das problemáticas mais importantes da formação, pois é na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se constrói o ser e se produz o conhecimento docente. Ou seja, a apropriação do conhecimento científico – do conteúdo das disciplinas que compõem o campo disciplinar, das formas de sua produção e sua socialização – deve articular-se aos modos de sua transmissão.

Por outro lado, como se sente o professor que recebe o estagiário? Será que tem clareza sobre seu repertório de saberes a ponto de partilhá-los no seu fazer docente? Percebo que os documentos legais não poupam atributos na qualificação do perfil desejável do futuro docente, que deverá dominar um conjunto de competências, sendo que uma etapa desse conjunto deverá ser aprendida com o professor que recebe, o qual, por estar inserido na sala de aula, pressupõe-se ter recebido uma formação inicial diferenciada da que está sendo proposta.

Penso que parte dessas esperadas competências se definem como relativas ao domínio de conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, à articulação interdisciplinar, ao conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação. E será que devem incluir ainda ao gerenciamento de seu desenvolvimento profissional, conforme a visão da Lei? Em princípio, a expressão gerenciamento soa como uma exigência muito profunda, que estaria dentro da perspectiva neoliberal presente nas políticas públicas educacionais. Se o nosso sistema de educação básica estivesse pronto a oferecer alguma alternativa para o gerenciamento do desenvolvimento profissional do docente, como se poderia encaminhar essa questão?

Para Sousa Santos (2001)<sup>34</sup>, essa é uma questão que exige reflexão. O autor afirma que o mundo contemporâneo requer que pensemos, porém nos priva frequentemente das condições para pensar. Deve-se insistir no pensar,

[...] porque não podemos confiar em quem pensa por nós. Nunca como hoje o pensamento público esteve tão ligado a interesses minoritários mas poderosos que avaliam a sociedade – quer pelo que mostram dela, quer pelo que ocultam – em função dos benefícios que podem colher dela. Promovem o conformismo ( a aceitação do que existe), o situacionismo ( a celebração do que existe) e o cinismo ( o conformismo com má consciência). [...] Porque nem tudo está pensado. O possível, por ter mais energia, é mais rico que o real. Por isso, não é legítimo reduzir o real ao que existe (p.2).

Em que pese a clareza das idéias do autor, a premência de pensar, embora o professor viva um dia-a-dia tão estafante, que quase não lhe deixa tempo para isso, é cada vez mais importante. Em especial é fundamental face à presença, por exemplo, da legislação, que, ao impingir metas tão amplas para o professor, leva a crer que essas exigências serão possíveis apenas para um superdocente, conforme sugestão de Jacques Delors (2001).

Dessa forma, o estágio curricular supervisionado mostra-se como um momento especial de atividade de formação e que, preferencialmente, deve ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor e também responda a outras exigências próprias do ambiente institucional escolar, interagindo neste espaço por um determinado período de forma densa e contínua, ou seja, vivenciando a cultura escolar.

Considero que essas práticas pedagógicas não devem ser vistas como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como um trabalho que se articule triangularmente, entre

---

<sup>34</sup> Do texto “ Por que Pensar?”, publicado na Visão em 23 de agosto de 2001. Disponível: <http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/028.php>

aluno estagiário, professor titular da turma e professor supervisor de estágio, com a perspectiva de um projeto de formação. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do futuro professor devem participar, em diferentes níveis, desse trabalho teórico-prático.

A relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento, na dinâmica do currículo. Essa prática de ensino, vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de seu curso, deverá possibilitar a interlocução com os referenciais teóricos do currículo, devendo iniciar nos primeiros anos do curso e ser acompanhada pela coordenação docente da licenciatura (FERNANDES, 2004, 2005b).

Também é importante considerar que esse trabalho deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas. Essas práticas podem ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso (idem).

A prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e leituras da realidade que podem ser entendidas como formas de iniciação à pesquisa educativa (ibidem).

Diante das idéias apresentadas, uma interpretação de prática pedagógica que entendo ser pertinente para esse texto é apresentada por Fernandes, quando nos diz que é a

prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES in MOROSINI et al: 2003; p.376), [grifo do autor].

Acredito que a importância desta inserção do professor em formação (FERNANDES, 2004, 2005a, 2005b) no estágio desde a metade do curso rompe com uma visão de que a teoria deve anteceder à prática e esta prática reduzir-se à aplicação de teorias, o que ainda representa uma forte tendência de compreensão de conhecimento e de ciência presente nos currículos.

Dessa forma, ao retomar as questões do estágio com os problemas vindos de uma realidade escolar, é importante partir de “outra matriz teórica, na busca de superação do estágio

como campo de aplicação de conhecimentos e de experimentação da profissão” (FERNANDES, 2005b, p.5), o que também “nos remete aos desafios de superação da idéia de Universidade como detentora dos saberes<sup>35</sup> válidos, que se complementam na necessidade de interação entre o campo da formação e o campo profissional desde o início do curso” (idem).

### 3.3– ESCAVANDO O SOLO DA FORMAÇÃO

Na escavação desse solo, recorro às palavras de Nóvoa (2002, p.9), quando ele nos declara que, no campo da formação, “os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar é sempre formar-se*” [grifos do autor]. Então, como esse texto trabalha com a formação, e esse termo, segundo Josso (1998), apresenta dificuldade semântica, pois remete a uma pluralidade de sentidos ou significados, reforçada pela ambivalência de que é portador desde a sua origem grega, podendo, assim, pode gerar vários entendimentos, pretendo me deter um pouco mais nos significados da formação.

Considero relevante salientar o que distingue formação de outras expressões muito utilizadas, como educação, instrução e ensino. Para tal, me aproprio do pensamento de Fabre (1992, 1994), quando este, em seus trabalhos, salienta que, mesmo estando próxima da educação e da instrução, a formação não deve ser confundida com esses termos, porque tem finalidades e características que lhe são próprias. Para ilustrar, trago a contribuição de Marcelo Garcia (1999, p.34) que complementa a idéia apresentada, com relação às especificidades da docência, pois além de conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, os professores devem ser “sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar”.

Uma das perspectivas que pretendo abordar refere-se à teoria tripolar da formação, uma teoria geral da formação que, partindo de Rousseau, segue com outros teóricos e/ou estudiosos, como Gastón Pineau, Michel Fabre, Philippe Carré, Manuel Mattos, Bernard Charlot, Paulo Freire, dentre outros. Essa perspectiva se aproxima do olhar antropológico dos processos de

---

<sup>35</sup> Aqui compreendido como “saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo.” (BOMBASSARO: 1992; p.21). Nessa direção, faço aproximações teóricas com Tardif para compreender a configuração e a produção dos saberes do professor em sua formação e do *professor em formação*.



formação, permitindo que se compreenda a importância do papel da interação com o ‘outro’ no processo de desenvolvimento ontogenético [ou ontológico] do homem, assim como a incontornável necessidade do sujeito de apropriar o patrimônio cultural da espécie, que, como mostra a antropologia, não é herdado e deve ser apropriado.

Aqui aproximo dois pensadores: Álvaro Vieira Pinto e Bernardo Charlot. O primeiro salienta em seu trabalho (1969, p.28) que: “O saber no homem se transmite pela educação e por isso é uma transmissão de caráter social”. Daí a importância da perspectiva antropológica da/na formação, pois na ação do professor deverá estar o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade, no sentido de produção histórica e coletiva. Como Vieira Pinto (1969, p.28) diz:

Para que a geração seguinte possa receber a carga de cultura de que necessita para responder eficazmente aos desafios da realidade faz-se preciso que a precedente organize socialmente o modo de convivência entre as civilizações, de modo a possibilitar a transferência do legado representado pelo conhecimento.

Já Charlot (1997, p.57) sublinha o caráter decisivo dessa apropriação dizendo que “nascer é ser submetido à obrigação de aprender”, pois o desenvolvimento ontológico do homem não só está interligado, como depende da apropriação do patrimônio cultural da espécie. Percebe-se, com essa aproximação, a importância da qual se reveste a educação/formação e, em especial, a formação docente.

Por isso, parece-me fundamental aqui deixar claro o que se considera formação, quanto se fala de formação e se exige que seja explicado quando o termo é usado no seu sentido mais lato ou nos seus sentidos singulares, herdados desde a sua origem na antiga Grécia ( FABRE, 1994). Assim partimos para a etimologia da palavra; formação, do étimo latino *formatione*, na sua forma verbal *formate*, remete, em sentido lato, para dois significados, o de *dar o ser*, sentido que revela a dimensão biológica do termo, e o sentido de *dar a forma*, que remete para uma dimensão tecnológica e cultural.

Esta dualidade de sentidos, que ainda hoje estrutura os diferentes discursos sobre formação, teve origem no pensamento grego do século IV a.C., mais especificamente no livro *Física*, de Aristóteles. Esse filósofo introduziu o termo e o conceito na filosofia e em sua obra está a gênese dos atuais paradigmas biológico e tecnológico da formação (M. FABRE, 1994).(HOUAISS, 2001).

Nesse livro, Aristóteles faz uma clara distinção entre o *enformar tecnológico* (cultural), isto é, o dar forma no sentido de produzir ou fabricar, à imagem do artesão que modela a

matéria-prima, a metáfora privilegiada, e o *enformar biológico*, ou o tomar forma em sentido natural, à imagem da mãe natureza e do modo como nela os seres vivos progressivamente atualizavam a sua forma. Essa dupla orientação, ou ambivalência, herdada de Aristóteles, poder ser uma das razões para o eterno dilema de ter que escolher entre *produzir* formas, isto é, impor uma forma do exterior a determinada matéria pela ação de alguém, ou facilitar o *tomar* forma, do mesmo modo que a natureza permite aos seres vivos atualizarem a forma latente que há em si. Ou seja, a eterna hesitação entre *modelar* o formando ou criar as condições favoráveis para que ele mesmo *se forme* ( PEREIRA, 2003).

Essa discussão não se esgota com o amparo da etimologia, por isso recorrer ao campo semântico poderá nos fornecer mais pistas para a construção de uma compreensão sobre o tema. A porosidade do termo formação torna-o permeável ao sentido de outras práticas, permitindo que ele seja usado como sinônimo de educar, instruir, ensinar, embora, como dito antes, haja especificidades que o protegem. Uma interpretação interessante é apresentada por O. Reboul (2000, p.19) quando esse diz “criar, ensinar e formar: trata-se, sem dúvida, de tipos idéias (no sentido de Max Weber)”.

Nesse sentido, importa perceber se formar, educar, instruir e ensinar são, efetivamente, processos distintos entre si ou simplesmente diferentes designações para uma mesma prática. Autores, como Goguelin, afirmam que a forma verbal educar é proveniente do étimo latino *educare*, mas está contaminada pelo sentido de *educere*, que significa fazer sair, passagem de nível, elevação ou desenvolvimento, seja físico, seja intelectual ou moral. No entanto, O. Reboul (2000, p.17) alerta: “Etimologia é sempre perigosa!...fazer sair, pôr fora. Não é exato. O termo vem de um outro verbo, *educare*, que significa criar animais ou plantas e, por extensão, cuidar das crianças”.

Já a palavra instruir, do étimo *instruere*, significa inserir, utilizar, dispor. Remete para a idéia de equipar ou fornecer os *utensílios intelectuais*, *dar lições*, à instância do *informar* (MATOS, 1999). Nessa perspectiva, poderíamos dizer que essa visão é uma das possíveis versões do modelo tecnológico de formação proposto na Física de Aristóteles.

Contudo, para Fabre (1992), a oposição entre ensino e formação não chega a ser comprometedor, configurando uma articulação dialética entre as duas idéias. Dessa forma, os campos do ensino e da formação não são fechados entre si, poderíamos considerá-los complementares. O ensino pode articular uma lógica dos conteúdos e métodos e uma lógica do desenvolvimento pessoal do aluno, o que mostra uma articulação entre o ensino e a formação.

O trabalho de Matos (1999) apresenta outra interpretação para a formação, apoiada no pensamento de Hegel. Segundo o autor, na perspectiva hegeliana, “historicamente, o modo de

formar aparece marcado por preocupações de produção ideológica indispensável à construção do Estado ou à sua consolidação” (p.83). E assim “o paradigma da formação do indivíduo, ao mostrar-se como indissociável da formação do Estado implica que o saber, que o fundamenta, seja um saber especulativo, comandado por uma lógica de desenvolvimento (p.85)”. Segundo Matos (1999, p.94), a obra de Paulo Freire incorpora “uma visão hegeliana da emancipação que, à semelhança do processo dialético analisado a propósito das relações do senhor e do escravo, só se torna efetiva se ela libertar tanto o opressor quanto o oprimido da ordem opressiva que os constitui”.

Seguindo esse texto, volto para Fabre (1994, p.21), quando esse aponta que o sentido pedagógico do termo formação, surgiu na França em 1938, com os decretos que instauraram a formação profissional. Assim, na perspectiva pedagógica, o termo remete à idéia de qualificação através de um curso ou diploma, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. E, como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança.

Mas, voltando a Nóvoa (2002, p.11), esse autor retoma uma questão bastante antiga sobre a formação através da pergunta clássica: “Quem forma o formador?”, e a resposta vem com os três mestres de Rousseau – a natureza, os homens e as coisas. Conforme a leitura de Gastón Pineau: eu, os outros e as coisas, ou seja o formador forma-se a si próprio, pela reflexão dos percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com o outro: no dizer de Freire (1997), aprendemos em comunhão, ou seja, na aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e emoções (eco-formação), e o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das culturas...) e da sua compreensão crítica (heteroformação).

Essa dimensão ternária ou geometria da formação (FABRE, 1994) conta com mais de dois séculos, após ser estabelecida com os três mestres de Rousseau: a natureza, os homens e as coisas e, mesmo passado todo esse tempo, essa visão se mantém atualizada, inspirando vários estudos e muitos autores aos quais se somam teóricos e estudiosos como Paulo Freire, Carlos Marcelo Garcia, dentre outros que se apóiam nessa perspectiva.

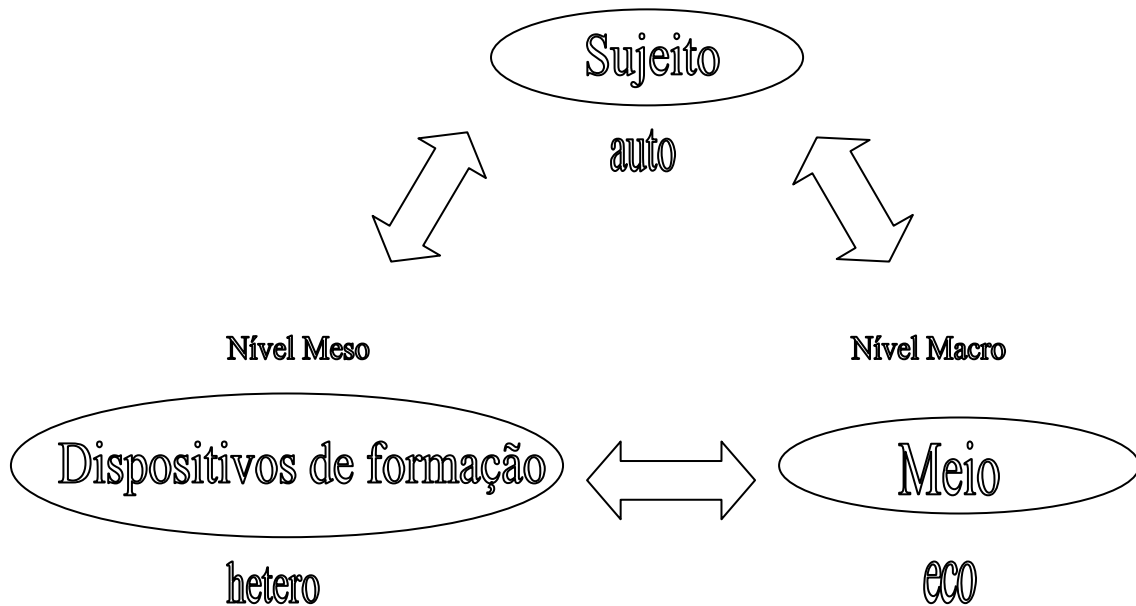
Considero que Fabre (1994) contribui para se pensar a formação, indicando, como os demais estudiosos, que as três dimensões são indissociáveis e imanentes ao processo formativo, dado que todo processo formativo se insere num contexto histórico, social, político e econômico. Por isso o autor diz que a definição de formação – se é que ela pode ser definida –

supera a semântica do dicionário e necessita transitar para uma semântica de enciclopédia, ou seja, não pode prender-se à palavra e necessita “ir da palavra às coisas da formação (op.cit., p.25)”.

Marcelo Garcia (1999), em seu texto *Formação de Professores*, traz muitas contribuições para o conceito de formação, indicando que esse é um conceito “susceptível de múltiplas perspectivas” (p.19). Nesse trabalho, preferencialmente, apresenta conceitos de formação relacionados ao desenvolvimento pessoal. De Zabalza, Marcelo Garcia (1999, p.19) traz que formação é “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”. De González Soto, o autor (op.cit.) nos apresenta que a formação “diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”. E de Ferry (op.cit.) vem a contribuição de que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Mas, no mesmo texto de Marcelo Garcia (1999), há uma contribuição de Maurice Debesse (1982), discípulo de Bogdan Suchodolski, que se direciona novamente para a formação na perspectiva ternária, conforme a tendência de Michel Fabre (1994) e Philippe Carré (1995). Debesse (1982) apresenta-nos a autoformação, a heteroformação e a interformação. Sobre a autoformação, o autor diz que é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tem o controle dos objetivos, processo, instrumentos e resultados da formação. Já a heteroformação é apresentada pelo autor como uma formação que se organiza e se desenvolve a partir de fora do sujeito, por especialistas. E, finalmente, a interformação é definida pelo autor como uma ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização, com a característica que é troca de apoio pedagógico entre esses sujeitos, podendo dizer-se que formam uma equipe de trabalho.

Para tentar mostrar as aproximações teóricas, trago agora o Modelo Ternário da Dinâmica da Formação apresentado por Pereira (2003, p.57) que é uma adaptação do Modelo Ternário da Formação, de Philippe Carré (1995), e do Modelo da Dinâmica do Campo Pedagógico, de Michel Fabre (1994).



Com esse quadro tento mostrar as aproximações existentes entre os vários estudiosos da formação. A seguir apresento o conceito de formação de professores, apresentado por Marcelo Garcia, depois de uma ampla análise de diferentes tendências e perspectivas. Assim, esse autor entende que

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais o professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p.26).

Segue o autor explicitando que a formação é uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional e, como processo, tem seu caráter sistemático e organizado. Em função disso, na sequência são elencados os princípios para a formação de professores que se referem ao conceito apresentado.

O primeiro princípio defendido diz respeito ao aspecto que concebe a formação docente como um contínuo. Mesmo sendo um processo constituído de fases distintas, pelo seu conteúdo curricular, o desenvolvimento profissional deve ser um projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial, pois trata-se de uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa. Nessa

perspectiva, não se pode conceber a formação inicial como um produto acabado, mas, sim, como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação docente em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ou seja, os processos formativos e as mudanças previstas devem ser pensados em conjunto. Segundo o autor, é difícil defender “uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para seus agentes que têm de desenvolver na prática as reformas” (op.cit., p.28).

Reforçando o princípio anterior, o terceiro considera muito importante a ligação entre os processos de formação de professores com e o desenvolvimento organizacional da escola. Essa perspectiva tem demonstrado a potencialidade dos centros educativos como contextos de aprendizagem. O autor não nega outras modalidades de formação, mas salienta que a formação que adota como problema e referência o contexto próximo, ou o espaço onde deverá atuar profissionalmente, tem maiores possibilidades de transformação da escola.

O quarto princípio trata da fundamental articulação entre “a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores”(idem), ou seja, refere-se ao conhecimento didático do conteúdo como estruturador do pensamento pedagógico do professor (Marcelo Garcia, 1992).

Em quinto lugar, o autor apresenta um aspecto que considero fundamental e que esteve presente em todo meu trabalho de campo, que é a necessidade da integração teoria-prática na formação. Marcelo Garcia (1999, p.28) traz vários autores: “Schwab, Argyris, Schon, Connelly e Clandini e outros apontam para um estudo do processo de construção da teoria a partir de posições centradas, sobretudo, na prática”. Com essa perspectiva, o autor vai ao encontro do trabalho de Tardif (2002, p.255)<sup>36</sup>, que pesquisa uma *epistemologia da prática*.

Se juntarmos esses estudos, veremos que eles salientam que os professores, como profissionais de ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e, inclusive rotinizaram; mas a reflexão epistemológica sobre essa prática deve estar sempre presente, como uma das formas em que “aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento

---

<sup>36</sup> Tardif define epistemologia da prática profissional como o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.(2002, p.255). [grifo do autor].

teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação ”(MARCELO GARCIA, 1991d).

O próximo princípio, que é o sexto da relação, parece-me bastante complexo, pois trata do “isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva” (MARCELO GARCIA, 1999, p.29). O autor traz aqui o pensamento de Fernández Pérez (1992c), quando esse nos indica que “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores”.

Aqui faço uma aproximação com uma expressão do texto legal brasileiro que é *simetria invertida* e com a expressão de Campos (2004, p.98) *homologia de processos* buscando chamar a atenção para a densidade desses termos, pois creio que na legislação há a preocupação com a prática, mas questiono que tipo de prática, se não houver o espaço da reflexão sobre ela mesma.

O sétimo princípio considera as características individuais de cada professor ou grupo de professores e, dessa forma, pensa em direcionar a formação de acordo com os interesses dos participantes. Está ligado à perspectiva da *formação clínica* dos docentes, adaptada ao contexto em que estes trabalham, promovendo a reflexão.

E, o oitavo e último princípio considera que todo processo formativo deve estimular a capacidade crítica, em oposição às propostas oficiais, que não são discutidas pelo docente, no sentido de professor como intelectual referido por Giroux (1990). Isso implica que os docentes se vejam como produtores de conhecimento e não como meros consumidores de conhecimentos. Esse princípio destaca a importância da indagação e da reflexão como parte formativa desses docentes.

Marcelo Garcia (1999, p.30) salienta que os princípios “não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina”, mas “contribuem para uma primeira definição da nossa concepção da formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento”.

Trazendo novamente Freire (1997, p.25), entendo que

quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhece o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

## 4 – QUARTO MOVIMENTO

Essa história nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.

Walter Benjamin

### 4.1 – NOS SABERES DE EXPERIÊNCIA, OS SENTIDOS DA PRÁTICA FORMADORA

A valorização da experiência como uma das vias da formação é parte da tese deste trabalho, por isso parece-me tão relevante trazer para essa escrita o pensamento de alguns estudiosos e de teóricos que se debruçam sobre esse tema. Posteriormente, descrevo como acredito ter desenvolvido o que considero ser saberes de experiência e como os incorporei na minha prática. Faço esse exercício numa tentativa de aproximar minhas percepções sobre essa construção das teorias que são estudadas na atualidade.

Um dos textos com a perspectiva de contribuir para a reabilitação do trabalho pedagógico é o de Matos (1999). O autor traz a idéia de que a formação, por ele concebida, é a valorização da experiência vivenciada num processo intersubjetivo, onde a reflexão sobre os ingredientes – materiais e simbólicos – do contexto sócio-institucional e das práticas possibilitam condições de transformações, pois eles constituem-se em matéria-prima para a formação. O autor nos apresenta que

a valorização da experiência como via de formação implica, assim, um processo de subjetivação crítica mediante o qual se torne possível a explicitação do que é instituído/instituente na experiência da vida instituída. O fato de ser exigível para a valorização da experiência, como via de formação, a sua subjetivação crítica, decorre, [...]do reconhecimento da sua integração numa identidade cuja autonomia se constrói na consciência da interdependência institucional (1999, p.9).

E prossegue o mesmo dizendo que é essa consciência que gera a “construção de sentido”, num espaço que, mesmo já estruturado, não é independente do sentido que se possa construir a partir dele, o que significa que esse sentido já é a ação, pois “sem ele nem a ação própria seria possível, nem a alheia interpretável” (idem).



Dessa forma, a subjetivação crítica geradora de sentido para a prática é um processo inconcluso, pois o sentido *não é mecânico*; se mecânico deixa de ser sentido. Ela é o “reconhecimento da auto-implicação na construção do sentido das regras comuns” (idem), inclusive das que contribuem para a perda coletiva dos meios de produção do sentido das práticas, levando a uma forma de cumplicidade com o todo. E, assim, “o sentido da prática com os outros e dos outros habilita ao trabalho da compreensão e da desconstrução do jogo estrutural independente”.

Penso que esses movimentos poderiam estar presentes no Projeto Pedagógico de cada Instituição, reforçando os processos que Veiga (2003) considera emancipatórios ou edificantes. Pois, sem a consciência da auto-implicação com o todo, o profissional poderá cair numa luta solitária, que Matos (1999, p.9) denomina “batalha quixotesca”.

Mais uma vez, nessa perspectiva, o autor defende que a subjetivação crítica “é indissociável de uma prática intersubjetiva das relações de trabalho e é nesse sentido que se pensa a experiência vivida nos contextos de trabalho como uma oportunidade de formação”, tanto a continuada quanto a inicial.

Na vivência do trabalho docente, a experiência cotidiana de trabalho pode apresentar tal riqueza e multiplicidade de situações que muitas só podemos solucionar à margem do processo, freqüentemente contra aquilo que é institucionalmente estabelecido. E, nessa perspectiva “a prática nunca é, portanto, uma aplicação” (idem, p.11) exclusiva e/ou única de uma teoria.

Daí a importância de refletir sobre as práticas, de falar sobre elas, pois segundo Matos (p.11), é “como se elas, simultaneamente, ocultassem e revelassem aos próprios [os professores] o sentido de si próprio”. Nóvoa (1997) contribui com essa idéia, quanto nos diz que o saber dos professores, como qualquer outro tipo de saber de intervenção social, não existe antes de ser dito, pois se não falarmos e pensarmos sobre eles, se perderão.

Larrosa nos traz uma bela contribuição sobre esses saberes em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência (2002)”. Primeiramente, chama a atenção para o fato de que “pensar não é somente *raciocinar* ou *calcular* ou *argumentar*, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (op.cit., 21) [grifo do autor]. Daí a importância do sentido em nossos fazeres.

O autor segue acrescentando que o sentido da experiência (subjetivação) é “o que nos passa”, “o que nos acontece, o que nos toca” (idem), mas, na atualidade, o excesso de informações que recebemos e, como consequência, o excesso de opiniões que emitimos, não

permitem que elaborem um pensar sobre os fatos e, dessa forma, nos tornamos sujeitos incapazes de experiência. No caso do professor, o excesso de trabalho não permite o espaço para experienciar, vivenciar, disponibilizar-se para os acontecimentos, tornar-se permeável à experiência, para buscar o sentido do que faz.

Por essas, dentre outras razões, o autor diz que o sujeito da experiência é um sujeito *ex-posto* e, por isso, torna-se vulnerável e sofre riscos, ou seja, *ex-põe-se*. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”(ibidem, p.25).

Larrosa (2002, p.25), fazendo referência a uma definição de Heidegger, apresenta a idéia de que “podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”. Ele acredita que a experiência tem a capacidade de formação ou de transformação. Por isso, defende a idéia de que experiência é aquilo que *nos passa*, ou nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Como consequência, acredito que aquele que se *ex-põe* está aberto para a sua própria transformação.

Também Matos (1999, p.12) fala de uma prática que, a partir da construção do sentido, pode ser encarada como construção do sentido do futuro e como reconciliação com o passado. E, assim, a experiência vivenciada como experiência de formação não é algo voltado para o que passou. É valorizada “não para ser repetida, mas porque transporta consigo alguma coisa de diferente daquilo que é o presente e, portanto, enforma<sup>37</sup> o futuro”. Nesse sentido as experiências são idealizadas, “porque asseguram, no presente, um desejo de identidade não realizado”, por isso é possível considerar que a formação apoiada na experiência pode ser “um projeto de formação que consiste em recuperar o sentido da falta de sentido do trabalho cotidiano”.

Considero que adquirimos saberes, nas experiências que vivemos, pelas respostas e pelo sentido que vamos dando ao *acontecer do que nos acontece*. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos

---

<sup>37</sup> Aqui o termo ‘enforma’ é utilizado na perspectiva de Aristóteles, que na Física, faz uma clara distinção entre o ‘enformar tecnológico’ (cultural), isto, é dar forma no sentido de produzir ou fabricar, à imagem do artesão que modela a matéria-prima, a metáfora privilegiada, e o ‘enformar biológico’ ou o tomar forma em sentido natural, à imagem da mãe natureza e do modo como nela os seres vivos progressivamente atualizam a sua forma. E, essa dupla orientação, ou ambivalência da herança aristotélica, tem colocado à formação o eterno dilema de ter que escolher entre ‘produzir’ formas, isto é, impor uma forma do exterior a determinada matéria pela ação de alguém, ou facilitar o ‘tomar’ forma, do mesmo modo que a natureza permite aos seres vivos atualizarem a forma latente que há em si. Ou seja, a eterna hesitação entre ‘modelar’ o formando ou criar as condições favoráveis para que o mesmo ‘se forme’(FABRE, 1994).

acontece”, diz Larrossa (2002). E, acrescenta que, se o saber está ligado a um indivíduo, ele é “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, portanto não pode separar-se do indivíduo” (p.27).

Seguindo esse pensamento, também concordo com a idéia apresentada de que, se a experiência é singular, ninguém poderá aprender com a minha vivência, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e apropriada pelo outro. Tentando fazer a aproximação entre Larrosa (2002) e Tardif (2002), percebo que, quando o primeiro deixa a brecha para a possibilidade de alguém reviver a *minha* experiência e apropriar-se dela, a seu modo, o segundo autor diz que um dos objetos humanos do trabalho docente reside no fato de o saber profissional comportar

um componente ético e emocional, primeiro porque, o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresas no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação(TARDIF, 2002, p.268).

Acredito que esse componente ético e emocional pode ser um dos que permite ao professor *ex-por-se* e, dessa forma, fazer transformações em sua prática, ou seja, deixar-se abordar pelo que lhe interpela e submeter-se a essa interpelação, podendo assim ser transformado por uma experiência, de um momento para outro e ao longo do tempo. Ainda em Matos (1999, p.17), detectamos que *o exercício intelectual* é “indissociável da sua impregnação moral e existencial e supõe que esse processo seja vinculado a uma prática e que essa prática seja significativa”. Penso que aí reside parte da capacidade de formação ou de transformação da prática docente.

Atrevo-me a avançar mais um pouco, apoiando-me teoricamente em Vieira Pinto (1969) que considera o professor um trabalhador intelectual e/ou científico. Penso que para este *ser de ciência* alcançar a plenitude de seu rendimento intelectual, seria importante considerar que seu trabalho não está desvinculado de propósitos teóricos e políticos, pois os professores, ainda que não tenham clara noção disso, são envolvidos (movidos) por idéias universais. Usando as palavras do autor (1969, p.8) isso significa que “a teoria não está ausente na obra dos pesquisadores que aparentemente se despreocupam destas discussões chamadas *especulativas*; o que está ausente é a consciência dela”.

Todo saber de experiência, que permite uma formação ou transformação pela prática, como experiência vivida, não pode prescindir da teoria, para que possa ser fundamentado e, talvez, posteriormente, anunciado como uma *epistemologia da prática* (TARDIF, 2002 p.255). Por isso, considero importante que a formação inicial do futuro professor, como trabalhador intelectual, possa permitir o conhecimento da natureza do trabalho que irá realizar.

Ainda com Viera Pinto (op.cit., p.85), acredito que

o homem passa a ser, em extensão cada vez mais ampla, o criador das condições que o criam. E isso se dá pela capacidade, que adquire, de intervir na natureza, ação esta que se denomina trabalho.[...] um produzido produtor do que o produz. [...] esta é a contradição dialética fundamental do processo de hominização, que ao mesmo tempo o expõe na sua essência e o explica, porque revela o motor que o impulsiona.

E, assim, com essa dimensão de *produzido produtor do que o produz*, passo à redação dos meus saberes de experiência. Mais especificamente, pensei em trazer aqui a forma como penso que *construí e construo* esses saberes em minha trajetória profissional. Para tanto, me reportei ao que diz Lya Luft sobre o pensar transgressor destacando o quanto pensar, na profissão docente, é necessário e fundamental.

Para reinventar-se é preciso pensar: isso aprendi muito cedo. Não lembro em que momento percebi que viver deveria ser uma permanente reinvenção de nós mesmos – para não morrermos soterrados na poeira da banalidade embora pareça que ainda estamos vivos. Mas compreendi, num lampejo: então é isso, então é assim. Apesar dos medos, convém não ser demais fútil nem demais acomodada. Algumas vezes é preciso pegar o touro pelos chifres, mergulhar para depois ver o que acontece: porque a vida não tem de ser sorvida como uma taça que se esvazia, mas como o jarro que se renova a cada gole bebido (2004, p.21).

Refletindo sobre essas questões, na continuidade deste texto, descrevo como percebo minha formação pelos saberes de experiência que acredito ter desenvolvido; a forma como me *expus* para deixar-me transpassar pelos acontecimentos da sala de aula e a convivência nos processos de pesquisa, na busca de um sentido para o meu fazer. Como relatei na origem deste estudo, meu contato com a formação docente iniciou quando comecei a trabalhar com o curso de magistério, pelos idos da década de 80. Porém o gosto pela profissão de professora aflorou quando, em meio a um ambiente técnico, percebi como gostava de fazer a tradução dos saberes matemáticos nesse espaço, sendo uma atividade muito instigante para mim. Assim, fiz a opção pelo magistério.

Por gostar de ser professora, muito me ocupava e preocupava com minhas alunas<sup>38</sup>, futuras professoras de primeira a quarta série, hoje seria de primeiro ao quarto ano. Recordo

---

<sup>38</sup> Refiro-me a alunas, porque, nesse período, nas turmas em que trabalhei não havia nenhum aluno.

que um dos aspectos que mais retomava na sala de aula estava ligado ao fato de como elas percebiam o conteúdo que estava sendo trabalhado e como pensavam em abordar aquela temática com seus futuros alunos, considerando que grande parte daquelas meninas nunca havia trabalhado nem possuía experiência com crianças. Hoje entendo que minha preocupação era no sentido de como transformariam o conhecimento do conteúdo em conhecimento de como ensinar (MARCELO GARCIA, 1999).

Sempre me perguntava e perguntava a elas como estavam apreendendo o tema que estava sendo apresentado, como tornariam dizíveis, ensináveis aqueles temas. O que ficava de fato de conhecimento para que elas – futuras professoras – fizessem uso na sua prática docente? Como seria a docência dessas discentes? Que forma o conhecimento apresentado assumia para elas? Qual era o sentido daquele momento, se é que fazia sentido.

Para tentar compreender essa situação, recorro a Freire (1997, p.25), quando diz que

É preciso que desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes, entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Com o alargamento dessa perspectiva freireana, passei a buscar os meios e os modos de produção do tema que tenho de abordar nos encontros com meus alunos. Dessa maneira, um saber que acredito ter construído surgiu da minha busca pelo elo entre a produção do conhecimento e o conhecimento escolar através da pergunta que é feita por muitos alunos: *Quem foi o cara que inventou isto?* A identificação, certamente, é para poder brigar com o cara.

Para conseguir dar uma possível resposta para meus alunos, parti em busca da história dos conhecimentos, dos meios e modos de produção desses, considerando o momento histórico, social e político em que surgiram e a que vieram e por qual motivo foram parar nos currículos escolares com a formatação que conhecemos. Será que, na origem da produção, eles não tinham outra forma de apresentação? O que eles representavam quando foram desenvolvidos e por quê? Como esses conhecimentos chegaram até nós? E hoje, qual o significado que têm? Por quais subjetividades são atravessados?

Nesse sentido, Forquin (1992) indica que esse campo de pesquisa mostra as possibilidades de compreendermos a seleção cultural que se faz na escola, indicando o que, em dada época, é compreendido como o que deve ser ensinado. Também é possível captar os elementos que, em um conflituoso percurso de conquista de legitimidade de uma ou outra disciplina curricular, mostrem a conquista de um estatuto, a briga por recursos, as delimitações territoriais no interior do currículo escolar, os espaços nos horários. Assim, o autor salienta que

[...]próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico (1992, p.43-44).

A caminhada histórica para tentar chegar a essa compreensão de como e por que as coisas estão entre nós com essa apresentação, é uma questão muito me interessa, pois percebo a motivação dos alunos, quando apresento o conteúdo imerso no contexto que o gerou e como chegou até os nossos dias. Assim procedendo, penso ter construído um saber; um saber que é fazer a costura entre o conhecimento científico, tal qual é produzido pela ciência, e o conhecimento que está presente nos currículos escolares.

Apropriei-me desta compreensão e deste entendimento através de teóricos e, dentre tantos estudiosos, destaco Bachelard (1996, p.18), quando apresenta a idéia de que: “todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”.

Havendo a compreensão de que tudo é, ou pode ser, construído para responder a uma pergunta ou situação, o conhecimento deixa de ser um pacote fechado para memorização. Se houve um criador anterior, podemos ter um recriador agora, que, através dessa experiência de recriação, poderá gerar o que sentir necessidade, para dar respostas diferentes aos problemas que se apresentam no seu cotidiano. Rompe-se, assim, com o senso comum de que o programa escolar está pronto e basta ser seguido.

Esse entendimento, é comparável ao que Sousa Santos (1999) denomina de primeira ruptura epistemológica– a ruptura com o senso comum dos fatos –, e isso tem ajudado muito, no meu fazer docente. E, como já disse, foi um saber que desenvolvi na prática, que é sempre cambiante e que, para ser vivida na sua multiplicidade, me fez ir buscar nas margens, nas

fronteiras – muitas vezes nebulosas – da produção daquele conhecimento. Essa busca se passa nos livros autobiográficos, em documentos de época, por exemplo. E, assim, me apoio novamente no pensamento de que “a prática nunca é, portanto, uma aplicação, é uma busca e uma busca de sentido para o sem sentido”(MATOS, 1999).

No entanto, outro saber que penso ter desenvolvido com a prática foi por mim identificado, quando do cruzamento dos textos de Freire e Shor (2003, p.192) e de Tardif (2002, p.115). Dos primeiros segue-se o diálogo abaixo:

“Ira. Posso perguntar sobre outras qualidades do discurso dialógico? Onde é que entra o humor, enquanto parte do intercâmbio?... A educação dialógica oferece algum humor ou alegria?”

Paulo. Claro que sim! E eu até usava muito humor nas minhas experiências de alfabetização, no Brasil, há trinta anos. Nunca usei ironia, mas humor sim. [...] o humor também desvenda a realidade com muita agudeza!”

O segundo autor diz que “para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade do próprio professor”, que “é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”. Assim me percebi, muitas vezes, usando o humor (aqui entendido como estado de espírito ou de ânimo, disposição) no meu fazer docente. E passei a cultivá-lo como uma forma de me aproximar mais dos alunos, mostrando-me receptiva a eles, a seus posicionamentos. Ou dito de forma freireana, busquei um discurso dialógico, na perspectiva de que as pontes afetivas podem nos ajudar na construção das pontes epistemológicas (FREIRE, 1987, FERNANDES, 1999).

Converter em palavras as atitudes assumidas, as informações/reações obtidas e as inferências que explicam ou nos ajudam a entender a decisão tomada é um exercício difícil, embora possa ajudar a entender o âmago desses processos, que são complexos e complementares, pois colocam em jogo uma combinação de sentidos e saberes que são muito específicos de cada pessoa. Conforme nos apontam Matos e Caramelo (2004, p.33) “não há racionalidade cognitiva legítima senão quando os saberes são apropriados e transformados pelos profissionais na sua relação com a prática”.

O que percebo é que a verbalização e posterior escrita dessas experiências me ajudaram a entendê-las melhor e também a pensar na importância desses fazeres. Acredito que falar sobre as manhas do ofício só é possível, a partir do momento em que as práticas, inicialmente simples, mostram-se capazes de envolver os alunos, a ponto de eles declararem essa aula

estava boa. Ou seja, o movimento que fiz para preparar aquele momento da docência como um fazer que é único, com um grupo único, pois noutra espaço posso não ter o mesmo resultado, me leva a crer que ele deve ser incluído na minha formação, pois foi o que me passou e me transformou, dando sentido para o que estava fazendo. E, assim, é um fato que experienciei e que complementa mais um pouco o meu conhecimento da prática.

Dou-me conta, dessa forma, pela minha prática, ou, como diz Matos (1999, p.12) “a minha prática diz-me que”, que algumas vezes pode haver uma grande distância entre aquilo que o professor da sala de aula pode explicar espontaneamente sobre sua ação e aquilo que ele realmente faz. A necessidade de estabelecer um questionamento específico, que torne possível uma passagem do vivido para a representação desse e, posteriormente, para a sua verbalização, de forma que o professor tome consciência das operações mentais que realiza e dos conhecimentos que mobiliza durante essa ação, no sentido de *caracterizar saberes para uma provável epistemologia* é bastante complexa. Isso deve-se a muitos fatores, dentre esses chamaria a atenção para a estruturação de grande número dos cursos de formação, a qual muitas vezes não contempla o exercício da reflexão, e também para as culturas presentes na instituição escolar.

Gostaria, igualmente, de enfatizar a interpretação de Matos (1999, p.18) para a relação entre o que se faz e as razões por que se faz, mesmo que muitas vezes essas razões não sejam acessíveis à consciência imediata. O autor interpreta o conceito husserliano de intencionalidade, combinando-o com o conceito de reflexividade de Giddens (1996), numa síntese que permite interpretar a prática como um jogo interativo, monitorizado por competências mútuas, trabalhadas no âmbito de uma reflexividade comum. Essa é, contudo, um processo interpretativo em permanente curso e que depende da comunicação, aqui traduzida como registro da construção de sentidos, pois “a palavra é, como discurso articulado, o grande instrumento de construção da escola e da profissionalidade docente, porque é sobre ela que repousa a legitimidade da ação educativa, tanto a direta como a indireta, que deriva dos conteúdos, técnicas e métodos utilizados”.

Nessa perspectiva, essa legitimidade apóia-se no discurso educativo especializado, na forma de linguagem. Como apontam Lüdke e Boing (2004, p.1177) “de certa forma o professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro” pois “como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo” por seu “mandato específico”



(idem, p.1176) está autorizado a falar, mas esse mesmo mandato lhe cobra convicção e coerência complexificadas e complementares entre o que faz e o que diz.

Nem sempre, nos cursos de licenciatura e mesmo em processos de formação continuada, somos capacitados a construir instrumentos conceituais, com a finalidade de nomear e interpretar nossas práticas, em situações imprevistas e/ou inusitadas e que resolvemos a bom termo. Assim, essa experiência pode ficar sem a teorização sobre os saberes que mobilizamos para resolvê-la e se perder como um saber da prática.

Se, como atores do processo educativo, pudéssemos organizar o conjunto de argumentos, talvez esses se constituíssem em uma jurisprudência da pedagogia, isto é, um repertório de regras de ação aplicáveis à prática profissional (TARDIF, 2002), ensejando pensar uma outra maneira de fazer formação docente. É preciso ter claro que esse repertório é sempre individual, cambiante e que é possibilidade para outras construções, que são únicas no seu momento. Mas o seu sentido poderá levar a outros sentidos, numa visão de complementaridade, pois trata de outros saberes, que agregados aos existentes, possibilitarão gerar novos saberes, que podem ser pistas para outros tantos, sucessivamente.

É importante lembrar que, quando falamos em formação pela prática docente, estamos assumindo uma mudança de paradigma. Entendo que o deslocamento das pesquisas da racionalidade técnica, habitualmente usada, para uma epistemologia da prática, significa, de uma certa forma, uma ruptura com a forma que tratamos o conhecimento científico e a educação como um todo. Por isso acredito que vale salientar que uma formação, nesse paradigma, não pode prescindir da teoria, pois sem fundamentação teórica, não teria sido possível, para mim, identificar meus saberes; não teria como respaldar-me em teorias para compreendê-los e anunciá-los.

E, com esse cuidado, trouxe dois autores que expressam suas preocupações sobre uma formação referendada em práticas, sem a devida reflexibilidade e sem complexificação. São eles Correia (1999) e Dias-da-Silva (2005). Correia defende que nem a vivência de experiências diversificadas, nem a troca de experiências profissionais são de *per se* formativas. Para tanto se faz necessária uma reapropriação das valências críticas da cientificidade educativa. Mais do que conteúdos, o que importa transmitir é o sentido do risco, o sentido da crítica e o sentido da emancipação.

Dias-da-Silva chama a atenção para o paradoxo social, em que os avanços anunciados na concepção das políticas públicas para a educação podem se transformar em retrocessos sociais pelos desinvestimento no conhecimento educacional, em nome da valorização do cotidiano das escolas, das práticas e dos saberes.

Os autores até concordam que a formação deve contemplar as práticas existentes, mas essas devem proporcionar a construção de quadros de inteligibilidade que promovam e aprofundem as dimensões emancipatórias de uma formação científica, com a reconstrução do sentido dessas experiências. Ou seja, essa valorização das práticas como efeito a ocultação. Ocultação essa que pode ser uma das responsáveis pela produção e reprodução de uma ordem cognitiva ilusória.

Na contramão dessa possibilidade retomo o estágio curricular supervisionado como uma experiência de aprendizagem para além da aplicação de teorias e sim uma prática em busca de sentido para o sem sentido

#### 4.2 – O TRABALHO DOCENTE

Ao falar em trabalho docente, muitas vezes é possível ter uma visão de normas e prescrição de tarefas, o que não traduz a complexidade de um fazer que se caracteriza pela interação entre muitos atores, com situações peculiares que permitem a distinção do trabalho docente de outras formas de trabalho.

Neste texto, sigo a perspectiva de Tardif e Lessard (2005, p.7), que apresentam a idéia de que,

[...] atualmente, o ensino escolar possui, inclusive, uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação, já que o pesquisador, operário, o tecnólogo, o artista e o político de hoje devem necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem. Na *Contribuição a crítica da filosofia do direito de Hegel* (1843), Marx afirmava que “o homem é raiz do homem”; pode-se, portanto, parafrasear sua célebre fórmula, afirmando que “a criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual”, ou seja, de nós mesmos. [grifos do autor].

Dessa forma, interseccionando essa perspectiva com as de outros teóricos, pretendo caracterizar o trabalho docente como trabalho interativo e com finalidades, com e entre pessoas. É uma modalidade de interação que une o trabalhador com seu objeto de trabalho, objeto que é humano e, como tal, transforma este fazer em original e particular.

Assim, toda atividade humana possui fins, que podem se manifestar de diferentes maneiras, em função de intenções, objetivos, planejamentos, dentre outras. E, essas finalidades podem apresentar-se de forma implícita e/ou explícita, sendo que o tempo de trabalho dos docentes, traduzido nos saberes de experiência (TARDIF, 2002), é fundamental para a compreensão das mesmas e para com a forma de se relacionar com elas.

Conforme Tardif e Lessard (2005) as finalidades não são uma dimensão acessória do trabalho humano, na verdade elas se constituem um modo fundamental de estruturar as atividades humanas, tanto as gerais quanto as mais elaboradas “ concebidas enquanto ações finalizadas, temporais, instrumentais, teleológicas<sup>39</sup> (idem, p.195)”. Seguem os autores apresentando:

Como dizia Marx em ‘*A ideologia alemã*’, o próprio do trabalho humano – o que o distingue das realizações da formiga, da abelha e do castor –, é que o trabalhador elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo. O mesmo serve para o ensino. No contexto dos estabelecimentos escolares atuais, a questão dos fins educativos é inseparável das lógicas de ação que modelam essas mesmas organizações (idem) [grifos dos autores].

Com essa visão, o trabalho docente passa a ser entendido como a possível união entre a ação efetiva de uma dada objetividade e a atividade em si, regida e mediada por uma finalidade específica. Essa configuração da atividade humana, se deve ao fato de ser uma atividade posta, ou seja, é a configuração objetiva de um fim previamente ideado ou – pôr teleológico<sup>40</sup>. Estas finalidades são interpretadas por Tardif e Lessard (2005, p. 42) como características de um trabalho composto, que comporta inúmeros aspectos formais, intencionais, emocionais e, por essas razões um trabalho que pode ser chamado de codificado.

---

<sup>39</sup> TELEOLÓGICO: que se caracteriza por sua relação com a finalidade, que deriva seu sentido dos fins que o definem. TELEOLOGIA (do grego *telos*: fim, finalidade, e *logos*: teoria, ciência) JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3 ed.1996.p.258.

<sup>40</sup> Fim, objetivo de dada ação, *telos* da práxis social, intenção humana ou projeção final de uma dada ação, por isto *principium movens* de toda vida social (LUKÁCS, 1979).

Os professores trabalham em escolas que são organizações, com diferentes objetivos e expectativas quanto aos resultados da escolarização. Essas organizações visam preparar os estudantes para a vida adulta, formando-os para os saberes e as habilidades necessários posteriormente a vida escolar. Dessa forma a escola tem o compromisso de educar, instruir, socializar e formar pessoas. Acredito que a natureza da educação se mostra a partir desse foco do trabalho escolar e, assim volto a Vieira Pinto (1969, p.28) quando esse considera que “o saber no homem se transmite pela educação e por isso é uma transmissão de caráter social”.

Essa mesma idéia é apresentado por Charlot (2005, p.42) com as seguintes palavras

o que esta em causa, é a natureza do desejo no homem, é o fato de que o sujeito humano e indissociavelmente social e singular, é de uma forma mais geral, a questão humana condição. Pode-se, a partir dessa perspectiva antropológica, ampliar a questão da relação com o saber àquela da “relação com o aprender”. Nascido de maneira inacabada (neotênico), o filhote do homem torna-se humano somente ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história. [grifo do autor]

Com essa perspectiva podemos considerar que o trabalho docente é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade, no sentido de produção histórica e coletiva, ou como Vieira Pinto (1969, p.28) afirma,

para que a geração seguinte possa receber a carga de cultura de que necessita para responder eficazmente aos desafios da realidade faz-se preciso que a precedente organize socialmente o modo de convivência entre as civilizações, de modo a possibilitar a transferência do legado representado pelo conhecimento.

Nessa linha de raciocínio o trabalho do professor não apresenta um resultado imediato, mas necessita da interpretação dos atores envolvidos para ter sentido. Disso, posso inferir que o trabalho docente, do ponto de vista de resultados, tem um alcance relativamente indeterminado. Em contra partida, o trabalhador industrial pode observar seu produto, que é físico e materialmente independente do trabalhador, por exemplo: um computador, um caderno podem ser observados, manipulados, avaliados na ausência de quem o produziu (TARDIF e LESSARD, 2005).

Esses produtos que podem ser manuseados e consumidos na ausência do trabalhador e fora do local de produção, por serem produções materiais, são apresentadas por Lukács como posições teleológicas primárias. Mas, no caso da docência, essa questão se complexifica, pois se trata de uma relação interativa, entre pessoas, que visa minimamente à atuação teleológica de um ser social sobre outros seres sociais, daí se denominarem posições teleológicas secundárias (LUKÁCS, 1979, ANTUNES, 1999, TASSIGNY, 2004).

Tardif e Lessard descrevem essa situação da seguinte maneira (2005, p.206): “a *consumação* (aprender) acontece, normalmente, ao mesmo tempo em que a *produção* (ensinar: fazer aprender). Portanto, é difícil separar o trabalhador do resultado de seu trabalho e observar separadamente esse último de seu local de produção” [grifo dos autores].

Esta condição infere a tese de que os resultados da educação são incertos, mas também de que a educação do homem é um *continuum*, jamais totalmente concluído, mediatizando sempre a abertura de novos campos para as ações humanas nas escolhas dos sujeitos, assim sendo, a educação desenvolve-se em meio às mesmas contradições presentes na sociedade.

Tassigny (2004, p.91) a esse respeito diz que

“os conhecimentos, os valores, a cultura são continuamente transmitidos na e pela práxis educativa; isto, entretanto, sempre ocorre de modo desigual, com base em um processo de reprodução social também desigual, que implica a incorporação, pela consciência social, de elementos do passado, do presente e do futuro pertencentes ao movimento, igualmente contraditório do real”.

Seguindo essa perspectiva, mesmo que a educação, por si só, não consiga provocar rupturas num determinado modelo de representação, este fato em nada diminui a importância do seu papel no desenvolvimento do ser humano, posto que existe uma ineliminável dimensão ética na práxis educativa, que é importante na mediação das decisões e ações do sujeito na luta e na conquista da liberdade (TASSIGNY, 2004).

Dessa condição é possível concluir que a educação é portadora de elementos genéricos e específicos que fornecem ao homem um quadro referencial básico, a partir do que ele pode se situar ao agir no mundo. E, o professor como promotor desse processo educativo, em função do “mandato de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 197) que lhe é concedido e/ou conquistado no espaço escolar, dentro do modelo social predominante é um elemento fundamental.

Ao observar, nessa perspectiva, o trabalho docente percebe-se que ele se apresenta com duas faces: é um trabalho regulado e flexível, mas, também, um trabalho controlado e que requer, ao mesmo tempo, uma boa dose de autonomia e de responsabilidade pessoal (idem). Essa característica pode ser resultado de um entrelaçamento de condições, como os objetivos gerais da educação.

Os programas escolares que determinam os objetivos de trabalho mais específicos e os objetivos dos professores na ação cotidiana, como agentes sociais que podem adaptar e

transformar tanto os objetivos gerais quanto os programas escolares em função do processo concreto de suas interações (ibidem) são um exemplo de uma situação de trabalho regulado (programa escolar). Eles se flexibilizam quando posto em ação pelo professor. Essa idéia de autonomia é apresentada por Cunha (1998, p.33) quando afirma que “mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força”.

Além disso, o professor ao se apropriar, no sentido amplo de educação, de conhecimentos, passa a exercer um certo controle sobre as causalidades, podendo realizar ações, não apenas no sentido da reprodução de sua situação histórica particular, mas também no sentido de atualização das possibilidades de transformação social.

Com as palavras de Vieira Pinto (1969, p. 8), já citadas, interpreto que os professores, mesmo sem uma noção clara são sempre movidos por idéias universais e, dessa forma, a teoria não esta ausente de seu trabalho, o que esta ausente é a consciência dela.

Entendo que o autor, considerando os professores como trabalhadores científicos, nos apresenta a idéia de que desenvolvem teorias em seu trabalho diário e essas teorias vão sendo apropriadas por eles através de muitas experimentações das formas de trabalhar. Essas experiências tornam “o professor mais flexível, mais apto para adaptar os programas as suas necessidades (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 214)” e, conseqüentemente, geradores de conhecimentos da prática.

Acredito que esse movimento, nos processos de sala de aula, venha a se constituir no que Tardif (2002, p.55) denomina de “epistemologia da prática profissional”, ou seja, o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho diário para desempenhar as tarefas que o mandato lhe confere.

Com esta perspectiva, o trabalho docente mostra sua complexificação, o que indica que muito ainda deve ser feito para tentarmos chegar a sua compreensão. A compreensão do trabalho docente no campo da formação exige a inserção do licenciando no campo profissional. E, o estágio pode se constituir em um lugar privilegiado para essa compreensão.

### 4.3 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para a mentalidade ingênua a nação é coisa que “já existe”, e precisamente existe enquanto coisa. Está feita, sua realidade é completa, ainda que admitindo-se que sofra modificações ao longo da história. (...) Ora, o que a consciência crítica desvendará é justamente o oposto: é a minha atividade que torna possível a existência da nação. A nação não existe como fato, mas como projeto. Não é o que no presente a comunidade é, mas o que pretende ser, entendendo-se a palavra “pretende” em sentido literal, como “pre-tender”, tender antecipado para um estado real, (...) a comunidade constitui a nação ao pretender ser, porque é assim que a constitui no projeto de onde deriva a atividade criadora, o trabalho. A nação resulta, pois, de um projeto da comunidade, posto em execução sob a forma de trabalho.

Álvaro Vieira Pinto

Partindo da reflexão de Vieira Pinto, pretendo focar essa perspectiva de nação em direção à Escola e à possibilidade de pensarmos sobre o projeto pedagógico dessa instituição, também como político, considerando dimensões indissociáveis o fazer educativo e o fazer político.

Ao pensar a escola como um texto que pode ser escrito por muitas mãos, formando uma teia analítica que torna possível a existência/materialização do projeto político-pedagógico, esta comunidade escolar revelará nesse texto seu comportamento teleológico e, assim, seu trajeto em direção a uma finalidade, ou seja, a realização plena e exequível do espírito humano que, posto em execução, deverá resultar na Escola.

Ao longo da história da educação em nosso país, é possível vislumbrar a busca de um projeto pedagógico imbricado a um projeto de nação, Dias da Silva (2003, p.120) aponta que

“a construção de um projeto político-pedagógico pelas escolas é sonho antigo dos educadores brasileiros que partilham a clareza da necessidade da intencionalidade e organização, fruto de reflexão e investigação, autocrítica e processo participativo, para consecução dos objetivos humanizadores da educação, explicitando valores de um projeto social democrático no cotidiano escolar”.

Segue a autora salientando a inegável importância de um projeto pedagógico como indicador de ações e propositos de diretrizes e prioridades. Ao mesmo tempo, a nova legislação estabelece para os professores, na Lei 9394/96, ‘art. 12’, parágrafo I – elaborar e executar sua

proposta pedagógica , ‘art. 13’, parágrafo I, a condição de – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e, no ‘art. 15’, afirma que “ os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, [...]”. Entretanto, é bastante comum termos a padronização e implantação de parâmetros nacionais e de processos avaliativos.

Diante de tais contradições cabe a pergunta “ de que escola estamos falando???” (op.cit. p.120). Que espaço é este que legalmente tem “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, e deve atender demandas através de políticas públicas? É o que o ex-ministro da educação Paulo Renato de Sousa aponta, no artigo publicado na Revista da Cepal n.73: “[...]Para la educación, el desafío es doble: formar el individuo y preparar el país tanto para comprender um mundo nuevo cuyas bases se reorganizan por completo como para participar em él.” (2001, p.68).

Outra interpretação para esta contradição é apresentada por Leher (1999, p.19), quando afirma em seu texto “Um Novo Senhor da educação?”, que “o caráter determinante das ideologias que informa a reforma educacional fica melhor evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições”.

Essas, dentre outras contradições, nos colocam entre dois momentos paradigmáticos entrelaçados pelo processo histórico, e penso que este momento de transição exige de nós, educadores, um domínio do conhecimento como um espaço conceitual. A crise resultante da contradição deve ser considerada “um fato auspicioso”, como afirma Vieira Pinto (1969, p.202). Segue o mesmo autor (1969, p. 211):”O comportamento dialético não consiste em pensar a contradição, mas em pensar por contradição”.

Com essa perspectiva, o autor nos aponta que o pensar dialético nos ensina a compreender a natureza contraditória do processo geral da realidade e,

em consequência desta natureza, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo, ou seja, são micro processos em si mesmas, e portanto transportam, na transitoriedade do seu ser, a contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos do processo total (idem, p.203).

O enfrentamento dessas contradições no cotidiano escolar, pode ser reflexo das mazelas da sociedade no qual está inserido, pode levar o professor a um sentimento de impotência diante dos problemas educacionais. Dessa forma, para minimizar parte desse desânimo



pedagógico, são importantes a construção coletiva da proposta pedagógica e formação do professor que “...precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque[...]este é constitutivo da sua própria realidade individual”(op.cit. p.3).

Igualmente, neste sentido Veiga (2006, p.14) afirma que “[..]necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica”. A autora chama a atenção para o fato de que esta teoria deve ser crítica, viável, que parta da prática social e esteja comprometida com as questões da educação.

Desse modo, neste projeto é importante que esteja presente a perspectiva de escola apontada por Fernandes (1995, p.10).

Destacamos que na escola, o grito fica no recreio ou perdido em reclamações, não se trabalha com ele, não se **educa** o grito, por exemplo, pouco se **declama**, mas, vejamos, como aprendemos a pontuar, a trabalhar com o ritmo, movimento, sem nos ouvirmos e sem ouvirmos os outros? Este é um caso, entre muitos. Mas se reescrevermos, **de-clamar**, vemos a palavra que fica, e qual seu significado, **clamar** é “perigoso”, estamos muito habituados a nos queixarmos, mas quantas vezes realmente **clamamos**? Para **clamarmos**, precisamos estar juntos, aprendermos a nos ouvir, saber o quê e quando vamos **clamar**. Isso exige participação organizada, condição básica de cidadania e, por isso situamos a cidadania como prática possível no dia a dia da escola. [grifos da autora]

Na perspectiva de Fernandes (1995), temos os estudos de Veiga (2003) que, como estudiosa dessa temática, levanta possibilidades para o projeto político-pedagógico, ou seja, uma perspectiva que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que transformam a prática em um campo de aplicação empirista, centrada nos meios. A autora propõe a dimensão da inovação emancipatória, onde se deve enfatizar mais o processo de construção, que proporcionará a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa.

Outro autor que reforça a importância desse momento de processo é Bicudo (2001, p. 16), quando afirma que, nesse espaço de construção do projeto político-pedagógico, encontramos “seu poder articulador, evitando que as diferentes atividades se anulem ou enfraqueçam a unidade da instituição”. Dessa forma, ao ser desenvolvido e avaliado coletivamente, poderá provocar rupturas epistemológicas.

Dentre outras perspectivas, essa é uma das óticas que considero importante de ser abordada. A possibilidade de rupturas no processo do professor em formação, pode ser de

muita relevância na instituição da escola básica, desde que seu projeto pedagógico contemple a formação dos futuros professores, conforme apontaram as narrativas.

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns, indicando uma orientação para as ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003).

“Agindo nessa perspectiva o projeto político-pedagógico poderá dar a direção, o rumo da instituição escolar: ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas” (VEIGA, 2000, p. 192). Sob este ângulo, para a autora, o projeto político-pedagógico deve apresentar algumas características fundamentais (p.276) tais como: um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e ação da escola.

Outra característica considerada pela autora esta voltada para a inclusão, a proposta de atender a diversidade de alunos, sejam quais forem sua procedência social, necessidades e expectativas educacionais (CARBONELL, 2002); projeta-se em uma utopia cheia de incertezas ao comprometer-se com os desafios do tratamento das desigualdades educacionais e do êxito e fracasso escolar.

Dessa forma, construir um projeto para a instituição educativa significa enfrentar um desafio edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica em repensar sobre a estrutura de poder, pois a escola se configura como um campo de tensões, com movimentos de resistências e espaço de possibilidades.

Com esta perspectiva, é possível considerar o projeto como um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns, caracterizando-o como uma ação consciente e organizada, devendo romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição escolar e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica. Corroboro essas

idéias com as seguintes palavras de Freire e Shor (2003, p.200),

há uma outra tarefa no espaço das escolas, que, apesar dos interesses da elite, não depende dela – exatamente a tarefa de desmistificar a ideologia dominante. Essa tarefa não pode ser cumprida pelo sistema. Não pode ser cumprida pelo sistema. Não pode ser cumprida por aqueles que concordam com o sistema. Essa é a tarefa dos educadores favoráveis a um processo libertador.

Nesse sentido, o acolhimento dos professores aos estagiários pode representar um processo libertador ao ocupar espaços de contradição do próprio sistema.

## 5 – QUINTO MOVIMENTO

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.

Walter Benjamin

### 5.1 – RECORRIDO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS

Com a motivação de escutar os docentes que acolhem os futuros professores dentro dessa outra condição legal, para a realização do estágio curricular, pois em outros trabalhos de pesquisa de Fernandes (2004, 2005b), já se havia buscado essa compreensão ouvindo os depoimentos de pró-reitores de graduação, de coordenadores de curso e de professores das instituições formadoras, nesse caso, as Universidades, parti para a pesquisa.

Dessa forma, com a perspectiva de trazer as narrativas dos professores, algumas situações foram desveladas, nas quais a memória é trazida pela força do vivido, com emoção, insegurança e saudade. Sem que eu tenha pré-ocupação de explicá-las, mas sim a pré-condição de compreendê-las como os agoras, saturados de tempos, que retornam como espaço produtor de pensamento.

Assim, em busca dos sentidos trazidos pelas vozes dos sujeitos dessa pesquisa, ao interpretá-los na fita de Moebius, com a perspectiva topológica, encontro a Teoria de Topos<sup>41</sup>. Tentando abstrair a complexidade desses conceitos matemáticos, considero um conjunto de feixes sobre uma superfície topológica (Moebius) uma categoria, ou dito de outra maneira, o conjunto (feixe) de idéias compõe uma categoria.

Sob o abrigo teórico da Teoria de Topos, organizei as idéias comuns das narrativas dos sujeitos, que considerei as categorias dessa investigação, mas também realizei uma aproximação entre a Matemática e a Filosofia. Assim de Japiassú e Marcondes (1996, p.261), trago que a “*tópica* (topos) é um dos tratados que compõem o *Organon* – lógica aristotélica [grifo do autor].

Nessa mesma direção, Sousa Santos (2000, p.99) apresenta a idéia de que “os *topoi* ou *loci* são ‘lugares-comuns’, pontos de vista amplamente aceitos” [grifo do autor]. Aproximando

---

<sup>41</sup> Teoria do Topos teve sua origem nos trabalhos de Alexander Grothendieck. Esse matemático é o primeiro estudioso a fazer uso da palavra topos, que em grego significa lugar ou sítio (REGO, 2007).

as interpretações matemáticas e filosóficas, o feixe formado pelos lugares comuns formaram as categorias dessa pesquisa. Nesse feixe *esses* não são isolados, existem intersecções possíveis levando a múltiplas relações e determinações.

## 5.2 – ENCONTRO COM AS CATEGORIAS

Ao retomar as falas nas reuniões e as narrativas dos encontros, organizei os lugares comuns que iriam compor esse primeiro feixe, procurando compreender os processos dessa construção realizada pelos sujeitos da pesquisa. A categoria dessa investigação, refere-se à compreensão sobre a importância do saber da e na prática. Nessa direção, os saberes de experiência e os sentidos da prática formadora, ganham força nas palavras de Nóvoa (1995, p.25) quando este autor diz que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* [grifos do autor].

Considero que a disponibilidade dos sujeitos em participar dessa pesquisa contando sobre suas vivências, pode ser uma das formas de “ex-por-se” (LARROSA, 2002), e assim, uma maneira de mostrar-se sensível às questões da formação, deixando-se atravessar por essa experiência, na perspectiva do autor. Esse comportamento, também, pode ser um indicativo de que esses sujeitos buscavam um sentido para sua docência, pois essas narrativas não se esgotavam, permaneciam em estado tensional com os acontecimentos que se sucederam.

Ao analisar as narrativas, percebo hoje que na maioria dos casos há a preocupação com a relevância dos saberes da prática e também, uma vontade de que esses conhecimentos, construídos com e pelo trabalho, possam contribuir com a formação dos futuros professores, como indicadores de avanços ou retrocessos, resistências ou submissões presentes no espaço escolar. Por exemplo, a professora de História – Anita Garibaldi disse:

*Lembro do dia em que fomos apresentadas, lembra que eu estava fantasiada ou travestida, para uma aula, onde queria falar sobre as culturas regionais no Brasil. Sempre tendo aproximar o fato a ser trabalhado, do momento histórico em que aconteceu, por isso a leitura dos jornais da época, coisa que a internet me favoreceu muito. Consigo farto material nesse sentido e o uso da teatralização aprendi com uma das minhas primeiras professoras, lá*

*do antigo primário, na minha terra natal. Além do teatro eu gosto de usar pedaços de filmes, tem me ajudado a mostrar alguns aspectos que os textos didáticos nem sempre deixam transparecer, até alguns seriados de televisão; e muitos estagiários me dizem que é bom aprender esses truques de sala de aula e como aqui na escola, nunca nenhuma direção me falou nada contra, trabalho com total autonomia e tento mostrar isso para meus alunos e para os estagiários*

. O que se desvenda no fragmento dessa narrativa e no que se seguirá, remete ao trabalho de Josso (2006) que se apóia nas figuras de ligação presentes nos relatos de formação ou nas ligações formadoras. A autora chama nossa atenção para as revisitas que podemos fazer em nossa história para extrairmos o que de alguma forma contribuiu para nos tornarmos o que somos; usando a metáfora dos nós a autora se refere a um tipo de amarração que se denomina *nó de atracação* (p.376). O que caracteriza esse nó é que ele deve ser feito de tal maneira que, se houver tempestade ele não se afrouxe, mas que se desfaça facilmente no momento da partida.

Nessa perspectiva, a narrativa anterior poderia ser caracterizada como um nó de atracação entre a narradora e sua professora primária e, um outro nó do mesmo tipo, entre a narradora e os futuros professores. Na próxima narrativa, a professora de Matemática – Hipátia usou o nó para amarrar as lembranças de discente com os conhecimentos acadêmicos e iniciou seu processo de construção profissional, após essa etapa se soltou dessas amarras e seguiu fazendo outros elos, ou outros nós.

*Penso que desde que entrei na sala de aula pela primeira vez juntei as lembranças como aluna com o que aprendi na faculdade para organizar minhas aulas, é claro que com o tempo esse processo melhorou e ficou mais forte com o apoio das discussões do Projeto Político Pedagógico – PPP; quanto iniciei não havia o PPP, as vezes eu tinha medo de alterar a seqüência do programa, porque as famílias e o Círculo de Pais e Mestres – CPM – aqui tem um grande espaço, mas depois de passarmos a discutir e elaborar o PPP, me senti mais tranqüila para sair da seqüência estabelecida, aproveitar os acontecimentos do momento e fatos que os alunos trazem para trabalhar e que tornam a aula mais atraente e essas coisas não se aprende na faculdade. Por isso gosto de chamar a atenção desses aspectos com os futuros professores, para que eles não precisem passar por muitas dificuldades e se sintam aptos a inovar em sua prática quanto começarem a dar aulas.*

Penso que fragmentos<sup>42</sup> como esses, traduzem a “natureza da verdadeira narrativa. Essa tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária (BENJAMIN, 1996, p.200), essa perspectiva pode ser uma sugestão prática para o trabalho docente, que não pretende ser um modelo, mas antes uma possibilidade de caminho e reflexão para aqueles que se expõe a viver a experiência (LARROSSA, 2002). Segue mais uma colega, professora de Química – Rosalin Franklin dizendo que:

*Gosto da minha sala de aula sempre em “ebulição”(tu assistisses aquele dia) ou como meus alunos dizem “uma aula irada”, pois a participação acontece ao natural e, faço isso porque acredito na docência como possibilidade de mudar algumas coisas, mesmo que pequenas mas que eles vejam que o conteúdo trabalhado na escola esta bem da vida deles ou esta dentro da casa deles, o conteúdo não é uma coisa distante da realidade; aquela aula do gelo seco é ainda falada, sempre e eles pedem para repetir e acredito que esse tema ficou bem trabalhado com eles, todas as reações químicas que aconteceram e porque aconteceram, as mudanças de temperatura porque eles estavam tocando no recipiente e com as mãos sentindo as variações de temperatura, daí passar a descrever isso no caderno fica mais tranqüilo e é um processo de escrita mais espontâneo, com as palavras que tem significado para eles e como faço a avaliação através desses relatórios que eles me entregam, percebo como as escritas e interpretações mesmo que diferentes, mas me dizem que houve apreensão do conteúdo o que para mim é uma forma de aprendizagem, até faço cópia desses relatos para estudar depois e compreender como isso é uma forma de conhecimento, mas ainda não deu tempo de parar para fazer isso; mas vou continuar fazendo porque gosto muito desse método e até nas aulas com a EJA isso tem funcionado bem porque eles se entusiasmam descrevendo o que fazem, daí a professora de português também avalia junto comigo esses relatos. Tenho gostado dos resultados e procuro repartir com os estagiários.*

As narrativas trazidas, além da importância dos saberes dentro da sala de aula, revelam também, uma preocupação com os conhecimentos relevantes da docência, mas que necessariamente não são vivenciados somente nesse espaço da sala de aula. Vejamos o que foi narrado pela professora de Química – Marie Curie diz:

*Gostamos e acreditamos que podemos contribuir na formação desses futuros professores, mas do jeito que está fica muito difícil, pois muitas vezes, nas primeiras etapas do estágio, temos que ficar inteiramente à disposição do aluno, acompanhá-lo em todos os*

---

<sup>42</sup> O fragmento é aqui utilizado como uma parte de um todo e que carrega as características desse todo.

*espaços da escola e daí eles muitas vezes ficam apavorados, pois temos que resolver problemas do tipo: procurar um apagador, separar crianças que estão querendo brigar, atender alunos que se machucaram, ver quais os professores que não estão na escola, qual o motivo de não estarem, providenciar substituições, ou juntar ou dispensar turmas de estudantes, conversar com os pais dos alunos que chegam à escola, conversar com os alunos que só querem namorar nos corredores, acalmar os ânimos dos professores que não querem trabalhar em determinadas turmas; como tu assistisse em um dia aqui, lembra: tínhamos um missa de sétimo dia de um aluno das séries iniciais que faleceu e três velórios relativos a pessoas que morreram no acidente da TAM, pois eram pai e tia e avó de alunos nossos. Como vamos nos omitir desses envolvimento que estão dentro da escola, é uma escola viva que pulsa intensamente 24 horas por dia.*

Continuou a professora de Geografia – América, com essa perspectiva: *preocupo-me porque os estagiários quanto chegam aqui no primeiro momento, muitos pensam que não estão aprendendo nada, porque o momento fora da sala de aula se mostra como não fazendo parte da formação. É difícil nós dizermos para eles que a vida de uma escola tem tudo isso e muito mais, que o momento da sala de aula, nem sempre representa para nós, o mais preocupante, pois ele é uma parte do processo todo. E, muitas vezes vejo que as teorias que eles dizem que estudam, tratam de um momento único que é dentro da sala de aula, quanto pedimos para que eles acompanhem um professor, por exemplo, no recreio, eles entram em pânico, pois já se esqueceram do barulho que é normal em um recreio escolar, até na sala dos professores, no intervalo do cafezinho eles muitas vezes tem medo de entrar, penso que é por insegurança, não sei bem se é por essa razão, mas os vejo soltos por aqui, não há em momento algum, junto deles um professor da universidade.*

Nessa direção, trago o fragmento da professora de Biologia – Jacoba Felice, quando ela disse: *Penso que temos muito a colaborar, mas falta total estrutura e como disse parece que somos só cumpridoras de tarefas escolares, que são da natureza de toda escola, não é somente da nossa. Quer ver uma coisa, numa das primeiras vezes que havia um estagiário me acompanhando houve um fato incrível com um aluno nosso e naquele momento eu estava sozinha na secretaria com o estagiário e ele me acompanhou até lá; vejam que situação: o aluno ‘tal’ para chamar a atenção de uma menina que ele estava interessado resolveu chamar a atenção dela sentando num formigueiro que tem na raiz de uma das árvores do pátio (risos), vejam só que loucura, a metáfora se tornou realidade, todas as turmas que estavam no pátio, no horário da educação física, pararam; conversei muito com o aluno até ele sair dali e negocieei uma conversa com ele e com a tal menina com quem ele queria falar. O estagiário*



*que me acompanhava não conseguia parar de rir, porque não imaginava se deparar com uma situação dessa e depois chamamos a família do aluno para que levassem o menino para casa ou até um médico em função das picadas das formigas, pois ele não podia sentar em nenhum lugar, muito menos na sala de aula, imaginem a loucura que é isso tudo. Penso que se tivéssemos alguém por aqui da universidade é provável que houvesse um espaço mais amplo para esse entendimento – o entendimento desse movimento que caracteriza-se viver a vida escolar, os modos de ser de uma escola, ou a cultura escolar e, tem mais: profissão, como a nossa, que é capaz de mudar a vida de uma pessoa, se aprende vivendo, daí entendo porque investimos tanto no estágio ou no estagiário, o nosso trabalho dentro de uma estrutura escolar, apesar das pressões externas, resiste as mudanças políticas, por exemplo, muda o governo, mas nos fizemos o que acreditamos, por isso nossas discussões sobre Projeto Político Pedagógico com Círculo de Pais e Mestre nos fornecem um apoio importante. É claro que nem todos os professores partilham dessa idéia, dessa proposta, mas nossa Escola tem sua identidade, não aderimos por aderir ao que chega, antes tem muita ‘peleia’ entre todos, mas não queremos alterar essa identidade da nossa escola, pois se as pessoas a escolhem, para colocar seus filhos é porque tem uma razão maior, do que aquela da Central de Vagas; se escolhem é porque acreditam em algum diferencial que nós temos; outro aspecto que considero importante para nossa instituição é: porque os estagiários resolvem fazer estágio aqui? Há outras escolas que aceitam esses estudantes, mas muitos só querem fazer aqui, e chegam aqui dizendo isso, às vezes até porque foram nossos alunos, eles voltam.*

Volto para outro fragmento da narrativa de Marie Curie, que contou:

*Mesmo que muitos inicialmente acham que não irão ‘aprender muito’ porque há tanta coisa na escola ocorrendo paralelamente à sala de aula, então eles queixam-se de que não conseguem desenvolver nenhum conteúdo; no seminário final dos estagiários, lá no campus da Universidade, uma menina que me acompanhou durante seu estágio, no período da minha campanha eleitoral, assim me acompanhava por toda escola, em todas as salas e ela veio, por opção dela, em todos os turnos porque gostou daquele movimento, que nunca havia vivenciado. Claro que ela se preocupava com o conteúdo que não ficou todo trabalhado, mas no balanço final ela declarou que aprendeu muito ‘de realidade escolar’ vendo que o espaço idealizado pela teoria não é bem assim na vivência diária, que há fatos que não estão prescritos ou previstos nos livros e textos trabalhados na universidade (como a eleição para diretor de uma escola pública estadual), ao fim e ao cabo ela declarou que gostou muito do*

*seu período de vivência nessa escola e que até gostaria de trabalhar aqui, pois passou por tantos momentos bons no seu aprendizado que gostaria de permanecer, mesmo estando preocupada em não completar todos os temas previstos, mas eu digo: gente essa é a escola que temos, e temos que batalhar por ela porque é pública e tem que ser de qualidade, e nessa qualidade passa o aprendizado da política, de eleição, de debates de candidatos, quero dizer que para ser professor, temos que dar conta de tudo isso e embora sem apoio de muitos cursos de licenciatura da universidade, acredito que estamos sim melhorando a formação dos futuros professores, permitindo uma vivência da realidade escolar, ou da cultura da escola.*

Como se pode observar, há nas narrativas dos docentes, a partir dos contextos onde se inserem, a percepção de que possuem um “mandato de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.197) e, talvez essa tenha sido uma outra motivação para a participação nessa pesquisa, pois acreditam na categoria do trabalho docente. Nas entrelinhas e nas pausas para os suspiros, no meio das conversas, percebi que essas pessoas sabem que trabalham (atuam) num “sistema cognitivo”(CORREIA, 1999) que favorece a cognição dos indivíduos que o integram – alunos e professores – e, esse movimento é capaz de gerar “cognições coletivas através das redes de relações que se estabelecem entre os indivíduos (p.21)”, o que é uma forma de contribuição para a formação que visa promover “uma requalificação dos coletivos de trabalho, que transcende a mera requalificação dos indivíduos(p.21)”.

Concordo com a perspectiva apresentada por Correia (1999) e, acrescentaria que considero essa “requalificação coletiva” como uma das facetas da cultura escolar na perspectiva de Perez Gomes (1990), ou seja, um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um grupo social, que pode ser um facilitador, mas também pode ser um limitador, determinando possibilidades de criação e desenvolvimento interno ou de estancamento ou dependência.

A clareza que possuem, mesmo que não tenha sido expressada, sobre esse “mandato” docente e a cultura presente no espaço escolar, me pareceu o reconhecimento da existência de uma face “oculta da profissão” (CORREIA, 1999, p.23) que carrega um conjunto de saberes e de processos cognitivos que “apesar de não serem tomados em conta na definição oficial da profissão, desempenham um importante papel na estruturação das práticas”.

Essa compreensão parte de Durand (1969), quando nos apresenta a idéia de que as atividades profissionais em geral e as atividades docentes em particular integram um regime

diurno de funcionamento, que a grosso modo corresponde a face visível da profissão e um regime noturno corresponderia a face invisível ou oculta da profissão. Assim, os saberes profissionais que tem reconhecida legitimidade teórica, epistemológica e sociológica, circulam no regime diurno e, são os saberes que estão presentes nos currículos de formação; a face oculta, ou os saberes do regime noturno, não são objeto de uma formação explícita que “facilite um reconhecimento e formalização imprescindíveis à construção” de uma “cidadania epistemológica, teórica e sociológica”. E, penso que a consciência sobre seu mandato, os autoriza a socializarem esses conhecimentos da face oculta da profissão.

Os fragmentos que se seguem, referem-se ao que nomeiei de categoria dessa investigação – relação entre campo profissional e campo de formação: professores formadores. Ao trazer a percepção dos docentes da Escola Básica, que recebem os futuros professores, sobre as Instituições Formadoras. O propósito de desvendar essa percepção foi no sentido de que, com a atual legislação, essa Escola Básica deslocou-se da posição de campo de aplicação, para também tornar-se campo de formação, como já foi referido anteriormente. Em uma perspectiva que se apóia na lógica investigativa pretendo buscar nessas narrativas as impressões que esses colegas possuem desse momento que vivem como “formadores”, me apoiando no que diz Benjamin (1996, p.201) “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”.

Buscando a compreensão dessas narrativas, as reli muitas vezes e, assim, me reporte a um trabalho de Matos e Caramelo (2004, p.27) que consideram a “racionalidade compósita” um dos recursos interpretativos possível de ser aplicado aos processos de análise em que diferentes atores estão envolvidos, pois um dos seus pressupostos parece ser a pluralidade de formas organizacionais presentes em ambientes de formação e, conseqüentemente, as diferentes lógicas e sentidos de ação.

Assim, os autores apresentam que a “racionalidade compósita é, então, um constructo teórico indispensável à interpretação do funcionamento dum sistema aberto, como é o sistema da formação, cuja temporalidade não sendo regida pela urgência da ação imediata, pode ser investida de múltiplas dimensões (ibdem, p.29)”.

E, me apoiando na perspectiva da temporalidade, onde os autores trazem a idéia de que não há uma necessidade direta a reger o tempo da formação, busquei em Pineau, que pesquisa as temporalidades na formação, a compreensão desses tempos que podem ser a medida de

alguns movimentos formativos, procuram mostrar que a “formação só pode ser feita nas fronteiras, jogando com o teclado complexo das diversas temporalidades(PINEAU, 2004, p.16)”.

E, ao aproximar essas idéias, percorri o trabalho de Paul Ricoeur – Tempo e Narrativa – onde esse autor retoma a leitura de Santo Agostinho sobre a natureza do tempo. Ricoeur apresenta-nos o tempo como experiência, desse modo o tempo encontra na narrativa a sua excelente representação, ou seja, a narrativa revela-se aqui como o caráter temporal da experiência humana “o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. (...) o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”(RICOEUR, 1994, p.15).

E, fiz essa urdidura para compreender que esse tecido – relação entre a Escola de Educação Básica e a Universidade – tem fios de espessuras diferentes, e como seu tentasse tecer uma malha/trama com fios de seda e com fios de lã, a beleza do resultado deve estar na originalidade dessa composição - ou no inédito viável de Freire (1992); busquei esse caminho em função dos tantos comentários trazidos nas narrativas dos meus colegas sobre o distanciamento entre a Escola e a Universidade.

Dessa forma, quando ouvi as narrativas que transcrevi posteriormente e a seguir apresento, me perguntava sobre a razão do desencontro entre essas duas realidades, que entendo como complementares e assim poderiam estar próximas e, buscando essa compreensão costurando a teoria com a minha história profissional, como professora da educação básica e como professora de professores em cursos de especialização, percebi que as temporalidades são diferentes; percebo-me diferente e converso isso com meus alunos que são também professores e que igualmente convivem com essa situação e sentem as diferenças de seus ritmos na Escola de Educação Básica e na Faculdade, quando estão realizando sua formação continuada. Vejamos o que diz Marie Curie nesse sentido:

*Quer ver uma situação em que sinto falta da Universidade para nos ajudar a compreender e tentar corrigir talvez, esse fato, olhem só: no início de 2006 tínhamos sete turmas de 5ª série, que representa um gargalo em função da mudança da 4ª para 5ª – da mudança da unidocência para pluridocência – na metade do ano veio a enturmação, das sete turmas ficamos com cinco turmas, já foi um baque para as crianças que no meio do ano estão*

*se habituando aos vários professores, mas aí separou novamente a estrutura das turmas e os alunos mais uma vez são vítimas, porque agora no levantamento de vagas, pois perdemos totalmente a autonomia para o governo do Estado, verificamos que temos aprovação somente de três turmas e meia, das sete iniciais, quer dizer que reprovamos metade de nossas crianças e a 5ª CRE, a Secretária da Educação não estão nem um pouco preocupados com isso; por isso eu gostaria da Universidade, nesse momento, aqui conosco, para podermos publicar como estudo acadêmico ou legitimado pela academia dizendo/contando essas coisas que não aparecem da mídia. Nós até falamos no rádio e na TV, mas há a necessidade do registro em outras instancias para nos ajudar a pressionar o governo estadual, o CPERGS (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul) nos apóia, mas há tantos outros problemas com o magistério para serem debatidos que esse se torna apenas mais um. Penso até que se a Universidade estivesse ao nosso lado, a presença dela aqui na escola e nas escolas de um modo em geral já seria uma forma de educação continuada, pois estaríamos junto com leituras e busca de soluções para os problemas que aparecem, que são sempre inéditos, sempre com facetas diferenciadas. E, refletir sobre eles e escrever/publicar sobre eles poderia se uma forma de formação, pois teríamos um espaço para pensar sobre nosso dia a dia. Alias, o tema reflexão me preocupa muito, pois refletir nessa movimentação louca esta ficando difícil e é cada vez mais necessário.*

Em outro fragmento de narrativa, a professora América disse:

*O que percebo é que a Universidade não muda, desde muito eu vejo, percebo sempre o mesmo tratamento, raríssimas exceções como os professores X, que vinha até aqui e o professor Y, que conversa com a nossa Escola. Outro fato que considero preocupante é que quando nos aparecem os professores responsáveis pelo estágio, se estão ligados a Universidade Pública, são professores substitutos e que normalmente fizeram um concurso, mas não tem o conhecimento necessário sobre essa etapa da formação e desconhecem a legislação,; os que nos aparecem e são de Universidades Privadas, também desconhecem as leis e, em muitos casos nos procuram, ou porque foram nossos alunos na educação básica e tem vontade de rever a Escola, ou porque gostariam de ver como funciona o estágio na nossa Escola, mas é muito comum chegarem nos avisando que não sabem nada e que estão na disciplina de Prática porque essa era a vaga do concurso ou para completarem sua carga horária; considero lamentável que a maioria dos departamentos responsáveis pela formação não trate com o devido respeito, não há nessas faculdades uma Comissão de Estágio nos moldes ou parecida com a que nós temos.*

Na mesma perspectiva, a professora Jacoba Felice narrou:

*É apavorante e nós que gostamos de fazer esse trabalho e nos preocupamos com a qualidade da formação, por exemplo, não temos com quem conversar nas Instituições Formadoras e por isso muitas vezes gostaríamos de receber mais estagiários e temos que restringir o número. No início do ano havia oito alunos da Universidade Católica de Pelotas, sete da Universidade Federal de Pelotas, dez da Faculdade Dimensão e três da FURG – Fundação Universidade de Rio Grande (que são os mais organizados e eles tem Comissão de Estágio, mas são barrados na 5ª CRE – Coordenadoria Regional de Ensino, por burocracias, por serem de outra cidade e/ou região, só ficamos com um aluno de lá e que é maravilhoso); se houvesse de fato uma parceria entre Universidade é nós poderíamos atender mais alunos.*

Nessa perspectiva, dou continuidade com o fragmento de Anita Garibaldi:

*Como sempre pensamos sozinhos sem apoio das Universidades; enquanto nós temos toda uma Comissão de Estágio que cuida de todas as etapas da formação de nossos estudantes, para que eles nunca se sintam desamparados, para que não desistam de se tornarem professores, porque acreditamos que esse é um dos importantes papéis sociais da Escola, em especial da nossa Escola, sempre nos envolvemos muito nesse momento da formação, todas as etapas são planejadas com antecedência e acompanhadas pelos professores. Claro que nem sempre isso nos garante que nosso aluno será um bom professor, mas na fase de formação nos organizamos como “Instituição Formadora” e não abandonamos nossos alunos.*

A professora Marie Curie declarou:

*Professores das Universidades? Onde eles estão? Largam os alunos aqui, ou melhor, dão o endereço da Escola para esses alunos e eles se apresentam aqui, nem mesmo uma carta de apresentação assinada pelo professor responsável pelo estágio eles trazem; olha, é apavorante a não participação das Instituições nesse momento da formação.*

A professora Rosaling Franklin continuou narrando:

*Não entendo mesmo, como se organiza a formação prática dos futuros professores, nas Universidades, eu só conheço o professor Y, que vem conversar com a nossa Escola, mais nem um outro, onde esta o departamento ou coordenadoria responsável pela formação; eu fico*

*pensando que se nós fizemos o mesmo com nossas turmas do magistério, haveria uma desistência em massa, dos estudantes, e outra coisa, nos passamos conversando todas as semanas com as Escolas onde estão os nossos alunos temos um grande grupo de professores que vai semanalmente em todas elas, onde estão nossos alunos e mesmo assim temos problemas na formação. Não sei como as Universidades pensam, mas eles nunca vieram aqui, e vamos considerar que agora, aumentou em muito o nosso envolvimento com essa nova legislação, pois dedicamos muito mais tempo aos alunos que chegam; agora mesmo com a enturmação do ano passado se repetindo no início do próximo ano, com a Governadora e a Secretária da Educação fazendo levantamento eletrônico do número de vagas, nossas turmas com 40 ou mais alunos (até com 44 já temos) e nossos professores com horário picotado (picotado é assim: tem 40 horas então fica dez horas aqui, quinze horas no Dom João Braga e quinze horas no Monsenhor, então o deslocamento é por helicóptero [risos,,,)mas vejam bem a nossa situação e, ironicamente eu digo, ainda bem que a universidade não oferece nada em troca para a formação continuada, pois só poderíamos realizá-la no quarto turno e nos sábados à tarde e domingos depois da missa, pois a senhora governadora, orienta a 5ª CRE, para que a formação continuada fique inteiramente por total responsabilidade do professor, e isso quer dizer: fora do horário de trabalho.*

A professora Jacoba Felice narrou que:

*Sinto falta do lá na Especialização falavam, ou seja, a teorização do que nos acontece em sala de aula; agora essa outra da Governadora, que é a enturmação. Os estagiários que estavam comigo se apavoram porque desapareceu turmas em que eles estavam trabalhando e as turmas de EJA que ficaram, os alunos estão desistindo aos poucos, por vários motivos como desmotivação, constrangimentos por terem que estudar numa turma grande e com muitos colegas, principalmente os mais velhos dizem que ‘tem vergonha de serem burros’, por isso nossa EJA era formada por grupos menores, e até porque podemos dar um atendimento mais individualizado para os alunos. Essa atitude foi um terror, penso que esses políticos jamais fazem uma avaliação dos prejuízos que são causados na educação, ou então fazem para ninguém saber nada mesmo e continuar votando neles.*

Percebo nessas narrativas que há por parte dos colegas, algumas vezes um sentimento de busca e de outras vezes o sentimento de rejeição pela instituição formadora; a primeira colega sente que a presença da Universidade poderia ser um ponto de apoio para a

compreensão e posterior publicação dos prejuízos causados por algumas atitudes da Secretaria da Educação do Estado, que acabou comprometendo a continuidade do processo de aprendizagem de metade das crianças que iniciaram a quinta série do Ensino Fundamental.

A professora faz tal afirmação porque é de conhecimento no meio escolar a existência de pesquisas como a de Zuleica Rangel, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Correro Grillo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, que em seu mestrado produziu a dissertação “*O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de 4<sup>a</sup> para 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental: olhando a realidade e apontando caminhos*”.

A convivência com os alunos de 4<sup>a</sup> série despertou o interesse dessa autora sobre as suas dificuldades ao passarem para a 5<sup>a</sup> série, quando têm de se adaptar a vários professores, disciplinas específicas, horários, livros didáticos e provas. O estudo mostrou que o estudante apresenta fragilidade no desempenho escolar e espera encontrar alguém que o ajude. A maioria também está na pré-adolescência, fase de alterações hormonais e aumento de conflitos.

Mas o que se presenciou, por parte dos governantes foi uma total despreocupação com esses aspectos da aprendizagem, sendo considerado apenas a questão administrativa da respectiva Secretaria de Estado, que em momento algum se manifestou-se no sentido pedagógico. E, os professores sentem a necessidade de anunciarem e/ou denunciarem esses fatos para toda comunidade, mas não se sentem habilitados para esses registros e, talvez, por isso acreditam que a Universidade, através de pesquisa, como a citada, forneceria o respaldo teórico para essas problemáticas e possíveis encaminhamentos para o enfrentamento da decisão governamental.

Outro fragmento, nesse mesmo sentido, vem da professora Rosaling Franklin que trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos – EJA – onde turmas inteiras foram suprimidas pela enturmação e houve desistência de muitos alunos porque foi interrompida uma proposta da Escola que atendia grupos de alunos menores, com o intuito de atender as diferenças de aprendizagem desse público alvo que muitas vezes tem dificuldades específicas e pela idade, manifestam seu constrangimento em permanecer em grandes grupos de alunos. A atitude da Secretaria mais uma vez vem de encontro a autonomia da instituição escolar e seus projetos diferenciados, aos professores, aos alunos e aos futuros professores que ficaram sem turmas para realizarem seus estágios.

Penso que essa categoria pode ser analisada em dois sentidos: o primeiro se refere a questões relativas às políticas públicas que afetam a educação como um todo e que nem sempre são trabalhadas nas instituições escolares, bem como nos cursos de formação, no sentido de



permitirem uma leitura crítica dos desdobramentos, por exemplo, de uma eleição para governador, como foi o caso da atual governadora e de seu programa nas coligações partidárias.

O segundo sentido refere-se as temporalidades entre a Escola de Educação Básica e a Universidade, e a Universidade possui uma temporalidade que é a da formação e essa talvez, esteja preocupada com o tempo da formação, que é um tempo diferente do que vive a escola e avançaria meu pensamento dizendo que trata-se de uma outra lógica de trabalho.

Foi possível inferir que o tempo da formação tem características bem diferentes do tempo da execução e/ou aplicação dos conhecimentos construídos anteriormente. Esse “descompasso temporal” pode ser um dos fatores que dificulta a relação Escola e Universidade. E, utilizo-me de minha experiência como professora da Educação Básica e como professora de professores na formação continuada para compreender essa relação.

Mas penso ser importante, ainda trazer uma reflexão: será que a Universidade quer fazer formação docente? Não seria importante a instituição de terceiro grau parar e fazer uma reflexão sobre o seu papel junto à docência?

Fragmentos como o de Hipátia e o de Anita Garibaldi, permearam várias narrativas; os professores se sentem muito tranquilos para aceitarem, ou não, os estagiários em sua sala de aula, mas consideram esse trabalho muito importante:

*Quanto aos professores que cedem o espaço para o estagiário, aqui em nossa Escola, não há nenhuma imposição; só aceita estagiário o professor que quer, fica na vontade do professor, porque muitos não aceitam pelo fato que terão de trabalhar mais acompanhando o estágio no preparo de aula, com registro de suas presenças, conferindo e revisando seus trabalhos para a próxima aula, então não aceitam. Outros gostam do envolvimento com a formação e mesmo tendo que trabalhar mais, ficam com os estagiários e aí tem de todas as idades, todos os tempos de serviço, realmente são os professores que querem participar de alguma forma na formação das futuras gerações e mesmo tendo que estudar mais, como muitos fazem, eles aceitam essa nova forma de estágio.*

Outra análise que apresento no sentido de buscar a compreensão desse fenômeno refere-se ao que Charlot (2000, 2005) apresenta em seus estudos sobre a relação com o saber. Uma perspectiva que esse autor utiliza é a antropológica, partindo da concepção de que

“a cria do homem nasce inacabada, imperfeita, (...), não é ainda; ele deve ser construído, (...), a cria da espécie humana não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo. A educação é essa apropriação do humano por cada indivíduo. Nascer é, para o homem, estar na obrigação de aprender (2005, p.57)”.

E, essa condição antropológica o autor coloca na base da relação com o saber, mas também considera que a relação com o aprender é mais ampla do que a relação com o saber, no sentido escolar do termo, sendo o desejo de aprender um indicador da incompletude do homem e, nesse sentido a educação é interminável, jamais será concluída. É uma dinâmica interna – como ser inacabado – e uma ação exercida do exterior – porque sua humanidade é exterior e, assim sendo, do ponto de vista pedagógico, a educação é essa relação interna/externa (idem, p.58).

Essa visão antropológica da educação ajuda-nos a compreender as dinâmicas e os movimentos que constituem a vida e a cultura escolar, considerando a escola como um espaço de conhecimento, mesmo que hoje “este esteja disponível sob uma diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para explicá-lo, para revelar sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica (NÓVOA, 2008, p.226)”.

Segue Nóvoa (2008) nos lembrando que nesse espaço a presença da contemporaneidade é importante, a pedagogia poderá ajudar a valorizar os saberes, considerar novas formas de relação com o trabalho com a presença da complexidade de a imprevisibilidade e compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação que induzem a outras maneiras de aprender e conhecer.

E, com esse pensamento, o autor chama a atenção para a importância da instituição escolar se adaptar a essas variações, que criam dilemas para a profissão docente pelo fato dos professores não terem o seu saber específico devidamente reconhecido, pois mesmo que se reitere a importância da educação, a tendência é considerar que basta o domínio do conteúdo de ensino. O autor nos alerta para a criação de um paradoxo: “ *semi-ignorantes*, os professores são considerados como a pedra fundamental da nova sociedade do conhecimento. A mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao *status* de coisa simples e natural (2008 p.228)”.

Essas circunstâncias trazem à tona os sentidos da docência e, penso que a busca pelos “novos sentidos para o trabalho docente, levando à valorização de um conjunto de competências profissionais que poderão ser sintetizadas sob as formas *saber relacionar* e *saber relacionar-se* (NÓVOA, 2008, p.229)” [grifos do autor]. O autor denomina essa situação de colegialidade e apresenta a idéia de que o *projeto de escola* e a *colegialidade docente* são dois discursos presentes nos debates educativos.

Ele traz na primeira idéia (projeto de escola) que é importante reconhecer na docência, para além dos currículos, programas, estratégias pedagógicas, metodologias a organização do

trabalho na escola, como: definição dos espaços e tempos de aula, agrupamentos dos alunos e das disciplinas, enfim um processo educativo “que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projeta em lugares e ocasiões de formação múltiplos” (idem, p.230).

Na segunda idéia (colegialidade docente) é preciso reconhecer que não demos a devida atenção às formas de organização do trabalho docente. Por isso as expressões *saber organizar* e *saber organizar-se* procura chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho docente, como instrumentos de diálogo entre escola e sociedade (idem, p. 231). E, com essa compreensão volto-me para os fragmentos que coloquei e considero que eles caracterizam a terceira categoria encontrada nas narrativas, ou seja, a docência esta em toda escola e essa *totalidade* deve perpassar todo processo de formação e, seguem mais fragmentos com essa perspectiva.

Essa relação entre trabalho docente dentro da sala de aula e o trabalho docente dentro do espaço integral da escola foi apresentada em vários depoimentos e, o que me pareceu é que todos sabem da importância da “colegialidade docente” (NÓVOA, 2008), mas ainda esta muito presente na “cultura escolar” que o espaço da docência é o espaço da sala de aula e, talvez por essa razão, muitas vezes os professores declararam que os futuros professores pensam que não aprendem nada quando estão vivenciando a estrutura escolar, mas não estão em uma sala de aula.

A professora Hipátia narrou:

*Eu nem me preocupo com a parte burocrática porque a direção, supervisão e coordenação pedagógica fazem muito bem isso, mas cá pra nós, é um monte de trabalho para toda escola, justo agora que a governadora esta tirando gente da supervisão e coordenação, não sei como ficará no ano que vem, talvez se diminua o número de estagiários aqui na escola, porque não dá para acompanhar muitos. Tem que limitar, como fazer isso não sei, mas é muita gente para acompanhar e nós [quer dizer a direção é que faz tudo] porque não vem ninguém da universidade.*

Interpretando esse fragmento percebemos também o quanto o poder público (Governo Estadual) também não valoriza a docência e ampliando a educação do cidadão. Os danos causamos por algumas políticas públicas podem tornar-se irreparáveis na formação, como seria o caso dessa escola não aceitar mais estagiários ou diminuir o número de futuros professores nessa instituição.

Os próximos fragmentos retratam a preocupação dos docentes sobre esses outros saberes presentes no trabalho, mas que nem sempre são considerados como conhecimentos

relevantes e se discutidos em um espaço, como o da formação continuada, poderia trazer mais sentido para a docência. Disse a colega Jacoba:

*“ando esgotada de ser ‘tarefeira’, adoro estudar e produzir coisas, mas com essa pressão da governadora, isso não está acontecendo, sinto que só apagamos incêndios, não conseguimos avançar em nossa proposta pedagógica como um todo, para fazer a diferença como projeto de escola. E, pior, sei que temos potencial para ensinar para os futuros professores. Já li alguns textos do Tardif, gostaria de ler mais sobre esse autor”.*

A professora América falou da sua preocupação com a grande quantidade de tarefas que são realizadas pela equipe que coordena a escola, dando sustentação para o trabalho nas salas de aula:

*“nem fala que isso me angustia muito, não gosto de pensar que não estou pensando, fico preocupada por não poder estar lendo, estudando um pouquinho que seja, andei lendo agora porque estava doente, mas não acho justo com os professores, penso, penso e não vejo muitas condições de mudar, sei que temos que fazer alguma coisa, mas não estou atinando como fazer e essa sensação as vezes representa que o que eu faço não é trabalho docente, mas sem esse trabalho e escola não anda”.*

Quanto a sobre carga de trabalho na docência o professor Pitágoras narrou: *“é muito grande a nossa carga horária, por sorte temos um grupo que pega junto, e também a história de nossa escola que se caracteriza pelas lutas, pois já pensou ter que assumir licenciandos agora, eu mesmo teria que parar com meu curso de mestrado”.*

Nessa mesma perspectiva declarou a professora Clarisse Lispector: *“as vezes tenho a impressão que o pessoal que discute e elabora esses documentos, nunca entrou em uma sala de aula. Além das ambigüidades do texto, imagina eu que tenho três estagiários em três momentos diferentes de abordagem literária; nem pensar em lidar com os três alunos e mais minhas aulas da 6ª e 7ª série. E, como fica minha formação, em que tempo eu estudo ?”.*

Dessa forma, essa preocupação com a formação continuada é mais outro aspecto que deve ser considerado nessa investigação. Essa preocupação está entranhada pelas condições explicitadas no Projeto Político Pedagógico das Escolas estudadas. O projeto político pedagógico se constitui, nessa investigação, a categoria, em um movimento de síntese que percorre as categorias anteriores.

Nesse sentido, considero que o projeto nessas escolas se institui como um instrumento catalisador das dimensões políticas, epistemológicas, pedagógicas e técnicas no cotidiano, em um processo de construção participativa, para além do cartorial.

Uma fala que foi comum em muitas narrativas e que apresento a seguir em fragmentos de dois professores refere-se ao papel do Projeto Político Pedagógico nessas escolas:

Falou a professora Jacoba Felice:

*“[...] e, tem mais... profissão, como a nossa, que é capaz de mudar a vida de uma pessoa, se aprende vivendo daí entendo porque investimos tanto no estágio e/ou no estagiário, o nosso trabalho dentro de uma estrutura escolar, apesar das pressões externas, resiste as mudanças políticas, por exemplo, muda o governo, mas nós fizemos o que acreditamos, por isso nossas discussões sobre projeto político pedagógico, com CPM, é claro que nem todos os professores partilham dessa idéia, dessa proposta, mas a escola X tem sua identidade, não aderimos por aderir ao que chega, antes tem muita ‘peleia’ entre todos, mas não queremos alterar essa identidade da nossa escola, pois se as pessoas escolhem o X, para colocar seus filhos é porque tem uma razão maior, do que aquela da central de vagas, escolher é porque acreditam em algum diferencial que nós temos, ou porque os estagiários resolvem fazer estágio aqui? Há outras escolas que aceitam esses estudantes, mas muitos só querem fazer aqui, e chegam aqui dizendo isso, as vezes até porque foram nossos alunos, eles voltam, nos temos um projeto”.*

Também, no fragmento narrativo da professora Maria Montessori, encontrei referências a importância do projeto político-pedagógico e o trabalho docente, disse a colega:

*“Tu sabes que eu ainda acredito muito no PPP aqui nesse espaço e, tenho a impressão que somos uma das poucas categorias profissionais que faz essa discussão, posso estar iludida, mas o magistério sempre me encantou e esse é um dos fatores, pois o nosso trabalho é diferente, é um trabalho que fica na vida das pessoas. Até por isso somos tão bombardeados, mas é porque podemos ter uma certa independência e brigar por ela, é registrar isso no PPP, mesmo que seja uma coisa muito pequena, mas conseguimos fazer pequenas mudanças”.*

A colega Delfina Benigna trouxe em sua narrativa, outro aspecto que considero relevante sobre o PPP:

*“Posso estar enganada, mas nossa instituição foi criada já com um projeto diferente, talvez rebelde para os padrões locais, e conseguimos levar esse espírito até hoje, nas passeadas sinto o mesmo vigor desse pensamento, que meu pai viveu quanto foi professor daqui, que outros amigos dele falavam e eu criança ouvia e ficava tentando entender. Hoje eu*

*vivo isso através de minha função no Museu e das discussões em nossas reuniões e o projeto político-pedagógico é um documento escrito que retrata esse jeito de ser de nossa instituição e, considero fundamental apresentar esse jeito de ser para esses futuros professores, pois eles podem amanhã ou depois estarem trabalhando aqui, conosco”.*

Percebo nas narrativas dos professores a importância que tem o Projeto Político Pedagógico em suas docências, o quanto a discussão, elaboração e convívio com esse documento têm contribuído para o melhor desenvolvimento do seu trabalho, mas penso que principalmente para a identidade docente e para a preservação de aspectos da cultura escolar dessas instituições. Esse é um fator que está presente em muitos dos trabalhos publicados sobre PPP e que já apresentei nesse texto.

Reitero que ao analisar os elementos presentes nas narrativas, interpreto-os como unidades de significados voltando aos fatos registrados durante as observações contínuas e que não eram portadores de critérios – mas encharcados de possibilidades. Considerando os olhares teóricos que carrega e os olhares dos sujeitos sobre a prática docente, busquei a reunião as semelhanças com vistas a uma outra compreensão que permita avançar o conhecimento.

Uma compreensão teórica pelas unidades de significado das narrativas, reagrupadas com os elementos empíricos de mesma essência, ou seja, as categorias. Nesse exercício de deciframento de fatos/eventos e de observações, procurei ir além do manifestado, tentando auscultar o que estava oculto ou latente nas narrativas, mas sempre presente nessas de alguma maneira.

Dessa forma estabeleceram-se alguns pontos comuns, mas considero relevante dizer que nas narrativas e observações, esses elementos de fato não aparecem isolados, estão inseridos em um contexto e, por isso muitas vezes se superpõem se entrelaçam e até se amalgamam. Assim, essas categorias aqui explicitadas pretendem favorecer uma percepção mais didática de seus contornos. E, nesse texto as categorias se configuram como:

- saberes da/na prática;
- projeto político pedagógico – identidade docente e cultura escolar, sentimento de pertença;
- relação campo profissional e campo da formação – professores formadores.

Tomando como referência o pensamento de Jodolet (1989), considero que as relações sociais são realidades mentais pelas quais os sujeitos se relacionam simbolicamente com os objetos e correspondem à interiorização de experiências práticas e referências de conduta e

pensamento. São partilhadas nos grupos sociais que as criam a partir de estilos de interação, comportamento e comunicação próprios.

Por esta razão, enquanto fenômenos cognitivos, elas incluem a pertença a grupos e exprimem a visão consensual da realidade e o sentido que orienta a sua relação com o mundo. A autora esclarece que a condição de partilha nas relações sociais não anula particularidades: ela corresponde mais ao modo como o pensamento de cada um é marcado pelo fato de outros também a partilharem do que à extensão da sua distribuição entre os membros de um grupo.

Em geral, podemos dizer que o caráter prático das relações sociais resulta da sua relação com os sistemas de comunicação; comunicação que, reenviando a fenômenos de pertença e influencia, é decisiva na elaboração, manutenção e transformação dos sistemas intelectuais, como a instituição escolar.

Poucas vezes as relações sociais foram utilizadas como objetos centrais de investigação, no entanto, Gilly (1989, p.264) indica que “o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e transformam as representações sociais no seio de grupos sociais e esclarecer o papel destas construções nas relações destes grupos com o objeto da sua representação”. Para este autor, a escola é um lugar de convergência de muitos discursos, que algumas vezes se alinham e em outras vezes se contrapõe, podendo dessa maneira articular em totalidades coerentes as contradições, o que pode permitir aos sujeitos que com elas se confrontam preservar, nas suas práticas e relações com o mundo, o seu próprio equilíbrio e necessidade de coerência.

Dessa forma as relações sociais podem operar compromissos numa época de mudança apenas comparável à própria escolarização; nem sempre refletem a realidade, mas constroem-se para legitimar certas funções sociais, mobilizando ideologias e ciências e justificando práticas. Ao analisar diversos discursos de outros agentes no domínio da educação e da escola, Gilly (1989) conclui que os discursos oficiais não têm alterado o modelo dominante e o modelo tradicional tende a predominar na estruturação das representações.

Percebo que os professores ouvidos trazem as sua representações de docência e tentam de alguma forma, dizer para os futuros professores que aquele conhecimento, que não está catalogado nos currículos da formação universitária é um conhecimento relevante e que a partir desse, ele poderá usá-lo como referência para outras construções, assim quando a colega disse “*tento aproximar o fato a ser trabalhado, do momento histórico*” e outra fala que “*sentindo as variações de temperatura, daí passar a descrever isso no caderno fica mais tranquilo*”, ainda seguindo nessa linha de pensamento outra colega disse “*gosto de chamar a atenção desses aspectos com os futuros professores, para que eles não precisem passar por muitas*

*dificuldades e se sintam aptos a inovar em sua prática quanto começarem a dar aulas”, ou ainda “o espaço idealizado pela teoria não é bem assim na vivência diária, que há fatos que não estão prescritos ou previstos nos livros e textos trabalhados na universidade”.*

Outro aspecto que está presente nas narrativas diz respeito à questão da crença na docência. Todos os professores ouvidos foram unânimes em dizer que gostam do que fazem e possuem uma representação bastante positiva da docência e da instituição escolar dizendo que *“acredito na docência como possibilidade de mudar algumas coisas, mesmo que pequenas”*, segue outra colega *“gente essa é a escola que temos e temos que batalhar por ela porque é pública e tem que ser de qualidade, e nessa qualidade passa o aprendizado da política, de eleição, de debates ..., quero dizer que para ser professor, temos que dar conta de tudo isso”.*

A preocupação em incluir na docência outros saberes da prática, não só os saberes da sala de aula, mas os saberes de quem convive com a escola como um todo, esteve presente em muitos depoimentos: *“preocupo-me porque os estagiários quanto chegam aqui no primeiro momento, muitos pensam que não estão aprendendo nada, porque o momento fora da sala de aula se mostra como não fazendo parte da formação. É difícil nós dizermos para eles que a vida de uma escola tem tudo isso e muito mais, que o momento da sala de aula, nem sempre representa para nós, o mais preocupante, pois ele é uma parte do processo todo.*

Seguindo essa linha de pensamento temos que *“mesmo que muitos inicialmente acham que não irão ‘aprender muito’ porque há tanta coisa na escola ocorrendo paralelamente à sala de aula, então eles queixam-se de que não conseguem desenvolver nenhum conteúdo; no seminário final dos estagiários”, seguiu a colega “claro que ela se preocupava com o conteúdo que não ficou todo trabalhado, mas no balanço final ela declarou que aprendeu muito ‘de realidade escolar’ vendo que o espaço idealizado pela teoria não é bem assim na vivência diária”.*

A perspectiva do mandato pelo trabalho docente (TARDIF E LESSARD, 2005), que a formação recebida e a consolidação dessa, pela e na prática, mostra-se nas narrativas através da autoridade de que estão imbuídos esses docentes; acredito que o partilhamento desses conhecimentos contribui para a manutenção da identidade social desse grupo e, também é uma forma de cultura, considerando essa como *“o conjunto de conhecimentos e de valores que não é objeto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem (Finkelkraut, 1990, p. 98).”*

Pérez Gomes (2001, p.17) avança essa interpretação ao considerar a *“cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social”,* que pode facilitar e ordenar, limitar e potencializar intercâmbios sociais, produções



simbólicas e materiais e algumas realizações individuais ou coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

Para esse autor, a cultura é o resultado de uma construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Podendo se expressar em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, em sentimentos materiais e simbólicos, que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. Como consequência de seu caráter contingente, parcial e provisório, ela não é um algoritmo matemático que se cumpre incontestavelmente. A cultura deve ser considerada sempre como um texto ambíguo, que é necessário interpretar indefinidamente (Bruner, 1992).

Por isso, viver uma cultura, que neste caso é no espaço escolar, e dela participar supõe a necessidade de reinterpretá-la, e de reproduzi-la, assim como é possível transformá-la. A cultura potencializa tanto quanto limita, pode abrir e, ao mesmo tempo restringir o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem. Por outro lado, a natureza de cada cultura pode determinar possibilidades de criação e de desenvolvimento interno, de evolução ou de declínio, de autonomia ou de dependência individual (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Dessa forma a cultura pode tornar-se uma parcela fundamental dos saberes de experiência.

Outro aspecto que saliento após a análise das falas se refere ao sentido de pertença desses professores. O quanto o grupo se percebe formador dentro de uma escola que tem sua história ligada a formação docente.

Com as narrativas apresentadas, procuro mostrar a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico – PPP; com a perspectiva de que uma instituição escolar pode ser resultante, em grande parte, do projeto de Escola da sua comunidade, ou seja, o projeto que traz a marca forte dos professores, dos alunos, das famílias desses alunos. A referência sobre o papel do PPP foi citada nas duas Escolas. As palavras de Veiga (2003, p.277) traduzem essa condição

“Construir o projeto político pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder. A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações”.

A autora, com essas palavras traduziu o sentimento existente nas duas instituições onde aconteceu a pesquisa. Em todos os depoimentos os professores expressaram a sua crença, como forma de “emancipação” e também como proposta “edificante” para o trabalho docente,

salientando que o processo de construção do PPP teve a capacidade de reunir diferentes vozes “dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum (idem, p.277)”.

## 6 – SEXTO MOVIMENTO

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia.

Walter Benjamin

### 6.1 - OLHANDO OS FRAGMENTOS E O TODO NA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Ao olhar à travessia feita (FERNANDES 1999), no movimento de contínuos retornos, colocando nesse movimento algumas das vozes dos professores, pensando na sensibilidade necessária para percebemos as permanências e as variações, desde o início do processo de acolhimento nos espaços da pesquisa, quem sabe poderemos lidar com as questões do estágio supervisionado considerando a sua complexidade, mas com buscas a sua complementaridade no processo formativo docente.

Revisitando o vivido e revendo os movimentos iniciais, volto para os lugares onde conversei com os colegas, percebendo o quanto esses lugares são formativos e, o quanto eu retomei vários princípios ao ouvir as narrativas, respirando o cheiro da Escola, ouvindo todos os seus ruídos, acompanhando alguns movimentos dos que estão dentro dela.

É uma Escola viva, ela é formativa e trago aqui Fernandes (1999, p.179) quanto nos diz que através do “protagonismo, reconhecendo-se como sujeito/atores em **teias de relações**, a partir de conflitos, encontros, desencontros, afetos e desafetos que teceram. E, também, criando e recriando territórios, onde era possível trabalhar o conhecimento, a ciência e o mundo numa outra relação”.

Segue a autora, trazendo a presença, nessas relações, da dimensão histórica e da dimensão política, que são explicadas com tanta clareza por Freire (1982:28):

“O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser em situação’, um ser do trabalho e da transformação do mundo (...) Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro”.

Na mirada ao vivido adentrando na práxis (FERNANDES, 1999, p.184) e fazendo um entrelaçamento com a minha história, convivendo com os companheiros, foi possível na

vivência dessa pesquisa aprofundar as leituras da Legislação e perceber suas contradições e tensões.

Perceber que muitos dos colegas que acolhem os estagiários, como no caso dessa pesquisa, possuem uma maturidade profissional que lhes reforça a identidade docente, um tempo de trabalho que lhes permitiu ressignificar conhecimentos, se autorizando a socializá-los como forma de compromisso com as futuras gerações. O estágio ocupa um espaço de consolidação da identidade profissional nos futuros docentes.

Outro aspecto que considero presente nas narrativas docentes refere-se a possibilidade do PPP ser um “projeto identitário”; muitos colegas referiram-se a identidade institucional no sentido de considerar “o que esperam da escola seus diferentes atores e seus contemporâneos (BOTO, 2003, p.383). A autora chama atenção para a responsabilidade social que a instituição escolar tem diante da sua comunidade, preservando seus interesses pois “educar é, por um lado, lembrar e, por outro marcadamente projetar utopias (idem)”.

Na esteira da projeção de utopias considero a presença dos Círculos de Pais e Mestres – CPM nos PPP uma modalidade de extensão da Escola de Educação Básica junto a comunidade; e, aqui uso o sentido de extensão como algo que se estende e tenta trazer para junto de si os anseios e desejos de um grupo de pessoas (por exemplo a família desses alunos). E, no caso específico das escolas onde se realizou a pesquisa e, como pesquisadora, faço a seguinte inferência: são escolas muito tradicionais na cidade, com uma trajetória extensa e que certamente em algum momento cruzou a história das pessoas que povoam esse lugar.

Acredito que as palavras de Berger e Luckmann (2004, p.79) traduzem pelo menos em parte essa condição: “as instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. [...] É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida”. E, também o sentido de pertença que os professores sentem e declaram em suas narrativas, considero como um importante fator proporcionado pelo PPP.

Outra idéia apresentada pelos autores ajuda a compreender a posição dos dois grupos de professores; um grupo se dispendo a trabalhar com os futuros professores e outro grupo mostrando inconsistências nos textos da lei e se posicionando nesse sentido com o apoio de seu órgão de classe, mas com a mesma preocupação em pensar a formação docente com e para as novas gerações, pois “somente com a transmissão do mundo social a uma nova geração, a dialética social fundamental aparece em sua totalidade (op.cit., 2004, p.88)”.

Esses posicionamentos dos docentes também se constituem como saberes da prática, como um promissor confronto de idéias que permite o que nos diz Viera Pinto (1969, p.211) “o

comportamento dialético não consiste em pensar a contradição, mas pensar por contradição”. O primeiro grupo indicando que há saberes que não podem ser previstos e apenas no momento em que acontecem é que podemos pensar sobre eles e buscar saídas, não existe um “modelo” formativo, a formação se constrói pois como diz Nóvoa (2001, p. 11) “a nossa matéria são as ‘pedras vivas’, as pessoas, porque neste campos os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar* e sempre *formar-se*”[grifos do autor].

O segundo grupo de professores, também indica que há saberes que são aprendidos no desvelamento do cotidiano, no confronto de idéias, no debate e que provavelmente, não estamos preparados completamente, estamos sempre nos preparando para compreendê-los e, parafraseando o autor diria “como estamos sempre nos formando, podemos formar”.

Mas esse processo de formação, nessa pesquisa, revela uma diferença que cabe salientar, ou seja, o primeiro grupo de professores pensa a formação num sentido mais amplo, mais voltado para a formação como uma responsabilidade social e para o exercício da profissionalidade, enquanto o segundo grupo tem a preocupação com a formação de um grupo para atuar nessa Escola.

Ao analisar nas narrativas o que havia de comum nas falas, em relação a instituição formadora, inicialmente fiquei muito preocupada, porque as falas dos colegas indicavam um grande desencontro entre a Escola de Educação Básica e a Universidade; nesse primeiro momento pensei que minha tese estava comprometida, então retomei a “cinta de Möbius” dentro e fora, mas sem sair do proposto.

E assim, minha permanência nas escolas me permitiu a compreensão de pelo menos uma parte desse desencontro, que somada a “minha prática” me dizia que havia não apenas um distanciamento cultural e político entre as instituições, mas que provavelmente esse afastamento fosse causado também pelas diferentes temporalidades que vivem nesses espaços.

Como nos apresenta Boto (2003, p.386) “ a temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio que tem pressa, e que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção” e, em Matos e Caramelo (2004, p.29), já citados, encontramos que nesses espaços temos lógicas diferentes”, dessa forma acredito que o desencontro pode passar por essas diferentes temporalidades.

Ao pensar sobre a minha prática docente nesses dois lugares, pude entender que também vivo tempos diferentes; na Escola de Educação Básica eu sou regida por um tipo de tempo, quanto estou trabalhando com a formação continuada me atrelo a outra modalidade de tempo. Mas como estamos num campo onde as ‘medições’ não são exatas, o próprio tempo prescrito na escola experimenta outras maneiras de viver os momentos de aluno. E, também,

encontramos nos dois lugares, professores que buscam desenvolver seu trabalho de uma forma diferenciada, explorando a 'hora-aula' de forma a torná-la mais larga, com isso há uma aproximação entre a temporalidade e a relação com o saber (CHARLOT,2005).

Charlot nos diz que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar”, como esses aspectos são diferentes, os tempos que envolvem são diferentes, por isso talvez é que seja possível sentir diferenças.

Com essas reflexões reforço minha crença na escola de educação básica, como um campo profissional que pode ser um lugar da formação. Percebo que uma fragilidade, ao longo desse processo, reside no fato do professor acolhedor, nem sempre teorizar sua prática docente, o que pode comprometer a construção de seus saberes da prática.

E, nesse momento, a parceria com a instituição formadora pode ser uma saída para a minimização dessa fragilidade. A aproximação entre universidade e escola de educação básica pode representar um salto para a melhoria da formação docente, para além da orientação legal.

Partindo da perspectiva já apresentada por Charlot de que o trabalho é formativo, com sentido para o que se faz, acredito que este convívio no campo profissional pode em muito contribuir para a formação do estagiário. Para além dos saberes da prática, há muitos outros saberes presentes na cotidianidade escolar que são fundamentais para o processo de formação do futuro professor e que pela natureza de que são constituídos, somente podem ser percebidos na vivência desse lugar.

Considero importante retomar interrogações que tem me acompanhado e colocá-las como reflexão, a partir dessa pesquisa: que tipo de formação a Universidade se propõe a fazer, que formação está sendo feita. Retorno a Vieira Pinto, para acolher minha inquietude a respeito da responsabilidade da Universidade frente ao projeto de nação e a formação, os quais precisam estar presentes no fazer cotidiano de cada um de nós:

[...] é a minha atividade que torna possível a existência da nação. A nação não existe como fato, mas como projeto. Não é o que no presente a comunidade é, mas o que pretende ser, entendendo-se a palavra “pretende” em sentido literal, como “pre-tender”, tender antecipado para um estado real, (...) a comunidade constitui a nação ao pretender ser, porque é assim que a constitui no projeto de onde deriva a atividade criadora, o trabalho. A nação resulta, pois, de um projeto da comunidade, posto em execução sob a forma de trabalho. (1960, p. 84).

De posse dessa compreensão situada na travessia da pesquisa, permanece comigo um interrogante: a Universidade deseja assumir a responsabilidade da formação inicial de professores na perspectiva de construir uma outra nação?

Permaneço com essa interrogação por situações vividas: a primeira foi na pesquisa de Fernandes (2004) quando ao se conversar com os Pró-reitores de Graduação das Universidades, esses interlocutores em algumas instituições declararam que tinham conhecimento e muitas preocupações em relação à formação de professores depois da atual legislação.

Nessa perspectiva, reconheceram que o trabalho de orientação e supervisão dos estagiários estava, na maioria das licenciaturas, sob a responsabilidade de professores substitutos, o que acabava muitas vezes desqualificando o estágio pela ausência de uma inserção no curso.

E, na visão desses gestores essa situação se condicionava a muitos fatores de ordem administrativa na instituição universitária, tais como falta de concursos públicos para o quadro permanente, aumento do número de vagas nas licenciaturas e à época, o processo de implantação da legislação.

Como o processo histórico não é linear, há também boas referências de instituições formadoras, trago como anexo uma carta de apresentação que um estagiário trouxe de sua instituição. Na leitura desse documento foi possível perceber o comprometimento institucional em relação ao estagiário, ao professor da escola, as relações de partilha de saberes e experiências entre a Escola Básica e da Universidade.

Retomando minha tese compreendo que essa pesquisa trouxe contribuições importantes para a discussão da formação inicial de professores, mas ainda há muito para trabalhar nessa área do conhecimento; como na metáfora de Moebius, sempre é possível outro corte para ampliar sem perder a proposta inicial, por isso a temática permanece com inúmeras possibilidades para outras investigações.

## 7.0 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): o problema da periodização*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol.69, n.161, p112-141, jan./abr., 1988.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4 ed. Brasília, Ed.Universidade de Brasília, 1963.

BATISTA, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. Cartilha nº7. São Paulo: Consulta Popular, 2005.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANCO MUNDIAL. *Redução d Pobreza e Crescimento: círculos Virtuoso e Vicioso*. Disponível em: [www.eco.unicamp.br/cesit/ultimas.html](http://www.eco.unicamp.br/cesit/ultimas.html) , acesso em 26/06/2006.

BAZZO, Vera Lúcia. *Os institutos superiores de educação ontem e hoje*. Educar, Curitiba: Editora UFPR .n. 23, p. 267-283, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas Kuckmann. 24ed. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 2004.

BICUDO, M.A.V. Reestruturação acadêmica e desenvolvimento regional. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v.23, n. 46, p.11-22, jan./fev. 2001.



BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982.

BORGES, José Luis. *Obras Completas*, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa:Edições70, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura (movimentos de cultura popular). In:STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.108-110.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Diário oficial da União. Brasília, abril 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4042, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília, Congresso Nacional.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, Congresso Nacional.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. Brasília, Senado Federal.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Educação na Constituinte de 1949:comentários. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 2 ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2001, p.191-199.

BOMBASSARO, Luis Carlos. *As fronteiras da epistemologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du Project*. Coleção: Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget, Lisboa, 1990.

CALEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão?. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* Vol.I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 32-44.

CAMPOS, Roselene F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M.C.M, PACHECO, J. A e EVANGELISTA, O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p.83-103.

CAPRA, Fritjof. *A teia da Vida*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_. *Sabedoria incomum*. São Paulo;Ed. Cultrix, 1988.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto alegre: Artmed, 2002.

CARIA, Telmo (2002). “A construção Etnográfica do Conhecimento em Ciências sociais: Reflexividade e fronteiras”. In Telmo Caria (org) *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 9-20.

CARRÉ, Philippe. *L'autodirection em formation, contribution à une analyse ternaire de l'autoformation*. Education Permanente, 1995. nº 112, 221-232.

CEPAL – Seminários y Conferencias. *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación em América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, enero del 2005. D

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 12ed.São Paulo: Ática, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Relação em o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre:Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *A relação com o saber: elementos para uma teoria*.Porto Alegre: Artemed,2000.

\_\_\_\_\_. *Educação, trabalho: problematicas contemporâneas convergentes*. In: Formação,Identidades e Práticas Profissionais. Revista Educação, Sociedade e Cultura.Porto, Afrontamento,2004. Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº22, 2004, p.9-25.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. CUNHA, Antônio Geraldo In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 2 ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2001, p.32-53.

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

COSTA, A.C., MADEIRA, A.I. *A construção do projeto educativo de escola: estudos de caso no ensino básico*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, 1997.

CORREIA, José Alberto, MATOS, Manoel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa editores, 2001.

CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto:Porto Editora,1998.

\_\_\_\_\_. Prefácio de Claude Dubar. *A crise das Identidades*. Porto, Afrontamento,2006.

\_\_\_\_\_. Conferencia de abertura do 1º Congresso das licenciaturas em ciências da educação, in: Revista Educação, Sociedade e Cultura.Porto, Afrontamento,2007.p.193-208.

\_\_\_\_\_. *Os lugares comuns na formação de professores*. Lisboa, Asa editores, 1999.

CORSETTI, Berenice. Seminário sobre políticas públicas I e II. UNISINOS, 2006. Mimeo.

CORTESÃO, Luiza (org). *Na girândola de significados*. Porto: Legis editora, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. 2 ed. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

CUNHA, Maria Isabel. *O futuro já é hoje: o desafio político e epistemológico do ensino superior na sociedade contemporânea*. Encontro nacional de didática e prática de ensino – 7º ENDIPE, junho 1994. Goiânia – Anais p.34.

\_\_\_\_\_. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, Jan 1997, vol 23, nº 1-2.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 2 ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2001, p.69-80.

D'AMBROSIO, Ubiratan. O tempo da escola e o tempo da sociedade. In: SERBINO, Raquel (org). *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *D'AMBROSIO ENTREVISTA PAULO FREIRE*. Disponível em

<http://sites.uol.com.br/vello/entrevista.htm> , acesso em março 2002.

DEBESSE, M. *La Formación de los Enseñantes* (p. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DELORS, Jacques. *Educação - Um tesouro a descobrir*. 5.ed. São Paulo:Cortez; Brasília,DF: MEC: UNESCO, 2001.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. *Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: [www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html)

Acesso em março, 2006.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico e escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo. In MARIN, Alda, SILVA, Aída Maria, SOUZA, Maria Inês. *Situações Didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003.

DOISE, W. (1984). Social representations, intergroup experiments and levels of analysis. Em R. Farr & S. Moscovici (org.), *Social Representations*. Cambridge: University Press.

DOISE, W. (1986). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales, *Bulletin de Psychologie*, XLV (405), 189-195.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.

\_\_\_\_\_. *As narrativas de inserção dos jovens de baixo nível escolar*. Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº22, 2004, p.63-85.

DURAND, Gilbert (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Bordas (p.23).

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 19 ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ENCUENTRO INTERNACIONAL:EI DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN América Latina. *Como estamos formando a los maestros em América Latina?* UNESCO, Julio, 2004.

ENDERLE, Georges [ et al]. *Dicionário de ética econômica*. São Leopoldo: Ed. Unisinos,1997.

EVANGELISTA, Olinda. A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. In: *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003. p.21-44.

FAVERO, Maria de Lourdes. *Universidade e poder*. 2 ed. Brasília: Ed. Plano, 2000.

FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 2 ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2001, 321p.

FABRE, Michel. "Qu'est que ce La formation?" *Recherche et formation*, nº12, 119-134,1992.

\_\_\_\_\_. *Penser La formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FERNANDES, Cleoni M. B.. *Projeto de Pesquisa UNISINOS*. São Leopoldo, 2003a.

\_\_\_\_\_. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (org) *Docência na universidade*. 6ed. Campinas,SP: Papirus, 2003b.

\_\_\_\_\_. *A Prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores?* V ANPEd SUL- Curitiba-PR. Anais 2004, p.216.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e Educação. In: *Nossas Trilhas*. Revista do Curso de Mestrado em Educação. FaE/UFPel, Pelotas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa territorialidade – desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado da Fac. de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. *A escola pública e seu projeto pedagógico*. Palestra na Sec. Mun. Educação de Pelotas, 1995, mimeo.

\_\_\_\_\_. A constituição do campo de saberes do *professor em formação*: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional. Projeto de Pesquisa. PPGEdU/UNISINOS, 2005a.

\_\_\_\_\_. Relatório de pesquisa. A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 – possibilidades e limites – reconfiguração de projetos Pedagógicos. PPGEduc/UNISINOS, 2005b.

\_\_\_\_\_. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica; In: VEIGA, Ilma (org.). Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: papirus, 2008. p. 145-165.

FERNANDES, Florestan. *Marx Engels História*. 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

FERNANDES, Luis. Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: a facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, Telmo (org) Experiência etnográfica em ciências sociais. Porto: Ed. Afrontamento, 2003. p.23-40.

FILKIELKRAUT, A. La Derrota del pensamiento. Barcelona, Anagrama, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 5, 1992.

FORUNDIR – Fórum de Diretores das faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País. Documento de apoio a discussão sobre formação de professores. 1998.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 6 ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar. *Álvaro Vieira pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

FURTADO, Celso. *A Formação econômica do Brasil*. 18 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1982.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GAUTHIER, Clermont, et. Al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GASTALDO, Edison Luis. Palestra do Seminário de Pesquisa I sobre Etnografia do Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo A.A.. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. (1998) 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- GIROUX, Henri. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In JODELET, Denise. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. Tradução: Lilian Ulup.
- GLEICK, James. *CAOS: A criação de uma nova ciência*. 16 ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1989.
- GOGUELIN, Pierre. A formação contínua dos adultos. Paris: PUF, 1973
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Org). Textos em representações sociais. 8 ed. Petrópolis, Vozes, 2003.
- JANELA AFONSO, Almerindo. Palestra no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do rio dos Sinos, São Leopoldo: 2002.
- JAPIASSÚ e MARCONDES. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.
- JODELET, Denise. Representações Sociais. um domínio em expansão. IN; JODELET, Denise. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1989.
- JOSSO, Marie-Chistine. Experiências de Vida e Formação. Lisboa: Educa, 2002.
- KOSIC, Karel. *Dialética do concreto*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KRAMER, Sonia, SOUSA, Solange Jobim (orgs). *Histórias de Professores*. São Paulo, Ática, 2003.
- KRÜGER, Verno. *Formação Continuada de Professores de Ciências: o trabalho docente como referência*. v. 26, n.51, 2003. p. 69-85.
- KRUGER, Verno; LOPES, Cesar Valmor Machado. *Propostas para o ensino da Química: Águas*. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1997. 275p.
- KRUGER, Verno; FERNANDES, Cleoni, SILVEIRA, Denise. Escutando professores em formação – conflitos e tensões entre os campos da formação e profissional; ou que acontece na reorganização curricular. Congresso Formação de Professores: Caracas, Venezuela. Novembro/2007.
- KUENSER, Acácia. *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. 2002. Disponível em:  
<http://www.senac.br/boletim/boltec252b.htm> , acesso em junho/2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002. Campinas: Autores Associados, 2002. p.20-28.

LEHER, Roberto. *Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. *Revista Outubro*, nº 3, maio de 1999.

LESBAUPIN, Ivo (org.). *O desmonte da Nação-Balanço do governo FHC*. 2.ed. Petrópolis, RJ:Vozes,1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3 ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969, 363p.

LOPES, Amélia (org). *De uma escola a outra. Temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto:Afrontamento, 2007.

LOPES, Amélia, et al. *Fazer da formação um projeto. Formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Legis editora, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, nº 89, p. 1159-1180, set-dez, 2004.

LUFT, Lia. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LUKÁCS, Georg. *A ontologia do ser social*. São Paulo:Ed.Ciências Humanas, 1979 (174 p.).

MARIN, Alda, SILVA, Aída Maria, SOUZA, Maria Inês (org). *Situações Didáticas*. Araraquara: JM editora, 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores*. Porto, Porto Editora, 1999.

MATOS, Manuel Santos. *Teorias e práticas da formação: contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Asa Editora, 1999.

MATOS, Manuel e CAMELO, João. A racionalidade compósita como modelo de análise das práticas de formação contínua. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº22, 2004, p.27-40.

MAZZILLI, Sueli. *Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos-SP, 1996

MORAES, Maria Célia Marcondes (org). *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003. p.7-20.

\_\_\_\_\_. Recuo da teoria. In: *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003. p.151-168.

\_\_\_\_\_ e TORRIGLIA, Patrícia. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003. p.45-60.

\_\_\_\_\_, SHIROMA, Eneida, EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003. p.129-150.

\_\_\_\_\_. *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.

MOGGRIDGE, D.E. *As idéias de Keynes*. São Paulo: Cultrix, 1976.

MORAES, Roque. UMA TEMPESTADE DE LUZ: A COMPREENSÃO POSSIBILITADA PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003..

MOROSINI et al. *Enciclopédia de pedagogia Universitária*. Porto Alegre:FAPERGS/RIES, 2003.

NEVES, Lúcia Maria S. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org). *O desmonte da Nação-Balanço do governo FHC*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.133-152.

\_\_\_\_\_ (org) . *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NOGUEIRA, Arnaldo José. *Revista História Viva*, 2004, p. 31-37.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira- da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: Edunioste, 1999.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Chistine. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In Tardif, Maurice e Lessard, Claude (org). *O ofício de professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_.(coord.)Os professores e sua formação. Lisboa:Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 1991.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional – o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas,SP:Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PARECER CNE/CP 009/2001. Diário Oficial da União de 19/1/2002, Seção 1, p.31.



- PERES, Eliane, TAMBARA, Elomar, GHIGGI, Gomercindo (orgs). *Programa especial de formação de professores em serviço da FAE/UFPel: dez anos de experiências reflexões e práticas*. Pelotas: Ed. Seiva, 2006.
- PÉREZ GÓMES. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PEREIRA, M. Tese de Doutorado. *Formação de Professores*. FPCE, UP. 2003.
- PICONEZ, Stela. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas:Papirus, 1991.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 5.ed. Campinas:Papirus,1999.
- PINEAU, Gastón. *Temporalidades na Formação*. São Paulo: Editora Triom, 2004.
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, 286 p.
- PINTO, Carmem Lucia, SILVEIRA,Denise, MELLO, Simone Portela. *O movimento de alunos e professores: a experiência de um curso de pós-graduação em serviço*. Anais do IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS, 2005.
- PIRES, Valdemir. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.
- POINCARÉ, Henri. *O valor da ciência*. Rio da Janeiro: Contraponto, 1995.
- PORTO Jr., Francisco Gilson Rebouças. *Anísio Teixeira e a universidade do Distrito Federal (UDF): Um Retrospecto*. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Janeiro, 2003). Acesso em 15/11/2006.; em <http://www.scielo.br>
- PRIGOGINE, Ilya . *O fim das certezas*. São Paulo: Unesp, 1996, p.9.
- RANGEL, Zuleica. O processo de formação da unidocência para a pluridocência em classes de 4ª para 5ª série do ensino fundamental. Olhando a realidade e apontando caminhos. Dissertação de Mestrado da PUC- RS, 2002.
- REBOUL, Oliver. *Introdução à retórica*. São Paulo, MartinsFontes, 2000.
- REGO, Eduardo. Intucionismo e Teoria de Categoria/Topos. Anais do VII Colóquio compostelano de lógica y filosofia analítica. Santiago de Compostela, 29/03/2007.
- RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31.
- RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.
- REVISTA HISTÓRIA VIVA – Grandes Temas. Ed.Especial Temática. *O Brasil que Getúlio Sonhou*. N° 4 – [www.historiaviva.com.br](http://www.historiaviva.com.br) - 2004.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira - a organização escolar*. 16 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Tomo I*. Campinas-SP:Papirus:1993.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Tomo II*. Campinas-SP:Papirus:1994.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Tomo III*. Campinas-SP:Papirus:1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar.Por uma docência da melhor qualidade*.São paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 23 ed. Petrópolis, Rj: Vozes,1999.

RYLE, Gilbert. The thinking of thoughts – what’s Le Penseur “doing”? in: University Lectures Series, 18, University of Saskatchenan, 1968.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5 ed. São Paulo:Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. “Porquê Pensar?”, publicado na Visão em 23 de agosto de 2001. Disponível em [http:// www.ces.uc.pt/opinioao/bss/028.php](http://www.ces.uc.pt/opinioao/bss/028.php) , acesso em 225/03/ 2003.

SAVIANI, Dermeval. O LEGADO Educacional do “Longo Século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval [et al.].*O Legado Educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 9-58.

SAVIANI, Dermeval [et al.].*O Legado Educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval .*O Legado Educacional do “Breve Século XIX” brasileiro*.In: SAVIANI, Demerval [et al.]. *O Legado Educacional do século XIX*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval [et al.]. *O Legado Educacional do século XIX*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOMÉ TORRES, Jurjo, *O curriculum oculto*. Porto, Porto Editora, 1995.

SHIROMA, Eneida. O eufemismo da profissionalização. In: *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003. p.61-80.

\_\_\_\_\_,EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003. p.81-98.

SILVA, Maria Abádia da,. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP:Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Sofia Marques da. Exuberâncias e (Trans)figurações de si Numa Casa da Juventude. Tese de Doutorado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Junho/2008).

SILVEIRA, Denise. *Possibilidade de inovação na formação de professores de séries iniciais – na Matemática*. Dissertação de mestrado. FaE/UFPel, 2002.

SINGER, P. *A Crise do milagre: Interpretação crítica da economia brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge, HADDAH, Sergio (orgs).(1996) 4 ed. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Maria Cecília Cortez. Revista História Viva., 2004; p. 38-41.

SOUZA, Paulo Renato. *Educación y desarrollo em Brasil, 1995-2000*. Revista de la CEPAL, 73. Abril, 2001.

STAKE, Robert. *Investigación com estudio de casos*. Madrod, Ediciones Morata, 1998.

STEWART, Ian. *Será que Deus joga dados?* Rio de Janeiro, Zahar, 1991.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 2 ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2001, p.55-67.

TAMBARA, Elomar & ARRIADA, Eduardo. *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; reforma Leôncio de Carvalho – 1870*. Pelotas: Seiva, 2005, 109 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rj: Vozes,2002.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. (org). *O ofício de professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TASSIGNY, Mônica Mota. *Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação*. Revista Brasileira de Educação, nº 25, Jan/Fev/Mar/Abr 2004. Campinas: Autores Associados. p.82-93.

TOMMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge, HADDAH, Sergio (orgs).(1996) 4 ed. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003.

TOUSSAINT, Eric. *O Banco Mundial*. 2004, p.15 e 16. Disponível em: [www.infoalternativa.org./autores/toussaint003.htm](http://www.infoalternativa.org./autores/toussaint003.htm) . Acesso em 10/12/2006.

UNESCO, CEPAL. *¿ Como estamos formando a los maestros em América Latina¿* Lima, 2003.

VEIGA, Ilma Passos. *Projeto Político-Pedagógico da Escola*. 22 ed. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.) *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes* , Campinas, v.23, n. 61, p.267-281, dezembro 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. *O Conceito de tecnologia*. Vol.I-II. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Consciência e realidade nacional*. 2 v. Rio de Janeiro: Iseb, 1960.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e desenvolvimento Nacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Iseb, 1960.

WEBER, Silke. *Como e onde formar professores: espaços em confronto*. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº70, Abril, 2000. p. 129-155.



## 8 - APÊNDICES

Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Walter Benjamin

### 8.1 – APÊNDICE A: SOBRE O ESTÁGIO

Alguns trabalhos realizados em nosso País sobre estágio, mesmo os que datam de algum tempo, são de suma importância para a tentativa de compreensão do momento que vivenciamos com a legislação vigente. Um desses trabalhos foi coordenado por Stela C.B. Piconez (1991) e trata com muita pertinência a temática do estágio, já apontando, à época, as experiências existentes, que se mostravam um pouco isoladas, em direções fragmentadas e com falta de consenso sobre as prioridades para a formação de professores, mas em busca de uma possível construção teórica para a prática de ensino. Muitas vezes, nos trabalhos e publicações existentes, nos deparamos com recomendações, mais do que com reflexões, sobre a temática da formação.

Nesse trabalho, a autora narra aspectos da experiência desenvolvida para a habilitação específica de 2º grau para o Magistério (HEM – sigla pela qual é conhecida a antiga Escola Normal a partir da lei 5692/71, no Estado de São Paulo), sendo a preocupação com a prática de ensino, estágios, um dos pontos. No livro são trazidos aspectos indicativos de que a preocupação com a prática de ensino remonta à década de 30, com a criação dos cursos superiores de Licenciatura, cuja definição foi explicitada em 1939 com a instituição do curso de Didática, “na habilitação específica de 2º grau para Magistério, então conhecida como Escola Normal, principalmente com relação ao estágio curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela lei 5540/68” (op.cit. p.17).

Piconez (1991) traz em seu texto que as modificações instauradas no sistema educativo, a partir da 5692/71, estabeleceram a qualificação obrigatória e reservaram à Didática, através da deliberação CEE 21/76 e dos pareceres CFE 45/72 e 349/72, a tarefa de aproximar a sala de aula da realidade. E, assim, nesse momento histórico, em que se acreditava nas possibilidades do estágio como espaço privilegiado para melhorar a educação, percebia-se também uma outra questão, que a autora expressa com as seguintes palavras: “o que poderia uma futura professora estar observando nas salas de aulas de nossas escolas primárias, onde a reprovação e

a evasão ampliavam-se a cada dia? Que respaldo teórico teriam do curso para discutir essa questão, uma vez que a Didática não contextualizava seus estudos na escola brasileira?” (p.19).

Uma possível interpretação para essa situação é apresentada por Saviani (1983, p.43), num mapeamento sucinto que se propõe a retratar a situação da prática de ensino nessa época:

[...] imbuído do ideário escolanovista (tendência “humanista” moderna) ele [o professor] é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência “humanista” tradicional) ao mesmo tempo em que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-culturais da educação (tendência “crítico-reprodutivista”) [grifo do autor].

Piconez (1991, p.21) escreve que, lendo relatórios dos alunos, encontrou uma contestação permanente sobre “a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e trabalho prático”. Assim, o estágio não se tornou para esses futuros professores um espaço de produção de conhecimentos, através de um processo de criação-reação, e esses alunos “acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas de sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a”(p.22).

Segundo a autora, o que se percebe é a ausência de fundamentação teórica (VIEIRA PINTO, 1969) que justifique determinada prática; a teoria poderia levar a uma postura mais crítica no trabalho docente e, desse modo, a uma relação dialógica entre ela e a prática, num processo de teoria-prática-teoria recriado. E esse trabalho exige uma outra prática, a prática da reflexão sobre a realidade, que pode levar a uma conscientização sobre ela, o que Freire (1987) traz com a proposta de que o processo de conscientização se inicia com o desvelamento da realidade. Esse processo só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade.

Outra estudiosa de estágios é Selma Garrido Pimenta, que tem algumas publicações com essa temática. Em um dos trabalhos a autora realizou uma pesquisa sobre o estágio nos cursos de Magistério 2º Grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs<sup>43</sup>. Foram abordadas questões como: Qual o conceito de prática e de teoria presente na fala dos professores e alunos? Como esse conceito tem sido considerado nos cursos de formação de professores? A pedagogia e a didática têm pesquisado esse tema? Os professores precisam de "mais prática" em seus cursos?

Outro livro<sup>44</sup> da mesma autora apresenta o estágio como componente curricular dos cursos que formam professores e pedagogos. Discute e aponta caminhos para as questões de estágio, desde sempre marcadas pela problemática relação entre teoria e prática, que pode ser encaminhada por propostas de um estágio realizado com pesquisa e, como pesquisa, contribui

<sup>43</sup> O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática. Cortez, 2002.

<sup>44</sup> Estágio e Docência. Cortez. 2004.

para uma formação de melhor qualidade de professores e de pedagogos. A essas problemáticas somam-se outras que, decorrentes das mudanças no contexto social, na política educacional, na legislação, e do avanço de conhecimentos sobre a formação de professores, apontam para a necessidade de colocar o estágio em foco de análise.

E, nessa perspectiva de um estágio com pesquisa, há uma experiência que deverá ser publicada proximamente. Como pesquisadora, acompanhei todo seu processo de desenvolvimento experiência, coordenada pelo Prof. Dr. Verno Kruger, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, junto ao Curso de Licenciatura em Química, com a primeira turma que terminou o curso dentro da nova legislação e dos novos currículos. Esse professor e pesquisador, desde muito tempo atua nas questões da prática na formação de futuros professores e investe muitas energias do seu trabalho nas questões da docência, quer a inicial, quer a continuada.

Como partícipe da implantação da reforma nos cursos de licenciatura na UFPel, Kruger(2002), conforme o relatório do projeto enviado ao CNPQ, desenvolveu, com um grupo do Instituto de Química da UFPEL, um núcleo de formação, onde essa nova proposta curricular, além de atender à legislação, pretendia formar um professor de química que percebesse a pesquisa como parte integrante da docência. Para tal, durante as disciplinas de prática de ensino, essa perspectiva se fez sempre presente.

Ao acompanhar os primeiros resultados da pesquisa, em que os alunos, em suas aulas de Estágio Supervisionado I, que aconteciam em parte na Faculdade de Educação da UFPel, fizeram narrativas e responderam a questões semi-abertas sobre como havia sido seu primeiro contato com a escola de educação básica, percebi, já naquele momento, a preocupação com o ser professor. Mesmo de forma simples, apareciam os primeiros sinais da relação das disciplinas teóricas com o que estavam observando na escola.

No semestre seguinte, cada um desses alunos que já estava acompanhando um professor titular de uma turma de Ensino Médio. Eles narraram e escreveram, durante encontros presenciais periódicos na disciplina de Estágio Supervisionado II, que se desenvolviam também na Faculdade de Educação da UFPel, o que acontecia nesse momento em que acompanhavam esse professor, em todos os seus movimentos. Mesmo sem ter muita clareza sobre o que lhes acontecia, esses futuros professores já estavam assimilando o que entendo ser a “cultura escolar”<sup>45</sup> (PEREZ GOMES, 2001).

---

<sup>45</sup> Cultura é o conjunto de conhecimentos e de valores que não é objeto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem (Finkelkraut, 1990, p. 98).



Através da análise dessas narrativas e dos documentos escritos pelos alunos, já percebíamos o germe de pesquisador nesses futuros professores, pelos vários momentos e níveis de reflexão que demonstravam em suas descrições/narrativas. Em seus relatórios, podia-se perceber em que grau a proposta de formar um professor-pesquisador, empreendida pelo Curso de Licenciatura em Química, se concretizava.

Também nas reuniões quinzenais do Núcleo de Ensino de Química, na Faculdade de Educação, lideradas pelo Prof. Dr. Verno Kruger e pela Prof. Dra. Irene Terezinha Santos Garcia, coordenadora do Colegiado dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química da UFPel, com a participação dos demais professores que partilhavam dessa proposta, a grande e permanente discussão era como se ensina a ensinar ou como se ensina a ser professor, preocupação essa que permeou todo o processo da pesquisa.

Em janeiro de 2008, acompanhei o seminário final desses futuros professores, na qualidade de componente da mesa que avaliava os relatórios de estágios. Também compunham essa mesa a diretora da escola onde esses alunos realizaram suas várias etapas do estágio, professora Valesca Auge, um professor de Química que atua na Faculdade de Educação, professor mestrando Alessandro Cury Soares, a professora Dra. Irene Terezinha Santos Garcia, coordenadora do Colegiado dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química, o professor Dr. Verno Kruger, como idealizador da proposta e professor desses alunos, nas disciplinas relacionadas ao estágio, e ainda uma ex-aluna licenciada em Química, que já atuou como professora substituta na UFPel e atualmente é servidora administrativa dessa Universidade, que realizou uma importante análise comparativa entre a formação que recebeu, conforme legislação vigente, à época, e a atual, bem como descreveu a forma como o Curso de Licenciatura em Química se propôs a realizar essa formação docente.

Nesse Seminário, cada apresentação transformou-se numa densa narrativa de *como nasce um professor pesquisador*. Esses jovens alunos, com menos de 25 anos, durante as falas que apresentaram na defesa de seus relatórios, que era mais uma etapa da proposta do curso de Licenciatura de Química, mostraram que a idéia de proporcionar aos futuros professores um outro tipo de cultura profissional foi possível com esse grupo, não fazendo tábua rasa de nenhum dos seguimentos desse processo – dos licenciandos, dos professores que os receberam e da estrutura escolar que acolheu a experiência.

Essa outra cultura profissional procurou articular-se com a chamada prática em situação real, passando essa a constituir-se como a pedra-de-toque das competências que se pretendiam atingir, desde o início do projeto.

Ao abandonar o formato de estágio da legislação anterior, o grupo de formadores propiciou a esses futuros professores uma experiência pedagógica que lhes permitiu conviver de forma prolongada no espaço onde deverão atuar profissionalmente, em situação de aprendizagem profissional, integrando-se de forma atuante numa sala de aula. Eles puderam, assim, tomar consciência da necessidade de reflexão e planificação prévia do trabalho e, desse modo, outra cultura de formação, normas sociais, outros modos de pensar e agir, outras condutas, outros conhecimentos políticos se tornaram predominante.

Os depoimentos dos ex-alunos vieram a endossar a proposta atual desse curso, pois, ao falarem sobre a escassa carga horária de estágio que tiveram em suas formações e no final do último ano, se evidenciava a clássica estrutura dos curso de licenciaturas anteriores à atual legislação, ou seja, a estrutura conhecida como 3+1.

Reporto-me agora a alguns depoimentos que foram trazidos na apresentação, pelos futuros professores:

*-“ ...o fato de ter que acompanhar a professora A, no semestre anterior, em todas as atividades do processo eleitoral da escola, pareceu-me que não iria adiantar nada para o trabalho que no próximo semestre eu iria desenvolver. Mas quanto entrei na sala de aula e percebi a vibração dos alunos, entendi a importância da educação do aluno de uma forma mais inteira, de acordo com o que estava proposto no Projeto Político Pedagógico dessa Escola”.*

*-“ ... me preparei para a aula, já conhecia os alunos e vou começar a trabalhar tal assunto. Que nada! Eles nem aí para o que eu falava. Então parei, pensei e me disse: devo procurar um caminho que vá ao encontro do que eles estão esperando de mim. Parei a aula, comecei a conversar com eles e, desde então, partimos por outro caminho. Até entendi mais as conversas que tínhamos com o professor Verno e o que ele falava sobre conhecimentos prévios dos alunos e tal.”*

*-“ ...nunca pensei em fazer estágio com uma turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Me apavorei ao iniciar o trabalho, mas pensava em todas as aulas que tinha tido na faculdade, nas teorias que tinha lido e aí percebi que não era tão ruim assim. Gostei muito e aprendi muito com meus alunos. Se desfiz uma forma de preconceito que eu tinha com essa modalidade de educação.”*

Sabemos que cada instituição tem seu currículo oculto (SANTOMÉ, 1995), que se forja e se desenha por todos que habitam a instituição, reforçando certas concepções de aprendizagem ou transmitindo no dia-a-dia modelos de atuação profissional que, muitas vezes por

desconhecimento, consentimento ou mesmo inércia, nem sempre são submetidos a uma reflexão crítica. Esse currículo oculto, por vezes, pode anular os efeitos pretendidos do currículo explícito, ora comprometendo o mesmo pela ausência de algumas respostas, ora trazendo conhecimentos que só a situação de vivência da prática poderá ensinar, como mostram os depoimentos apresentados pelos alunos.

Outro aspecto que dificilmente é trabalhado durante a formação nos currículos explícitos refere-se às temporalidades de professor e alunos. Raramente trabalhamos na perspectiva de que alunos e professores vivem em tempos diferentes, ou seja, o tempo de formar e o tempo de aprender e, algumas vezes, pertencem a gerações diferentes. E como trabalhar nesses tempos distintos? Em um depoimento apresentado, penso que se pôde evidenciar que a permanência por mais tempo na escola permitiu à futura professora criar alguns vínculos com os alunos. Um deles diz respeito à forma de vestir da estagiária, que muito agradava aos alunos, permitindo uma aproximação maior, porque queriam saber onde ela havia comprado tal roupa ou tal acessório, para que eles pudessem comprar também.

Como pesquisadora, infiro que a aproximação das idades promoveu uma aproximação dos tempos desse grupo e, a estagiária e os alunos estavam em tempos de aprender mais próximos. Essa pode ser uma das razões que transformaram esse convívio em um vínculo para o processo de aprendizagem.

As representações sociais trazidas nos depoimentos desses futuros professores nos indicam o que é expresso na acepção de Dubar (1997, p.79) como “uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão de mundo e da relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas”. Nessa perspectiva penso que, na formação de professores, poderíamos dar ênfase a uma proposta de formação, como a que aqui foi apresentada, que se baseasse numa articulação da teoria com a prática e na reflexão sobre essa prática, bem como na análise da experiência e do próprio funcionamento pessoal e profissional. E, houve um depoimento unânime entre os licenciandos. Eles declararam: “quero ser professor”.

Penso ser possível dessa forma uma (re)construção, ou antes, uma (re) composição da identidade. O eu pessoal, social e profissional, conforme expressa Nóvoa (1992, p.16), “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Dessa forma, creio que formar professores significa investir em outra escola, escola como espaço/instituição que acompanhe e facilite a construção dos projetos pessoais e profissionais dos seus alunos, olhando-os como protagonistas ativos da sua formação. Significa

apostar em outras docências, que transformem as práticas pedagógicas e que possam construir-se em ofertas de possibilidades de novas apropriações e de contatos com outras práticas na busca de sentido para o que se faz. Assim, recorro novamente a Nóvoa (1994, p.94), quando esse parte do princípio de que “não há qualquer prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações através das quais os indivíduos dão sentido ao seu mundo”.

Com essas percepções, concluo essa etapa do texto, em que me referi aos estágios, trazendo a proposta de Marcelo Garcia (1999, p.99) para a formação de professores

A separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potencializem o que temos vindo a chamar de conhecimento didático do conteúdo, um conhecimento didático do conteúdo a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e aplica.

## 8.2 – APÊNDICE B: UM RECORTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO

[...] o tempo é a substância de que sou feito. O tempo é um rio que me arrebatou, mas eu sou o rio; é um tigre que me destroça, mas eu sou o tigre; é um fogo que consome, mas eu sou o fogo; o mundo, desgraçadamente, é real; eu desgraçadamente, sou Borges.

José Luis Borges

Acredito que ao tentar mapear as questões referentes a estágio e/ou prática pedagógica, na verdade, estou fazendo reflexões que me possibilitam uma provável compreensão de um legado, para conhecer o que se herda e perceber o tempo presente, como espaço de busca e de caminhos, para outros tempos que se achegam, estendendo-nos os braços, laços e abraços.

Os filósofos da antiga Grécia discutiam sobre o tempo; seria este real ou imaginário? Para Platão, essa dimensão pertencia ao mundo das sensações, portanto, não tinha existência material. Já Aristóteles, com uma opinião diferente, acreditava que o tempo faz parte do Universo e não pode separar-se dele. Mas, Ilya Prigogine mostra-nos, com seus estudos,

que o futuro está sempre em construção, dizendo “ [...] a questão do tempo está na encruzilhada do problema da existência e do conhecimento” (1996, p.9).

Então, sustentada e movida pelo desafio de conhecer o já construído e/ou produzido neste tempo ‘passado passante’, tentando buscar algo que esta por ser feito e, sempre dispensando a atenção necessária para o número considerável de pesquisas realizadas, descrevo a seguir aspectos relevantes, encontrados sobre estágio e/ou prática pedagógica.

Primeiramente, no livro **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**, organizado por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. 364 p.: (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6), encontramos na p.13 a seguinte informação:

“A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 90, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Permitiu, ainda, evidenciar o silêncio quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco.

Adicionalmente, permitiu verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação; mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada.

Finalmente, as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.”

Nas páginas 212/213, da mesma publicação do Inep, no capítulo intitulado “A prática pedagógica como forma social ou como conteúdo institucionalizado: o que dizem os periódicos brasileiros” apresenta-se a seguinte conclusão:

“As discussões sobre a prática do professor enfeixam os seguintes elementos principais interpenetrados: a) as bases de sustentação ideológica e teórico-filosófica; b) a centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral ação-reflexão-ação; c) a importância da epistemologização dos saberes docente; d) as contradições entre o discurso e a prática; e) as implicações da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas; f) o distanciamento entre a pesquisa e a prática (cientista *versus* professor); g) a organização do trabalho na escola e a questão da autonomia docente; h) o papel da escola no atendimento à diversidade cultural; e i) o papel da escola e dos professores no processo da transformação social.

Em princípio, a linha de raciocínio parece clara: o professor precisa conhecer as bases que sustentam a sua prática. A “sabedoria docente” – ou o saber construído pelo professor sobre a sua própria prática – necessita ser valorizada, investigada e permanentemente refletida pelo conjunto dos seus atores, tomados individualmente e coletivamente.

A transformação das práticas escolares deve estar alicerçada na valorização, na competência e na autonomia dos professores, vistos como sujeitos capazes de desencadear sucessivas espirais de ação-reflexão-ação. A ação docente, por sua vez, deve ser pensada individual e coletivamente, no cotidiano da sala de aula e da escola e para além do espaço escolar.

O descompromisso das políticas neoliberais com relação à educação exige que o conjunto dos profissionais da educação, em articulação com outros segmentos da sociedade civil organizada, empreendam formas de organização e resistência ao desmantelamento do ensino público e à desvalorização do magistério. Mais do que isso, os professores estão sendo chamados a constituir novos sentidos para a atuação da escola e do magistério, exercitando, no cotidiano escolar e na arena social ampliada, as complexas relações entre o vivido e o anunciado.

Neste quadro, as relações entre a pesquisa e a prática revelam-se fundamentais no processo de elucidação e transformação das práticas educativas. Nesse sentido, aliar a pesquisa e a prática significa superar o distanciamento entre a academia e a escola, entendendo que

mudanças só ocorrerão, quando considerarmos professores e alunos como sujeitos fundamentais (ainda que não suficientes) para a recriação da escola e voltarmos a olhar a prática vivida, sem submissão às urgências pragmáticas das políticas neoliberais.

Embora todas essas idéias permeiem os textos sobre a prática docente, o material analisado revela-se fragmentário, dificultando o mapeamento, em seu conjunto, dos caminhos percorridos, ou a serem trilhados, pela prática pedagógica vivida e anunciada”.

O segundo texto que examinei buscando informações foi: **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998**; de Iria Brzezinski e Elsa Garrido na Revista Brasileira de Educação – set/out./nov./dez/2001, nº 18. Disponível: <http://www.anped.org.br/revbrased18.htm> . Acessado em 14/04/2006. Neste documento, encontramos as seguintes informações como reafirmação de descobertas e apontando alguns caminhos, que apresentamos a seguir.

A análise dos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, no período entre 1992-1998 mostrou a riqueza e a diversidade de enfoques das investigações, de fundamentos teóricos utilizados, das metodologias de pesquisa e das contribuições sobre a temática. O conjunto dos trabalhos lançou luz sobre o conhecimento do professor, também produzido na prática, pois não podemos desconhecer que, a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura, à medida que é praticada; a prática docente em movimento é produtora de conhecimento, ela é práxis (FREIRE, 2003).

As experiências de parceria da universidade com o sistema de educação básica abriram caminhos novos de pesquisa, de revisão de concepções sobre processos de formação e de profissionalização docente.

A participação dos professores, enquanto sujeitos dos processos formativos, apareceu em várias pesquisas de formação inicial e continuada, mas, a voz do aluno praticamente não foi ouvida pelos investigadores. Aliás, os professores foram estudados pelos formadores-pesquisadores. Não foi analisado o formador do professor. Tampouco foram levantados dados sobre como outros profissionais vêem os professores, ou como os alunos vêem os docentes. Também, nada se estudou a respeito do que os alunos esperam da escola.

A avaliação do impacto dos cursos de formação inicial e continuada na melhoria da qualidade do ensino também foi questão pouco investigada na produção do GT, assim como se

silenciam as pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores da rede pública e a influência desse fator nos baixos índices de qualidade e de aproveitamento no ensino fundamental.

No conjunto dos trabalhos, é marcante a recorrência à temática da profissionalização docente, inclusive com o aporte de modelos teóricos expressivos para a construção da identidade profissional do professor. Calam-se, porém, as pesquisas em relação a um aspecto da profissionalização: o direito à sindicalização e à participação nas associações da categoria e nos movimentos em defesa da valorização do professor. Do mesmo modo, emudecem-se as fontes em relação à carreira docente e aos movimentos de valorização profissional. Políticas públicas de formação docente, de desenvolvimento profissional e de valorização da profissão também são questões que carecem de investigações documentais e de ensaios críticos.

Outro tema recorrente nas pesquisas analisadas é a feminilização do magistério do ensino fundamental. No entanto, mercê ainda se discutida a competência feminina, para assumir a gestão de instituições superiores e universidades, como valorização da profissão e como reconhecimento do estatuto social e econômico da mulher como professora.

Apesar dos contínuos aportes visando à melhoria dos cursos de formação inicial de professores, esses cursos têm sido continuamente questionados. Diante disso, indagamos: até que ponto os cursos de formação de professores estariam respondendo às necessidades da sociedade pós-industrial, da revolução tecnológica, marcada pela produção científica, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e informação, por desigualdades e tensões sociais alarmantes e por novas formas de exercício da cidadania? Quais os novos papéis do professor? Que formação dar ao educador, para que ele possa ser um efetivo agente social transformador inserido nos contextos culturais contemporâneos?

Seguindo neste trabalho de ‘garimpagem’ – no tempo *kairós* – o terceiro momento desta busca aconteceu no BANCO DE TESES da CAPES <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do>> , no critério ‘assunto licenciatura’ em nível de doutorado, há registro de 121 teses. E, no critério ‘assunto estágio prática pedagógica’ em nível de doutorado, há registro de 42 trabalhos.

Tentando um refinamento, usando o critério estágio prática pedagógica e licenciatura, em nível de doutorado encontramos 7 teses; dessas, apenas uma é do ano de 1991, as demais se distribuem entre 1998 e 2003. Seguem a tendência apresentada nos textos analisados



anteriormente, ou seja, o foco não está nos aspectos da profissionalização, valorização e os professores como produtores de conhecimentos.

Chamou-me a atenção, nesta relação, o trabalho de Joana Paulin Romanowski que tem como título: *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. Defendida em 2002 e posteriormente, parte desta pesquisa passou a compor o livro *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)* organizado por Marli Eliza Dalmaso Afonso de André (Série Estado do Conhecimento nº 6) e, nos aponta que, a produção discente, nos programas de pós-graduação em educação na década de 90, prioriza estudos pontuais, voltados ao conhecimento de realidades locais, deixando abertas muitas indagações sobre a problemática mais global da formação, assim como sobre as ações a serem tomadas para o seu aprimoramento.

Outra fonte que considerei relevante foi o catálogo eletrônico de uma das maiores livrarias do país; dispondo de um acervo de mais de 1.000.000, no item formação de professores/licenciaturas encontrei 76 títulos e, muitos desses, são publicações referentes às teses que estão no Banco da CAPES. Como muitas vezes, ao publicar o título do trabalho acadêmico sobre algumas mudanças, nem sempre há uma correspondência entre o número total de teses produzidas e os livros correspondentes a essas produções.

Então, partindo desta visão, acredito que, como diz Eco (2004, p.2), meu trabalho será “capaz de fazer avançar a disciplina a que se dedica”, contribuindo para a compreensão das complexas relações presentes na formação docente.

### 8.3 – APÊNDICE 3:

#### O histórico dos nomes utilizados

Marie Curie: ela descobriu elementos radioativos como o rádio e criou o termo radioatividade. Além de cientista espetacular, Marie também foi mulher a frente do seu tempo. Nascida em Varsóvia, na Polônia, mudou-se pra França em 1891 e casou-se com Pierre. Na cerimônia dispensaram a aliança e o vestido de noiva pelas bicicletas para passear pelas ruas de Paris. Após a morte de Pierre, em 1906, Marie assumiu o cargo na Universidade de Sobonne, tornando-se a primeira mulher a lecionar ali. No final da vida tornou-se supervisora do

instituto de rádio, organização para estudos e trabalhos com radioatividade, sediado em Paris. Faleceu em 1934, na França devido a leucemia adquirida pela excessiva exposição à radioatividade.

Rosalind Franklin: (1920 - 1958) foi uma biofísica americana nascida em Londres, pioneira da biologia molecular, que, empregando a técnica da difração dos raios-X, concluiu que o DNA tinha forma helicoidal (1949). Contrariando o desejo dos pais, aos 15 anos ela decidiu que queria ser uma cientista. Entrou (1938) no Newnham College, Cambridge, graduando-se em físico-química (1941). Iniciou-se como pesquisadora (1942) analisando a estrutura física de materiais carbonizados utilizando raios-X. Trabalhando no British Coal Utilization Research Association, onde desenvolveu estudos fundamentais sobre as microestruturas do carbono e do grafite, base de seu doutorado em físico-química pela Cambridge University (1945). Trabalhando em Paris (1947-1950), no Laboratoire Central des Services Chimiques de L'Etat, usou a técnica da difração dos Raios-X para análise de materiais cristalinos. Voltando para a Inglaterra, juntou-se a equipe de biofísicos do King's College Medical Research Council (1951) e com Raymond Gosling no laboratório de biofísica do britânico Maurice Wilkins, e iniciou a aplicação de estudos com difração do raio-X para determinação da estrutura da molécula do DNA. Este trabalho permitiu que o bioquímico norte-americano James Dewey Watson e os britânicos Maurice Wilkins e Francis Crick confirmar a dupla estrutura helicoidal da molécula do DNA, dando-lhes o Nobel de Fisiologia ou Medicina (1962), tendo nela a grande injustiça já que o Nobel não pode ser atribuído postumamente. Apesar das inúmeras dificuldades provocadas pelo preconceito, ela provou então ser uma cientista de primeiro nível e mudou-se (1953) para o laboratório de crystalografia J. D. Bernal, do Birkbeck College, Londres, onde prosseguiu com seu trabalhos sobre a estrutura mosaical do vírus do tabaco. Quando iniciou sua pesquisa sobre o vírus da pólio (1956), ela descobriu que estava com câncer. Foi no Birkbeck College que publicou seu último trabalho, sobre a estrutura do carvão (1958). Morreu em Londres ainda muito jovem, 37 anos, de câncer no ovário.

América: em homenagem a América Latina.

O ponto central e unificado da História da América Latina é a conquista e a colonização. Sua população está prestes a atingir meio bilhão de habitantes, e ainda assim, convive com velhas

ruínas, aldeias com paredes caiadas e telhados vermelhos continuamente habitadas por mil anos. Alguns latino-americanos ainda cultivam milho ou mandioca em pequenos lotes escondidos entre bananeiras, preservam dos modos de vida rurais razoavelmente tradicionais. Mas, nos dias de hoje, a maioria dos latino-americanos vive em cidades barulhentas e agitadas que tornam suas sociedades bem mais urbanizadas do que as de países em desenvolvimento na Ásia e na África. Megacidades como Buenos Aires, São Paulo e Cidade do México há muito superaram a marca de dez milhões, e muitas outras capitais da região não ficam muito atrás. A América Latina é o mundo em desenvolvimento e também o ocidente, um lugar onde mais de nove entre dez pessoas falam uma língua européia, e seguem uma religião européia. A maioria dos católicos do mundo é latino-americano. E a América Latina tem profundas raízes nas culturas indígenas também.

Atualmente, muitos latino-americanos vivem e trabalham em circunstância não muito diversas das da classe média dos Estados Unidos. A semelhança parece ter crescido nos últimos anos, à medida que um governo após outro na região liberalizou suas políticas comerciais, facilitando a importação de automóveis, videocassetes e aparelhos de fax. Mas a grande maioria dos latino-americanos está longe de poder adquirir esses itens. Uma família proprietária de algum tipo de automóvel está bem acima da média, mas a grande maioria dispõe de algum acesso à TV, ainda que na casa do vizinho. Assim, muitos brasileiros, chilenos e colombianos, embora não possam ter um automóvel, vivem imersos na cultura de consumo ocidental e, noite após noite, assistem a reluzentes comerciais de TV feitos para quem pode imitar o estilo de vida da classe média norte-americana. Por essa razão, e não apenas devido à proximidade e à pobreza, tantos latino-americanos vão para os Estados Unidos.

Vejamos agora os contrastes entre os países. O Brasil ocupa metade do continente sul-americano, com uma população chegando a duzentos milhões. Entretanto, a maioria dos países da América Latina é bem pequena. As populações do Panamá, Porto Rico, Paraguai, Nicarágua, Honduras e El Salvador caberiam na Cidade do México ou na gigantesca cidade brasileira de São Paulo. Os contrastes em outros indicadores sociais também são grandes. A Argentina e o Uruguai têm taxas de alfabetização comparáveis às dos Estados Unidos e do Canadá, enquanto 44 por cento da população adulta da Guatemala não sabe ler. Os costarriquenhos atingem, em média, avançada idade de 77 anos, enquanto os bolivianos vivem apenas 62 anos.

Com relação a formação étnica, a América Latina apresenta uma grande diversidade. A maioria dos Mexicanos descende de povos indígenas e dos espanhóis que colonizaram o

México. A celebração mexicana do Dia dos Mortos – com seus doces em forma de caveira convidam as pessoas a “comerem sua própria morte” – representa uma mentalidade tão estranha para um não mexicano exatamente por causa de sua inspiração íntima predominantemente não-ocidental. A capital da Argentina, por outro lado, é em termos étnicos mais européia do que Washington D.C. Além de uma porcentagem maior da população descender apenas de imigrantes europeus, ela também mantém mais contatos com a Europa, como a dupla cidadania Argentina-espanhola e parentes nascidos na Itália ou na Inglaterra. A moderna paisagem urbana de Buenos Aires imita ostensivamente a de Paris, e os filmes franceses têm uma popularidade ali maior do que em outros países americanos.

A experiência da diversidade racial tem sido decisiva para a história latino-americana. A América Latina foi o principal destino de milhões de pessoas escravizadas e tiradas da África entre 1500 e 1850. Enquanto os Estados Unidos receberam cerca de 523 mil imigrantes escravizados, Cuba, sozinha, recebeu mais. Toda a América espanhola recebeu cerca de 1 milhão de escravos, e o Brasil recebeu, pelo menos, 3 milhões. Desde o Caribe, descendo por ambas as costas da América do Sul, escravos africanos realizaram um sem-número de tarefas, e sobretudo cultivaram cana-de-açúcar. Hoje seus descendentes formam grande parte da população – cerca de metade, no todo – nos dois maiores centros históricos de produção de açúcar: o Brasil e a região do Caribe.

Os países da América Latina são altamente multirraciais, com todo tipo de combinação. Costa Rica, Uruguai e o sul do Brasil, assim como a Argentina, têm populações de extração predominantemente européia. Alguns países, como o México, Paraguai, El Salvador e Chile, têm populações bem mestiças, de descendência mista indígena e européia. Outros países, como Peru, Guatemala, Equador e Bolívia, têm grandes populações indígenas que permanecem separadas dos mestiços, falam línguas indígenas como o quíchua ou aimará e adotam costumes próprios no vestuário e alimentação. Em muitos países, as populações brancas e negras vivem nas planícies costeiras, com uma maior mistura indígena e branca nas regiões montanhosas do interior. Cuba, Porto Rico, Nicarágua, Costa Rica, Honduras, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela seguem esse padrão. O Brasil, metade do continente sul-americano, tem grandes variações demográficas regionais: população mais branca no sul, mais negra na costa norte, com influência indígena ainda visível apenas na grande, mas pouco povoada, Bacia Amazônica.

Portanto, pode-se mais uma vez perguntar: será que esta surpreendente variedade social, possui realmente uma única história. Não, no sentido de que uma única história não consegue englobar sua diversidade. Sim, no sentido de que esses países têm muito em comum. Eles

vivenciaram um processo semelhante de **conquista** e **colonização** européia, Eles se tornaram independentes mais ou menos na mesma época. Eles lutaram com problemas semelhantes, de uma série de maneiras semelhantes. Desde a independência, outras tendências política claramente definidas têm varrido a América Latina, dando à sua história altos e baixos unificados.

Em 1980, a maioria dos governos da região eram ditaduras de vários tipos. Em 2000, governos eleitos passaram a predominar. E a globalização da década de 1990 ajudou a América Latina a deixar para trás a “década perdida” de 1980 de dívida externa, inflação e estagnação. A recuperação econômica deu prestígio às políticas “neoliberais” (basicamente de livre-mercado) seguidas por praticamente todos os governos da região. Mas, como na maior parte do mundo, o atual crescimento do livre mercado parece tornar os ricos mais ricos, a classe média mais classe média e os pobres comparativamente mais pobres. Na América Latina, com sua maioria pobre, esse tipo de crescimento pode produzir mais derrotados do que vendedores.

Derrotados e vendedores. Ricos e pobres. Conquistadores e conquistados. Senhores e escravos. Eis o velho conflito no âmago da história latino-americana. O conflito manteve-se constante na década de 1990. Para protestar contra a implementação do Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) entre os Estados Unidos e o México na década de 1990, rebeldes maias começaram uma rebelião que durou anos. Eles adotaram o nome de zapatistas em homenagem a rebeldes, muitos deles indígenas, que lutaram pela reforma agrária no início do século XX. Enquanto isso, a classe média mexicana descobriu que o NAFTA reduzia os preços e aumentava a disponibilidade dos bens de consumo urbanos. Os zapatistas continuaram protestando, mas o governo mexicano manteve o NAFTA.

Aspectos desse confronto podem ser relacionados diretamente a 1492. Eis, em síntese, a história: no século XVI, os colonizadores espanhóis e portugueses impuseram sua língua, sua religião e todas as suas instituições sociais aos americanos indígenas e escravizaram africanos, pessoas que trabalharam para eles em minas e campos, e que os serviram também à mesa e na cama. Após três séculos desse regime, a situação começou a mudar com a introdução de duas novas forças políticas. O **liberalismo** e o **nacionalismo**.

Na América Latina o liberalismo não promoveu a igualdade nem a democracia, e configurou-se em um processo confuso.

O nacionalismo latino-americano, em muitas situações serviu como uma defesa e uma resistência ideológica contra o imperialismo, constituindo-se em força positiva pela igualdade social e um antídoto contra à supremacia branca.

Na virada para o século XXI, os europeus já não são carregados nas costas por indígenas ou em cadeirinhas transportadas por escravos africanos. Mas por toda parte, as pessoas mais abastadas ainda têm a pele mais clara e as mais pobres ainda têm a pele mais escura. A conclusão é que os descendentes de espanhóis, portugueses e imigrantes europeus, ainda detêm o poder, e os povos que descendem dos escravos e dos povos indígenas subjugados ainda trabalham para eles. Meio milênio mais tarde, este é evidentemente o legado constante, propagando-se ao longo dos séculos, do fato de que os povos africanos, europeus e indígenas americanos não se reuniram condições de igualdade.

Autor: CHASTEEN, J. C. América Latina - uma história de Sangue fogo.

Rio de Janeiro: Campus, 2001

Transposição didática: Ivonete da Silva Souza

Hipátia: **HIPÁTIA**



Entre os gênios matemáticos da Antiguidade conta-se Hipátia (370 - 415), a primeira grande matemática (mulher) de que se tem conhecimento.

Hipátia era filha de Teão de Alexandria, também um matemático distinto e autor de várias obras, e irmã de Epifânio, segundo parece igualmente entendido em matemática. Sabe-se que seu pai, um eminente professor no Museu de Alexandria (do qual mais tarde se tornou director), foi simultaneamente seu tutor, seu professor e seu companheiro.

Hipátia teve uma esmerada educação que, para além de um cuidadoso treino físico diário, incluiu arte, ciência, literatura e filosofia. A oratória e a retórica, com grande importância na aceitação e integração das pessoas na sociedade da época, também não foram descuradas. No campo religioso, Hipátia recebeu informação sobre todos os sistemas de religião conhecidos, tendo seu pai assegurado que nenhuma religião ou crença lhe limitasse a busca e a construção do seu próprio conhecimento.

Hipátia depressa eclipsou o irmão, devido ao seu saber, gentileza, palavra, talento e beleza. Depois de estudar geometria e astronomia em Alexandria, foi para Atenas estudar.

Mais tarde regressou a Alexandria onde foi convidada para dar aulas no Museu, juntamente com aqueles que haviam sido seus professores.

Hipátia é um marco da História da Matemática que poucos conhecem, tendo sido equiparada a Ptolomeu (85 - 165), Euclides (c. 330 a. C. - 260 a. C.), Apolónio (262 a. C. - 190 a. C.), Diofanto (século III a. C.) ou Hiparco (190 a. C. - 125 a. C.). A sua paixão pela matemática e a sua inteligência brilhante reflectiam-se nas suas aulas que atraíam estudantes de várias partes do mundo.

Do seu trabalho, pouco chegou até nós. Alguns tratados foram destruídos com a Biblioteca, outros quando o templo de Serápis foi saqueado. Sabemos que desenvolveu estudos sobre a álgebra de Diofanto ("Sobre o Canon astronómico de Diofanto"), que escreveu um tratado sobre as secções cónicas de Apolónio ("Sobre as Cónicas de Apolónio") e alguns comentários sobre os matemáticos clássicos. Em colaboração com o seu pai, terá escrito um tratado sobre Euclides.

Um notável filósofo, Synesius de Cirene (370 - 413), foi seu aluno e escrevia-lhe frequentemente pedindo-lhe conselhos sobre o seu trabalho. Através destas cartas ficou-se a saber que Hipátia inventou alguns instrumentos para a astronomia (astrolábio e planisfério) e aparelhos usados na física, entre os quais um hidrocópio.

A tragédia de Hipátia foi ter vivido numa época de luta entre o paganismo e o cristianismo que, na sua época, se tentava apoderar dos centros importantes então existentes. Hipátia era uma ilustre pagã e, em 415, a ira dos cristãos abateu-se sobre ela. Quando regressava do Museu, foi assaltada em plena rua pelos seguidores de São Cirilo e lapidada. Posteriormente o seu corpo foi lacerado com conchas de ostra, ou cacos de cerâmica, consoante as versões existentes. Os seus membros ensanguentados foram exibidos nas ruas. Um destino trágico que inspirou uma novela de Charles Kingsley.

Anita Garibaldi: A heroína brasileira Ana Maria de Jesus Ribeiro, que posteriormente ficou conhecida como Anita Garibaldi, nasceu em 1821, em Laguna, Santa Catarina. Possuía um espírito muito livre, era uma excelente amazona, percebendo isso, sua mãe optou por casá-la o mais rápido possível. Dessa forma, quando tinha entre 14 e 15 anos casou-se com um

sapateiro, um homem simples cujo nome era Manuel Duarte de Aguiar. Eram muito diferentes, tinham até divergência política. Após três anos de casada, conheceu Garibaldi. Foi ele quem transformou Ana em Anita, na época ela tinha 18 e ele, 32. Quando se conheceram, o marido de Anita se encontrava junto às tropas imperiais. Ao lado de sua nova paixão (Garibaldi), Anita lançou-se nos campos de batalha. As principais demonstrações de bravura de Anita Garibaldi foram durante a Revolução Farroupilha (1835-1845), onde passou por inúmeras privações e dificuldades. A união de Anita e Garibaldi foi oficializada somente três anos depois, no Uruguai, casamento que resultou em quatro filhos. Em certo momento da disputa, o grupo de rebeldes liderados por Garibaldi encontrava-se em desvantagem, por isso o líder decidiu mandar sua mulher em segurança para a terra. Para isso, disse a ela que descesse do barco e fosse para a terra em busca de reforços e permanecesse no continente. No entanto, não conseguiu ajuda e voltou. Ao perder a luta, o casal fugiu, mas não deixou de lutar, participou de outras batalhas no Brasil e no exterior. Em sua última fuga, Anita ficou doente. Em 4 de agosto de 1849, grávida de seis meses do quinto filho, Anita morreu, a causa de sua morte nunca foi esclarecida. Por Eliene Percília

Jacoba Felice: Médica francesa de origem germânica nascida em local incerto, que em uma época em que oficialmente as mulheres eram proibidas de examinar, tratar e praticar qualquer tipo de cura, foi acusada da prática ilegal da medicina, em Paris. Demonstrando enorme coragem, ela visitava os enfermos, examinava as suas urinas, tomava-lhes o pulso e tocava os seus corpos e membros. Como mulher sábia e conhecedora na arte de como deveria visitar com decência uma mulher doente e investigar os segredos delas e suas partes íntimas, fizeram com que se tornasse muito querida entre as mulheres. E muitas mulheres que antes se permitiriam morrer, com vergonha de revelar seus segredos, ser tocada em suas intimidades e até ser explorada em suas fraquezas por médicos homens, freqüentemente pouco éticos, agora tinham uma pessoa em que podiam confiar sem constrangimentos ou riscos de humilhações. Ela mesmo fabricava suas porções medicamentosas e tinha o costume de cobrar pelo tratamento, mas somente se o paciente ficasse curado. Sua eficiência como médica ganhou notoriedade e lhe trouxe o confortável nível de vida, mas passou a incomodar a sociedade machista que imperava naqueles tempos. Ela foi acusada pela faculdade de medicina da Universidade de Paris, especialmente por John de Padua, que tinha sido um cirurgião do Rei Filipe IV de França, de praticar medicina (1322). Foi presa e processada na Corte da Inquisição Francesa, em Paris, embora os registros digam que ela sabia da arte da cirurgia e da medicina mais do que qualquer mestre ou doutor em Paris. Apesar dos diversos



testemunhos ao seu favor por muitos dos seus pacientes, inclusive uma criada do próprio bispo encarregado do caso, que já fora desenganada por outros médicos que a haviam examinado anteriormente, foi considerada culpada e excomungada, tornando-se um caso paradigmático e bem documentado que está, do processo de intolerância religiosa cristã que reinava na Europa, especialmente no que dizia respeito às mulheres do exercício da medicina, com certo peso na tradição muçulmana e judia. A sentença condenatória foi aprovada por um corpo de jurados altamente conservador e opressivo, como uma criatura carnal incapaz de razão, ligada com o diabo. Foi excomungada como bruxa e proibida de continuar suas curas sob risco de ser queimada na fogueira e provavelmente morreu em Paris, poucos anos depois.

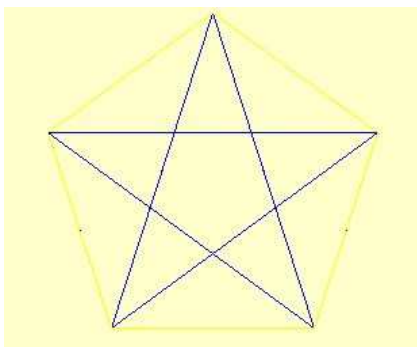
Delfina Benigna: Do aparecimento da nossa imprensa (1827) à literatura poética de Delfina Benigna da Cunha em "Poesias", 1º livro rio-grandense escrito. Nascida na Estância do Pontal, município de S. José do Norte, em 17/06/1791; faleceu no Rio de Janeiro a 13/04/1857. Filha do capitão Joaquim Francisco da Cunha, falecido a 30/08/1825 oitava dentre os nove filhos do seu pai, nascidos de Maria Francisca de Paula Cunha, sua mãe. As "poesias oferecidas às senhoras rio-grandenses tiveram sua 1ª edição na Tipografia de Fonseca & Cia, rua de Bragança, 58 – POA, 1834 Cap. GC, op. cit, cap. IV, pg. 95/96). A poesia de Delfina Benigna da Cunha vem prenhe de tristezas. Inspira-a musa melancólica. Com pequenas oportunidades de instrução e cega desde seus vinte meses de idade, ela conta a desgraça. Em poesias de ocasião, também poetiza bodas, batizados e mortes, direcionando louvores aos amigos e protetores. Sem visão do mundo exterior, refugia-se dentro de si mesma, onde pena sua solidão de tristezas com seu lirismo interior conversando ausências. Pais falecidos, desamparada, conquistou as graças de Dom Pedro I, a quem se apresentara em 1826, pedindo ajuda. Em 1845, ao Caxias pacificar a província, Delfina escreveu estrofes de exultante entusiasmo. Em sua obra referida: " Somados os defeitos de Delfina poetisa, suas qualidades são maiores, no acervo deixado. Pela fisionomia moral da mulher afetuosa e infeliz, flor bizarra de um acampamento de guerra"

Pitágoras:



Pitágoras, matemático, filósofo, astrónomo, músico e místico grego, nasceu na ilha de Samos ( na actual Grécia ).

Pitágoras é uma figura extremamente importante no desenvolvimento da matemática, sendo frequentemente considerado como o primeiro matemático puro. No entanto, pouco se sabe sobre as suas realizações matemáticas pois não deixou obra escrita e, além disso, a sociedade que ele fundou e dirigiu tinha um carácter comunitário e secreto.



Essa sociedade, a Escola Pitagórica, de natureza científica e religiosa (e até mesmo política), desenvolvia estudos no domínio da matemática, da filosofia e da astronomia. O símbolo desta irmandade era a estrela de cinco pontas (ou estrela pentagonal).

A Escola Pitagórica defendia o princípio de que a origem de todas as coisas estava nos números, o atomismo numérico.

Ao longo da sua vida, Pitágoras viajou por vários países, tendo aprendido muitos conhecimentos matemáticos com os egípcios e os babilónios. Entre outros, dois filósofos com que Pitágoras estudou e que influenciaram as suas ideias matemáticas foram Tales de Mileto e o seu pupilo Anaximander.

No domínio da matemática, os estudos mais importantes atribuídos a Pitágoras são:

- a descoberta dos irracionais ;
- o teorema do triângulo rectângulo (Teorema de Pitágoras).

Apesar de actualmente sabermos que, cerca de mil anos antes, já eram conhecidos casos particulares deste teorema na Babilónia, no Egipto e na Índia, Pitágoras foi o primeiro a enunciar e demonstrar o teorema para todos os triângulos rectângulos.

São também atribuídos a Pitágoras (e aos pitagóricos) outros trabalhos matemáticos, que incluem:

- a descoberta da tabuada ;

- o estudo de propriedades dos números (dos números ímpares regulares, dos números triangulares, etc) ;
- a construção dos primeiros três sólidos platônicos (é possível que tenha construído os outros dois) ;
- a descoberta da relação existente entre a altura de um som e o comprimento da corda vibrante que o produz.

Não se sabe ao certo quando nasceu e morreu Pitágoras mas calcula-se que viveu uma longa vida (entre 80 a 100 anos), entre a primeira metade do século VI a.C. e o início do século V a. C.

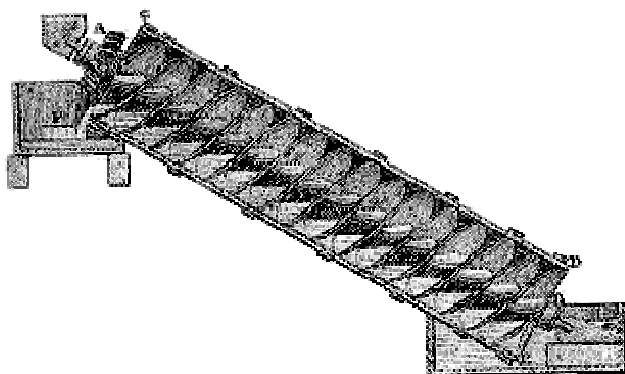
Arquimedes: Um problema preocupava Hierão, tirano de Siracusa, no século III a.C.: havia encomendado uma coroa de ouro, para homenagear uma divindade, mas suspeitava que o ourives o enganara, não utilizando ouro maciço em sua confecção. Como descobrir, sem danificar o objeto, se seu interior continha uma parte feita de prata? Só um homem talvez conseguisse resolver a questão: seu amigo Arquimedes, famoso matemático e inventor de vários engenhos mecânicos. Hierão mandou chamá-lo e pediu-lhe urna resposta que pusesse fim à sua dúvida. Arquimedes aceitou a incumbência e pôs-se a procurar a solução para o problema. Esta lhe ocorreu durante o banho. Observou que a quantidade de água que se elevava na banheira, ao submergir, era equivalente ao volume de seu próprio corpo. Ali estava a chave para resolver a questão proposta pelo tirano. No entusiasmo da descoberta, Arquimedes saiu nu pelas ruas, gritando: *Eureka! Eureka!* ("Achei! Achei!").



Agora, bastava aplicar o método que descobrira. Mediu então a quantidade de água que transbordava de um recipiente cheio, quando nele mergulhava, sucessivamente, o volume de um peso de ouro igual ao da coroa, o volume de um peso de prata igual ao da coroa e o volume da própria coroa. Este, sendo intermediário aos outros dois, permitia determinar a proporção de prata que fora misturada ao ouro.

Essa passagem parece ser uma das muitas lendas que, desde a Antiguidade, envolveram a vida de Arquimedes. Na verdade, para resolver um problema daquele tipo, relativo à determinação do peso específico de um metal, ele precisava apenas aplicar o princípio que rege o fenômeno do empuxo (força vertical que empurra para cima um corpo imerso em um fluido). Esse princípio - que explica porque um navio flutua na água e porque um aeróstato sobe no ar - foi estabelecido por Arquimedes nos seus dois livros, *Sobre os corposflutuantes*, com os quais inaugurou um novo ramo da ciência física: a hidrostática. No primeiro daqueles dois livros, ele enuncia o princípio que se tornou conhecido como "princípio de Arquimedes": "Um sólido mais pesado que o fluido em que está imerso vai para o fundo do fluido, e se é pesado dentro do fluido ele será mais leve que seu verdadeiro peso, de um peso igual ao fluido deslocado".

Entretanto, essa conclusão não era, de modo algum, fruto de um súbito "estalo". Representava o coroamento de uma longa tradição científica que, desde o século VI a.C., desenvolvera as pesquisas matemáticas e buscava uma explicação racional para os diferentes fenômenos observados. A glória de Arquimedes consistiu, porém, em não apenas fazer avançar as matemáticas abstratas - ampliando as conquistas dos grandes matemáticos do passado, como Pitágoras, Tales, Árquitas de Tarento, Eudoxo e Euclides -, mas em ser igualmente um grande físico, engenheiro e técnico genial: inventava e fabricava aparelhos destinados às suas próprias pesquisas, e criava inclusive máquinas de guerra temíveis por sua eficácia. Representando o apogeu da ciência grega, é considerado o precursor do método experimental nas ciências físico-matemáticas.



(Parafuso de Arquimedes)

Filho do astrônomo Fídias, Arquimedes nasceu em 287 a.C., em Siracusa, na Sicília, que então fazia parte da Grécia ocidental ou Magna Grécia. Embora os dados fantasiosos permeiem todos os informes sobre sua vida, parece certo que estudou em Alexandria (Egito), um dos grandes centros culturais da época. Ali teria conhecido Euclides, já velho, e seus discípulos imediatos; e o matemático Canon de Samos, de quem se tornou amigo. Não é certo, porém, que ali tivesse criado o chamado "parafuso de Arquimedes", empregado para retirar água das minas do Egito. Na verdade, esse aparelho já existia, ao que parece, há bastante tempo, sendo utilizado para tirar água do Nilo.

Reduzindo o equilíbrio de forças a um simples problema geométrico, estudou o equilíbrio dos sólidos, o funcionamento da alavanca e o movimento dos corpos celestes, além de ter organizado uma coleção - a mais completa da Antiguidade - de figuras planas com os centros de gravidade perfeitamente localizados. Além disso, também procurava utilidades práticas para suas descobertas. Extraordinário engenheiro, construiu, segundo depoimento de Cícero (106 - 43 a.C.), um planetário que reproduzia os diferentes movimentos dos corpos celestes; e um aparelho para medir as variações do diâmetro aparente do Sol e da Lua, um protótipo do modelo, mais requintado, que será construído pelo astrônomo Hiparco, no século II a.C.



(Espelhos curvos queimam navios romanos)

Atribui-se ainda a Arquimedes a idealização dos célebres "espelhos ustórios" (ustório = que queima, que facilita a combustão), espelhos curvos com os quais os defensores de Siracusa teriam queimado a distância - pela concentração dos raios solares - os navios romanos que sitiavam a região. Se tal fato pertence ao lado lendário de sua biografia, parece entretanto não haver dúvida de que Arquimedes, depois de colaborar com seus engenhos bélicos para a defesa de sua cidade natal, foi morto durante o massacre que se seguiu à tomada de Siracusa pelo cônsul romano Marco Cláudio Marcelo, em 212 a.C. Atendendo a um pedido do sábio, foi colocada em seu túmulo uma coluna na qual fora gravado um cilindro circunscrito a uma esfera, para comemorar a maneira pela qual calculou a área de uma superfície esférica.



(Arquimedes é morto por soldado romano)

Segundo consta, Arquimedes teria dito a Hierão: "Dêem-me um ponto de apoio e eu levantarei a Terra". Não era a pretensão de se comparar ao mitológico e super humano Hércules - que os romanos chamarão de Hércules -, divindade símbolo da força. Era a certeza matematicamente garantida - de que o princípio da alavanca, que ele havia estabelecido, representava extraordinário recurso prático para a multiplicação de uma força.



(Página do Tratado da quadratura da parábola)

Tradicionalmente, a geometria grega vinha investigando processos de transformação de figuras curvas em retas, equivalentes. A quadratura do círculo, por exemplo, constituía um problema que vários matemáticos procuraram resolver. Arquimedes dedicou-se profundamente a esse tipo de questão - e um dos seus principais livros sobre Matemática intitulou-se justamente *Tratado da quadratura da parábola*.

A transformação do curvilíneo em retilíneo é feita por Arquimedes através do chamado método "de exaustão". Se um triângulo é inscrito num círculo, sua área é tão claramente

menor que a do círculo quanto a do triângulo circunscrito é maior. No entanto - eis o procedimento adotado por Arquimedes - multiplicando-se o número de lados dessas figuras, as áreas dos polígonos formados, inscritos e circunscritos, já se aproximam mais da área do círculo. E com o multiplicar sucessivo dos lados, os polígonos assim formados apresentam áreas que crescem (para os inscritos) e diminuem (para os circunscritos), aproximando-se do círculo, embora nunca coincidam com ela.

Arquimedes conseguiu ir multiplicando o número de lados dos polígonos até obter figuras de 96 lados; verificou que as áreas respectivas, apesar de cada vez mais próximas do círculo, eram sempre um pouco maiores ou um pouco menores. Havia aqui também um procedimento que subentendia a aproximação de um valor exato - a área do círculo; esta era um "limite" a ser atingido, uma "justa medida" que só permitia abordagens aproximadas.

O que estava implícito nesse método de resolução de um problema geométrico era - como no caso do estabelecimento do valor de "pi" - a existência de valores infinitesimais, que justificavam a gradativa variação de tamanhos e grandezas. Aqui também Arquimedes antecipa conquistas que a Matemática só efetivará plenamente no final do século XVII, com o cálculo infinitesimal de Leibniz e Newton.

A liberdade não era, porém, patrimônio de todos os gregos. Muitos eram escravos e, por isso, destituídos do direito de cidadania. O filósofo Aristóteles chega a afirmar que para alguns a escravidão era um fato natural e inerente à natureza dos indivíduos que, não possuindo certas capacidades intelectuais de raciocínio abstrato (a "alma poética" para os gregos), deviam, como escravos, se ocupar apenas de atividades manuais.

Esse preconceito que, com raras exceções, era generalizado na sociedade escravista dos gregos, não poderia deixar de repercutir, além do campo propriamente político, no desenvolvimento da investigação científica e filosófica. O menosprezo pelas atividades manuais, exercidas por homens sem liberdade, foi certamente o fator decisivo para restringir a ciência grega ao nível quase exclusivamente teórico e para impedir o desenvolvimento da experimentação. A ciência deveria ser fruto do intelecto de homens livres e, portanto, capazes de especulação - e não o resultado de simples manipulações e experiências.

Poucos escaparam às limitações desse modo de pensar, que criava obstáculos à verificação empírica e bloqueava o campo das aplicações práticas dos conhecimentos teóricos. O próprio Arquimedes pagou tributo, ao que parece, a esse preconceito de natureza sócio-econômica. Embora precursor do moderno método experimental, e apesar de ter sido o maior engenheiro da Antigüidade, também ele considerava como suprema realização da inteligência humana as verdades científicas abstratas - que as matemáticas formulavam plenamente. Conta Plutarco

que, quando solicitado a escrever um manual de engenharia, Arquimedes se negou, alegando que "considerava o trabalho de engenheiro, assim como tudo o que dissesse respeito às necessidades da vida, como algo sem nobreza e vulgar". Ele desejava que sua fama diante da posteridade fosse fundada inteiramente em sua contribuição à teoria pura. O que glorificou seu nome, entretanto, mais do que o cálculo de "pi" por aproximações sucessivas, foi o princípio fundamental da hidrostática, a que ele chegara pela mais simples observação da realidade.

Autor: Maria Isabel Moura Nascimento/UEPG

Fonte: : <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>

### Arquimedes



(287 a.C. - 212 a.C.)



Maria Montessori: foi médica e educadora, nasceu na Itália em 1870 e morreu em 1952 na Holanda. Não possuía irmãos e sua família era de classe média. Desde pequena teve interesse pela Ciência e contra a vontade de seus pais decidiu estudar Medicina. Montessori foi a primeira mulher a tornar-se médica pela Universidade de Roma. Na universidade, seu foco foi a Psiquiatria, logo se interessando em trabalhar com crianças com deficiência mental, fato este que mudou não só sua vida mas também a história da educação. Percebendo que aquelas crianças que, até então, eram discriminadas e isoladas da sociedade, por serem considerados



ineducáveis, possuíam respostas rápidas e satisfatórias para a realização de trabalhos domésticos, exercitando suas habilidades motoras e tendo autonomia na realização de tarefas. A combinação entre a observação prática e a pesquisa acadêmica levou Montessori a testar essas mesmas atividades com crianças ditas normais, obtendo também grande sucesso. Ela graduou-se em Antropologia, Psicologia e Pedagogia e colocou suas idéias em prática na “*Casa dei bambini*” (Casa da Criança), que era destinada aos filhos das famílias operárias do bairro *San Lorenzo*, em Roma. Posteriormente outras casas como esta foram fundadas em diversos lugares da Itália. Com o sucesso das “casas”, Montessori tornou famosa em todo o país. No ano de 1922, ela foi nomeada inspetora-geral das escolas italianas. Em 1934, ela decide deixar o país por causa da ascensão fascista. Mas ela continuou trabalhando em outros países como Espanha, Índia e Holanda.

A *Pedagogia Montessori* era opositora aos métodos tradicionais de ensino da época, que não respeitavam as necessidades nem os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança. Devido a isso, essa pedagogia insere-se no movimento das *Escolas Novas*; Montessori ocupa um papel de destaque nesse movimento por ter criado novas técnicas para o jardim de infância e para as primeiras séries do ensino básico.

Clarisse Lispector: Escritora brasileira de origem ucraniana. Natural de Tchetchnik (**Ucrânia**), vem para o Brasil ainda recém-nascida, com seus pais e dois irmãos. A família se estabelece em Alagoas, depois no Recife (PE), onde passa toda a infância.

Em 1937, muda-se para o Rio de Janeiro, onde cursa a Faculdade de Direito, a partir de 1941. Estréia na literatura com o romance **Perto do coração selvagem**, com apenas 19 anos de idade, publicado em 1944.

Trabalha como jornalista para A Noite. Casa-se em 1943 com um diplomata, e vai morar em diversos países. Separando-se do marido, volta a viver no Rio, onde faz traduções, artigos e crônicas para sobreviver. Falece no Rio de Janeiro, em 1977.

Em suas histórias não há começo, meio e fim, mas situações inusitadas, centradas em intuições e impressões desafiadas pelo narrador ou pelas personagens no decorrer da história. Clarice está sempre em busca de algo difícil de ser capitado, definido e descrito (como o sentimento, o fluir do tempo e o âmago das coisas), rompendo, assim, as técnicas tradicionais de narrar.

Sua narrativa tenta reproduzir o pensamento, sem limites, num ritmo lento e sutil, em que a cronologia perde a razão de ser.

Suas histórias geralmente se iniciam com o personagem numa situação cotidiana. Aos poucos, prepara-se "algo", apenas pressentido, e, finalmente, esse "algo" ocorre, como uma iluminação que rouba o sentido habitual da realidade, revelando outro, totalmente novo. A esses momentos de revelação damos o nome de epifania. A partir deles, o personagem já não é mais o mesmo, embora sua vida continue como antes.

Os temas preferidos de Clarice Lispector são: a condição feminina, as falsas aparências dos laços familiares, os limites entre o "eu" e o "outro" e a dificuldade do relacionamento humano. A ficção de Clarice abre uma nova perspectiva para a ficção brasileira: a do aprofundamento introspectivo, a partir de uma consciência individual.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Conforme documento em anexo da UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, declaro que concordo em participar da pesquisa sobre Formação de Professores, em minha Instituição de trabalho, com autorização para gravar as reuniões em que estarei com a pesquisadora.

Faz parte desse acordo a leitura da transcrição do texto referente a gravação realizada para só então esse texto ser utilizado como material de pesquisa.

Não haverá fotografias nem filmagens, sendo vetado o uso de imagens institucionais, imagens dos alunos e dos professores.

Pelotas, \_\_\_\_\_/ 2007.

**ANEXOS**

## 9 – ANEXOS:

### 9.1 - LEGISLAÇÃO PERTINENTE A FORMAÇÃO – DIGITALIZADOS

## 9.2 – MANCHETES SOBRE ENTURMAÇÃO NO ESTADO

SEXTA-FEIRA, SETEMBRO 28

### "ENTURMAÇÃO"



Depois das escolas amargarem todo o primeiro semestre com a falta de professores, com problemas no transporte escolar por falta de repasse de recursos aos municípios, com o atraso da verba de autonomia escolar, a solução “mágica” da governadora é amontoar até 50 estudantes numa sala de aula, sem preocupar-se com as condições necessárias ao ensino e à aprendizagem. A rede pública estadual volta às aulas conhecendo mais um “lançamento” do novo jeito de governar: desta vez é o método de empilhar estudantes em uma mesma sala para não contratar professores.

Especialistas em educação já se manifestaram contra essa medida, que atinge estudantes de ensino médio de todo o Rio Grande. Entendem que o excesso de adolescentes em uma sala de aula é prejudicial ao ensino. Na nossa opinião, esse é mais um passo no sucateamento da educação pública, um novo golpe na qualidade de ensino. Com essa medida, a governadora revela que a educação pública não está entre as prioridades da sua gestão, mostrando, mais uma vez, o seu descaso com o povo gaúcho.

Em Dois Irmãos na Escola Affonso Wolf está ocorrendo uma série de protestos por parte dos alunos conscientes do tanto que é prejudicial para a questão pedagógica a medida da Governadora Yeda. A direção e o Conselho Escolar já se reuniram com a coordenadora regional de Educação, para cancelar a “enturmação”. Mesmo com o protesto dos alunos que se concentravam do lado de fora da sala a coordenadora – que deve ter vindo com o discurso do “novo jeito de governar” pronto, não aceitou as reivindicações. Ontem quinta-feira (27), os alunos fizeram mais um

protesto, entregaram uma carta para o Prefeito da cidade de Dois Irmãos com as reivindicações e pedidos de apoio contra essa medida. Não posso aqui me furtar sobre o oportunismo de alguns vereadores dessa cidade, esses que apoiaram a Paulista Yeda devem ter a coragem de defendê-la. Lembram durante a campanha para governo do Estado? Quando nós avisávamos sobre quem era a governadora Yeda? O que os vereadores do PP fizeram? Chamaram-nos de xenofobista, nos acusaram de ter pendurado um Colar Maldito em Yeda. A verdade é que estávamos certos. O que não imaginávamos é que esse governo da Yeda e seus aliados PP, PMDB seria tão violento, tão depredatório. Ao mesmo tempo em que Yeda fala que não tem dinheiro para educação ela gasta **14 milhões** para a reforma do prédio administrativo. O interessante agora é ver os vereadores do PP fazendo demagogia. Os mesmos que pediram voto para Yeda na campanha querem pousar de "bom moço". Mas essa história de lobo com pele de cordeiro não cola mais. Em breve Dois Irmãos vai saber quem é quem. Aguardem...

## Agosto 2007

### Enturmação

Estou voltando ao blog, depois de uma semana praticamente sem internet. Tem umas duas postagens no limbo, ambas sobre futebol. Uma hora dessas, de repente, eu as publico. No momento, vamos de Rainha das Pantalhas mesmo. Essa charge acima é a que sai no JC de quinta-feira, dia 15 de agosto. A de baixo era a sua primeira versão, mas achei que não estava legal. Mande para meu consultor chargístico Moa, que deu um parecer mais favorável à charge de cima, que, assim, foi a vencedora.



# "Enturmação" profunda desmonte da educação

A exemplo de iniciativas frustradas e rejeitadas do passado, como o fracassado 'calendário rotativo' e o rechaçado Quadro de Pessoal por Escola (QPE), o governo do Estado comete mais um equívoco estratégico ao promover a redução das turmas e o aumento de alunos por salas de aula, colocando em sério risco o aprendizado dos alunos da rede pública estadual. E, em consequência, ameaçando o nível do conhecimento das gerações futuras que são, como determina o consenso, o próprio futuro do Estado.

A estranha medida, anunciada neste início do segundo semestre, período pedagogicamente impróprio, propõe "enturmações" de alunos e junções de séries com conteúdos e interesses diferenciados. Configura, ainda, o desrespeito do Executivo ao processo de debate que deveria contemplar especialmente a área do ensino e que, ao abrigar mudança tão significativa, deveria envolver em discussão profunda professores, alunos, funcionários de escolas e pais, antes de qualquer decisão.

Não há justificativa didática nem teoria educacional que sustente que o aumento de alunos possa significar alguma melhoria no desempenho escolar.

Além dos palpiteiros de plantão, defensores da tese de que se pode amontoar até 50 estudantes em aula, baseados talvez nas animadas e rápidas representações "teatralizadas" dos cursos pré-vestibulares com imensas platéias reunidas apenas por período determinado, ninguém, de sã consciência, pode acreditar que um maior número de alunos em sala possa representar maior ou melhor aproveitamento escolar.

Ao denunciar o desmonte da educação pública do RS pedindo providências ao Ministério Público, o CPERS Sindicato evidenciou o significado da grave crise que evolui na área do ensino estadual, na qual sucedemse falta de professores e funcionários, condições precárias dos prédios escolares e o fechamento de bibliotecas, laboratórios e de serviços de orientação educacional e supervisão escolar.



A "enturmação" faz parte deste cenário inquietante em que, acima da preocupação social, privilegiam-se as equações matemáticas neoliberais, predominando as idéias do estado mínimo e do cortes de despesas em setores públicos fundamentais da vida do cidadão.

Considerar gastos em educação como meras despesas é o equívoco primário desta concepção que remete para a prática da falta de investimentos em áreas de políticas públicas essenciais, como a educação, além da saúde, da segurança, do saneamento básico e habitação, que caracterizam o novo jeito de governar do RS.

\* *Adão Villaverde*

\* *Professor, engenheiro e dep. estadual (PT-RS)*

