

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

Marta Roseli de Azeredo Barichello

**A TRAMA DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO
DO OUTRO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO OUTRO NO PERÍODO DE ESTÁGIO
DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA**

São Leopoldo
2008

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

Marta Roseli de Azeredo Barichello

**A TRAMA DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO
DO OUTRO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO OUTRO NO PERÍODO DE ESTÁGIO
DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

São Leopoldo

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

B252t Barichello, Marta Roseli de Azeredo
A trama dos processos de inclusão/exclusão do outro na relação pedagógica: um estudo sobre a presença do outro no período de estágio do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura / por Marta Roseli de Azeredo Barichello. -- 2008.
206 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
"Orientação: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, Ciências Humanas".

1. Relação pedagógica - Outro. 2. Relação pedagógica - Inclusão - Exclusão. 3. Estágio curricular supervisionado - Curso de Ciências Biológicas. I. Título.

Dedico este estudo:
*ao meu marido, Gerson,
à minha filha, Bianca,
aos meus pais, João e Aneides,
às minhas irmãs, Ana e Evandra,
e ao meu irmão, João Gustavo.*

Meus sinceros agradecimentos...

...à minha família,
pela paciência, carinho e apoio,

**...às professoras Cleoni e Rute
e aos professores Jorge e Avelino,**
pelas valiosas sugestões, na banca de qualificação,

...ao prof. Dr. Danilo R. Streck,
*por aceitar a orientação desse estudo
e conduzir seu desenvolvimento
com sabedoria e paciência.*

Uma das minhas preocupações constantes é a de compreender como é que outra gente existe, como é que existem almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência que, por ser consciência, me parece ser a única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim, e me fala com palavras iguais às minhas, e me faz gestos que são como os que eu faço ou poderia fazer, seja de algum modo meu semelhante. [...] Os outros não são para nós mais do que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O presente estudo apresenta o resultado de uma pesquisa, de caráter qualitativo, sobre a trama dos processos de inclusão/exclusão do Outro nas relações pedagógicas, no período de estágio curricular supervisionado do curso de Ciências Biológicas. O estágio foi o campo empírico e os(as) estagiários(as), orientadora/supervisora, alunos(as) e professoras/tutoras foram os protagonistas da trama, que estabeleceram relações pedagógicas diversas. As relações pedagógicas foram observadas durante o estágio e depois analisadas à luz da teoria e dos documentos legais que normatizam o estágio. Na análise, que articulou a teoria e a prática das relações pedagógicas, utilizou-se dos seguintes conceitos: relação, outro, inclusão/exclusão, estágio curricular supervisionado e relação pedagógica. As relações pedagógicas que foram investigadas demonstraram que o estágio curricular supervisionado é um lugar de muitos Outros e que a inclusão/exclusão pode acontecer com qualquer um dos envolvidos na relação. E, também, mostraram que inclusão/exclusão é algo que acontece no interior da relação. A investigação sobre as relações pedagógicas revelou que elas são um lugar de inclusão/exclusão pedagógica. Para fazer da relação um lugar de inclusão pedagógica é preciso que os professores que conduzem a relação tenham uma conduta ética de respeito pelo/com o Outro e façam da relação um espaço de encontro e diálogo interpessoal.

Palavras-chave: Outro. Relação pedagógica. Inclusão/exclusão. Estágio.

ABSTRACT

The present study, which makes use of a qualitative methodology, shows the result of a research project about the of inclusion/exclusion processes of others in the pedagogical relationships during the supervised curriculum training period from the Biology Science course. The practicum was the empirical field, and the trainee(s), supervisor, student(s) and professor(s) were the protagonists of the plot who established a variety of pedagogical relationships. The pedagogical relationships were observed during the training period and were then analyzed on the basis the theory about the subject, and the legal documents that standardize the training period. In the analysis, that articulated the theory and the practice of pedagogical relationships, there were used the following concepts: relationship, others, inclusion/exclusion, supervised curriculum training period and pedagogical relationship. The investigated pedagogical relationships demonstrated that the supervised curriculum training period is a place of many others, and that inclusion/exclusion may happen with anyone involved in the relationship. Furthermore, these pedagogical relationships showed that inclusion/exclusion is something that happens inside a relationship. The investigation about pedagogical relationships reveals them as a place of pedagogical inclusion/exclusion. In order to promote a pedagogical inclusion it is necessary that professors, who lead the relationship, have an ethical conduct and respect the others, so that the relationship becomes itself as a space of meeting and interpersonal dialogue.

Key-words: Other. Pedagogical relationship. Inclusion/exclusion. Training period.

LISTA DE ABREVIATURAS

APP – Acompanhamento da Prática Pedagógica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DPP – Diário da Prática Pedagógica

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A ESCOLHA DOS FIOS DA TRAMA: DEFININDO ESPAÇOS E FORMAS DE CONDUÇÃO DA PESQUISA	18
1.1 Campo de investigação	18
1.2 Formulação da questão de pesquisa.....	20
1.3 Objetivos	22
1.4 Hipóteses.....	23
1.5 A teoria	27
1.6 Marco situacional.....	32
1.6.1 O curso de Ciências Biológicas	33
1.6.2 A biologia como disciplina escolar.....	36
1.6.3 As disciplinas de estágio curricular supervisionado	37
1.7 Inserção no campo empírico	43
1.7.1 Orientações individuais	45
1.7.2 Orientações coletivas	46
1.8 Coleta e análise dos dados	48
2 PREPARANDO O URDUME: OLHARES SOBRE O ESTÁGIO	52
2.1 Alguns indícios	53
2.2 Estágio Curricular Supervisionado pelo olhar da legalidade.....	54
2.3 O olhar dos(as) estagiários(as).....	59
2.3.1 Estagiário Estagiário B	60
2.3.2 Estagiária Estagiária A	62
2.3.3 Estagiário Estagiário D	64
2.3.4 Estagiária Estagiária C.....	67
2.3.5 Múltiplos olhares, muitas possibilidades	68
2.4 O olhar dos alunos(as) dos(as) estagiários(as).....	70
2.5 O olhar da professora orientadora/supervisora	74
2.6 O olhar das professoras/tutoras.....	76
2.7 O olhar da teoria	78
2.8 Esticando os fios do urdume	86

3 TECENDO...: CONCEPÇÕES SOBRE O OUTRO	90
3.1 O início da trama	90
3.2 Percepções teórico/práticas sobre o Outro.....	91
3.2.1 O Outro como condição de constituição do humano	98
3.2.2 Na relação com o Outro, a questão ética	107
3.2.3 Simpatia: um sentimento de abertura para o Outro	111
3.3 Sobre a presença/ausência do Outro no estágio curricular supervisionado	114
4 TECENDO A TRAMA: DA RELAÇÃO AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO OUTRO NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS	118
4.1 Primeiras impressões	118
4.2 Do conceito de relação a relação pedagógica: uma incursão no campo empírico pela mão da teoria	119
4.3 Inclusão/exclusão: perspectivas teóricas	130
4.4 Processos de inclusão/exclusão do Outro nas relações pedagógicas no estágio curricular supervisionado.....	136
4.4.1 Relação pedagógica no estágio curricular supervisionado	137
4.4.1.1 Orientadora/supervisora e estagiários	141
4.4.1.2 Os estagiários(as) e seus alunos.....	146
4.4.1.3 Estagiários(as) e professoras/tutoras.....	151
4.4.1.4 Professora orientadora/supervisora e professoras/tutoras.....	154
4.5 O desenho da trama	155
5 A TRAMA TECIDA: REFLEXÕES FINAIS.....	158
5.1 Educação: um lugar de muitos Outros	159
5.2 Cultura como espaço de inclusão/exclusão pedagógica do Outro	164
5.3 Estágio como um espaço de problematização para a inclusão/exclusão do Outro	167
5.4 Relação pedagógica: um meio de inclusão pedagógica do Outro	172
5.5 De uma trama para outras tramas	176
REFERÊNCIAS	178
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	186
ANEXOS	190
APÊNDICE	204

INTRODUÇÃO

Há muito que acredito que nada nessa vida é por acaso. Nossas escolhas não são aleatórias, mas provêm de algum lugar, tendo algum motivo. A escolha pela trama dos processos de inclusão/exclusão do outro, nas relações pedagógicas, surge da preocupação em saber o que nos leva a ter ou evitar ter relações com uma ou mais pessoas. Essa indagação surgiu logo após ter iniciado a trabalhar como professora estadual, em 1990, e me levou a investigar a temática da simpatia como um sentimento moral em David Hume.

Durante algum tempo as respostas que encontrei me satisfizeram, mas não por muito tempo. Como professora, observava a rotina escolar da escola e da sala de aula e percebia que algo não estava bem. Ouvia os professores se queixando dos alunos e esses dos professores. Comecei a perceber que os momentos de conselho de classe se reduziam a problemas de relacionamento entre professor e alunos e entre alunos. Logo me dei conta de que muitos problemas de aprendizagem eram, na verdade, problemas de ordem relacional. Nessa época já estava há doze anos trabalhando como professora, tendo atuado em todos os níveis de ensino: fundamental, médio diurno e noturno, e educação de jovens e adultos – EJA. Em 1997, fiz minha primeira incursão no ensino superior, como professora substituta no curso de filosofia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e, por incrível que pareça, encontrei problemas muito parecidos com os que constatara no meu trabalho anterior. Em 2002, deixei a escola e comecei a retornar gradativamente à vida acadêmica. Foi um período de reciclagem, pois a escola não dava espaço para a atualização de conhecimentos. Após um ano, em 2003, retornei à universidade novamente como professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da UFSM. Trabalhando como

orientadora/supervisora de estágios, percebi que poderia contribuir muito com a discussão sobre o estágio curricular supervisionado, pois conhecia bem a realidade onde meus orientandos teriam que realizar seus estágios. Com meus orientandos deparei-me novamente com a questão da relação pedagógica, pela dificuldade que tinham em estabelecê-la. Eu pensava que os problemas relacionais decorriam de pouco conhecimento do que significava um ser humano. Ao se aproximar o término de meu contrato com a universidade, resolvi fazer seleção para o curso de Doutorado em Educação.

Inicialmente, no meu projeto de tese tinha em mente a área de antropologia e educação, mas bastou iniciar as leituras e as aulas do Doutorado para mudar o projeto de tese, pois me dei conta de que o centro das minhas indagações era a relação pedagógica e o Outro. Assim, juntando experiências com indagações, surgiu a proposta de pesquisar “os processos de inclusão/exclusão do Outro (alunos) nas relações pedagógicas triangulares no período de estágio curricular supervisionado”, nos cursos de biologia e de filosofia.

No percurso dessa pesquisa, duas convicções se fortaleceram em mim: quem pesquisa se pesquisa e, em uma pesquisa, é impossível prever tudo. Em função do campo empírico e na tentativa de evitar um olhar muito *pré-conceituoso* algumas modificações se fizeram necessárias. Considerando que as vivências como professora de filosofia e orientadora/supervisora de estágio do curso de filosofia estavam muito presentes para mim, percebi que meu olhar sobre este curso não corresponderia à realidade. Dessa forma, a pesquisa foi centralizada somente no curso de Ciências Biológicas. No decorrer da pesquisa, outro fato alterou os rumos da mesma: eu estava fazendo uma investigação sobre inclusão/exclusão do Outro e estava excluindo um sujeito do processo. A partir daí, as relações pedagógicas deixaram de ser triangulares, e o professor/tutor passou a ser um dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Outro aspecto que foi alterado é que a pesquisa estava estruturada em torno da idéia de que, nas relações pedagógicas, desenvolvidas no período de estágio, havia um Outro, no caso, alunos dos estagiários, que eu pensava ser o excluído pedagogicamente da relação. Ora, ninguém é totalmente incluído ou excluído de uma relação. Além disso, estar incluído ou excluído não é atributo apenas dos alunos dos estagiários. A exclusão pode acontecer com qualquer um dos participantes da relação. Essa constatação fez com que eu passasse a

considerar todos os participantes da relação como um Outro, passível de exclusão/inclusão pedagógica.

No período de estágio, as relações pedagógicas desenvolvidas sofrem influências e interferências de várias ordens, mas, para fins de pesquisa, foi necessário um estudo mais focado; caso contrário, poder-se-ia cair em digressões. Nesse sentido, o presente trabalho está organizado em torno de cinco grandes temáticas, a saber: metodologia, estágio curricular supervisionado, Outro, inclusão/exclusão e relações pedagógicas.

Alguns conceitos são fundamentais e perpassam a compreensão e a interpretação dos dados e as conclusões apresentadas nessa pesquisa. São eles: ser humano, existencialismo, cultura, educação e conhecimento.

O ser humano é visto, neste contexto, como um ser relacional que necessita do outro porque é pela relação que o outro confirma sua existência. É um ser inacabado, num eterno devir. Ele está situado geográfica e historicamente em sua individualidade e sociabilidade, mas nem por isso pode ser chamado de social por natureza, visto que desenvolve essa capacidade através da educação. Não é um ser naturalmente bom ou mau, até porque a eticidade¹ é um construto cultural-social. É um ser dialético².

O existencialismo³ é a filosofia que conduz as ações e escolhas no percurso dessa pesquisa. A idéia é que o ser humano é responsável pelo que faz com aquilo que fizeram dele. É responsável por si e pelos outros, no sentido de que suas escolhas acontecem em um contexto histórico-sociopolítico. Sua existência é que o definirá, pois a “existência precede a essência”. O ser humano é um ser que se faz no mundo da vida, na relação com os outros.

Atrelada ao existencialismo tem a questão da cultura. Embora o contexto atual afirme a necessidade de um modo de ser, pensar e sentir globalizado, o componente cultura local ainda é determinante. Esse posicionamento é resultante da convicção de que a cultura representa o modo de ser – pensar – sentir – fazer de um povo.

¹ Para maiores esclarecimentos sobre a questão da eticidade, é importante reportar-se ao capítulo 3, especificamente ao item 3.2.2. “Na relação com o outro, a questão ética”.

² A idéia de ser humano como um ser dialético está fundamentada na teoria freiriana.

³ A concepção de existencialismo aqui defendida se baseia na de Sartre.

A educação é vista como um processo que visa à socialização do ser humano e ao desenvolvimento de suas potencialidades com vistas à construção de conhecimentos. É dinâmica, no sentido de que acontece numa perspectiva horizontal e vertical, pois se desenvolve de forma intensa e ativa. É uma construção cultural e por isso, tem que ser pensada e executada em referência à cultura.

O modo como a educação é realizada e pensada reflete uma concepção de ser humano, mas também traduz uma concepção de conhecimento. Ou seja, a idéia de educação aqui defendida está intimamente ligada ao modo como o conhecimento acontece. Se a marca da educação é um processo que tem em vista o desenvolvimento individual e social é porque está estruturada a partir da idéia de que o conhecimento é um processo. O conhecimento daquele que quer conhecer é algo construído e elaborado na sua subjetividade e depende de esforço individual, vontade de conhecer e estímulo exterior para que possa acontecer. Não é algo que possa ser imposto, que venha de fora para dentro, pois depende do esforço de quem quer conhecer, sendo, portanto, impregnado pelo modo de ser e de pensar de cada um, por sua história de vida. Esse conhecimento, que é elaborado e ressignificado individualmente, é construído e instigado através da relação com os outros e com o mundo e pela relação que se estabelece entre a teoria e a prática em espaços educativos formais e informais. A maneira como o conhecimento é elaborado individual, coletiva e culturalmente determina ou deveria determinar os processos educativos formais e informais. A relação entre educação e conhecimento é evidenciada pelas diversas teorias educacionais que traduzem diversos modos pelos quais foi pensado que o conhecimento e a educação aconteceriam.

Assim, o conhecimento é aqui entendido como algo construído em um contexto histórico, cultural e social, resultando de um processo interno e externo, numa perspectiva dialética e hermenêutica. Nessa direção, o conhecimento tem que ser entendido tanto como uma construção individual como coletiva, de forma que uma está implicada na outra. O sujeito que conhece realiza essa ação inserido em um determinado contexto histórico-sociocultural que, juntamente com suas características individuais, determina sua forma de ser, pensar e sentir. Essa condição existencial faz com que cada sujeito tenha sua forma de conhecer, o que justifica o fato de alguns construírem conhecimentos orientados por uma metodologia e outros necessitarem de outra metodologia para conhecer. Isto é, a metodologia

é resultante da concepção de educação e conhecimento adotada em um determinado espaço cultural.

É exatamente com esse olhar que a presente investigação se utiliza da metodologia, que, neste contexto, é a própria maneira como se entende que o conhecimento deva ser construído. Esta compreensão se reflete na forma como o texto está organizado, na escolha dos referenciais e na proposta de execução da pesquisa. E reflete a postura epistemológica adotada para o desenvolvimento da tese, que vê a fenomenologia, a hermenêutica e a dialética como teorias epistemológicas que se entrelaçam no processo de construção de conhecimento e de condução da pesquisa.

O estágio curricular supervisionado constitui o campo empírico sobre o qual se desenvolveu essa pesquisa. A relação pedagógica é apresentada como o que condensa ou de onde derivam os outros pressupostos. Por sua vez, o outro dá origem a várias questões que vão desde como este se constitui até a complexidade das relações a partir da questão ética. Inclusão/exclusão são analisadas de forma teórica e prática, na perspectiva do processo de estabelecimento da relação pedagógica, com a intenção de compreender se os participantes dessa relação se percebem como incluídos ou excluídos.

Como forma de organização e coerência com os fundamentos epistemológicos e metodológicos, os capítulos foram desenvolvidos em uma perspectiva dialética, onde teoria e prática dialogam permanentemente. Dessa forma, os dados coletados aparecem em todos os capítulos, e, nestes contextos, a fundamentação teórica dialoga com a prática.

Assim, o primeiro capítulo, “A escolha dos fios da trama: definindo espaços e formas de condução da pesquisa”, aborda os pressupostos da realização da pesquisa, destacando a fundamentação metodológica, o contexto da pesquisa e a forma como a pesquisa foi realizada desde a colocação do problema de pesquisa, objetivos, hipóteses, inserção no campo empírico, coleta de dados e análise dos dados.

O segundo capítulo, “Preparando o urdume: olhares sobre o estágio”, destaca o estágio como um lugar de encontro teórico-prático na formação de professores. O estágio é analisado sob o olhar da legalidade, dos estagiários(as), dos alunos(as), da orientadora/supervisora, das professoras/tutoras e da teoria. Ao final do capítulo, fazem-se algumas considerações de

forma a salientar pontos de convergência e de divergência entre as muitas formas de interpretar o estágio.

Com o urdume preparado, o tecido pode ser tramado. No terceiro capítulo, “Tecendo: concepções sobre ser do Outro”, apresentam-se inicialmente percepções teórico-práticas sobre o outro, enfatizando-se este como condição de constituição do humano. A seguir, enfatiza-se a idéia de que, na relação com o Outro, a questão ética emerge e direciona as relações. Nessa mesma direção, a simpatia aparece como um sentimento de abertura para o Outro. E, por fim, realiza-se uma análise sobre a presença/ausência do Outro no estágio curricular supervisionado.

Na seqüência, no quarto capítulo, “Tecendo a trama: da relação aos processos de inclusão/exclusão do Outro nas relações pedagógicas”, faz-se uma análise conceitual das idéias de relação, relação pedagógica e inclusão/exclusão. Tendo em vista essas idéias e as questões discutidas nos capítulos anteriores a análise é direcionada para as relações pedagógicas estabelecidas no período de estágio. Neste contexto, as relações pedagógicas são descritas como uma forma de verificar quem são os participantes desse tipo de relação, os condicionantes para o seu estabelecimento como uma forma de entender os processos de inclusão/exclusão do Outro. Dessa forma, o desenho da trama é definido através dos fios que fazem da relação pedagógica um lugar de inclusão/exclusão do outro.

E, por fim, no último capítulo, “A trama tecida: reflexões finais” destacam-se algumas conclusões derivadas do que foi trabalhado nos capítulos anteriores. Entre essas conclusões, salienta-se, primeiramente, a idéia de que a educação é um lugar de muitos Outros, pois o Outro tem muitas faces. A seguir a cultura enfocada como um lugar de inclusão/exclusão do Outro, pois a cultura é constituinte do Outro e é constituída pelo Outro. O estágio é analisado como um espaço de problematização para a inclusão/exclusão do Outro, visto que nele encontramos uma teia de relações e questões que contribuem para a compreensão dos processos de inclusão/exclusão do Outro. Em seguida, enfatiza-se a relação pedagógica como um meio de inclusão/exclusão do Outro, como lugar que potencialmente pode desempenhar esses dois papéis. Nesse item, apresentam-se algumas idéias sobre ações que podem fazer da relação um lugar de inclusão do Outro. De uma trama para outras tramas exprime algumas questões que surgiram a partir da pesquisa e merecem ser analisadas por aqueles que estão envolvidos com os estágios curriculares supervisionados.

1 A ESCOLHA DOS FIOS DA TRAMA: DEFININDO ESPAÇOS E FORMAS DE CONDUÇÃO DA PESQUISA

1.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação resulta primeiramente da observação de uma realidade específica, que é o período de estágio curricular supervisionado. A vivência como orientadora/supervisora de estágios, como professora de educação básica e em outras disciplinas do ensino superior deu-me a convicção de que as maiores dificuldades no ensino estão no nível relacional. A ênfase nos conteúdos fez com que fossem deixadas de lado as questões humanas, principalmente as que se referem às relações interpessoais. Enquanto os professores estavam preocupados com os conteúdos, os alunos estavam concentrados em si próprios e nas questões oriundas do mundo da vida. Objetivos desencontrados, interesses disjuntivos implicam como resultado a impossibilidade de se estabelecer a relação pedagógica. Ora, se esta é uma das facetas da realidade de nossas escolas públicas é porque algo não está bem com os profissionais que ali atuam, os professores. No processo de ensino e aprendizagem, cabe ao professor mobilizar esforços para que seus alunos aprendam. Como fazer com que isso aconteça quando não conseguem estabelecer relações pedagógicas com seus alunos, ou quando estabelecem relações pedagógicas⁴ em que os alunos não são ativos?

Percebe-se entre os professores, principalmente entre aqueles que estão iniciando nesta profissão, uma concepção de ensino pragmática, centrada no conteúdo e, arraigada na representação que eles têm de ser professor e de ensinar. Em vista desta realidade, minhas reflexões e observações voltam-se, também, para a formação do professor, embora esta não seja a questão principal.⁵

A experiência como orientadora/supervisora de estágios deu-me indícios de que, neste período, os maiores problemas estão nas relações pedagógicas que aí são estabelecidas, até porque são relações extremamente complexas. A maior dificuldade, porém, não estava na relação pedagógica entre mim e meus alunos. Embora algumas vezes houvesse dificuldades, o

⁴ De forma sucinta, a relação pedagógica é uma relação que é estabelecida entre professor e alunos com intencionalidade educativa. Uma análise mais profunda pode ser encontrada no capítulo 4 dessa tese.

⁵ Esta idéia é resultado de doze anos de docência em escola pública e de quatro anos de ensino superior.

problema é que, no período de estágio, a relação pedagógica não envolve somente professor e aluno, mas também os alunos de nossos alunos, com os quais estes têm de estabelecer uma relação pedagógica. Direta ou indiretamente, tudo o que foi trabalhado, planejado entre orientador/supervisor e estagiário(a) afeta e é afetado pelos seus alunos. Os alunos dos estagiários(as) deveriam ser considerados como partícipes da relação, pois são ativos nessa relação. Entretanto, entre o que deve ser e o que é existe uma distância, e essa distância, em minha experiência, tem se configurado como a ausência destes alunos, pois teoricamente são considerados, mas na prática, muitas vezes, são excluídos pedagogicamente.

Durante o período de dois anos atuei como orientadora/supervisora de estágios do curso de Filosofia – Licenciatura, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e pude vivenciar a complexidade das relações pedagógicas no período de estágio. De um lado, o que gritava era a realidade dos alunos, que chegavam para estagiar: pouca formação na área da educação; formação de bacharéis; na sua maioria não tinham conhecimento da realidade que os aguardava; com um estereótipo de professor vinculado ao professor universitário e não ao professor de ensino médio; a convicção de que o importante era saber o conteúdo e que uma boa aula só dependia de um bom planejamento e uma boa metodologia, ou seja, ser professor era correlato de saber usar os instrumentos de que dispunham para ensinar. O ser professor mostrava-se para eles como um modo de ser centrado neles próprios e não numa construção solidária entre o orientador/supervisor, realidade escolar e estagiário. Atrelada a essas questões, emergiu a realidade dos cursos de licenciatura, que, na sua maioria, são licenciaturas na nomenclatura, mas, na prática, consolidam-se como bacharelados, e isso é expresso pelos alunos que chegam ao momento de estágio com certo desprezo pelo professor de educação básica. Para eles, o estágio é um momento de tortura, por não terem nenhum interesse em dar aulas, pois o que pretendem é fazer o mestrado e ser pesquisadores. Esquecem que, se fazem mestrado, até podem fazer pesquisas, mas junto têm a atividade de ensinar, de ser professor.

A experiência aqui destacada é a de estagiários(as) que vinham para o estágio achando que o orientador/supervisor iria dar a fórmula para que eles se transformassem em professores, sem terem idéia de que um professor se faz no exercício da professoralidade, no dia-a-dia da sala de aula e na relação direta com os alunos. Este comportamento ingênuo refletia a idéia de que o estágio era algo entre orientador/supervisor e estagiário e que a realidade escolar seria apenas o local onde colocariam em prática o que tivessem estabelecido

na instituição geradora do estágio. Nesse sentido, a escola seria um receptáculo de suas ações e os alunos dos estagiários(as), depósitos passivos de suas oratórias. Dessa forma, a relação pedagógica que os alunos, em sua maioria, esperavam era uma relação pedagógica binária restrita ao ambiente da instituição do curso, expressa na forma de orientador/supervisor-estagiário, sendo que o Outro (alunos dos estagiários(as)), que está fora da instituição, mas é diretamente atingido pelas suas ações e é determinante no processo constitutivo do estagiário, deveria ser deixado de lado.

Diante do contexto descrito acima, surgiu a vontade e a necessidade de pesquisar sobre a relação pedagógica no período de estágio curricular supervisionado, a fim de conhecer outros espaços pedagógicos de orientação e supervisão de estágio e verificar se a experiência com os estagiários(as) de Filosofia era semelhante à de outra licenciatura. Por uma questão de facilidade de acesso e disponibilidade do campo empírico, o curso de Ciências Biológicas – licenciatura, especificamente alguns estagiários(as), os alunos dos estagiários(as) e a supervisora e orientadora destes passaram a participar dessa pesquisa.

O estágio curricular supervisionado é espaço profícuo em termos de aspectos a serem investigados, mas o que se enfoca aqui é a questão das relações pedagógicas que acontecem neste espaço. Assim, a relação pedagógica aqui enfocada é uma relação que se estrutura em torno do orientadora/supervisora de estágios, do(a) estagiário(a), da professora/tutora e dos alunos do(a) estagiário(a). Neste contexto, qualquer um dos que participam ou estão envolvidos na relação tem a peculiaridade de ser o Outro. O Outro que aqui será enfatizado sob o aspecto da exclusão/inclusão pedagógica é um Outro nominado tanto como os alunos dos estagiários(as), como os próprios estagiários(as), a professora/tutora ou a supervisora/orientadora de estágio.

1.2 FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA

As relações pedagógicas no período de estágio trazem à tona as questões acima citadas e, sobretudo, a questão da formação do professor como, também, põe em discussão a prática da docência no ensino superior e na educação básica. As relações pedagógicas estabelecidas na e pela orientação/supervisão de estágios não deveriam ser relações binárias como as que

existem entre professor e aluno, porque o estágio envolve, também, outras pessoas. Nesse período, as relações entre professor e aluno, no campo de estágio, são intermediadas pela orientação/supervisão de estágio que deveria ter em vista tanto a formação do estagiário(a) como a de seus alunos. Entretanto, devido à resistência e/ou entendimento desse pressuposto, o que acontece é a exclusão daquele que está fora da instituição de onde o estágio se origina, os alunos dos estagiários. O que presenciei e vivenciei como orientadora/supervisora de estágio são relações pedagógicas excludentes. O espaço da relação pedagógica contrariamente à sua natureza tem sido um espaço de exclusão do Outro. Não estou dizendo que todas as relações pedagógicas em período de estágio sejam excludentes. Estou, na verdade, chamando atenção para o fato de que este é um espaço que, conforme o seu direcionamento, tanto pode excluir como incluir e que minhas observações iniciais e experiências indicam que é necessário conhecer mais sobre esse fato para poder entender e apontar caminhos, possibilidades para que esse seja um espaço muito mais de inclusão do que de exclusão.

Tendo em vista essas considerações a presente pesquisa teve como questão central compreender quais os fatores que favorecem a inclusão ou exclusão pedagógica do Outro nas relações pedagógicas estabelecidas no período de estágio curricular supervisionado, representadas pelos seguintes participantes: orientador/supervisor, estagiário(a), professora/tutora e alunos do estagiário(a).

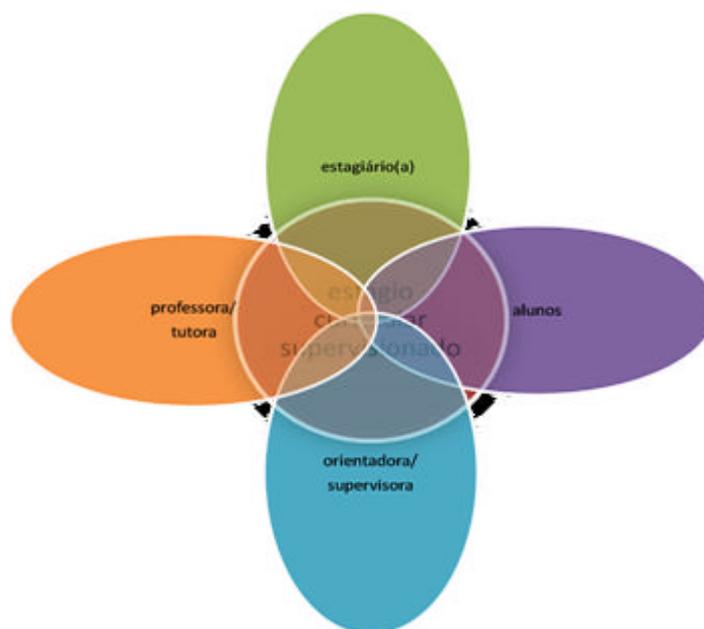


Figura 1: Representação da relação pedagógica no campo de estágio

A necessidade de entendimento acerca do lugar do Outro na relação pedagógica surge com a finalidade de dar subsídios para a prática docente no ensino médio e na universidade. Apesar de os espaços educativos se diferenciarem por terem suas especificidades, ambos são espaços onde o mínimo que se espera é que possam ser estabelecidas relações de ordem pedagógica. As dificuldades em estabelecer relações pedagógicas é um indicativo de que esse espaço necessita ser problematizado e investigado.

A experiência como docente e a observação de outros docentes forneceram elementos para pensar que, pelo caráter da relação pedagógica, esta se dá entre pessoas, entre um Si e um Outro. O problema estava na forma como as partes envolvidas no processo educativo são consideradas. Inicialmente o que ficou evidenciado nas observações foi a ausência do Outro na relação. Ora, como falar em relação sem a presença do Outro? Ademais, qual é o lugar do Outro na relação e quais os parâmetros para entender este lócus?

Por todas as questões aventadas acredito que esta proposta de pesquisa seja relevante para o meio acadêmico, pois tem dupla incidência: a análise de processos de exclusão que acontecem no fazer pedagógico que tem como reflexos a exclusão social e a questão da formação de professores. O esclarecimento e o entendimento dessa questão trarão contribuições substanciais tanto para a academia como para as escolas, visto que pretendem identificar uma forma específica de exclusão/inclusão pedagógica a partir de um lugar pouco trabalhado, as relações pedagógicas.

Esta pesquisa é uma proposta de entendimento de como se estrutura e acontece a relação pedagógica em situação de estágio. E tem como pretensão, através da análise hermenêutica e dialética, colaborar com professores supervisores/orientadores e proporcionar condições para refletir sobre possibilidades construtivas para esse tipo de relação, de forma a garantir que essa seja um espaço de inclusão do Outro.

1.3 OBJETIVOS

As ações que o pesquisador desenvolve durante a pesquisa são carregadas de intencionalidades, algumas expostas na forma de objetivo, pois este é essencial na pesquisa,

haja vista que é elemento norteador dos rumos da pesquisa. Isso não quer dizer que todas as intenções sejam traduzidas pelos objetivos que são elencados, mas que há uma tentativa para que isso aconteça. Dessa forma essa pesquisa foi pautada a partir dos seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Apontar e compreender fatores que favorecem a inclusão/exclusão pedagógica do Outro nas relações pedagógicas estabelecidas no período de estágio curricular supervisionado, a fim de elaborar um referencial teórico sobre essa questão, bem como construir coletivamente⁶ proposta de ações para que essas relações possam ser espaços de inclusão pedagógica, social e cultural.

Objetivos Específicos

- Relatar e caracterizar as relações pedagógicas durante o período de estágio curricular supervisionado;
- Identificar de que forma o Outro (aluno do estagiário), que está na instituição onde o estágio se desenvolverá, se faz presente na relação pedagógica triangular que se estabelece no período de estágio;
- Descrever situações de inclusão/exclusão do Outro neste período;
- Indicar possibilidades para que as relações pedagógicas, no período de estágio, sejam espaços de inclusão do Outro.

1.4. HIPÓTESES

Ao fazer uma proposta de pesquisa, de alguma forma, o pesquisador já tem de antemão algumas respostas para o seu problema de pesquisa. Naturalmente que, nessa

⁶ O termo coletivamente refere-se ao orientador/supervisor, estagiário e alunos do estagiário.

pesquisa, isso não seria diferente, pois ela é fruto de experiências observadas, não sistematizadas, mas que orientam o olhar do pesquisador.

A vivência da experiência como orientadora/supervisora de estágios e a participação na comissão de estágios possibilitaram algumas percepções sobre a real situação desse momento de formação de professores. Chamou-me atenção a dificuldade de estabelecer relação com os estagiários, pois chegam ao estágio com muitos *pré-conceitos* estruturados a partir da realidade que vivenciaram no decorrer do curso. Sob outro aspecto, percebi que havia dissonância entre a formação do curso e o que se espera nas escolas da formação de um professor. As políticas públicas e a realidade escolar apontam para a necessidade de investir mais na formação de professores. Mas, os contextos escolares, que experienciei, apresentaram enfaticamente a urgência em dar mais atenção a questões de ordem relacional sob a perspectiva pedagógica. Os professores, em sua grande maioria, dominam o conteúdo. Como dizem os alunos, “a gente percebe que o professor sabe o conteúdo, só que ele não consegue ensinar”. A grande dificuldade do professor está na forma de ensinar e no estabelecimento da relação pedagógica, sem a qual muito da aprendizagem e da educação se perde.

Nos últimos anos, tenho direcionado as observações para a relação pedagógica e tenho percebido que, quando o professor consegue estabelecer a relação pedagógica, os alunos têm outra forma de se relacionar com o saber. Ou seja, a relação com o saber é mais proveitosa na medida em que a relação pedagógica de fato se consolida.

Penso que, se temos estes efeitos, temos causas, e estas precisam ser investigadas. Os efeitos têm que ser refletidos e trabalhados no que têm de bom e de ruim, porém, sem conhecermos as causas não existe possibilidade de resolvermos um problema ou de realizar um trabalho preventivo. Embora as observações e experiências vivenciadas não sejam uma amostra significativa em termos do que ocorre em todas as universidades federais, elas são significativas no âmbito da universidade federal de Santa Maria, para seus cursos de licenciatura, especificamente, para o curso de Ciências Biológicas.

Os efeitos que presenciamos na escola já se evidenciam na universidade, guardadas as proporções, é claro. O fato é que a universidade é responsável pela formação de professores, e, pelas observações e análises preliminares, os problemas aparecem justamente no período de

formação do professor, pelo menos, foi isso que transpareceu nas experiências vivenciadas e observadas no período de estágio curricular supervisionado.

A relação com os estagiários e a observação da atuação desses aliadas às discussões e reflexões realizadas no departamento responsável pelos estágios curriculares supervisionados indicam que tal situação tem múltiplas causas. A universidade e a escola têm uma relação unilateral que se expressa pelo distanciamento existente entre esses dois espaços pedagógicos. A universidade tem pouca incidência sobre a escola, e essa sobre a universidade, no sentido de que os discursos e as práticas não coincidem, nem se complementam.

Entende-se superficialmente o que significa ser professor e qual o seu papel no processo educacional do aluno. O tempo para reflexões desse gênero é mínimo. Apesar da tendência em ampliar as discussões sobre as questões educacionais, os reflexos, na prática, são muito incipientes.

Sob outro aspecto, mas numa mesma direção, existe a questão relacional que, pelas observações iniciais, tem se apresentado como a grande dificuldade dos futuros professores. O que é, como se estabelece e se mantém a relação pedagógica é uma incógnita. Mesmo havendo disciplinas que tratam do desenvolvimento humano, na hora de aplicar estes conhecimentos percebe-se um hiato, que se traduz na dificuldade de lidar com situações que vão além da questão da aprendizagem.

Em meio às questões aventadas, destaca-se a relação orientadora/supervisora – estagiário(a) – alunos – professora/tutora, que denota a dependência e incidência de um sobre o outro. Para além da formação do professor, o que esta relação revela é a forma como um pode incidir sobre o outro em termos de constituição do ser humano em um ambiente socioeducacional. A atenção ao aspecto constituinte da relação é fundamental. É na relação com o Outro que nos constituímos. A questão que se coloca é até que ponto isso é consenso entre os partícipes da relação e mais ainda, como o aluno é incluído nessa relação? A preocupação com essa questão procede do fato de que as relações pedagógicas observadas dão indícios de estarem sendo estruturadas de forma a gerar exclusão pedagógica e a reforçar a exclusão social. Isso acontece porque os alunos desses futuros professores em estágio, normalmente, são da rede pública, e muitos deles já chegam à escola sob o estigma da exclusão social, e outros saem da escola excluídos, tanto pedagógica como socialmente.

Dessas análises preliminares derivaram-se algumas suposições:

- Talvez as relações pedagógicas desenvolvidas no período de estágio estejam sendo restritas ao orientador/supervisor e ao estagiário, no sentido de serem binárias quando deveriam ser complexas, o que tem como efeito a ausência dos alunos e do(a) professor(a)/tutor(a) dos estagiários nessa relação, pois não participam ativamente, são passivos;

- Sob outra perspectiva essa problemática tem sua origem no fato de que o trabalho de orientação/supervisão tenta chamar atenção para a necessidade da participação dos alunos dos estagiários na relação pedagógica. O problema é que o orientador/supervisor não tem como estar presente o tempo todo na escola para confirmar se de fato isso acontece. Ou seja, na teoria, no momento de orientação do estágio, o aluno do estagiário participa, mas, na prática, nem sempre. Na maioria das vezes, não. A participação dos alunos dos estagiários na relação é proporcional à importância que esses dão à profissão de professor;

- Outra possibilidade se refere à concepção que os estagiários têm de estágio. O estágio ainda não é visto pelos estagiários como espaço de formação determinante para a profissão escolhida. Normalmente, é considerado um momento obrigatório nos currículos, mas que é desnecessário. Quanto menor o tempo despendido para esse momento tanto melhor. O descaso e a falta de vontade são fatores decisivos no estabelecimento das relações pedagógicas no período de estágio. Situação que tem origem na falta de conhecimento sobre a realidade escolar e as questões educacionais, que interferem de forma determinante no estabelecimento de relações pedagógicas desenvolvidas no período de estágio;

- Ou, quem sabe, a exclusão pedagógica seja um reflexo do pouco conhecimento sobre o ser humano e a forma como esse se constitui nas relações estabelecidas com o mundo e com os Outros, que impede os estagiários de compreender a participação que têm no processo constitutivo de seus alunos. Isso também os impossibilita de perceber como as relações pedagógicas desenvolvidas com seus alunos são um espaço excelente de inclusão social e pedagógica.

As possíveis causas para que ocorra a exclusão pedagógica do Outro, evidenciam a possibilidade de que todas sejam verdadeiras ou falsas, ou ainda que sejam parcialmente uma

e outra. Porém, como ninguém inicia uma investigação com total desconhecimento da realidade, é bem provável que essas causas se confirmem. A investigação dessas causas pode ser um caminho para a busca de possíveis alternativas para fazer da relação pedagógica espaço onde a inclusão pedagógica seja uma realidade.

1.5 A TEORIA

A escolha dos paradigmas epistemológicos e metodológicos tem como pano de fundo alguns princípios. Nesse sentido, partilhamos aqueles que são apontados por Streck:⁷

- investigação e formação estão inseridas no mesmo processo de produção de conhecimento;
- pesquisa pressupõe compromissos éticos e políticos;
- pesquisa é interação múltipla de sujeitos;
- pesquisa é uma ação pública para a constituição do público;
- o método é parte do movimento de pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa precisa ser vista como uma ação de “pronunciar o mundo”, elaborada de forma solidária e participativa, onde o conhecimento e os seus referenciais ainda estão por serem construídos. O que pode ser admitido de antemão são as linhas mestras de condução da pesquisa.

Partindo do fato de que a metodologia reflete uma forma de conhecer e desvelar a realidade na prática, impossibilitou a redução desta ao aspecto formal de como conduzir uma pesquisa. A concepção de metodologia aqui desenvolvida está relacionada a uma concepção epistemológica, pois uma deriva da outra.

A escolha pela metodologia está diretamente ligada à forma como concebemos e/ou elaboramos os conhecimentos no sentido de que o modo como construímos o conhecimento na consciência se reflete na maneira de conduzir o processo de busca pelo conhecimento. A metodologia condensa uma epistemologia e a fundamentação teórica que conduz a pesquisa.

⁷ Estes princípios encontram-se no texto “*Pesquisar é pronunciar o mundo*” de Streck, 2005, p. 18-27.

Na construção de conhecimentos propiciada pela pesquisa acontece o encontro entre a teoria e a prática. Conhecimento e forma de conduzir o processo do conhecimento são, por assim dizer, faces de uma mesma moeda.

Adotar essa postura teve como consequência tornar a metodologia aspecto constante em todos os capítulos da tese. Dessa forma, a metodologia está implícita em toda a pesquisa. Na prática, em todos os capítulos foram analisados fenômenos observados no campo empírico, e, para tanto, a hermenêutica foi o grande instrumento de análise e a dialética a forma de diálogo entre a teoria e a prática. Ou seja, a análise dos dados está presente em todos os capítulos da tese e não em um momento apenas.

A necessidade de entendimento de uma questão complexa como a das relações pedagógicas sob seus vários aspectos traz consigo a necessidade de conjugação de mais de uma metodologia refletindo, naturalmente, a concepção epistemológica do pesquisador, por ser ele quem realiza a pesquisa. O caráter da pesquisa impôs que, em cada aspecto desvelado, tornou-se necessário pensar em uma abordagem metodológica. A abordagem metodológica implica duas dimensões: metodologia e método. A metodologia corresponde aos fundamentos teóricos que orientam a escolha dos métodos de coleta e análise dos dados. O método é a forma como é feita a intervenção na realidade que se procura conhecer. A escolha do método é determinada pela metodologia que conduz a pesquisa e pela realidade a ser investigada.

Metodologicamente, essa pesquisa teve três grandes abordagens. Sob o aspecto descritivo, a fenomenologia colocou-se como um aporte epistemológico-metodológico por ser

[...] uma pura descrição do que se mostra por si mesmo de acordo com o princípio dos princípios: reconhecer que toda intuição primordial é fonte legítima de conhecimento, que tudo que se apresenta por si mesmo 'na intuição (e, por assim dizer, 'em pessoa) deve ser aceito simplesmente como o que se oferece e tal como se oferece, embora apenas dentro dos limites nos quais se apresenta (MORA, 1982, p.159).

Na abordagem metodológica proposta pela fenomenologia, a observação é o meio de chegar à descrição. Porém, não podemos esquecer que o próprio ato de observar e relatar o que foi observado implica uma pré-interpretação. A relação que estabelecemos com e no mundo em que vivemos se dá de forma intencional e semântica dotada de significados e sentidos. Como temos uma tendência a esquecer que experienciamos a realidade a partir de

estruturas de significado, acreditamos que, ao nos depararmos com as coisas que são nossos objetos de estudo, imaginamos que as estamos encontrando tais como são “em si mesmas”.⁸

Para Husserl, o antídoto a essa atitude “natural” é “pôr entre parênteses”, ou “pôr fora de jogo” o mundo físico, de modo que nos concentremos nos significados pelos quais nos relacionamos com ele. Os chamados “fenomenólogos existencialistas” como Heidegger e Merleau-Ponty, defenderam a tese de que nossa existência está demasiado envolvida com este mundo para que seja possível tal abstração. Eles concordaram com Husserl, contudo, que deveríamos “pôr entre parênteses” a descrição científica do mundo, a fim de revelar a significação para nós das coisas do “mundo-da-vida” cotidiano, não esquecendo que o engajamento com ele necessariamente precede a postura “objetificadora” da ciência (COOPER, 2002, p.705).

Os fenomenólogos existencialistas chamam atenção para o fato de que os significados que atribuímos à realidade refletem o engajamento que temos com o mundo-da-vida. O colocar entre parênteses como propõe a fenomenologia é antes uma atitude metodológica como uma tentativa de descrever as coisas para além das aparências, do que é dado imediatamente à consciência. Este colocar em suspenso torna possível descrever o fenômeno em todos os matizes, bem como os sentidos, significados atribuídos pelo pesquisador e pelos pesquisados.

Na fenomenologia existencialista, percebe-se claramente a distinção entre as questões de existência humana e as da realidade física. É justamente a forma como concebe o ser humano que faz dessa um grande aporte teórico para a educação. Nesse contexto, o ser humano é visto como a única fonte de significado que, através de suas ações em sua existência, faz com que o mundo tenha sentido e significado.

A hermenêutica se coloca como mais uma abordagem epistemológico-metodológica pela possibilidade compreensiva e interpretativa que a denomina. A descrição de uma experiência proposta pela fenomenologia já é, de antemão, uma interpretação, e essa, por sua vez, constitui uma interpretação do mundo. Isso equivale a dizer que a objetividade tal como é concebida pela ciência não existe, pois não existem dados crus. O que existem são dados mediados pela linguagem. Toda compreensão e descrição são feitas pela linguagem do pesquisador e passíveis de tradução lingüística, ou seja, “ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 2001, p.687).

⁸ Concepção apresentada por Cooper no texto “*Filosofia européia moderna*”, p 705.

A compreensão proposta pela hermenêutica ultrapassa a mera interpretação, como coloca Gadamer: “Compreender significa, primariamente, saber a que se ater sobre “a coisa”, e só secundariamente: isolar e compreender a opinião do outro como tal” (2000, p.147).

Tanto a fenomenologia como a hermenêutica são, a um só tempo, metodologias e formas de construir conhecimentos próprios daqueles que pesquisam, pois a pesquisa é impregnada pelo ser do pesquisador, expressado por suas concepções, escolhas, expectativas... Nesse caso, a elaboração de novos conhecimentos tem como pressuposto certo isolamento do fenômeno, no sentido de colocá-lo entre aspas para poder entendê-lo.

Com o fenômeno em suspensão, e tendo tematizado o que dele se procura compreender e interpretar, o objetivo do passo seguinte dessa pesquisa é buscar sua essência ou estrutura, que se manifesta nas descrições ou discursos de sujeitos. O pesquisador busca apreender aspectos do fenômeno por meio do que dele dizem outros sujeitos com os quais vive, interrogando-os de modo a focar seu fenômeno (GARNICA, 1996, p.115).

Porém, esse conhecer é sempre dialético, pois aquele que conhece é assim por natureza. Não podemos escapar do fato de que estamos, somos e vivemos em uma sociedade que nos produz e é por nós produzida. Nas palavras de Vieira Pinto, o homem torna-se “um produzido produtor do que o produz”⁹ de forma histórica, dialética e cultural. A tarefa educativa do ensinar e pesquisar implica posicionar-se a partir dessa circunstância constitutiva do ser humano, a de ser dialético em seu modo de ser e de pensar.

[...] A presença do homem impõe o emprego da razão dialética porque a compreensão do fenômeno humano, em si mesmo e em sua atuação sobre a realidade, pertence de direito à dialética. Esta é a ciência do processo universal da realidade, suas leis estão presentes no íntimo dos seres e dos acontecimentos, mas somente na reflexão humana se faz consciente de si (VIEIRA PINTO, 1985, p 186).

A expressão razão dialética denota a presença da dialética na forma de ser e pensar do ser humano como sua própria forma de constituição. As relações com o mundo e consigo próprio são conduzidas de modo dialético. VIEIRA PINTO utiliza a dialética no sentido adotado por Marx, para quem esta é utilizada como uma forma de compreender as mudanças que ocorrem na realidade. Essas mudanças são regidas pelas leis dialéticas: a lei da negação

⁹ Esta idéia reflete a concepção de homem de Vieira Pinto, em “*Ciência e Existência*”, p. 100.

da negação, a lei da passagem da quantidade à qualidade, e a lei da coincidência dos opostos. A dialética, nesse sentido, figura como a *pro forma* do processo evolutivo.¹⁰

Muitos são os sentidos e usos da dialética no decurso da história, porém, aqui, está sendo adotado o de Vieira Pinto, pela proximidade histórico-cultural e pela densidade com que trabalha esse conceito de forma teórica e prática.

A dialética ensina-nos a compreender: primeiro, a natureza contraditória do processo geral da realidade; segundo, que, em consequência desta natureza, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo, ou seja, são microprocessos 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 (VIEIRA PINTO, 1985, p.203).

Assim, a dialética, como a fenomenologia e a hermenêutica, constitui-se como uma das abordagens essenciais para a compreensão do fenômeno estudado, sendo explicitamente evidenciada nas resoluções finais da pesquisa. A concepção dialética mostra-nos que as idéias, apesar de serem abstrações, correspondem à realidade concreta, provêm do mundo exterior, através da ação transformadora do homem.

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão (FREIRE, 2006, p.17).

Os conceitos de ser humano, conhecimento, educação e filosofia de vida foram determinantes para a escolha dos autores que fundamentam esta pesquisa e definiram os pressupostos teóricos. Essas escolhas foram intencionais e refletem o modo de pensar, ser e viver da pesquisadora.

Cabe destacar que, apesar dessas escolhas serem orientadas por um olhar, ao desenvolver as idéias aqui defendidas, ficou evidente que a teoria marxista está, por assim dizer, na espinha dorsal das idéias dos autores que foram aqui elencados. De repente, percebi que minha prática e minha teoria foram marcadas pelo marxismo sem que tivesse me dado conta disso. Indiretamente, pela via dos autores com os quais trabalho, sou, de alguma forma, adepta dessa teoria.

¹⁰ Concepção elaborada em referência ao que é apresentado no texto “*Materialismo dialético e mundo contemporâneo*” de Fragata S. J. (1989).

A teoria marxista aparece, neste contexto, como algo que conduz o olhar lançado sobre a realidade, especificamente, na necessidade de pensar e entender a relação teoria e prática como um processo dialético. E, também, pela concepção de que o ser humano é um ser em construção situado histórica e geograficamente.

As relações pedagógicas aqui analisadas são relações concretas vividas por seres da práxis. Essas relações, que têm também como objetivo o mundo do trabalho, são permeadas por aspectos sociais e econômicos que se inter-relacionam de forma dialética, num eterno vir a ser. Ações que as relações pedagógicas desencadeiam decorrem de um contexto, de uma existência social. Essas ações transformam a realidade e os que nela estão inseridos.

Especificamente, na relação pedagógica entre os envolvidos no processo de estágio investigado, estão presentes as questões do mundo do trabalho. Entre essas questões estão: o desgaste da profissão de professor frente à comunidade; as dificuldades financeiras; o reconhecimento dos Outros; a auto-estima baixa; o pouco tempo para preparar as aulas devido a uma carga horária elevada na sala de aula; pouca formação continuada e a que acontece, muitas vezes, não tem sentido para a prática educativa dos professores. No que se refere aos alunos, estes vêm de uma realidade bastante adversa: estudam à noite; a maioria trabalha durante o dia; muitos estão retornando à escola depois de um longo tempo de afastamento; apresentam histórias de vida definidas por processos de exclusão social que vêm desde a infância.

1.6 MARCO SITUACIONAL

Essa pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no Centro de Educação, no Departamento de Metodologia do Ensino. Neste contexto, a pesquisa foi direcionada para o estágio curricular supervisionado desenvolvido no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, através das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II. No âmbito desse contexto, quatro estagiários e uma professora orientadora/supervisora aceitaram serem sujeitos desta pesquisa.

Como o estágio é parte da formação dos professores do referido curso e é desenvolvido, em termos práticos, em escolas públicas estas também constituem o campo empírico. Duas escolas foram envolvidas nesta pesquisa: Instituto Estadual Olavo Bilac e Colégio Estadual Profª Edna May Cardoso.

O Instituto Estadual Olavo Bilac é uma escola pública localizada no centro da cidade. No momento da pesquisa, a escola atendia 2004 alunos, em 81 turmas. Possuía 171 professores e 36 funcionários. Foi o primeiro Instituto de Educação do Estado criado no interior do estado. Atualmente oferece educação infantil, ensino fundamental, curso normal, classe especial e educação de jovens e adultos – EJA. Três dos estagiários pesquisados estagiaram nesta escola com turmas da EJA,¹¹ no turno da noite. Assim, nesta escola estavam alguns dos sujeitos que participaram dessa pesquisa, inicialmente 90 alunos e duas professora/tutoras.

O Colégio Estadual Profª Edna May Cardoso é uma escola pública de periferia, próxima à UFSM. Essa escola oferece educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos – EJA. Nesta escola, a maioria dos alunos é procedente de famílias de classe média baixa. Atualmente, a escola lida com a presença da droga na escola, principalmente no turno da noite. Neste contexto estão os outros sujeitos da pesquisa, 28 alunos e a professora/tutora.

1.6.1 O curso de Ciências Biológicas

De acordo com o histórico do curso na Universidade Federal de Santa Maria, apresentado no Projeto Político Pedagógico do Curso, ele surgiu pela conversão do Curso de História Natural, em razão do parecer de nº 30/74 e 37/75 do Conselho Federal de Educação. O curso iniciou em 1969, mas somente em 1975 foi reconhecido através do parecer nº 2.056/75/CFE. Em 1977, o Curso de Ciências Biológicas passou a ser curso de Ciências-Licenciatura Curta, ficando como curso em extinção na UFSM. Em 1979, o curso de Ciências Biológicas tornou-se licenciatura plena. Em 2000, aconteceu a reforma do currículo, e através

¹¹ É importante frisar que os estagiários(as) não tiveram formação em EJA, porém, realizaram estágio nesta modalidade de ensino.

dessa foi feita a implantação da habilitação bacharelado. A partir daí o curso de Ciências Biológicas passou a ser ofertado com duas habilitações – licenciatura plena e bacharelado.

Apesar desse curso ter duas habilitações, o processo seletivo é um só. Somente após o primeiro semestre o aluno fará a opção pela habilitação que lhe interessa. Pelo fato de as habilitações serem decorrentes de um único curso, ambas seguem o mesmo objetivo, que é:

Promover a formação de profissionais capacitados a utilizar os conhecimentos das ciências biológicas, através do ensino e/ou da pesquisa, para compreender e transformar o contexto sociopolítico do seu meio, entendendo as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Orientar escolhas e decisões, em valores e procedimentos, visando à preservação do meio ambiente, recursos naturais e biodiversidade.

No que se refere aos objetivos específicos, a diferença está no acréscimo do segundo item, que enfatiza o papel do educador:

“- Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, pautando-se sempre pela ética e comprometendo-se a divulgar os resultados das pesquisas em veículos de amplo acesso;

- Assumir o papel de educador, atuando na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental;

- Utilizar a metodologia científica em sua prática cotidiana de forma a alcançar uma visão ampla e integrada dos diversos níveis de organização biológica, assegurando sempre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa;

- Proporcionar a formação de um profissional socialmente responsável, preocupado com a melhoria das condições de vida da população brasileira, através de seu trabalho, da participação em associações de classe, e de suas atitudes e manifestações;

- Atuar multi e interdisciplinarmente, na elaboração de projetos, pareceres, laudos, consultorias e perícias, dentre outros;

- Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, numa postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças que porventura acontecerem”.¹²

¹² Os objetivos foram transcritos do Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas da UFSM.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos foram definidas algumas estratégias pedagógicas, tais como: ações integradas de docentes e discentes, incentivo à participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, os docentes através de suas ações devem

[...] oportunizar condições para que o desenvolvimento acadêmico dos alunos tanto na habilitação Licenciatura quanto Bacharelado, se realize nessas três grandes áreas de ação da Universidade. Considera-se, portanto, que, para a formação do biólogo, pesquisa-ensino-extensão são indissociáveis. Estimular a ampla participação dos acadêmicos em aulas teóricas, aulas práticas, seminários, congressos, conferências, cursos extracurriculares, estágios profissionais, iniciação científica, trabalhos de extensão, monitorias, grupos de estudos e outras atividades que possam contribuir para a formação dos biólogos, deve ser uma meta constante dentro do Curso (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO).

A licenciatura desse curso tem cinco disciplinas de estágio curricular supervisionado, que perfazem o total de 405h de estágio. Além disso, tem, também, 405h de práticas educativas e 285h de formação pedagógica. Em termos de estrutura curricular, percebe-se uma preocupação com a formação pedagógica do futuro professor, aspecto esse que não transparece na formulação dos objetivos.

As disciplinas do Curso de Ciências Biológicas abrangem conteúdos básicos que englobam os conhecimentos biológicos e os das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, sempre tendo a evolução como eixo integrador, conforme o Parecer 1.301/2001 – CNE/CES. Eles são os seguintes: Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra; e Fundamentos Filosóficos (IDEM).

Os conteúdos específicos das disciplinas são distintos para as habilitações Licenciatura e Bacharelado. Na Licenciatura, englobam conteúdos de química, física, saúde, formação pedagógica (disciplinas com conteúdos de natureza científico-cultural e atividades de prática de Biologia como componente curricular, de acordo com a Res. 02/2002). No Bacharelado, englobam as TCCs (disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso) e as DCGs (Disciplinas Complementares de Graduação).

No projeto político pedagógico do curso o perfil do licenciado é traçado da seguinte forma:

O graduado que cursar a habilitação licenciatura deverá assumir o seu papel de educador na rede de ensino consciente de estar atuando na formação de cidadãos, considerando a perspectiva socioambiental de seu trabalho.

Esse profissional também deverá ser capaz de empregar a metodologia científica em sua prática didática cotidiana valorizando abordagens integradas dos diversos níveis de organização biológica, assegurando sempre a indissociabilidade entre ensino/aprendizagem e pesquisa.

O licenciado deverá ser socialmente atuante e preocupado com a melhoria das condições de vida da população brasileira, manifestando esse compromisso através de seu trabalho, suas atitudes e manifestações e da participação em associações de classe.

Também se espera que o licenciado seja um profissional comprometido com a atualização constante de seus conhecimentos, tendo consciência de que atua em uma área de ensino em que as informações e conhecimentos são rapidamente acumulados, demandando formação continuada do docente (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO).

De um modo geral o Projeto Político do Curso de Ciências Biológicas demonstra uma preocupação com a formação do professor dessa área. Porém, fazendo uma análise mais detalhada, percebe-se aquilo que os estagiários e a orientadora/supervisora de estágio apontam: existe uma preocupação com a formação do professor apenas no papel, pois, na prática, a preocupação é formar bacharéis e não professores. Na prática o que acontece é que os futuros professores deste curso têm formação de bacharéis, algo que os próprios estagiários e a orientadora/supervisora destacaram durante as oficinas de idéias. A consequência desse descaso aparece na representação que os estagiários têm acerca da profissão de professor, principalmente no início do estágio. A profissão de professor figura no imaginário destes como uma profissão menor.

1.6.2 A biologia como disciplina escolar

Atualmente a disciplina de Biologia faz parte da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais que normatizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de dezembro de 1996.

Conforme a concepção notadamente neoliberal dos PCNs para o ensino de Biologia, a proposta buscava a compreensão e a percepção da utilidade da Ciência, caracterizada pelo paradigma de transversalidade, ou seja, pelo desenvolvimento da capacidade de raciocínio e uso da Ciência como elemento de interpretação e intervenção. De modo geral, os PCNs promoveram um esvaziamento dos conteúdos formais nas disciplinas, o que também ocorreu no ensino de Biologia, com a presença de temas geradores e criação de subsistemas, em que valores, conhecimentos e capacidades, e até mesmo Ciência, estariam continuamente em transformação,[...] (ESTAGIÁRIA C, 2007, p.18).

A disciplina de Biologia a partir dos PCNs passou por uma reconfiguração, onde os conhecimentos de Biologia passaram a centrar-se no fenômeno *vida*, em sua diversidade de manifestações. Os conceitos básicos da Biologia passaram a ser apresentados de forma reducionista, com ênfase nos resultados da Ciência e omissão do seu processo de produção. Essa redução do objeto de estudo da Biologia deixou de lado a abordagem histórica de seus conteúdos. Por outro lado, essa mudança permitiu mais flexibilidade aos enfoques interdisciplinares. Como destacam dois dos estagiários:

Os professores dessa área são os que mais enfatizam a curiosidade dos alunos quanto ao conhecimento veiculado na disciplina, e a correspondente demanda de questionamentos feitos por eles a respeito dos fenômenos biológicos com os quais, cotidianamente, mantêm contato (ESTAGIÁRIOS, 2007).

1.6.3 As disciplinas de estágio curricular supervisionado

Esta pesquisa tem como campo empírico as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, da licenciatura de Biologia. Essa disciplina está alocada no Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II são responsáveis pela preparação do projeto e execução do estágio, o que exige que os professores dessas disciplinas sejam, a um só tempo, orientadores e supervisores dos futuros professores. São esses professores que intermedeiam a teoria e a prática dos estagiários numa ação que articula universidade e escolas de educação básica. Isso se faz a fim de garantir espaço para que os estagiários possam exercitar a profissão de professor em um ambiente real.

O trabalho nessas disciplinas exige, por parte dos professores que nela atuam, um esforço de acompanhamento individual dos seus alunos-estagiários tanto no espaço da universidade quanto no espaço escolar. Os professores preparam, com seus alunos, práticas pedagógicas realizáveis no ambiente escolar onde esses desempenham a função de professores e têm, com seus respectivos alunos, uma relação de dependência. Os alunos desses futuros professores, embora de forma inconsciente, são os determinantes na condução

e no desenvolvimento do estágio, na medida em que, de acordo com a resposta desses o estágio será eficaz ou não, para os futuros professores.

O contexto no qual foi realizada a pesquisa, ou seja, o Estágio Curricular Supervisionado, constitui um assunto de muita controvérsia tanto no aspecto legal¹³ quanto no aspecto teórico. A forma de realização e o entendimento do que seja o Estágio Curricular Supervisionado têm diversas interpretações tanto por parte das universidades quanto por parte das faculdades. Um exemplo é o que acontece na UFSM, no Centro de Educação. O departamento de Metodologia do Ensino, que é responsável pelos estágios da maioria das licenciaturas dessa universidade, não apresenta consenso sobre a disciplina, nem sobre a execução das 400 horas de estágio que a lei obriga o estagiário a realizar. O que existe são diferentes formas de interpretação de uma mesma realidade. Em função dessa diversidade, realizou-se uma pesquisa com os professores do Departamento para conhecer todas essas práticas, estabelecer uma discussão sobre o que os professores faziam nessa disciplina e criar um espaço de troca de experiências.

No primeiro momento foi elaborado e aplicado um questionário com as seguintes questões: 1-Em que curso(s) você atua no ECS? 2-Em que disciplinas o ECS está alocado? Qual o total de horas dessas disciplinas? 3-Anexar uma cópia xerográfica das ementas destas disciplinas. 4-Quantas horas/aula o acadêmico em ECS fica frente ao aluno na escola? 5-Qual (a média) do número de alunos que entram em ECS por semestre? 6-Quantas vezes você visita o acadêmico em ECS na escola? Você faz algum outro tipo de atendimento ao acadêmico em ECS? Por favor, explique. 7-Como o curso (no qual você atua) resolveu a questão das 400 horas de ECS? 8-O curso no qual você atua na supervisão dos estágios possui normas de estágio? Em caso afirmativo, anexar cópia xerográfica das mesmas. 9-A estrutura do MEN e do Centro de Educação dá conta das ações necessárias frente ao aumento de trabalho dos professores supervisores de estágio em decorrência da exigência legal das 400 horas de estágio? Por quê? Apresente sugestões. 10-Você teria mais alguma informação a dar sobre os ECS?

Essas questões foram respondidas pelos professores supervisores/orientadores de estágio do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, que tem sob sua

¹³ Sobre o aspecto legal e teórico é importante ler o capítulo 2, “Preparando o urdume : o lhares sobre o estágio”.

responsabilidade a maioria das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura da UFSM, a saber: curso de Física, Ciências Biológicas, Química, Matemática, História, Educação Física, Letras (Português, Espanhol e Inglês), Desenho e Plástica, Música e Pedagogia. A seguir foi consultada a legislação que normatiza os estágios curriculares supervisionados e, também, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura. Registraram-se em diário de campo as informações obtidas em um seminário interno, no qual cada professor relatou a forma de gestão que desenvolvia em suas disciplinas de ECS.

Essas discussões foram muito ricas e possibilitaram a elaboração do **II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionados: enfrentando desafios formativos** e um caderno de textos sobre a temática dos estágios denominada “Enfrentando Desafios Formativos”, no qual constam textos de autores de várias universidades brasileiras (UNICAMP, UFBA e UFRGS). E, posteriormente, organizou-se o livro “Ações Educativas e Estágios Curriculares Supervisionados”, onde dezesseis diferentes autores ligados ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação(CE) da UFSM discutem os estágios e as práticas educativas. Atualmente está sendo organizado o segundo livro sobre a temática dos estágios. Neste mesmo departamento, existe também, a pesquisa do grupo de pesquisa de Terrazzan, sobre a temática estágio curricular supervisionado, tendo como foco a questão da tutoria, especificamente, sobre o professor tutor de estágio.¹⁴

A temática estágio curricular supervisionado é objeto de pesquisa de muitos pesquisadores, principalmente daqueles que se dedicam à formação de professores, isso tanto no nível local como nacional. Internacionalmente existem pesquisadores que pesquisam sobre os estágios na perspectiva da formação de professores, como, por exemplo, é o caso de Nóvoa¹⁵, Tardiff¹⁶ e García.

¹⁴ Sobre essa pesquisa é importante conhecer o trabalho do grupo de pesquisa de Terrazzan e os artigos desenvolvidos pelos mesmos, tais como: “*A formação de grupos de trabalho(GTS) na investigação da tutoria escolar no estágio curricular supervisionado*”.(2004)

¹⁵ Nóvoa (2004) destaca que a formação profissional é um processo e que este acontece de forma contínua e durante sua ação.

¹⁶ Tardiff (2002) propõe discussões sobre os saberes profissionais de professores e afirma que estes são oriundos de suas práticas, das experiências e dos estudos.

Especificamente sobre as relações pedagógicas, no período de estágio, há uma pesquisa realizada na Argentina, por Finkelstein e Gardey.¹⁷ Esta pesquisa foi realizada na área da saúde, no curso de odontologia, e teve como foco as relações triangulares estabelecidas entre professor, estagiário e paciente do estagiário.

Supervisão/orientação de estágio

A função de orientar e supervisionar estágios curriculares obrigatórios, nos cursos de formação inicial de professores, tem apresentado inúmeras modificações ao longo do tempo. No imaginário social dos brasileiros, ainda é muito forte a idéia de supervisão/orientação como “inspeção/fiscalização”, resquício do período da ditadura militar, essa idéia se distancia das concepções mais contemporâneas de estágio como construção coletiva e de campo investigativo das práticas escolares e da própria prática reflexiva do professor.¹⁸

Através de uma pesquisa com os professores do Departamento de Metodologia de Ensino, fizeram-se algumas constatações:

- necessidade de refletir sobre o trabalho dos docentes responsáveis pela orientação/supervisão de estágio, no que diz respeito a: orientações individuais e/ou coletivas; visitas às escolas; número de escolas envolvidas com o estágio; número de acadêmicos em estágio; expectativa das escolas com relação à supervisão; envolvimento da supervisão com a estrutura pedagógica e administrativa das escolas e o papel dos professores tutores.

- aspectos a serem considerados na estruturação dos estágios curriculares supervisionados – ECS, tais como: inserção do estagiário na comunidade escolar; as observações na escola; elaboração de planejamentos didáticos e produção de materiais didáticos; participações nas reuniões pedagógicas da escola; reuniões de orientação coletivas e/ou individuais com o professor supervisor; regência de classe; atividades extraclasse relacionadas à vida escolar; produção do relatório; avaliação das atividades de estágio.

¹⁷ “*La formación de grado del odontólogo , estilos de comunicación y enseñanza de las habilidades comunicacionales*”, pesquisa realizada por Finkelstein e Gardey, publicada em 2008.

¹⁸ As idéias apresentadas sobre orientação/supervisão de estágio e as considerações sobre o estágio curricular supervisionado são oriundas de uma produção conjunta com Freitas.

- os professores orientadores/supervisores, para dar conta de suas tarefas, têm alguns desafios a vencer, entre eles: número excessivo de estagiários por professor orientador – cada professor tem em média 21 acadêmicos em estágio, o que dificulta o atendimento individual a cada futuro professor; ampliação da carga horária de estágio na escola, o que também demanda um tempo maior do professor supervisor no que diz respeito ao seu envolvimento com as escolas que acolhem os estagiários; redução de oportunidades de estágio em função das regras estabelecidas pelos sistemas de ensino municipal e estadual, o que determina um grande aumento no número de escolas com as quais o orientador/supervisor precisa interagir em diferentes turnos; dificuldade de deslocamento para as visitas – muitas escolas estão distantes uma da outra; não recebimento de auxílio-deslocamento para as visitas aos locais de estágio; falta de verbas específicas para a produção de materiais destinados à prática pedagógica dos estágios.

- como objetivos da orientação/supervisão para os professores foram apontados: propiciar reflexões sobre a prática docente; compartilhar experiências; problematizar, discutir e buscar soluções conjuntas para as dificuldades encontradas; avaliar o acadêmico em estágio, ajudando-o a se perceber como professor; testemunhar a “corporificação” do processo de formação inicial desse profissional.

- algumas práticas que viabilizam o estágio: acompanhamento individual com o uso do Diário da Prática Pedagógica (DPP), no qual se registram reflexões, questões, problemas e planejamentos das atividades a serem desenvolvidas em aula; atendimentos coletivos para troca de experiências entre os acadêmicos; visitas às escolas e troca de correspondência com os professores tutores.

Algumas considerações sobre o estágio curricular supervisionado

O estágio curricular supervisionado é entendido como um momento da formação do futuro professor que, necessariamente, ocorre durante o curso de licenciatura e constitui-se como disciplina obrigatória do currículo. Atualmente, essa disciplina compreende 400h de carga horária, normalmente distribuída em dois semestres. Apesar das diretrizes curriculares determinarem que o estágio deva acontecer a partir da segunda metade do curso, na maioria dos cursos de licenciatura, essa disciplina é ofertada no último ano do curso. Embora o

estágio curricular supervisionado seja uma disciplina, é também uma prática no sentido de que deve ser executado em local apropriado de modo a garantir um conhecimento real da situação de trabalho, conforme indicado pelo Parecer CNE/CP 28/2001. Isso pode ser efetivado por um período de permanência na escola no papel de professor para que possa vivenciar o máximo possível dos aspectos que constituem a vida escolar.

Na prática, os orientadores/supervisores de estágio têm feito o papel de mediadores entre as instituições e entre essas e o estagiário. Ainda que, legalmente, haja a obrigatoriedade de as instituições de ensino superior propiciarem condições para a realização do estágio em unidades escolares, estabelecendo parcerias e contrapartidas, esses esforços ainda são incipientes. Sobre essa relação salienta-se que ela depende: das relações que os orientadores/supervisores estabeleceram com as unidades escolares em termos de direção e professores. E o que deveria ser institucional tem sido resolvido a nível pessoal; depende de como age o orientador/supervisor e de como ele concebe sua função no período de estágio; alguns orientadores/supervisores concebem sua atuação no estágio como algo que se limita ao ambiente da Instituição Superior. Para esses, a mediação entre as instituições deve ser feita pelo estagiário, cabendo a esse, também, o papel de mediador entre a unidade escolar em que atua e o orientador/supervisor.

Quanto à participação das instituições de educação básica, onde são realizados os estágios, esta se dá mais sob o aspecto normativo do que formativo, e acontece da seguinte forma: grande parte das escolas da rede pública de Santa Maria tem criado mecanismos que avalizam ou não a realização dos estágios; algumas desenvolveram uma série de critérios que norteiam as ações dos estagiários na unidade escolar e determinam, inclusive, o número de turmas, carga horária disponível para estágio, número de estagiários na unidade escolar, período em que os estágios podem ser realizados; as escolas estabelecem as condições em que os professores regentes de turma podem receber estagiário.

De certa forma, as escolas foram levadas a tomar essas atitudes por uma série de contingências, dentre essas, podemos citar as seguintes: experiências negativas com estagiários e/ou orientadores/supervisores de estágio, aumento da carga horária de estágio, invasão das escolas pelos alunos das universidades em função das práticas de ensino e do estágio, despreparo para atender um contingente tão grande de estagiários e distanciamento

entre escola e universidade. No interior dessas questões temos o estagiário no papel de pivô em torno do qual foram sendo desenvolvidas leis, ações e reações para garantir sua formação.

Se a escola não está preparada para os estagiários nessa nova configuração, esses por sua vez, também não estão sendo preparados para a realidade dos estágios.

1.7 INSERÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO

A partir da definição dos fundamentos teóricos da metodologia e do campo empírico, o processo de construção da pesquisa foi direcionado para a inserção no campo empírico e coleta de dados. Nesse momento, foi crucial o debate com os professores da banca, pois estes chamaram atenção para a necessidade de uma abordagem que propiciasse condições para que os partícipes tivessem voz na pesquisa.

Com a finalidade de atender a perspectiva exposta acima, a postura adotada foi a da escuta do Outro, até porque é impossível falar sobre a realidade do Outro sem parar para ouvi-lo. Aliás, é impossível descrever o fenômeno sem observá-lo e ouvi-lo. A posição de escuta teve um resultado surpreendente, pois, os sujeitos da pesquisa foram além do esperado nos seus relatos.

Nessa perspectiva, a inserção se deu primeiramente pelo convite aos estagiários para verificar quem gostaria de participar da pesquisa como alguém que seria pesquisado durante todo o período de estágio. Tive a resposta positiva por parte de quatro estagiários(as), com características pessoais muito distintas. Estagiária A é o que se pode chamar de pessoa extremamente afetuosa e muito sensível, sempre querendo ajudar os outros. Já Estagiária C é o tipo de pessoa que está sempre na defensiva, passando a idéia de auto-suficiência, com dificuldade de aceitar críticas, mesmo as construtivas. Estagiário B é uma pessoa questionadora, porém, bastante receptivo e reflexivo. Estagiário D é muito inteligente e metódico. Ele é bastante equilibrado e seu comportamento é linear.

O próximo passo foi a participação na orientação individual e coletiva dos estagiários. Essas orientações aconteceram no Centro de Educação da UFSM, sendo que as orientações

coletivas foram dadas na sala 1218 e as orientações individuais na sala da orientadora, durante o primeiro semestre de 2007. Na primeira orientação coletiva do semestre, fui apresentada aos alunos que iriam estagiar sob a orientação/supervisão da professora que iria orientá-los. Apesar de conhecer o ambiente, no primeiro momento me senti relutante perante o que tinha pela frente: confesso que ainda não tinha clareza quanto aos procedimentos que deveria adotar para chegar a um resultado satisfatório. Hoje acredito que, se não fosse essa indefinição, tudo teria sido mais difícil. Após as devidas apresentações, percebi que o grupo com o qual iria trabalhar me indicaria a melhor forma de coletar os dados.

Além da participação nas orientações os estagiários foram acompanhados nas escolas em que estagiaram. Assim, Estagiária C, Estagiário D e Estagiário B realizaram estágio no Instituto de Educação Básica Olavo Bilac, respectivamente nas turmas 31, 32 e 33, no turno da noite e em turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. E a estagiária Estagiária A realizou o estágio no Colégio Estadual Profª Edna May, na turma 21, no turno da noite do ensino regular.

A turma de Estagiária C é formada por três grupos bastante distintos: os que têm mais idade, participam nas aulas, são “comportados”, porém faltam muito às aulas. O outro grupo é composto por alunos mais novos, quase adolescentes, que não gostam de nada, nada os satisfaz. E o terceiro grupo é constituído por aqueles que conversam, mas são acessíveis.

Quanto à turma de Estagiária A, esta é composta em sua maioria por jovens. Faltam muito às aulas. A maioria trabalha durante o dia. Dificilmente realizam as tarefas solicitadas em sala de aula. Não há uma separação por grupos tão demarcada como na turma da Estagiária C.

Na turma de Estagiário B, as faltas, também são um problema. A turma é grande, mas somente, pouco mais da metade dela, tem uma frequência assídua. É uma turma composta por alunos que vão desde adolescentes até pessoas com mais idade. É bastante eclética e participativa. Mesmo sendo muito diferentes uns dos outros, os alunos têm um bom relacionamento entre si e com o estagiário.

Na turma de Estagiário D os alunos também faltam bastante, apesar de haver um grande número de matriculados. A turma é bem receptiva ao trabalho do estagiário, mesmo

assim algumas vezes aconteceram situações de indisciplina. A turma se divide em grupos de afinidade; há dificuldades na realização de trabalhos em grupo.

A realidade escolar onde aconteceram os estágios acabou sendo a do noturno, pelo fato de todos os pesquisados terem optado por fazer estágio no turno da noite. Assim, os alunos pesquisados foram na maioria alunos da EJA,¹⁹ portanto, adultos e trabalhadores. Somente uma turma se compunha de alunos do ensino regular, mas também eles apresentavam situações diversas das que encontramos no turno diurno. Essa turma era composta por alunos repetentes, ou trabalhadores, ou desistentes ou ainda de alunos que não se adaptavam às propostas pedagógicas do ensino diurno.

1.7.1 Orientações individuais

Os momentos de orientações individuais eram organizados a partir do agendamento de um horário que consistia em cerca de uma hora a cada quinze dias. Na orientação, os estagiários primeiramente faziam a leitura do diário; logo a seguir, a orientadora/supervisora os instigavam a refletir sobre o relato do diário. A partir daí estabelecia-se o diálogo e, estagiário e orientadora/supervisora discutiam sobre a prática pedagógica. Depois de discutirem todos os pontos do diário, o estagiário lia e apresentava os planos das aulas ministradas e os das aulas que seriam ministradas nos quinze dias seguintes. As aulas eram analisadas e discutidas por ambos de forma a refletir sobre o que funcionava ou não em sala de aula. As discussões corriam sobre conteúdo, metodologia e sobre como isso incidia na formação do estagiário e de como a história de vida deste influenciava e/ou determinava sua conduta como professor.

Nas primeiras orientações eles manifestavam certo incômodo pela minha presença. Pouco a pouco, foram se sentindo mais à vontade, pois perceberam que eu não era mais uma pessoa a dar palpites na conduta deles em sala de aula ou nos planejamentos, mas, apenas

¹⁹ De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Instituto de Educação Olavo Bilac a EJA tem os seguintes objetivos: [...] garantir acesso, permanência e aprendizagem aos alunos que não tiveram oportunidades em idade própria; reordenar tempo e espaço escolar, respeitando o ritmo, os tempos de aprendizagens e as diversidades socioculturais; reorganizar o currículo através da construção de uma proposta metodológica interdisciplinar que valorize o sujeito e suas vivências; oportunizar aos educandos a reflexão sobre a cidadania, visando à formação de indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres capazes de interagir na sociedade (ESTAGIÁRIO B, 2007, p.12).

alguém que estava ali para escutá-los. Isso fez tanta diferença que, a partir da terceira orientação, eles começaram a me procurar para falar de suas questões. A consciência de que meus atos no campo empírico se refletiriam na coleta de dados foi importante nesse momento, pois me fez estabelecer um diálogo com os estagiários de forma que o que eu dissesse não desvirtuasse minha proposta de pesquisa. Em vez de simplesmente lhes dar conselhos, procurei instigar os estagiários a descobrir as respostas e possibilitar refletissem sobre suas práticas, enquanto eu os escutava. O fato de eu escutar o que diziam, valeu um elogio da parte deles, destacando o quanto foi importante ter alguém que os escutasse e que isso foi bom para o desempenho deles.

A postura da escuta foi estabelecida com os estagiários, como um método de abordagem. A oficina de idéias foi outro método utilizado na coleta de dados, onde eram determinados os temas para discussão. A adoção de temas visou a dar condições para que os sujeitos da pesquisa pudessem falar o que pensavam sobre o assunto, sem o direcionamento da pergunta, pois esta por mais aberta que seja direciona a discussão. Isso não quer dizer que ela não seja necessária, mas antes dela é necessário deixar os sujeitos da pesquisa falarem. Os temas discutidos surgiram do acompanhamento das orientações e foram estes: orientação/supervisão, escola, professor, estágio, alunos e relações pedagógicas.

1.7.2 Orientações coletivas

Durante o período de realização do estágio houve cinco momentos de orientação coletiva. Nessas orientações foram trabalhadas questões comuns a todos os estagiários e, também, foi um espaço de troca de experiências entre estagiários e orientadora/supervisora de estágio. Além disso, nesses momentos eram dados avisos gerais e informações quanto à elaboração dos documentos de registro do estágio.

Os alunos-estagiários que se submetem ao estágio têm que seguir algumas orientações para realizá-lo, além de terem que produzir alguns documentos. No que se refere às orientações os estagiários, durante a realização do estágio, são orientados a trabalhar pelo menos uma vez as seguintes atividades:

- atividade didática utilizando experimentos;

- atividade didática baseada em analogias;
- atividade didática com uso de jogo didático;
- atividade didática utilizando os 3MP (Três Momentos Pedagógicos);
- atividade didática com uso de vídeo (filme, documentário, animação, etc.);
- atividade didática baseada em texto de divulgação científica;
- atividade didática explorando modelos;
- atividade didática utilizando *site* da internet;
- organização de uma exposição/mostra de trabalhos e/ou de uma palestra;
- organização de um passeio, saída de campo ou visita.

Os documentos são os seguintes: o diário da prática pedagógica, plano de curso, os planos de aula, preenchimento da ata de encontro de orientação, ficha de frequência do estagiário e relatório de estágio. O diário da prática pedagógica é instrumento que permite que tanto estagiário como orientador identifiquem aspectos positivos e negativos da prática pedagógica diária; além disso, ele serve como espaço de reflexão na ação e sobre a ação. Os planos de aula constituem o fio condutor da aula do estagiário: ali ele descreve o que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

O preenchimento da ata de encontro de orientação é o registro do que foi conversado durante a orientação: a ata é assinada pelo aluno. A ficha de frequência é um registro que o estagiário tem na escola, constando nela os dados relativos à escola, turma, horário das aulas. E o relatório é o grande documento do estágio, pois é o que condensa todas as atividades desenvolvidas no período de estágio. O relatório é um instrumento de avaliação das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II. A construção de cada relatório é realizada durante o período de estágio de forma que o relatório esteja quase pronto quando o estagiário termina o estágio. Entre o relatório de ambas as disciplinas existem muita semelhança quanto à organização, porque são estágios em turmas diferentes. Para a elaboração do relatório a professora orientadora fornece um roteiro que vem sendo adaptado às contribuições dos alunos e às exigências legais.

1.8 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I foi realizada a partir da análise do relatório de estágio elaborado pelos estagiários(as) ao final dessa disciplina, pela análise dos registros feitos nas orientações de estágio e pelo que estagiários(as) e orientadora/supervisora relataram desse período.

No que concerne aos dados obtidos na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, estes resultaram do acompanhamento do desenvolvimento da disciplina, através da observação e presença nas orientações de estágio realizadas na universidade, observação dos estagiários(as) e dos alunos na escola, oficina de idéias com os estagiários, professora/tutora, orientadora/supervisora de estágio e alunos dos estagiários(as) e análise de todos os documentos produzidos no estágio.

Antes começar a coleta de dados, realizou-se um pacto com os participantes de forma a possibilitar respeito mútuo e fidelidade com o contexto e os dados obtidos. Através do pacto, definiram-se o grau de participação de cada participante, o envolvimento com a pesquisa, os usos dos dados coletados e a duração da pesquisa.

Para que a pesquisa pudesse se concretizar de forma eficaz, algumas ações foram realizadas, dentre essas destacam-se as seguintes:

Observação – A observação, como um instrumento de coleta de dados, é um instrumento de investigação utilizado por todas as ciências no início da pesquisa. Por outro lado, é pela observação que os problemas aparecem à mente. Assim, toda observação em uma pesquisa tem seu início antes do projeto de pesquisa.

É necessário que o observador saiba que, por mais que se preconize a imparcialidade no ato de observar, isto é impossível. O observador realiza a observação a partir dos seus referenciais, pois essa ação exige daquele que observa habilidade para descrever, e a descrição movimenta a capacidade compreensiva do observador. O que se pode fazer é cercar-se de instrumentos a fim de que a observação não se transforme em análise de dados.

A técnica da observação, do ponto de vista dos estudos e trabalhos científicos, oferece a vantagem de possibilitar contato direto com o fenômeno, permitindo a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais. É preciso, porém que o observador se preocupe em não criar impressões subjetivas (favoráveis e/ou desfavoráveis àquilo que observa) (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 62).

a) Observação não-estruturada – Tipo de observação livre, assistemática, muito utilizada pela antropologia e em pesquisas qualitativas. Possibilita a descrição dos fatos e dos relatos da maneira como acontecem. As finalidades desse tipo de observação consistem em descrever e compreender o campo empírico. No caso específico desta pesquisa, a observação não-estruturada foi utilizada na fase inicial da pesquisa como forma de coletar dados para a observação estruturada.

b) Observação estruturada – também chamada de observação sistemática, esse tipo de observação permite ao observador pré-estabelecer a forma de registro das observações como também os comportamentos que pretende analisar. Essa forma de observação possibilita propor questões e realizar análises a partir do quadro teórico estabelecido *apriori*²⁰. Esta observação foi direcionada para os seguintes aspectos: relação estagiário(a) e aluno, relação professora/tutora e estagiário(a), relação orientadora/supervisora e estagiário(a), relação orientadora/supervisora e professora/tutora. Nessas relações, observaram-se: a interação entre os envolvidos no processo do estágio; como um se relacionava com o Outro no processo de ensino e aprendizagem; de que forma o Outro faz parte da constituição do Si; e se todos esses segmentos eram incluídos no processo de estágio.

Entrevistas – As entrevistas foram realizadas no contexto desta pesquisa como um espaço de interlocução presencial, pois constituem uma abordagem direta que acontece entre o pesquisador e o pesquisado. Trata-se de um instrumento que tem a característica de propiciar ao investigador condições de observar as reações dos entrevistados a cada pergunta. Foram realizadas entrevistas individuais.

Documentos – Os documentos constituem declarações escritas sobre questões de relevância social de caráter normativo, regulativo e prescritivo. Como a presente pesquisa se referendou em aspectos legais, foram utilizados e analisados documentos sobre os estágios

²⁰ A concepção de observação estruturada que se defende aqui é em referência ao que expõem Alves-Mazzotti e Gewandzajder no livro “*O método nas ciências naturais e sociais*”. (2004, p. 164)

nos cursos de licenciatura, a formação de professores e a educação básica, e os que se fizeram necessários consultar no desenvolvimento da pesquisa.

Questionários – O questionário se apresenta como um ótimo recurso para coletar dados como também para verificar dados. Não exigem, necessariamente, a participação direta do investigador apesar de ser recomendável que este apresente as questões aos pesquisados. Foi com a finalidade de buscar subsídios e esclarecimento sobre o problema proposto nesta pesquisa que foram utilizados questionários com questões subjetivas. Pois, comprovadamente, é preciso dar oportunidades múltiplas de fala aos sujeitos da pesquisa, quando estudamos sobre questões de ordem comportamental.

Diário de campo – É um instrumento muito utilizado pelos antropólogos e nas pesquisas de cunho etnográfico. O diário de campo, tal como o nome anuncia, é um espaço onde as anotações são feitas senão diariamente, pelo menos são datadas. Esse diário permite uma escrita livre ou previamente estruturada.

Tendo em vista a intencionalidade desta pesquisa, o diário de campo foi, entre os instrumentos de coleta de dados, fundamental, pois possibilitou o registro dos fatos observados e as impressões sobre o que foi visto, sentido e percebido.

Oficina de idéias – Foi um espaço onde os estagiários, pesquisadora e orientador/supervisora dialogaram sobre temáticas que envolvem o estágio. As temáticas sobre as quais versaram os diálogos foram estas: estágio, alunos, escola, professor, relações pedagógicas e orientação/supervisão.

A análise dos dados aconteceu de forma processual e durante o processo de investigação através de teorizações progressivas. Além disso, ela se orientou pelos seguintes critérios:

- critério relativo à credibilidade: permanência prolongada no campo, checagem pelos participantes, questionamento por pares, triangulação, análise de hipóteses alternativas, análise de casos negativos;

- critérios relativos à consistência e confirmabilidade: as técnicas que foram utilizadas tiveram a finalidade de garantir a veracidade das informações obtidas. Como técnicas foram

utilizadas a repetição do instrumento de coleta de dados e a técnica da auditoria que tem no diário de campo uma fonte de dados preciosa para a análise dos dados coletados.

Esses critérios têm a finalidade de garantir um processo de investigação com lisura e dados fidedignos.

A análise dos dados partiu da descrição dos fatos para uma interpretação dos mesmos, através da relação teoria e prática.

2 PREPARANDO O URDUME: OLHARES SOBRE O ESTÁGIO

Muitos são os envolvidos no período de estágio curricular supervisionado e, de acordo com a participação que se tem neste espaço, tem-se uma forma de olhar o estágio. Existem muitas formas de compreender o estágio e, conseqüentemente, de derivar dele perspectivas em torno de suas potencialidades. Tendo como parâmetro essa temática, o presente capítulo discorrerá sobre a seguinte indagação: O fato de ter idéias do que significa o estágio traduz ampla compreensão deste por parte dos que estão implicados diretamente nesse contexto? Com o objetivo de buscar resposta a essa questão. Foram colhidos e analisados dados dos estagiários(as), dos alunos destes, da orientadora/supervisora, das professoras/tutoras e de documentos sobre a compreensão que enunciam de estágio. Dessa forma, este texto apresenta uma análise que contempla os múltiplos olhares que se pode ter sobre o estágio e mostra que o olhar muda à medida que mudam os sujeitos²¹ e os lugares de onde os discursos²² emergem. Para tal reflexão, este capítulo está estruturado a partir da hipótese que deu origem a essa análise. A seguir, destaca-se a questão do estágio curricular supervisionado sob o enfoque das políticas públicas educacionais vigentes, no Brasil, para o estágio nos cursos de licenciatura. Logo após, evidencia-se o estágio na perspectiva dos estagiários, dos alunos dos estagiários, da orientadora/supervisora de estágios, de forma a explanar a compreensão desses com relação a esse espaço educativo chamado estágio. A fim de ampliar a reflexão, o estágio é analisado a partir de autores como García, Freire, Bicudo, Mizukami, Fernandes e Silveira, Tardif, Pimenta e Lima, Freitas, Zabala e Nóvoa, que investigam essa temática e vêm ao encontro da intencionalidade desta pesquisa. Para finalizar, faz-se uma reflexão sobre esses olhares, onde se estabelece um diálogo entre eles de forma a salientar os aspectos convergentes e divergentes neles destacados, bem como a complexidade que é intrínseca à realização do estágio, principalmente no que tange à questão da sua compreensão. Ou seja, será que todos os envolvidos no processo de estágio têm consciência da importância dos papéis que desenvolvem nesse contexto e são esclarecidos sobre o que significa estágio curricular supervisionado?

²¹ O termo sujeito é aqui utilizado como uma individualidade capaz de produzir ou sofrer uma ação.

²² 'Discursos' é usado com significado de exposição de idéias sobre algum assunto.

2.1 ALGUNS INDÍCIOS

Atualmente os cursos de licenciatura passam por um problema que denomino falta de identidade. A habilitação licenciatura tem se revelado mais como uma nomenclatura do que um modo de ser do curso. Essa é a realidade circunstancial de grande parte dos cursos que possuem duas habilitações: bacharelado e licenciatura. Mas é, também, a realidade de cursos de licenciatura que não são ofertados como bacharelado.

Percebe-se nesses cursos que existe uma preponderância do bacharelado sobre a licenciatura, que é derivada de questões bem específicas: *status*, recursos financeiros e quadro de professores dos cursos. Sobre a questão do *status*, perante a comunidade científica o bacharelado tem mais valor e respeitabilidade, e isso se reflete tanto no campo acadêmico como social. É como se a licenciatura estivesse na minoridade e o bacharelado na maioria,²³ aspecto esse confirmado pelos órgãos de fomento da Pós-Graduação. Um exemplo é a própria Capes que, apesar de fomentar cursos na área de educação, aloca os maiores recursos para outras áreas. Recentemente, até como forma de corrigir essa distorção, foi criada a Capes B, voltada especificamente para a formação de professores. Dessa forma, agora temos a Capes A e a B. Socialmente, a questão do *status* aparece na forma como a sociedade reconhece seus profissionais; por exemplo, o biólogo tem um reconhecimento maior do que o professor de biologia. No caso dos recursos financeiros, apesar de serem poucos, eles agregam valor ao bacharelado, principalmente neste momento histórico em que o Ministério da Educação percebeu a necessidade de investir na formação do professor. Quanto à questão do quadro de professores do curso, esse é ponto determinante na identidade do curso que possui licenciatura, no sentido de a licenciatura deixar de ser uma nomenclatura se os professores, que são os responsáveis pelas disciplinas e pelo currículo do curso, assumirem o curso como uma licenciatura e evidenciarem isso na forma de trabalharem as disciplinas e na elaboração do currículo do curso. Às vezes, isso fica difícil de concretizar pelo fato de a maioria dos professores terem pouca formação na área da educação e os que a têm nem sempre são consultados ou ouvidos.

²³ O uso dos termos maioria e minoridade são usados por analogia em referência ao uso que Kant fez desses termos. Sobre a questão da maioria é importante ler texto “*Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?*” (1985) de Kant, onde ele analisa a questão da maioria e minoridade do ser humano em relação a questão do esclarecimento. A maioria só chega às pessoas esclarecidas.

As questões destacadas acima são pressupostos que aparecem no momento em que os alunos começam a se preparar para realizarem o estágio curricular supervisionado – ECS. Na maioria dos casos, o problema não é que o aluno não tenha condições de vir a ser um professor, mas que não tenha tido formação para tanto. Além disso, a profissão de professor não é muito atrativa sob o aspecto financeiro e social. Por outro lado, os futuros professores não entendem a necessidade de 400h de estágio.

De acordo com as observações e as experiências vivenciadas representadas pelas considerações que foram salientadas, presumi que as dificuldades encontradas no estágio decorrem de que este ainda não seja visto pelos estagiários como espaço de formação determinante para a profissão escolhida. Normalmente, é considerado um momento obrigatório nos currículos, mas para alguns tem carga horária excessiva. Quanto menor o tempo despendido para esse momento, tanto melhor. O descaso e a falta de vontade são alguns dos fatores decisivos no estabelecimento das relações pedagógicas no período de estágio. Esta situação tem origem na falta de conhecimento sobre a realidade escolar e as questões educacionais, que interferem de forma determinante no estabelecimento de relações pedagógicas desenvolvidas no período de estágio.

2.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PELO OLHAR²⁴ DA LEGALIDADE

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) gerou (e continua gerando) uma série de mudanças e realinhamentos legais, institucionais e talvez até conceituais, que têm causado impacto na formação de professores, em geral e sobre o entendimento que se tem acerca da prática de ensino e do estágio curricular, em particular (WIELEWICKI, 2005, p. 17).

A LDB 9.394 instituída a partir de 1996 provocou profundas mudanças na forma como os cursos de licenciaturas estavam estruturados. As mudanças atingiram o currículo e a própria nomenclatura desses cursos. Com a regulamentação do Conselho nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais – Resoluções CNE nº 01/2002 e 02/2002 –, as licenciaturas passaram a ser denominadas por cursos de formação de professores. Em termos de currículo, percebe-se o empenho em acabar com o famoso

²⁴ “Olhar” neste contexto é usado com a conotação de compreensão gerada pela percepção daquele que emite um juízo sobre determinada realidade. Sobre essa questão, é importante consultar Bicudo, p. 19-22, 2003.

esquema “três mais um” através de espaços de articulação entre a teoria e a prática propiciados pela prática de ensino e pelo estágio curricular supervisionado – ECS.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (CNE/CP 009/2000, p.53).

A Resolução CNE/CP 02/2002 trata das questões expostas no Parecer CNE/CP 28/2001, referentes à carga horária e à duração dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Conforme esse parecer, a carga horária dos cursos de formação deverá ser desenvolvida com vistas a garantir que teoria e prática estejam vinculadas. A fim de realizar esse intento, foram introduzidas no currículo 400h de prática de ensino e 400h de estágio curricular supervisionado, sendo que a primeira deverá acontecer durante o curso e a segunda no início da segunda metade do curso.

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CNE/CP 02/2002, Art. 1º).

Assim, o estágio curricular supervisionado – ECS, nos cursos de licenciatura, é uma exigência na formação do profissional professor, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dezembro 1996, nos arts. 61 a 63 e arts. 82 e 84, pelo Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso superior, curso de licenciatura, de graduação plena regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 9 de 8 de maio de 2001, e pelas Resoluções CNE/CP nº 1 e 2 de 18 de fevereiro de 2002.²⁵

Apesar da intenção de articular teoria e prática, “essa legislação apresenta, a nosso ver, equívocos e retrocessos” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 84). Um equívoco e retrocesso salientado pelas referidas autoras é com relação ao uso do termo “competência”, pois este “anuncia um neotecnicismo entendido como um aperfeiçoamento do positivismo” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 85). O discurso sobre as competências atribui à atividade docente um tecnicismo que não lhe é peculiar.

Competências, no lugar de *saberes profissionais*, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, o profissional facilmente poderá ser descartado.

A distribuição da carga horária dos cursos de formação de professores separa a teoria da prática. Ou seja, ao definir o número de horas de estágio curricular supervisionado, de prática de ensino, de horas de conteúdo e horas de outras atividades, ficaram evidentes as fissuras do currículo dos cursos de formação de professores. “Essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre a teoria e a prática, o fazer e o pensar” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 87).

A despeito das considerações acima, atualmente temos uma legislação que orienta o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciaturas e que deve ser assim compreendido:

[...] é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe

²⁵ Após o período de realização dessa pesquisa, foram aprovadas novas normativas sobre o estágio que constam na lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.

uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (BRASIL, 2001, p.07).

O estágio curricular supervisionado é entendido como um momento da formação do futuro professor que, necessariamente, ocorre durante o curso de licenciatura e se constitui como disciplina obrigatória do currículo. Atualmente, essa disciplina compreende 400h de carga horária, normalmente distribuída em dois semestres, que, apesar das diretrizes curriculares determinarem que aconteça a partir da segunda metade do curso, na maioria dos cursos de licenciatura, é ofertada no último ano do curso. Embora o estágio curricular supervisionado seja uma disciplina, é também uma prática no sentido de que deve ser executado em local apropriado de modo a garantir um conhecimento real da situação de trabalho.²⁶ Isso pode ser efetivado por um período de permanência na escola no papel de professor para que possa vivenciar o máximo possível dos aspectos que constituem a vida escolar.

Em conformidade com a citação anterior, é preciso destacar que o estágio é um momento de aprendizagem que pressupõe a existência de um aprendiz, de alguém que ensine, de um local de trabalho, onde o vínculo de garantia da realização do estágio e da aprendizagem está na relação pedagógica que essa situação necessita. A relação pedagógica preconizada pela lei não é da mesma natureza da que existe entre um aluno e um professor; ao contrário, ela pode ser expressa como uma relação pedagógica que tem, por um lado, um estagiário, um professor orientador/supervisor, os alunos, o professor/tutor e o ambiente escolar como um todo.

O estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que esse tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo (BRASIL, 2001, p. 8).

O Estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (CNE/CP 01/2002).

²⁶ Conforme o indicado pelo Parecer CNE/CP 28/2001a.

A relação que se estabelece tem de ser analisada sob o aspecto intra-institucional e entre instituições. É uma exigência de uma instituição superior, sendo, portanto, o lugar onde o estágio é concebido em seus aspectos formal, estrutural e teórico. Isso gera uma relação pedagógica entre o estagiário e o orientador/supervisor que, por sua vez, estabelecem uma relação pedagógica com uma instituição de educação básica a fim de realizar, na prática, o estágio. A necessidade da vivência do mundo escolar amplia a relação pedagógica, pois, como indica a citação acima, é preciso preservar o projeto pedagógico da unidade escolar em que se vai atuar no período de estágio.

O período de estágio, legalmente, figura como um momento de aprendizagem, disciplinado pela universidade, mas fora desse contexto. Atualmente, as universidades têm que firmar um acordo interinstitucional com o campo de estágio, proporcionando contrapartidas para garantir aos seus alunos espaço para estagiar nas escolas.

A situação de estágio pressupõe a existência de um orientador/supervisor de estágio, um estagiário e um campo de estágio, ou seja, uma situação de relação triangular. No parecer²⁷ que regulamenta os estágios curriculares supervisionados, a relação pedagógica é destacada em referência à relação orientador/supervisor e estagiário, e o campo de estágio fica fora dessa relação. Ou seja, o campo de estágio, entendido como local de estágio, e as pessoas afetadas por essa situação, em termos de relação pedagógica, são relegados legalmente, como se a relação que o estagiário estabelece com aqueles com os quais vai aprender seu ofício fora da instituição de ensino superior não fizesse parte, constitutivamente, da relação pedagógica.

As relações pedagógicas estabelecidas no momento do estágio têm se revelado extremamente complexas, pela tendência de os cursos desconsiderarem os alunos dos estagiários que estão no campo de estágio como parte ativa do processo educativo do futuro professor. Uma prova disso é a dificuldade de os estagiários aceitarem a “presença” do campo de estágio, entendido aqui como escola, realidade escolar e, principalmente, os alunos como parte ativa deste momento educativo. É lugar-comum a tentativa de impor à realidade da escola o ritmo da universidade através de práticas educativas condizentes a esta e não àquela. Muitas vezes, essa ignorância não é sequer um problema de orientação do orientador/supervisor de estágio, mas está arraigada de maneira mais profunda nas

²⁷ Parecer CNE/CP 28/2001a.

concepções que os futuros professores formaram ao longo do curso e nas práticas pedagógicas aí vivenciadas, que, no caso das licenciaturas, têm se voltado muito mais para a formação de bacharel do que a de professor.

Sob outro aspecto é importante destacar a relevância do que se entende por estágio em todos os espaços: lei, escola, universidade, curso, professor orientador/supervisor de estágios, professor/tutor, alunos e estagiários. A experiência com esse processo educativo, o relato de outros supervisores e as políticas públicas que orientam esse processo apontam para uma dissonância de discursos e práticas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, “o estágio curricular supervisionado é atividade obrigatória para a Licenciatura (405h/aula, de acordo com a Res.02/2002b) e engloba as 5 disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas.” Essa atividade acontece a partir do quinto semestre e vai até o oitavo semestre, de forma gradativa, começando pelo ensino fundamental e terminando pelo ensino médio. São dois estágios, de 90 h cada um, no ensino fundamental, perfazendo o total de 180h, dois estágios no ensino médio, com 90h cada um, com um total de 180h, e um estágio de 45h em outros espaços educativos.

2.3 O OLHAR DOS ESTAGIÁRIOS

O estágio curricular supervisionado é, no sentido amplo, uma exigência que tem que ser cumprida pelos alunos-estagiários, pois sem este não poderão concluir o curso de licenciatura. Quatro estagiários fizeram parte desta pesquisa, e cada um, a partir de sua experiência e história de vida, tinham uma idéia diferente do que é o estágio e o que este representa na/para sua formação. Como forma de dar voz às colocações destes estagiários, priorizou-se, no primeiro momento, o relato de cada um desses estagiários, e cada um desses relatos foi analisado separadamente. Após a análise individual, o destaque está no exame de como estes olhares se diferenciam ou se assemelham nos aspectos destacados pelos estagiários.

2.3.1 Estagiário B

Ao iniciar o primeiro estágio, Estagiário B manifestou uma expectativa com relação ao estágio: a de que, nessa disciplina, iria “aprender a dar aula, de conhecer os protocolos de uma boa aula”. Porém, ao final desse estágio, acabou convencido de que, pelo fato de as pessoas serem diferentes umas das outras, elas agem e aprendem de formas distintas. Por tudo isso, concluiu pela impossibilidade de existir uma maneira única de conduzir uma aula. “Já me convenci que não aprenderei os protocolos de uma boa aula em disciplina alguma. Isso só ocorrerá na prática, com a vivência”.

A vivência do primeiro estágio fez com que ele chegasse ao último estágio descrente quanto à existência de uma receita de uma boa aula. Esse estágio confirmou a necessidade da prática pedagógica de sala de aula: “Estou convicto que a qualificação de um professor só ocorre com a prática, com a vivência” (ESTAGIÁRIO B, 2007).

É importante analisar uma expressão que é recorrente em seus relatórios: uma boa aula. Ele ressalta que buscou, nas disciplinas destinadas à formação pedagógica e no estágio, a receita de “uma boa aula”. Pela forma como coloca essa busca, fica evidente que se pode dar uma aula e uma boa aula, ou seja, é possível dar aula sem que esta seja boa. Essa colocação dá uma série de indícios: uma aula pode ser qualificada como boa, ruim ou, simplesmente, como uma aula que não desperta nenhum desses valores; que há a vivência de aula e boa aula; que se pode ensinar sem dar uma boa aula. O que preocupa é que essa é uma compreensão que expressa a opinião de alguém que vivencia a duplicidade de papéis: a de aluno e a de professor. A compreensão de aula do aluno é, também, a do professor (estagiário). Sob outro aspecto, há que se considerar que essa idéia de boa aula pode ser oriunda de pouca discussão sobre o que implica uma aula ou das vivências escolares e acadêmicas deste aluno e que talvez estas tenham sobrepujado as reflexões sobre teorias e práticas educacionais. A idéia de que existe uma boa aula fez com que ele fizesse a seguinte colocação:

Para o aluno, considero que uma boa aula possui pelo menos estas três características: (a) assunto interessante e presente no cotidiano; (b) ambiente agradável, nas relações professor-aluno, aluno-aluno; e (c) liberdade de expressão (ESTAGIÁRIO B, 2007).

A inquietação que o leva a elaborar as características de uma boa aula está presente nos dois estágios, e é no último que consegue de fato teorizar sua concepção de boa aula. Ou seja, após ter experimentado práticas pedagógicas diversas foi que conseguiu chegar a essa elaboração.

No primeiro estágio, percebe-se certa insatisfação com a orientação/supervisão quanto à questão dos acompanhamentos individuais que aconteceram, por terem sido poucos. Já no segundo estágio, essa questão foi superada pelo fato de que foram menos alunos e houve mais agendamentos individuais, o que possibilitou mais discussão sobre o andamento do estágio e mais envolvimento da orientadora/supervisora com os estagiários. Salienta, também, que o relacionamento com a professora orientadora/supervisora foi excelente no segundo estágio.

Em ambos os estágios, ele destaca a mesma compreensão que tem do estágio, sendo a idéia-chave a de que este é um treinamento.

Sem sombra de dúvidas, o estágio, assim como qualquer treinamento, é indispensável. Nele o estagiário pode avaliar como é a realidade das salas de aula e fazer a associação entre a teoria e a prática. O fato ser um treinamento temporário permite ao estagiário refletir sobre seu futuro profissional: é isso mesmo que desejo profissionalmente. Sendo assim, muito mais do que um período de treinamento, o estágio é um período de decisões (ESTAGIÁRIO B, 2007).

O treinamento é salientado como algo necessário, temporário, um período de reflexão e de decisão para o futuro profissional. Apesar de repetir sistematicamente a idéia de estágio como treinamento, no último estágio acrescenta que este é, também, um espaço de aprendizagem interpessoal:

Independentemente das aulas que ministrei, tive um grande aprendizado com meus alunos e com os professores da escola. Os alunos permitiram que eu amadurecesse mais como pessoa; os professores, como profissional. Posso afirmar que quem mais aprendeu nesse estágio fui eu: eu ensinei apenas alguns conteúdos escolares, enquanto eles, muitos conteúdos de vida (ESTAGIÁRIO B, 2007).

Numa auto-avaliação sobre seu estágio, ele destaca: “Achei que, em linhas gerais, este estágio não tinha muito mais o que acrescentar ao anterior. Entretanto, pude aprender mais do que esperava graças à experiência de ministrar aulas com mais alunos, com cronograma mais delineado, com maior comprometimento da minha parte com a escola [...]” (A escola aqui representada pelos professores, equipe diretiva, alunos). É importante destacar que o fato de

ter as aulas condensadas em um único turno colaborou para que houvesse mais dedicação e variação de metodologias de ensino. Estagiário B chama atenção para a importância dos professores da escola, no sentido de que o bom relacionamento com eles foi importante para seu estágio.

Segundo o estagiário, as maiores dificuldades que encontrou no período de estágio foram decorrentes de seu mau relacionamento com os registros, com os documentos que devem ser preenchidos na escola e para a disciplina de estágio curricular supervisionado.

O estágio é um treinamento para atuar profissionalmente e que pode dizer se eu quero ou não seguir a carreira de professor pelas experiências que tive. O ambiente escolar é responsável pela formação inicial do professor (ESTAGIÁRIO B, 2007).

A concepção de que estágio é um espaço de treinamento está presente nas colocações de Estagiário B o tempo todo. Ele iniciou e terminou os estágios curriculares com esta idéia. Os estágios confirmaram a compreensão que tinha de estágio: treinamento e definição da escolha profissional. A experiência de vivenciar a realidade de uma sala de aula no contexto escolar é imprescindível tanto em termos de definição profissional, de treinamento, como formação inicial do professor. O ambiente escolar tem responsabilidade com a formação do professor, no sentido de que as experiências vivenciadas neste espaço são de fato o início da formação de professores. Ou seja, aprende-se a ser professor pelo exercício da professoralidade em um ambiente escolar.

2.3.2 Estagiária A

No primeiro estágio, ela destaca que a disciplina de estágio curricular foi fundamental para seu crescimento profissional, pelo constante questionamento da orientadora/supervisora. Essas indagações e reflexões a levaram a aprender a se colocar no lugar do aluno e a procurar pensar como eles pensariam frente às situações propostas. Já no segundo estágio, reforça a importância dessa disciplina, “[...] pois é nessa cadeira que colocamos em prática o que aprendemos (e o que não aprendemos também) durante o curso” (ESTAGIÁRIA A, 2007).

A vivência como professora em um ambiente escolar proporcionou o conhecimento de como é uma sala de aula pelo olhar de uma professora, de alguém que tem sob sua

responsabilidade uma turma de alunos. Somente com essa experiência é que nos tornamos professores. Pelo fato de essa disciplina proporcionar a vivência da jornada de trabalho de um professor, ela é, também, um espaço de decisão: “[...] após essa experiência, podemos decidir com maior certeza se realmente queremos seguir essa profissão” (ESTAGIÁRIA A, 2007).

A experiência de estágio na formação profissional é essencial, pois não há teoria que se compare com a prática. Através do estágio, desenvolvem-se habilidades, pois é preciso se desdobrar na busca por métodos que estimulem a curiosidade dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos.

Dentro da sala de aula, temos uma diversidade de alunos muito grande, e temos que saber lidar com cada um deles, fazendo com que esse aluno se sinta valorizado. Apesar de o estágio tomar bastante tempo, o que às vezes me deixava amolada, é muito [falta uma palavra], ao fim do trabalho, ver que você fez diferença na vida de alguns alunos, assim como muitos deles também acrescentaram bastante no meu modo de agir (ESTAGIÁRIA A, 2007).

De acordo com as colocações acima, o estágio representou para Estagiária A um espaço de experiência da diversidade, de crescimento tanto para alunos como professor. Percebe-se uma genuína preocupação com os alunos, no sentido de valorizá-los e de ser valorizada como professora. Porém, para alcançar esse intento, é preciso esforço, disponibilidade de tempo para a preparação das aulas e domínio do conteúdo.

Conhecer o conteúdo é apenas uma das necessidades para realizar o estágio. É preciso ir além, desenvolver estratégias de ensino, pois o que dá resultado em uma turma pode não dar na outra. Outro aspecto se refere ao como lidar com as situações adversas na sala de aula, algo que exige muita paciência por parte do professor.

Ah assim, eu gostei bastante de estagiar mesmo. Vi que é isso que eu quero mesmo, que eu quero dar aula. Só que eu não sei se foi, eu acho por inexperiência mesmo, a questão de mesmo que dizem que é tradicional tu querer só seguir o currículo ali que tem que seguir uma matéria, mas eu acho que nisso assim eu fiquei um pouco decepcionada comigo porque eu deixei muito conteúdo faltando sabe. Até porque a professora mesmo já me entregou a turma com conteúdo atrasado, mas eu acho que eu poderia ter dado mais que eu dei. Deixei faltando muito conteúdo pra eles e isso assim me deixou um pouco triste, mas quanto ao resto. Mas também tem uma coisa que eu acho, que eu sempre dizia antes de dar aula é que eu ia ser bem pulso firme né e não tem assim, a gurizada pegava e quando eu via tava brincando e tomavam conta da aula e não é ter pulso firme, fui muito aberta assim com eles e eu não sei se é ponto negativo ou não isto (ESTAGIÁRIA A, 2006).

No primeiro estágio, Estagiária A aponta a dificuldade de achar a medida certa para conduzir uma turma, situação esta que não se repetiu no segundo estágio. A experiência do primeiro estágio lhe deu condições para trabalhar com a turma sob outra perspectiva, conseguindo estabelecer uma relação pedagógica com os alunos, o que lhe possibilitou desenvolver os conteúdos propostos para esse momento.

O estágio curricular supervisionado é entendido da seguinte forma por esta estagiária:

Eu entendo que é onde a gente vai para dentro da sala de aula mesmo e depois compartilhar experiências aqui com a professora, com a orientadora da gente, para dar um respaldo e para tentar colocar em prática o que a gente está aprendendo, para ver como é que é. A professora no auxílio, daí tu pode mudar, o que tu pode fazer, se tu estás indo pelo caminho certo ou pelo caminho errado. Eu entendo que é isso, que é onde a professora vai dizer se tu tá sabendo fazer o que tu tem que fazer ou não (ESTAGIÁRIA A, 2007).

Ou seja, é no estágio que a teoria é colocada na prática através da orientação da professora orientadora/supervisora de estágio. A prática do estágio é direcionada através do diálogo onde as questões, o conteúdo e as experiências são discutidos e compartilhados.

Dentre as idéias que Estagiária A tem sobre o estágio destacam-se quatro: o estágio como espaço de compartilhar experiências, de primeira experiência do exercício da profissão de professor em uma realidade escolar, de definição da escolha profissional e de aprendizagem pessoal e em termos de conteúdo.

2.3.3 Estagiário D

[...] eu tenho isso como uma disciplina, mas é claro que é mais do que isso. O primeiro contato que eu tive com esse nome foi quando eu vi meu guia de matrícula e vi que tava lá. Vamos decompor as palavras, estágio curricular porque é obrigatório, tá no currículo do curso de licenciatura que seja feito um estágio, ter uma vivência, uma prática pedagógica. Ele é supervisionado justamente por causa da supervisão que é feita pela professora. O estágio curricular supervisionado é importantíssimo porque não há como fazer um curso de licenciatura sem esse estágio e eu acho que estágio é vivência prática de qualquer profissão, deveria haver não só em curso de licenciatura. No meu caso, que não pretende seguir carreira de magistério, da mesma forma para mim é interessante para meu crescimento pessoal o estágio, então eu acho muito importante (ESTAGIÁRIO D, 2007).

De acordo com Estagiário D, o estágio é uma experiência válida, mesmo para aqueles que não pretendem seguir a profissão de professor, como é o caso desse estagiário. Em consonância com essa idéia, diz que percebe a importância desta experiência na sua formação acadêmica. Percebe-se em seus relatórios a crença na educação: “Acredito na educação. Acredito no ensino como ferramenta principal para transformar a realidade na qual estamos inseridos. E por isso escolhi ser também um educador” (ESTAGIÁRIO D, 2007).

Para esse estagiário, inicialmente o estágio se configurava como um empecilho para suas aspirações profissionais, uma vez que é forte sua convicção de se tornar um pesquisador e se dedicar a academia. Estagiário D chama a atenção pelo conflito que se estabeleceu entre o seu desejo de se tornar um pesquisador e a realização do estágio como algo necessário, pois seu curso é uma licenciatura, e sem estágio não há como concluí-la. A grande preocupação era com o tempo ocupado com o estágio, o que causou o receio de não ter tempo para fazer pesquisa. Neste contexto, a indagação central era com a relação custo e benefício, no sentido de que talvez tivesse que pagar um preço alto pela realização do estágio e os benefícios não compensassem seu esforço. Porém, antes de terminar o estágio, ele já havia superado esse conflito. Isso o levou a destacar que o estágio foi mais benéfico justamente no aspecto onde não imaginava que este pudesse ajudá-lo, no aspecto pessoal: “Assim como pessoa mesmo, eu sinto que agora tenho mais facilidade de conviver mesmo, de chegar em um grupo de pessoas, falar mesmo [...]. Passar por cima das primeiras caras feias que eu encontrar [...]” (ESTAGIÁRIO D, 2007).

A questão do tempo aparece também quando fala das suas expectativas com relação ao estágio: “Eu imaginava, antes do estágio, que teria mais tempo para preparar aulas mais interessantes, para me dedicar mesmo ao processo de preparação e da implementação também” (ESTAGIÁRIO D, 2007).

Em uma análise do que o estágio representou, Estagiário D coloca que, no início, estava bastante empolgado; depois a realidade suplantou a empolgação, e os problemas começaram a aparecer. Essa visão decorre da forma como percebia o estágio, como um lugar de realização de suas expectativas. Durante o estágio, deparou-se com situações que não previa e que ultrapassavam os seus interesses, pois, além dos seus problemas teve que começar a lidar com os dos alunos.

Digamos que eu comecei com uma perspectiva um pouco egoísta da minha formação, eu resolvi fazer licenciatura por causa da experiência que eu teria, e depois eu fiquei muito preocupado com as crianças. Mudei o foco da minha preocupação ao longo do estágio para a formação delas (ESTAGIÁRIO D, 2007).

Passar do egoísmo para a preocupação com os outros foi uma mudança que denota crescimento do ser humano, implica amadurecimento. E coloca o estágio como um espaço que vai além de um momento solitário, restrito ao estagiário. O estágio é, assim, um lugar de muitos “eu” que se encontram e se transformam em um nós. Sem sombra de dúvida, o estágio foi uma experiência positiva para esse estagiário, o que se traduz na forma como ele reflete sobre si próprio em relação a essa experiência.

Eu acho que era uma pessoa mais imatura, digamos assim. Eu era uma pessoa com menos conhecimento de como funcionava uma instituição de ensino do lado de lá, do lado da sala dos professores. Eu tinha muito mais ilusões a respeito da profissão e dos professores [...] eu passei a ter mais respeito pela profissão. Tem professor que vi na maior dificuldade. Mas eu passei a ter maior indignação, eu era menos assim, então eu passei a ter mais indignação a respeito do quadro atual da formação intelectual dos professores, do domínio psicológico, sentimental dos professores em sala de aula. Conversando com os professores no recreio, eu consegui aprender muita coisa e ver aquilo que eu nunca pude ver quando era aluno. Então, antes do estágio, eu era uma pessoa com mais mitos a respeito da escola (ESTAGIÁRIO D, 2007).

A vivência como professor, em um espaço escolar, proporcionou outro olhar da realidade escolar, o que mostra que uma mesma realidade tem muitas faces e que a percepção desta muda de acordo com o papel que se está desempenhando nesse contexto ou fora dele. O olhar do aluno é diferente do olhar do professor, e a consciência dessa diferença representa amadurecimento do profissional.

De acordo com Estagiário D, hoje ele tem mais conhecimento de como funciona uma escola, das dificuldades de ser professor e de ser aluno e de como uma turma pode ser diferenciada e heterogênea, pois existem características pessoais que devem ser consideradas em meio à diversidade humana. E que a formação do professor depende, em primeiro lugar, do esforço daquele que quer seguir nessa profissão, pois, se não houver esforço por parte desse futuro profissional, não adianta ter os melhores professores, estar em uma ótima instituição. Tudo isso ajuda, mas de nada vale sem o esforço do futuro profissional.

Um dos maiores problemas do estágio, segundo Estagiário D, é a burocracia que ele demanda, comprometendo, com isso, o encanto do estágio. A realização do estágio exige que

o estagiário elabore uma série de documentos, tais como relatórios, planos de aula, diário da prática pedagógica, caderno de chamada, entre outros. A grande questão é que se perde muito tempo com o preenchimento de documentos, o que burocratiza o estágio.

Tanto no primeiro estágio como no segundo estágio, Estagiário D destaca a necessidade de uma revisão do sistema educacional brasileiro e que “[...] grande parte do despreparo da classe docente é fruto de uma formação e remuneração deficientes e de uma capacidade limitada de atualização”. Essa constatação decorre da observação e vivência na escola, onde os professores enfrentam, ano após ano, uma realidade que não os motiva a buscar mais formação e que tem múltiplas causas, passando por duas mais específicas, a da remuneração e a da formação.

Afora essas questões que fazem parte do cotidiano do professor, Estagiário D ressalta que não basta saber conteúdos para ser um bom educador: “[...] um bom educador deve ser, antes de mais nada, uma pessoa disposta a aprender e trocar experiências. O amor pelo que se faz é tão ou mais importante do que o saber, o método ou a didática de um professor”.

2.3.4 Estagiária C

A experiência do estágio foi bastante gratificante; a convivência com os alunos e professores da escola me mostrou o quanto é difícil ser professor. As diferentes histórias de vida que os alunos apresentam nos fazem entender um pouco melhor nossas próprias vidas. Fazem-nos ver o quanto reclamamos da vida sem motivo real, mostram-nos que há problemas muito maiores que os nossos (ESTAGIÁRIA C, 2007).

Enquanto, no primeiro estágio, ela se sentia discriminada com relação aos professores, pois lá era a estagiária, no segundo estágio em outra escola foi tratada como professora. Dois aspectos devem ser destacados: um que se refere à experiência que nos leva a enxergar coisas que a inexperiência nos impede de ver; além disso, a experiência pode resultar em conhecimento e segurança sobre o que se pode ou não fazer nos lugares onde trabalhamos; o segundo aspecto diz respeito ao ambiente com o qual vamos interagir, podendo ser receptivo, hostil, complexo, tranquilo, etc.

No que se refere à disciplina de estágio curricular supervisionado, a estagiária imaginava que esta fosse lhe dar sugestões e idéias sobre as práticas educativas; entretanto, o que aconteceu foi uma análise crítica dessas práticas após sua realização. Pelas colocações da estagiária, ela tinha expectativas quanto à orientação que acabaram não se confirmando. Ela esperava uma orientação que lhe dissesse o que fazer na sala de aula, como dar aula. Na verdade, esperava uma fórmula que não apareceu e ela se sentiu indignada. Outro aspecto é que, para esta estagiária, os momentos de orientação se consolidaram como momentos de apontar erros e não de indicar novas possibilidades.

O estágio enquanto experiência profissional foi espaço de aprendizagem que provocou mudanças em seu comportamento. Entretanto, o acompanhamento da prática pedagógica, em sua análise, foi frustrante e desgastante. E isso tem a ver com a representação que tinha da orientação/supervisão de estágios. Além disso, a metodologia utilizada na orientação/supervisão de estágios a incomodava, pois suas práticas eram refletidas e criticadas. A crítica para a estagiária tinha a conotação de erro, e ela demonstrou grandes dificuldades de lidar com o erro, com a crítica, pois isso mexia com suas certezas e autoconfiança.

2.3.5 Múltiplos olhares, muitas possibilidades

Os estagiários são os desencadeadores do estágio, no sentido de que é em torno deles e a partir deles que se organiza uma estrutura pedagógica que visa à execução do estágio, tanto nas instituições de ensino superior quanto nas escolas onde eles realizam o estágio. Desde o início do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, eles foram elaborando a compreensão do que entendem por estágio. O fato de serem colegas de turma e de estágio fez com que compartilhassem de algumas idéias acerca do estágio, porém as experiências que vivenciaram durante o estágio, bem como aquelas decorrentes da vivência do mundo estudantil e as expectativas pessoais de cada um chamaram a atenção para as diferenças de percepções.

Tanto Estagiário B como Estagiário D apresentaram constância na compreensão de estágio que destacaram no início do estágio e ao final deste. Desde o início dos estágios, Estagiário B sustentou que o estágio era um treinamento e uma forma de confirmar ou não a

escolha da profissão. Enquanto que para Estagiário D os estágios representaram, do início ao fim, uma experiência válida no contexto de sua formação acadêmica, embora não pretenda ser professor de ensino fundamental ou médio. Entretanto, o fato de manterem a posição inicial sobre o estágio não quer dizer que não tenham apresentado, no final do estágio, mudanças em relação ao início dele. A inserção no ambiente escolar e a experiência de sala de aula como professores fizeram com que enxergassem aspectos que escapam aos olhos de quem não vivencia esta experiência. No caso de Estagiário B, o estágio o levou a refletir que o fato de querer ser um pesquisador, de seguir a carreira acadêmica, não o exime de fazer algo que tenha efeitos na educação básica.

Estagiário B e Estagiária A compartilham da idéia de que o estágio é um espaço de definição quanto à profissão escolhida, o que demonstra que existem percepções que são comuns e que a experiência proporcionada pelo estágio é necessária, até porque a teoria não dá conta da realidade de uma sala de aula, de um ambiente escolar. Ou seja, a decisão de ser professor tem como condicionante a realização do estágio.

Quanto a Estagiária C, ela compartilha da compreensão de Estagiário D de que o estágio é uma experiência válida. Somente com a vivência em um ambiente escolar, como professor, é que se pode ter a compreensão do que existe de bom ou ruim nesta profissão. É a realidade batendo à porta, e, ao abri-la, não há como negá-la.

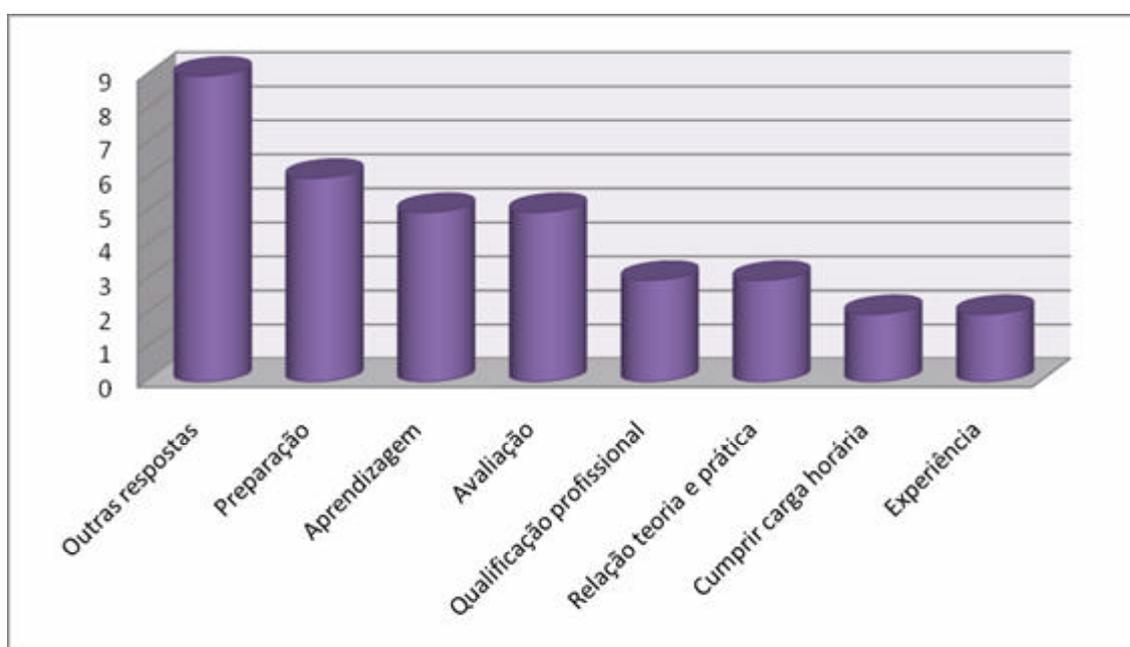
Percebe-se que o estágio é algo que dá margem a compreensões diversas, porém não excludentes. Aquilo que os estagiários falaram sobre o que representa o estágio evidencia que a tentativa de encapsular o estágio dentro de um conceito é infrutífera, pois acabaria por reduzir sua abrangência. As representações que os estagiários destacaram traduzem em palavras a própria forma como eles se relacionaram com o estágio; sendo assim, não é possível dizer que alguma delas esteja errada. Cada compreensão constituiu-se como uma característica do estágio, com algo que pode ser destacado por alguém que passe por essa experiência. De forma geral, o estágio foi caracterizado por eles como treinamento, experiência válida, espaço de compartilhar experiências, primeira experiência do exercício da profissão de professor em uma realidade escolar, espaço de definição da escolha profissional, de aprendizagem pessoal e em termos de conteúdo, de formação acadêmica, sendo extremamente burocrático, e como espaço de estabelecer relação com outras pessoas.

2.4 O OLHAR DOS ALUNOS DOS ESTAGIÁRIOS

Como participantes do estágio, os alunos dos estagiários têm suas próprias idéias e percepções acerca do estágio. Prova disso é que não existe uma unanimidade quanto ao entendimento do que seja o estágio curricular supervisionado. Pelas colocações dos alunos, percebe-se que eles sabem que têm participação no processo de estágio e que são necessários para que este aconteça.

Nas observações e nas conversas informais que tivemos com os alunos, eles demonstraram respeito pelos estagiários, e estes foram tratados por eles como professores. Alguns colocaram que entre os estagiários e os outros professores que eles tinham havia uma diferença básica: os estagiários ainda não estavam robotizados. De acordo com eles, depois de certo tempo os professores agem na sala de aula como se estivessem programados, pois as práticas são repetitivas e há pouco diálogo com os alunos.

De forma geral, o estágio é visto pelos alunos dos estagiários da seguinte forma:



Compreensão que os alunos têm sobre o Estágio Curricular Supervisionado

Em um universo de 34 alunos, obtiveram-se diversas idéias sobre o que entendem por estágio. O gráfico acima mostra em números as principais representações de estágio

destacadas pelos alunos. Apesar da diversidade de respostas obtidas, cada resposta apresenta um aspecto ou mais do que seja o estágio curricular supervisionado.

Dos alunos pesquisados, seis colocaram o estágio como uma preparação para o exercício da profissão de professor. Entendem que o estágio é o momento em que o estagiário se qualifica profissionalmente e se prepara na prática para ser um profissional. De acordo com um dos alunos pesquisados, “[...] o estágio é como uma preparação ou teste para exercer o cargo [...]”; a preparação tem também a conotação de teste, pois trata-se de uma forma de testar a profissão e verificar se está apto para exercê-la ou não. Sob outro aspecto, essa idéia de teste figura como avaliação, como maneira de avaliar se o estagiário tem habilidades e conhecimento para ser professor.

Cinco alunos definiram o estágio como um espaço de aprendizagem tanto do estagiário quanto deles. Um deles diz: “É um aprendizado em sala de aula para o estagiário e para nós alunos, que temos que lidar com alguém não tão experiente.” Percebe-se, pelas colocações dos alunos, que percebem a importância do estágio para a formação do estagiário e que participam dessa formação. A aprendizagem é colocada como algo que acontece “com” o Outro; ela não é um processo individual, mas coletivo, pois tanto o estagiário precisa aprender a “lidar” com seus alunos como estes têm que aprender a “lidar” com o estagiário. Esse “lidar” é colocado principalmente no aspecto relacional, como uma questão de inter-relações pessoais no aprendizado de conteúdos. Essa aprendizagem é enfocada como uma condição para se tornar professor, sendo uma experiência necessária na formação do futuro professor e que possibilita aprender coisas novas.

A idéia de estágio como avaliação aparece nas respostas de cinco pesquisados. Essa avaliação tem vários contornos: aparece como avaliação da aprendizagem do estagiário; como uma grande prova de aptidão para o exercício da profissão de professor; e, de acordo com um dos alunos, “é onde o estagiário é avaliado, para saber como está seu conhecimento e passar o que sabe”. Outro aluno coloca o estágio como “o período em que o formando entra em contato com alunos e aulas práticas, para assim ser avaliado como futuro professor”. Ou seja, é um período que tem uma finalidade específica, a avaliação de teorias, comportamentos e de um conjunto de ações que foram sendo realizadas durante todo o curso, mas que culminam nesse momento prático chamado estágio curricular supervisionado.

Estágio como espaço de qualificação profissional foi o que destacaram três alunos. O exercício da profissão através do estágio possibilita a qualificação do trabalho do futuro professor. Por outro lado, essa qualificação é propiciada pela carga horária disponibilizada para o estágio. É, também, uma forma de verificar se o estagiário está qualificado para a profissão que escolheu.

Relação teoria e prática é uma idéia defendida por outros três alunos. Para esses, o estágio é o momento em que o estagiário pode e deve colocar em prática o que aprendeu na teoria. O estágio é, nesse sentido, o local de demonstrar na prática os conhecimentos elaborados ao longo do curso; ele acontece no final do curso e sem ele o estagiário não pode se formar ou concluir o curso superior.

Dois alunos apontam o estágio como uma carga horária obrigatória e necessária que os estagiários devem cumprir. Na concepção destes alunos, essa carga horária é o que pode garantir que os estagiários se tornem bons professores e/ou profissionais, haja vista que o estágio é um espaço de qualificação.

A experiência é outro aspecto destacado por dois alunos; de acordo com um deles, o estágio “é um período em que alguém participa de uma experiência muito comprometedora, onde terá que ter muita responsabilidade”. Para o outro, o estágio é uma experiência a mais. Nessas colocações, o estágio é um ato de se experimentar um ofício, mas que tem a nuance do comprometimento e da responsabilidade com o estágio, consigo próprio e com os alunos. É a experiência de estar comprometido com tudo o que envolve o estágio e de ser responsável pelas ações decorrentes desse período.

Além das respostas mencionadas acima, nove alunos destacaram outras idéias sobre o estágio: como um jogo onde os conhecimentos são testados; adaptação; início de uma profissão; aprofundamento dos conhecimentos; trabalho; espaço de formação em algum tipo de conhecimento; forma de conhecer seu primeiro emprego; maneira de se relacionar com os alunos; crescer mais, ter sabedoria; ter responsabilidade.

A diversidade de respostas sobre o que vem a ser o estágio curricular supervisionado indica que não existe um consenso sobre a questão. Entretanto, existem idéias formadas sobre o assunto que demonstram a forma como estágio é percebido e representado pelos alunos dos

estagiários. O conjunto destas representações indica o que o estágio curricular pode ser em termos de potencialidades, bem como a característica que é mais evidente para os alunos ou que lhes chama a atenção.

As respostas dos alunos nos dão uma idéia de quão complexo é o estágio curricular supervisionado, tendo um potencial de abrangência que passa pelas seguintes representações: formação, trabalho, relação consigo e com os Outros.

Sob formação, entende-se tudo o que é necessário em termos de conhecimento nos aspectos teóricos e práticos e inclusive as formas de avaliar este conhecimento. A formação é percebida como algo que ultrapassa o limite da universidade e se estende e amplia no ambiente escolar, sendo uma aprendizagem que inicia na teoria e se amplia na relação teoria e prática propiciada pelo estágio curricular supervisionado.

Como momento obrigatório da formação do futuro professor, o estágio é uma experiência da profissão de professor no ambiente de trabalho, sendo trabalhoso no sentido de ser complexo, difícil, pois exige esforço do futuro profissional. O estágio proporciona ao futuro professor vivenciar na prática a profissão escolhida; nele, o estagiário tem condições de conhecer o ambiente onde eventualmente exercerá o seu emprego no futuro. Como atualmente o período de estágio demanda bastante tempo, pode-se dizer que é o início da profissão escolhida. A passagem pelo estágio representa, também, uma qualificação e preparação profissional.

Sob outro aspecto, o estágio se configura como lugar onde se estabelecem relações de várias ordens. Entre elas cabe destacar a relação estagiário e aluno, estagiário e professor/tutor, estagiário e equipe diretiva da escola, estagiário e orientadora/supervisora e a relação consigo próprio. O aspecto relacional é extremamente complexo, pois o estagiário interage com muitas outras pessoas no seu campo de trabalho. É na relação com o Outro que ele cresce como pessoa, aprofunda seus conhecimentos, aprende a ser um profissional e a ter responsabilidade. O fato de saber que os Outros (alunos) dependem dele para aprenderem faz com que ele desenvolva naturalmente o senso de responsabilidade pela aprendizagem do Outro. Além disso, o ambiente de trabalho exige, por parte do estagiário-professor, comprometimento e pontualidade, inserindo-o em um sistema onde possui atribuições que, se não forem cumpridas, inviabilizam ou comprometem as práticas pedagógicas de outros

profissionais. Tudo isso repercute na forma como o estagiário se relaciona consigo próprio, em como interiormente compreende e reflete sobre suas limitações, necessidades e conhecimento.

O desenvolvimento, acompanhado de reflexão, das potencialidades destacadas acima possibilita ao estagiário chegar ao término do estágio com algo mais do que conhecimento, ou seja, com sabedoria.

2.5 O OLHAR DA PROFESSORA ORIENTADORA/SUPERVISORA

O estágio na perspectiva da professora orientadora/supervisora tem que ser considerado sob dois aspectos que são convergentes, embora aconteçam em espaços diversos: a orientação/supervisão de estágio e o espaço estágio.

A questão da orientação/supervisão de estágio é uma constante para a professora e transparece nas suas ações e reflexões. De acordo com ela, a forma de conduzir a orientação/supervisão de estágio está sempre em processo de vir a ser, pois os alunos são muito diferentes entre si; além disso, as exigências legais mudam, como, por exemplo, a carga horária do estágio. Dessa forma, não é possível dizer em termos definitivos o que é e como se constitui a orientação/supervisão de estágios, pois, como destaca a professora, “[...] a orientação é um processo dinâmico”.(ORIENTADORA/SUPERVISORA, 2007) Essa idéia expressa a própria forma de conduzir a orientação/supervisão como algo que se realiza em etapas que se mesclam vertical e horizontalmente através do diálogo propiciado pelos encontros individuais e coletivos de orientação que acontecem durante todo o período de estágio.

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1995, p. 27).

A orientação “[...] é um espaço de problematização” (ORIENTADORA/SUPERVISORA, 2007) na medida em que o estagiário e a orientadora/supervisora são problematizados sobre suas práticas educativas. Como forma de oportunizar essa problematização, o estagiário é conduzido a realizar algumas atividades: o resgate da sua trajetória escolar, de uma forma autobiográfica; a escrita do diário da prática pedagógica e a leitura deste durante o encontro de orientação individual; e de planos de aula que são lidos e refletidos neste encontro, tanto os que foram executados depois do último encontro como os que irão ser executados nas aulas que antecedem o próximo encontro; e a ata do encontro onde são registradas as questões que foram aventadas e refletidas nesse momento. Todas essas atividades servem de subsídio para problematizar, através de questionamentos, as práticas e propostas pedagógicas que acontecem na realização do estágio. Essa forma de orientação/supervisão proporciona um diálogo extremamente rico, pois tanto estagiário como orientadora/supervisora têm possibilidade de colocar suas concepções, dúvidas, certezas sobre o estágio e refletir sobre tudo isso.

Conforme as colocações da professora, o estágio curricular supervisionado não é um momento isolado dentro do currículo, mas é algo que vem sendo tecido e articulado desde o início do curso. A proposta de estágio que é elaborada pelos alunos já começa a ter seus primeiros contornos na disciplina de Didática. E os alunos passam por quatro momentos de estágio, que possuem exigências diferenciadas e progressivas e são divididos entre o ensino fundamental, o ensino médio e outros espaços educativos.

Especificamente com relação ao que é o estágio, a professora enfatiza que este é um espaço de “compartilhar experiências”, “de construções coletivas”, é um “momento de experimentação, de aprendizagem”, como um “processo de autoconhecimento”. O estágio “é onde o estagiário aprende a lidar com as situações de sala de aula” (ORIENTADORA/SUPERVISORA, 2007). Pelas colocações da orientadora/supervisora, percebe-se que, no estágio, sobressaem duas dimensões do ser humano: o ser individual e o ser coletivo. A construção do conhecimento, de forma processual, através do aprender a fazer evidencia o aprender a ser antropológico-sociológico-psicológico-ético. Dessa forma, o estágio ultrapassa a idéia de um mero aprender a fazer ou de uma qualificação, tendo uma amplitude que supera essas limitações. É um conhecimento construído com o Outro, pois envolve o estar “com”, o agir “para”, o dialogar.

“O estágio começa a funcionar quando há o reconhecimento do Outro, quando há reflexão na ação e reflexão como exercício de ética” (ORIENTADORA/SUPERVISORA, 2007) Para a orientadora/supervisora, o funcionar aparece aqui no sentido de acontecer como um espaço de formação, que necessita do Outro como aquele que dá um retorno sobre como está percebendo esse momento na prática pedagógica do estagiário e na sua vida escolar. A resposta desse Outro é fonte de reflexão na/da ação do estagiário, mas essa reflexão se desdobra, também, em uma questão ética, pois orienta a conduta desse estagiário frente ao Outro (alunos), à comunidade escolar, ao ambiente acadêmico e a si próprio, enquanto profissional e ser que está em processo de se autoconstituir.

2.6 O OLHAR DAS PROFESSORAS/TUTORAS

A necessidade de um professor/tutor no contexto legal é explicitada no Parecer CNE/CP 28/2001a, que orienta sobre como o estágio curricular supervisionado.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (p. 7).

A menção ao profissional habilitado abre espaço para que o professor/tutor²⁸ – aquele que é responsável pelo estagiário no campo de estágio – participe do processo de formação do futuro professor. Esse ato implica uma ação com vistas à formação com uma responsabilidade compartilhada entre as instituições de ensino que é expresso legalmente “ [...] IV. As instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados. [...]” (Parecer CNE/CP 009/2001, Art. 7º, p. 52) A interação sistemática, entre Instituição de Ensino Superior – IES e Instituição de Educação Básica, está em processo e tem um longo caminho a percorrer. O fato de co-responsabilizar o professor/tutor pela formação do estagiário é uma ação que nem sempre significa interação. O que a IES define por estágio e como este deve se processar no campo de estágio nem sempre é exteriorizado para a instituição parceira, e esta muitas vezes

²⁸ Em referência ao professor/tutor é importante conhecer as pesquisas desenvolvidas por Terrazan. Entre elas cabe destacar “*Possibilidades para a formação inicial de professores de Física: estágios e tutorias*”. (2000)

não se percebe como formadora. Muito do que as instituições básicas entendem por estágio é expresso pelas colocações das professoras/tutoras:

É a oportunidade de colocarmos em prática um pouco daquilo que aprendemos durante o curso de graduação. Através dessa experiência, o estagiário pode definir o que pretende fazer na sua vida profissional. E também é muito importante destacar que o estágio é uma troca de experiências entre estagiário, professor e alunos. Se o relacionamento entre todas as partes envolvidas for positivo, com certeza todos sairão ganhando (Professora/tutora do Estagiário D, 2007).

É o período da nossa formação em que obrigatoriamente temos que unir conhecimento com prática; muitas vezes é uma árdua tarefa, pois saímos da academia com uma expectativa que geralmente não encontra reciprocidade nos alunos das escolas públicas (Professora/tutora da Estagiária A, 2007).

Na fala das professoras, encontramos um ponto em comum, que é o fato de que o estágio é um momento de unir a teoria com prática. Isso, aliás, vem ao encontro de uma das intencionalidades²⁹ da realização do estágio: colocar na prática o que foi aprendido na teoria, ou melhor, usar o que foi aprendido teoricamente na prática pedagógica. A professora/tutora da Estagiária A destaca que esta relação é obrigatória, mas que não é fácil, pois é uma “tarefa árdua”.

A outra professora/tutora diz que o estágio é um momento de definição profissional, no sentido de que é onde o estagiário(a) vai definir se a profissão é o que ele imaginava. Ela destaca, também, que o estágio é um lugar de troca de experiências entre estagiário(a), professor(a) e alunos(as), mas que isso depende de um bom relacionamento entre eles.

As colocações das professoras demonstram que, enquanto para uma, o estágio está relacionado ao saber articular a teoria com a prática, para outra, ele representa muito mais, sendo um momento rico em possibilidades tanto para o estagiário como para os alunos(as) e professor(a) que estão envolvidos neste processo.

É importante destacar que as falas das professoras/tutoras coincidem com a postura que adotaram frente a seus estagiários(as). Aquela que prioriza o saber relacionar o conhecimento com a prática teve para com sua estagiária um acompanhamento a distância, ao passo que a outra esteve junto com o estagiário o tempo todo.

²⁹ As intencionalidades que aqui se referem são as preconizadas pela legislação de formação de professores, como, por exemplo, as que são explicitadas nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena, expressas no Parecer CNE/CP 009/2001.

As diferenças de posicionamento das professoras/tutoras, além de refletirem interpretações diferentes, mostram que, se quisermos que a interação entre as instituições de ensino e os que estão envolvidos no processo de estágio seja mais eficaz, é necessário que se invista na formação dos professores(as)/tutores(as). Mais do que isso, é preciso que se instaure o diálogo.

2.7 O OLHAR DA TEORIA

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2007, p. 24).

O ensinar-aprender necessário à formação de um professor tem como exigência a vivência de uma experiência plena da profissão, que contemple todas as dimensões existenciais desse profissional no seu campo de atuação. A perspectiva destacada por Freire indica como é complexo o processo de formação de um professor. Assim, embora a questão no momento não seja a formação do professor, é preciso dizer que toda e qualquer discussão sobre estágio está inserida e nos remete a um contexto mais amplo, a formação de professores entendida “como um processo contínuo, sistemático e organizado” (GARCÍA, 1999, p. 112). De acordo com García (1999, p. 84-94), esse processo implica o ensino e aprendizagem de quatro tipos de conhecimentos: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto.

No contexto sobre o qual essa pesquisa discorre, o processo de formação inicial se desenvolve da seguinte forma: conhecimento do conteúdo da disciplina em que vai estagiar; uso didático do conteúdo; conhecimento psicopedagógico do processo de ensino e aprendizagem; conhecimento das políticas públicas em educação; e o estágio curricular supervisionado, onde busca conhecer o contexto escolar, através da prática pedagógica exercida na sala de aula com os alunos da turma em que irá estagiar³⁰. Essa classificação não deve ser entendida como algo que acontece de forma sequencial ou vertical, pois esses

³⁰ A classificação sobre os tipos de conhecimentos que são elaborados durante a formação inicial de professores está embasada na análise do currículo do curso pesquisado e nas narrativas dos estagiários e orientadora/supervisora de estágio.

conhecimentos são elaborados de maneira que haja uma relação horizontal na verticalidade dos conhecimentos. O estágio constituiu-se como o ponto culminante dessa formação, como forma de vivência da profissão de professor, que acontece após o estagiário ter elaborado boa parte desses conhecimentos.

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências da escola? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais seus problemas e características e como se interpenetram na vida escolar? Quais os determinantes históricos, políticos e culturais dessa realidade? Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (TARDIF, 2002, p. 295).

Tardif salienta a importância da aprendizagem profissional na realidade escolar, o que promove uma inserção contextualizada do estagiário(a). Nessa proposta, o estagiário(a) necessita responder uma série de questões sobre seu campo de estágio que são fundamentais para sua ação neste espaço. O campo de estágio não é apenas um lugar de ensinar, mas é também lugar de aprender com os professores que lá estão trabalhando, com os alunos, enfim, com a comunidade escolar. A aprendizagem destacada por Tardif é solidária e é tecida nas e pelas relações que são estabelecidas e dialogadas no campo de estágio, na universidade e no percurso que é feito entre esses dois espaços. Tardif apresenta como propósito ultrapassar a realidade, ir além do compreendido, tendo como instrumento a compreensão da realidade na qual está inserido o estagiário. Para esse autor, a aprendizagem de uma profissão não é algo que possa acontecer solitariamente, pelo contrário, é uma aprendizagem “com” muitos Outros, principalmente com profissionais que tenham experiência na profissão de professor, e que acontece durante todo o processo de formação do professor.

Se assumimos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (IDEM, p. 234).

A produção de saberes, de acordo com Tardif, está para além da teoria. Os professores enquanto sujeitos ativos produzem saberes que são provenientes tanto da teoria quanto da

prática. Na forma como coloca essa questão, infere-se que esses saberes são produtos de um pensar/agir dialético, onde teoria e prática não competem entre si, mas se complementam e transformam na/pela reflexão/ação. O desenvolvimento profissional do professor ou do futuro professor depende de sua capacidade de integrar a teoria e a prática em uma realidade diversa e complexa. A prática encerra em si questões múltiplas que problematizam a teoria, tais como: concepção de professor, desenvolvimento profissional, deliberações, conhecimento, estratégias de ensino, ambiente escolar, alunos, ética, entre outros.

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica do conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45).

A concepção acima também salienta o estágio curricular supervisionado a partir do postulado teoria/prática em que estabelece o lugar da teoria e da prática. Neste contexto, o estágio curricular é uma atividade teórica do conhecimento, que fundamenta a ação sobre a práxis onde põe em prática esse conhecimento. É na práxis, através da intervenção do estagiário, que o conhecimento tem sentido. É nesse espaço que o futuro professor atribui significado ao que problematizou, discutiu, refletiu e compreendeu. Considerar o estágio sob esse prisma estabelece um dualismo entre teoria e prática, como se uma estivesse dissociada da outra, como se existissem o lugar da teoria e o lugar da prática, cada qual com espaço próprio. O estágio curricular supervisionado é um momento da formação inicial do professor que tem como objetivo a aprendizagem teórico-prática no campo de estágio e na universidade. A práxis é o contexto onde teoria e prática se encontram e dialogam. Separar a teoria da realidade é forma de engessamento da práxis, é retirar o movimento dialético próprio da realidade.

Sobre a questão da relação entre teoria e prática é necessário enfatizar que as referidas autoras destacam essa problemática sob duas perspectivas diferentes: a que foi ressaltada acima, e a outra em referência às resoluções que disciplinam o estágio curricular supervisionado. Quanto às resoluções, Pimenta e Lima afirmam:

O estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem

prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem modelares (2004, p. 87).

Uma coisa é o que as autoras pensam acerca do estágio e outra é o estágio sob o olhar da legalidade. No contexto da legalidade, as autoras denunciam que o estágio é um momento previsto no currículo dos cursos de formação de professores que tem em vista apenas o treinamento de competências e aprendizagem de práticas que possibilitem o desenvolvimento dessas competências. Não obstante, Pimenta e Lima colocam que, embora a lei preveja isso, os professores orientadores/supervisores de estágio se colocam “à frente do que prescrevem as resoluções do CNE” (2004, p. 88) e fazem do estágio “um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular” (2004, p. 88).

Aprender a ser professor nesse contexto não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Segundo Mizukami, a aprendizagem da profissão de professor é intermediada por momentos práticos. Esses momentos são fundamentais, pois exigem ações que articulem conhecimentos e atitudes em tempo e momento real. As situações práticas propiciadas pelo estágio curricular constituem-se como um meio de vivenciar a realidade de sala de aula, com sujeitos e problemas reais. Pelo estágio, o estagiário pode experienciar a realidade e, simultaneamente, refletir sobre sua prática pedagógica realizada no campo de estágio, pois só assim o estagiário desenvolverá “uma prática reflexiva competente”.

Territorialidade – o estágio tende a se tornar um território de conflitos entre professores e estudantes, tanto pelo choque com a realidade da escola/outro espaço, quanto pelo isolamento e desarticulação entre a Universidade e o professor da escola ou responsável de outro local de estágio. Muitas vezes, o estágio tem sido considerado um território menor, sob a orientação de um professor ou de um grupo, que acaba imprimindo sua marca e não a marca do curso como uma totalidade em movimento, como uma responsabilidade coletiva dos professores, da instituição formadora e de quem recebe os estagiários, em um projeto construído em parceria fortalecendo relações pedagógicas triangulares mediadas por este projeto. Relações que precisam ser construídas e fortalecidas entre as gentes – professor em formação, professor orientador e alunos da classe, conectados com a realidade local do estágio, com papéis diferenciados e respeitados, porque acolhidos com suas diferenças, em que essas diferenças sejam uma categoria de conteúdo ético e não apenas por diferenças de papéis sociais e culturais (FERNANDES e SILVEIRA, 2007, p. 11-12).

Nessa perspectiva conceitual, o estágio é “território de conflitos”, e assim é por dois grandes fatores: relacional e visão compartimentada do que vem a ser o estágio, no percurso da formação inicial. Os conflitos são conseqüentes da multiplicidade de relações que são estabelecidas ou não durante o estágio – incluindo aqui o antes e o depois da realização do estágio, onde o que foi feito nestes tempos e espaços tem implicações e são implicados na forma como o estagiário compreende o profissional professor. Os conflitos aqui são vistos de forma positiva, pois sem estes o diálogo não teria lugar. Eles aparecem pela via relacional, que é complexa e se sobressai pelo fato de que neste território, chamado estágio, as relações são variadas e cada uma exige um posicionamento próprio. A relação entre professor e aluno tem um caráter pedagógico. Já a relação entre o estagiário, a escola e a universidade, além do pedagógico, implica em relações institucionais. De estagiário para professor, a relação se constitui como a de um profissional em formação com um profissional no exercício pleno da profissão, e, por fim, existem as relações afetivas que se instituem no “entre” dessas relações e que têm contornos e entornos diferenciados que as atravessam. No que se refere à visão compartimentada de estágio, o que se destaca é que o estágio é visto de forma isolada do contexto do curso, apesar das tentativas legais de mudar essa realidade. A territorialidade³¹ do estágio é complexa, marcada pela diversidade de compreensão, bem como pela multiplicidade de contendas que o cerceiam, que passam por questões como currículo, formação, conhecimento, dialogicidade, trabalho, relações pedagógicas, entre outros.

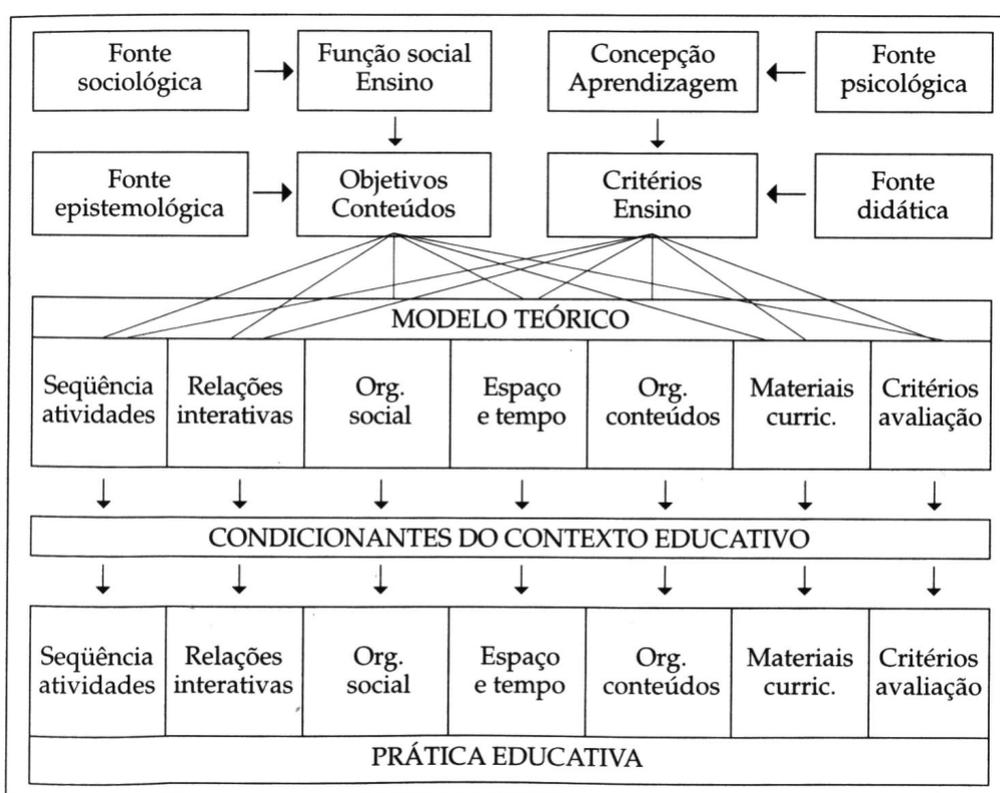
Em estreita vinculação ao estágio curricular supervisionado temos a questão de que este espaço se caracteriza por propiciar uma intervenção pedagógica³². Isto é, ao realizar o estágio, o estagiário faz uma intervenção na realidade escolar com a finalidade pedagógica de ensino e aprendizagem. Tanto o estagiário quanto seus alunos são passíveis de ensino e aprendizagem; portanto, o estágio se configura como uma ação pedagógica que incide sobre ambos, haja vista que o estagiário é tão aluno quanto seus alunos. Através da prática educativa do(a) supervisor(a)/orientador(a), estabelece-se com e para ele um processo de ensino e aprendizagem, que, em outras palavras, se constitui como uma intervenção pedagógica.

³¹ O termo territorialidade é usado no sentido que Fernandes (2007) lhe atribuiu: como ocupação, circulação e apropriação dos vários territórios na materialidade das relações humanas e pedagógicas produzidas no mundo da vida e do trabalho.

³² A expressão intervenção pedagógica é usada no sentido em que Zabala (2007) a utiliza quando se refere à prática educativa.

O estágio é um lugar onde se realizam intervenções pedagógicas através de práticas educativas com finalidades educativas. Assim, o estágio é um meio para se atingir um fim, no caso, a formação inicial de professor.

A realidade sobre a qual o estágio irá se desenvolver é complexa e mobiliza uma série de conhecimentos que começaram a ser elaborados antes mesmo do momento que o estagiário(a) iniciou o curso. Sobre os diversos conhecimentos que o estágio demanda, Zabala (2007, p. 23) os apresenta de forma sintética no esquema abaixo:



O quadro acima é uma mostra do que envolve a prática educativa do futuro professor ou do professor que já está no exercício de sua profissão. Na prática educativa estão presentes conhecimentos elaborados ao longo de uma vida, sob todos os aspectos que esta envolve. As escolhas teóricas que vão orientar o professor refletem a interpretação que o professor ou futuro professor fez da realidade que o cerca e do que aprendeu no processo de formação de professor. Ao deparar-se com o contexto educativo, encontra-se com outros condicionantes que determinam sua prática educativa.

Numa linha próxima à de Zabala, Nóvoa compreende que

A prática pedagógica tem relação com experiência de vida e, acima de tudo, com a experiência profissional dos professores. Ela tem relação com a maneira como o professor incorporou e se apropriou de um conjunto de experiências e de ações concretas sobre situações concretas, e como essas coisas se misturam num contexto social e histórico para dar origem a uma determinada realidade (2004, p. 3 – entrevista).

O fato de saber que existe uma simbiose entre o que o professor fez de sua vida pessoal com sua vida profissional exige do professor que ele adote quatro disposições em sua prática pedagógica: relacional, organizacional, reflexiva e deliberativa. No que se refere à disposição relacional o professor precisa compreender o conhecimento, reorganizá-lo e transpô-lo em uma situação didática onde esteja ensinando seus alunos. Já a disposição organizacional reflete a capacidade do professor organizar o trabalho pedagógico, a aprendizagem escolar, o trabalho escolar. A disposição reflexiva implica em uma reflexão sobre a experiência, pelo fato de que a prática sem reflexão não é formadora. A reflexão deve acontecer individualmente, mas, também, coletivamente. Sobre a disposição deliberativa, Nóvoa (2004, p. 3) diz que essa se refere à capacidade dos professores de conhecer e trabalhar a dimensão ética e cultural e os valores.

Pimenta e Lima (2004), ao discorrerem sobre o estágio, ressaltam-no como espaço de aprendizagem da profissão docente; em função da complexidade que abrange a formação do professor, sugerem que o projeto de estágio seja organizado de forma a possibilitar as aprendizagens³³: do contexto; da chegada; de aprofundamento; sobre o projeto político pedagógico da escola; decorrentes da dinâmica interativa de saberes; sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas; sobre os saberes da investigação; sobre a escola em movimento; sobre a gestão escolar; sobre a origem e gestão das verbas e dos recursos; sobre a sala de aula; sobre os níveis, turnos, salas especiais de ensino; sobre a história da escola; sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem; e, por fim, aprendizagens sobre as teorias estudadas na universidade e que circulam nas práticas da escola. Todas essas aprendizagens fazem parte da base formativa que os(as) estagiários(as) devem ter para realizarem o estágio.

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das

³³ Para maiores esclarecimentos sobre os tipos de aprendizagens necessárias no estágio propostas por Pimenta e Lima (2004), ler o capítulo 1 do livro “*Estágio e Docência*”.

políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício da análise, avaliação e crítica que possibilita a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 102).

Assim, a intervenção pedagógica tem como pressuposto uma base formativa que possibilita ao estagiário dialogar com a realidade em que vai desenvolver seu estágio. Pimenta e Lima (2004) também destacam o estágio sob outra perspectiva, onde o consideram a partir do que está implícito e transparece neste lugar chamado estágio. O estágio retrata valores, concepções e crenças. A forma como o estágio é conduzido reflete a metodologia deste percurso, bem como a epistemologia que norteia o processo de ensino e aprendizagem desencadeado pela exigência legal e pedagógica inerente ao estágio.

O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do(s) professor(es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados (IDEM, p. 113).

A elaboração e realização do estágio refletem concepções, exemplos, metodologias apresentadas e desenvolvidas durante o curso de formação de professor. Como é realizado em uma temporalidade específica, nele estão implicadas as questões de seu tempo, de seu espaço. Da mesma forma, o estágio reflete o pensar daquele que orienta/supervisiona o estágio pelo simples e complexo fato de que a reflexão – ação de estagiar ser conduzida por ele. Deste modo, o(a) orientador(a)/supervisor(a) de estágio imprime sua marca no estágio de seus orientandos.

No imaginário social dos brasileiros, ainda é muito forte a idéia de supervisão/orientação como “inspeção/fiscalização”, talvez como resquício dos governos autoritários da ditadura militar, que se distancia das concepções de estágio como construção coletiva e de campo investigativo das práticas escolares e da própria prática do profissional professor (FREITAS, 2005, p. 13).

Para além da concepção de inspeção/fiscalização, os profissionais que se dedicam à orientação/supervisão de estágios têm atribuído a essa nomenclatura outra compreensão dessa atividade. Existem profissionais que inventam outros nomes para substituir orientação/supervisão, principalmente em função do termo “supervisão”, como por exemplo:

“estágio reflexivo ou prática reflexionada ou orientada” ou “estágio supervisionado” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 114-115).

Em face das diversas colocações sobre estágio, aqui elencadas, conclui-se que elas expressam que o estágio curricular supervisionado consiste em um lugar que pode ser olhado(compreendido) sob diversas perspectivas. Em se tratando de perspectivas, estas variam na proporção em que mudam as questões que permeiam o estágio ou que dele decorrem. Em se tratando das concepções apresentadas, estas se encontram ao colocarem o estágio na discussão sobre a formação de professores. O estágio é um momento da formação de professores, e para chegar até aí é preciso que se invista na qualificação do profissional do(a) professor(a). Para tanto, é imperioso considerá-lo em sua complexidade teórico-prática de realização. Além disso, há que se considerar os sujeitos que se relacionam no estágio e que fazem dele uma realidade.

2.7 ESTICANDO OS FIOS NO URDUME

Considerando as diversas representações aqui destacadas sobre estágio curricular supervisionado, em territorialidades desiguais em seus tempos, espaços e compreensão, percebe-se entre esses olhares pontos de convergência e de divergência.

Que o estágio é um momento no percurso da formação inicial do professor, de aprendizagem profissional, espaço relacional e de que a questão do estágio põe em evidência a questão da relação teoria e prática constitui uma unanimidade. A reflexão sobre essas colocações nos leva a considerar que o estágio é um processo interno à formação inicial do professor. Assim, a questão do estágio tem pelo menos dois recortes essenciais de abordagens: o estágio em si e o estágio em relação à formação inicial de professor. Na primeira abordagem, o estágio implica questões como: o quê?, para quê?, onde? e como?

Sobre o primeiro interrogante encontra-se a necessidade de responder sobre o significado e a natureza do estágio. Da análise das respostas dos sujeitos que participaram dessa pesquisa, sobre o que entendem por estágio, foi detectada uma intersecção entre as respostas dadas a essa questão. As compreensões que expressaram sobre estágio se encontram

nas seguintes respostas: uma aprendizagem profissional no campo profissional, e espaço de articulação entre a teoria e a prática pedagógica. No que se refere à questão do para quê, esta se desdobra como finalidade e intencionalidade: como finalidade, encontramos a idéia de experienciar a profissão de professor no mundo do trabalho, especificamente no ambiente escolar, e como intencionalidade temos a qualificação profissional do futuro professor. A resposta pela questão do onde? aponta dois espaços e contextos: escola e universidade. A realização do estágio acontece simultaneamente nesses espaços e desencadeia relações pedagógicas complexas vivenciadas pelos seguintes sujeitos: orientadora/supervisora – estagiário(a) – alunos(as) – professora/tutora. E, em decorrência dessas, acontecem relações profissionais, relações interpessoais e relações interinstitucionais que proporcionam a interlocução entre a teoria e a prática pedagógica. No que se refere ao interrogante como? está a questão metodológica do ensinar e aprender a profissão no campo profissional, que é intermediada pela professora orientadora/supervisora de estágio e que se estrutura a partir de uma relação pedagógica que é composta pelo(a) estagiário(a), alunos(as) do estagiário(a), professora/tutora e orientadora/supervisora de estágio.

A outra abordagem que coloca o estágio em referência à formação inicial do professor percebe este como um momento constitutivo no processo de formação. O estágio é um momento que, além de necessário para a formação do futuro professor, é também obrigatório porque é exigido legalmente. Esse entendimento é comum a todos os segmentos destacados neste texto. No percurso da formação, o estágio é um ponto culminante, onde tudo que o estagiário aprendeu é problematizado e aplicado na realidade, em um contexto escolar. É o encontro da teoria com a prática, para um diálogo efetivo que tem em vista a formação do profissional professor. É como se tudo o que foi trabalhado durante o curso encaminhasse o futuro professor para esse momento, como um rito de passagem. Ao realizar o estágio, o que se pretende é a conclusão da formação inicial do futuro professor.

Há um consenso quanto à necessidade do estágio, mas existem muitas divergências quanto à carga horária, principalmente por parte dos(as) estagiários(as) que consideram 400 horas um período extenso para a realização do estágio. Entretanto, não há unicidade quanto às concepções dos(as) estagiários(as) em relação ao estágio, até porque vêm o estágio a partir de uma postura pessoal que traduz suas expectativas, experiências, desejos. Apesar de os(as) estagiários(as) terem idéias diferentes sobre o estágio isso não quer dizer que

discordam entre si quanto às características que apontam – treinamento, aprendizagem, experiência, espaço de decisão profissional –, pois cada um relatou o que lhe foi mais significativo. Com os autores que investigam o estágio a situação não é diferente, penso que não há dissonância entre eles, mas que um complementa o outro com os saberes que têm sobre o estágio. Para esses, estágio é: território de conflitos, intervenção pedagógica, espaço de aprendizagem docente, lugar de relacionar teoria e prática, aprendizagem profissional na realidade escolar.

Outro aspecto de discordância se refere à orientação/supervisão do estágio, pois os estagiários e professoras/tutoras entendem que esta deve ser mais intensificada, com mais presença na escola, com mais disponibilidade para eles e menos burocracia. Em contrapartida, a orientadora/supervisora de estágio coloca as dificuldades institucionais que entram a realização dessas reivindicações. A orientação/supervisão de estágio é um aspecto do estágio curricular supervisionado que determina o curso que este irá seguir, sendo portanto, parte constitutiva do estágio. A forma como a orientação/supervisão deve ser realizada é um ponto de discussão, no que tange à sua condução, pois esta reflete os posicionamentos deste(a) profissional sobre a realidade que o(a) cerca e sobre o seu próprio ser. A grande certeza que se tem até o momento é que o profissional que se dedica a essa função não assume mais a postura de um fiscal. Há uma tendência em fazer do estágio curricular supervisionado um lugar de reflexão proporcionado pela via da relação pedagógica mediada pela interação pedagógica daqueles que vivenciam esse momento.

Cabe ressaltar que as muitas compreensões de estágio que foram destacadas pelos(as) alunos(as) dos(as) estagiários(as) apresentam uma série de possibilidades nas quais o estágio pode se transformar: preparação profissional; aprendizagem de uma profissão; avaliação do que aprendeu no curso; qualificação profissional; espaço de relacionar a teoria com a prática; espaço para cumprir a carga horária necessária para se formar; uma experiência; adaptação a uma profissão; início de uma profissão; aprofundamento dos conhecimentos; espaço de formação em algum tipo de conhecimento; forma de conhecer seu primeiro emprego; maneira de se relacionar com os alunos; ter sabedoria; ter responsabilidade. Cada um destacou uma característica do estágio como algo que, na sua percepção, seria a finalidade deste. A multiplicidade de olhares chama a atenção para a seguinte questão: os alunos recebem os estagiários e pouco sabem sobre o que o estágio representa e o que eles representam no

estágio e para o estagiário. Por outro lado, o fato de elencar alguma característica indica que eles possuem alguma compreensão sobre o que vem a ser o estágio. Porém, a falta de esclarecimento indica um problema: como sujeitos tão importantes para a realização do estágio sabem tão pouco sobre esse momento? Até que ponto os alunos são considerados participantes do estágio e como são considerados nesse processo?

Outra questão que merece atenção refere-se à questão do(a) professor(a)/tutor(a), que tem uma responsabilidade para com o processo de estágio e para com o estagiário e, muitas vezes, se coloca ou é colocado(a) à margem desse processo. As afirmações das professoras/tutoras indicam que há uma carência de atenção, em termos de formação, a esse profissional que é co-responsável pelo estagiário(a) e pelo processo de estágio. Junto a essa questão, têm as dificuldades de interação entre universidade e escola. Nas escolas em que os estagiários(as) estagiaram, foi possível perceber que há um distanciamento entre essas instituições. Essas escolas recebem estagiários(as), pesquisadores(as), mas isso não produz mudanças no contexto escolar e, na maioria das vezes, pouco acrescenta. É uma intervenção que não intervém.

Tendo como referência as análises empreendidas até aqui, pode-se afirmar que, no contexto do estágio, temos quatro sujeitos que lhe dão vida e realidade: o(a) estagiário, alunos(as), professora/tutora e orientadora/supervisora de estágio. A compreensão de estágio passa necessariamente pela via relacional, protagonizada por esses sujeitos, especificamente na forma como esses se relacionam. Mas, também, passa pelas ações que esses sujeitos realizam no estágio e que incidem sobre todos os que dele participam. A teoria e as leis que se referem à formação de professores indicam a necessidade de que esses sujeitos se inter-relacionem, porém, a realidade do estágio mostrou que existem dificuldades que impedem que isso se efetive. De acordo com os dados levantados, existe um distanciamento entre esses sujeitos no que se refere à compreensão do que seja o estágio e quanto à importância de cada um neste contexto. Os sujeitos do estágio se colocam entre si como um Outro sobre cuja realidade existencial pouco sabem. O que se coloca aqui é que muitos dos problemas relacionais, e até mesmo de conteúdo, que acontecem no estágio passam pela compreensão de quem é este Outro que, junto com o Si, faz com que o estágio seja realizado.

3 TECENDO...: CONCEPÇÕES SOBRE O OUTRO

A presente reflexão é consequência da indagação: As relações pedagógicas estabelecidas durante o estágio curricular supervisionado são um território de presença/ausência do Outro? Dessa questão e das observações preliminares inferiu-se a suposição de que o Outro (aluno) seria uma ausência na relação pedagógica estabelecida no estágio.

Na busca de entendimento e resposta para a indagação acima, as reflexões aqui engendradas foram refletidas à luz de autores como Arendt, Touraine, Freire, Landowski, Lévinas, Vázquez, Singer, Hume, Jodelet, Pivatto, Pimenta e Lima, Berger e Luckmann, Habermas, Montalvão e Mizukami, Vieira Pinto e Skliar, entre outros. Estes autores têm contribuições significativas para elucidar essa temática. E, junto com as idéias destes, apresentam-se situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa como forma de demonstrar como a teoria se encontra, ou não, na prática.

A análise sobre/pelo Outro foi feita através da articulação entre a teoria e a prática realizada no campo empírico investigado. Nesse percurso, a presente análise se estrutura a partir de alguns indícios provenientes da inserção no campo empírico como orientadora/supervisora de estágios do curso de licenciatura em Filosofia. Tendo em vista essa circunstância, na seqüência o capítulo está estruturado em torno de algumas percepções teórico-práticas sobre o Outro, aspecto esse que se desdobra em outros três: o Outro como condição de constituição do humano; na relação com o Outro, a questão ética; Simpatia: um sentimento de abertura para o Outro. Para finalizar, faz-se uma reflexão sobre a presença/ausência do Outro no campo de estágio.

3.1 O INÍCIO DA TRAMA

A necessidade de entendimento acerca do lugar do Outro na relação pedagógica surge com a finalidade de dar subsídios para a prática docente no ensino médio e na universidade. Apesar de os espaços educativos se diferenciarem por terem suas especificidades, ambos são espaços onde o mínimo que se espera é que possam ser estabelecidas relações de ordem

pedagógica. As dificuldades em estabelecer relações pedagógicas são um indicativo de que existem motivos que impedem que tal propósito se realize.

A experiência como docente e a observação dos meus orientandos de estágio me forneceram elementos para pensar que grande parte dos problemas que ocorrem na sala de aula é de ordem relacional. É na relação com o Outro que as dificuldades emergem. O desconhecimento de quem é esse Outro que junto com o Si compõe o estágio foi impedimento para o estabelecimento da relação pedagógica. Relação esta que é interpessoal, entre um Si e um Outro, onde o Si se desdobra como um Outro. O problema estava na forma como as partes envolvidas no processo educativo são consideradas. Inicialmente, o que ficou evidenciado nas observações foi a ausência do Outro, enquanto alunos(as) dos estagiários(as), na relação. Ora, como falar em relação sem a presença do Outro? E mais, qual é o lugar do Outro na relação e quais os parâmetros para entender este locus?

3.2 PERCEPÇÕES TEÓRICO/PRÁTICAS SOBRE O OUTRO

Uma vez que o Outro tem provocado um amplo debate em diversas línguas, inicialmente é preciso elucidar qual significado atribuído a este termo na língua portuguesa. O termo Outro se origina do latim, especificamente da palavra *alter*, e significa o que é distinto, diferente. É importante salientar que em francês o Outro é o *alter*, que quer dizer diferença, distância social. Cotidianamente o Outro muitas vezes é confundido com Outrem, porém não são sinônimos. Tal como o Outro, Outrem tem o mesmo significado tanto em português, quanto em francês e quer dizer o próximo e tem a ver com proximidade social. Mesmo tendo significados diferentes, são complementares, no sentido de que o Outro pode ser também Outrem, ou seja, a diferença na proximidade. Assim, Outrem pode ser um atributo de Outro.

O Outro, no decorrer da história, tem sido representado de formas diferentes pelo Si. O Si deixou de ser um mero ator que desempenha papéis e passou a ser sujeito consciente de sua existência. Paralelamente a essa mudança e, contemporaneamente, a presença do Outro também tem uma nova configuração, está relacionada à constituição do Si, no sentido de que sua construção está intimamente ligada ao Outro, não apenas como um espelho, mas como

alguém que interfere no seu modo de ser, visto que, muitas vezes, é objeto de desejos, de frustrações, alegrias, como o termo que falta, mas que acrescenta.

Nessa mesma direção, Touraine(2004) destaca que, na busca por sua identidade, que atualmente é marcada pelo individualismo egoísta, o Si tem a possibilidade de, pouco a pouco, substituir esse individualismo por um individualismo de autenticidade³⁴ e esclarecimento. O Si se depara com o Outro, na medida em que é potencialmente sua possibilidade ou impossibilidade de identidade, constituição: é o elo constitutivo. Esse novo individualismo pode ocasionar uma responsabilidade para consigo e com o coletivo, onde o Si manifesta a existência de uma relação consigo próprio, expressa pelos cuidados que tem em relação às suas necessidades físicas, mentais, afetivas.

O ponto de partida é a relação de Si consigo. Meu olho observa e diz: trata-se de meu corpo. Assim, eu não sou eu; sou aquele que nomeia esse eu. Trata-se de uma experiência fundamental. A partir da relação de Si consigo, passa-se à relação de Si com o Outro, e, paralelamente, constrói-se um Eu por meio do trabalho e das crenças. Tudo isso é construído; porém, mesmo se acontece num nível mais global ou num nível de um sistema de instituições interconectadas, há a suposição de que, no fundo de tudo, o mais diretamente e com mais frequência possível, encontre-se o indivíduo em face de Si mesmo (TOURAINÉ, 2004, p. 116).

É justamente no voltar-se para Si, isto é, da relação consigo que emerge a abertura para o Outro, a relação com Outro. Estabelecer relação com o Outro implica comunicar-se com ele, enfrentar as dificuldades de comunicação ou mesmo na construção de possibilidades comunicativas com/para o Outro. A diferença existente entre o Si e o Outro nos leva a indagar se o Si consegue de fato comunicar-se com o Outro e quais as reais condições e possibilidades da comunicação a serem estabelecidas quando muitas vezes usam de linguagens diferentes para se comunicarem e interpretar a realidade. O que está em jogo é a possibilidade do diálogo, na perspectiva de uma vivência do nós. Ao que segue a pergunta: o Outro estabelece com o Si um diálogo? O Outro é o Outro que com o Si faz o nós?

O Outro e o Si são individualidades diferentes que potencialmente podem se encontrar e formarem um “nós” através do diálogo. Entretanto, o diálogo como pressuposto para o encontro dessas individualidades, onde os envolvidos têm a possibilidade de colocar suas opiniões e discuti-las, tem sido deixado à margem. O diálogo via de regra é uma nomenclatura para mascarar a imposição de idéias do mais forte ao mais fraco motivada por princípios

³⁴ Ver “*A busca de Si*” de Touraine, p. 107-109.

como concorrência, individualismo, poder³⁵. Na maioria das vezes, usa-se o “diálogo” como um discurso de dominação, aniquilamento do Outro, tornando inclusive impraticável a existência do “nós”, no sentido que este anuncia, um encontro de pluralidades. O “nós” esconde a subjugação através da idéia de igualdade que é o sentido usado nos discursos onde este é proferido. É preciso outra forma de nos referirmos ao “nós”, visto que o sentido que lhe é atribuído é insuficiente. Como a compreensão aqui proposta do “nós” implica um sentido teórico-prático diferente, a partir desse momento se acrescenta ai “nós” a palavra Outros. Assim, “nós” será substituído por nós – Outros.

Como a própria palavra diz, o Outro é uma realidade diferente da do Si; apesar disso, temos tentado reduzir o Outro ao Si. O discurso da igualdade está em toda parte, nas leis, nas teorias, nos comportamentos, na educação. Existe uma tentativa insana de tornar o Outro um igual. A igualdade tem adotado os contornos da normalidade, pois para ser normal é preciso ser igual.

Na relação com o Outro, o Si se depara com duas grandes questões: a alteridade e a diferença. A questão que se impõe é como comunicar-se em meio a tantas diferenças, em um mundo em que não podemos mais falar em uma unidade que não privilegie as diferenças? O Outro não é mais o semelhante, é antes, o dessemelhante, aquele que se constituiu sob uma outra cultura, que olha a realidade e a Si próprio a partir de um outro ângulo.

Experienciar o Outro Significa deparar-se com a diferença e exercitar a alteridade, de tal forma que o Outro seja constituinte do Si, como possibilidade de completude, de acabamento do inacabável. Por outro lado, manifesta também a realidade da opacidade do Outro e a fragilidade do ser humano³⁶. O Outro se apresenta difusamente, pois não é simplesmente um espelho. A aparência é apenas uma faceta do Outro. O Outro é muito mais do que seu físico, do que o Si imagina que ele seja, é revestido de uma complexidade que escapa às investidas superficiais e interesseiras do Si.

³⁵ As relações interpessoais estão marcadas por modos de ser, pensar e sentir que são elaborados dentro de uma idéia de economia e de política de um povo, que no momento está sob o signo do capitalismo e do neoliberalismo. Atualmente, estamos sob o efeito da globalização, onde as culturas correm o risco de sumir em favor de uma cultura única. Ao mesmo tempo em que participamos de uma “grande sociedade”, nunca estivemos tão sós. O individualismo está em toda parte, e, como diria Nietzsche, a vontade de poder também.

³⁶ Conforme Touraine, 2004, p. 109

O que está em questão é que o Outro possui identidade e, além disso, o Si lhe atribui sentidos e significados que não lhe correspondem propriamente, mas sim ao olhar que o Si lhe lança. Apesar disso, o Outro é constitutivo do Si, e vice-versa, principalmente se pensarmos que o semelhante apenas confirma, enquanto que o diferente provoca alterações tanto no sentido de acrescentar como no sentido de retirar. Mais do que isso, tanto o Si como o Outro estão em processo, num constante devir e, somente dessa forma, podem ser compreendidos. Assim, a relação com o Outro se estabelece de forma intensa ou precária. Por um lado, tem-se a necessidade do Outro, por várias razões que vão desde a fuga da solidão e do autoconhecimento até as questões de vida em sociedade. O Outro é uma realidade existente tanto quanto o Si, e a relação entre eles se estrutura por laços fortes de ambos os lados. Mas a relação com o Outro se estabelece em base de necessidades passageiras e superficiais onde o Si e o Outro se unem por laços tênues.

O Outro se apresenta como possibilidade de existência do Si. A complexidade da vida traz a necessidade do Outro. O Outro denota a incompletude do Si, pois possui um excedente de visão em relação a esse. É essa incompletude que leva o Si a relacionar-se com o Outro.³⁷ A relação com o Outro é uma experiência de aprendizagem, o Outro é espaço de aprendizagem.

É na presença do Outro, manifesta na relação, que o humano se destaca e aparece com toda sua força. O Outro é condição necessária para a existência e possibilidade da relação. As relações interpessoais trazem à tona a questão do Outro sob várias perspectivas existenciais: cultural, educacional, psicológica, social, política e filosófica. Viver implica estar com o Outro tanto por sua presença como pela ausência.

O outro, porém, não é apenas o dessemelhante – o estrangeiro, o marginal, o excluído – cuja presença presumivelmente incomodaria (por definição), mais ou menos. É também o termo que falta, o complementar indispensável e inacessível, aquele imaginário ou real, cuja evocação cria em nós a sensação de uma incompletude ou impulso de um desejo, porque sua não-presença atual nos mantém em suspenso e como que inacabados, na espera de nós mesmos (LANDOWSKI, 2002, p. XII).

Landowski fala sobre o Outro em duas perspectivas: como presença e como o termo que falta. Como presença, o Outro incomoda pela dessemelhança, o que põe por terra a idéia

³⁷ Idéia elaborada a partir do texto “*A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética*”, escrito por Geraldí(2002).

de que o Outro seja igual ou semelhante ao Si. O Outro existe espacial e socialmente em condições diversas. De que modo tratar o Outro como semelhante quando ele se constituiu diferentemente, como no caso do estrangeiro, do marginal e do excluído? Mas não só estes são dessemelhantes, pois a diferença é própria do Outro, é da natureza deste ser diferente. É a diferença que faz do Outro o termo que falta que se anuncia na forma de incompletude, de carência provocada pela falta da presença do Outro. Pela presença, o Si se dá conta da possibilidade da ausência, e esta intensifica o sentido da presença. A não-presença do Outro faz de nós seres inacabados, incompletos. A ausência deste, seja no imaginário ou na realidade, provoca o desejo da sua presença como forma de completude de nós mesmos. A referência do Si é o Outro.

Presença tem aqui uma significação que ultrapassa o ‘estar com’, tem a ver com o sentido do Outro para o Si. A presença do Outro na relação é manifesta nas interações que nela acontecem e que implicam uma presença física e subjetiva; por isso, é possível estar presente sem ser presença. Um dos grandes desafios para a educação é como tornar o Outro uma presença no sentido pleno desta palavra. O Outro tem estado, na maioria das vezes, presente.

Presente até demais, e o problema é precisamente este: problema de sociabilidade, pois, se a presença empírica da alteridade é dada de pronto na coabitação do dia-a-dia das línguas, das religiões ou dos hábitos – das culturas –, nem por isso ela tem necessariamente sentido para todos. Por conseguinte, como viver a presença dessa estranheza diante de nós, ao nosso lado, ou talvez em nós? (LANDOWSKI, 2002, p. XII).

Os espaços educativos têm se colocado com lugares onde coabitam muitos Outros, de culturas diversas, que têm sido fomentados a através da sociabilidade ter relações mediadas pela alteridade. Entretanto, isso não quer dizer que esse movimento de interpessoalidade aconteça. A estranheza é uma presença constante, por exemplo, na sala de aula, onde esses muitos Outros se encontram em um mesmo espaço geográfico, que não necessariamente se concretiza como espaço de vivência de alteridade. O estranhamento cerceia as relações e muitas vezes impede o diálogo. Existem interesses diversos e um apego aos desejos do ‘eu’ que impossibilitam a existência da alteridade. Um exemplo dessa situação foi uma experiência vivenciada por um dos estagiários pesquisados:

Situação problema: Formou-se um grupo no fundo da sala; estes alunos não paravam de falar, e as duas meninas desse grupo, que tinham faltado à aula na semana anterior, agora que apareceram não prestavam atenção instante sequer.

Resolução: Resolvi agir como se aquele grupo não estivesse presente. Expliquei a matéria questionando apenas os alunos que pareciam estar interessados. Somente quando a conversa estava bastante alta é que eu interferia e lhes pedia que falassem mais baixo, para não atrapalhar os que estavam tentando entender o conteúdo.

Ação reflexiva: Quanto aos alunos que estavam conversando, não sei se teria sido melhor pedir que se retirassem da sala de aula, ou agir como agi. Pois tão-somente tirar o aluno da sala de aula não ajuda a melhorar seu comportamento. Deixá-lo em sala, por seu turno, atrapalha quem realmente quer estudar. Por isso, não sei que atitude é a mais adequada (ESTAGIÁRIA A).

O exemplo acima demonstra como é, na prática, a vivência do estranhamento, do estar presente sem ser presença e de como essa ausência estabelece um conflito e uma falta da presença do Outro. A reflexão da estagiária mostra a forma como o Outro afeta o Si em suas convicções e comportamento e apresenta uma situação de conflito relatada pelos Outros estagiários e por professores. O descaso dos Outros (alunos) é um grande interrogante para os professores. Percebe-se, como no caso da estagiária, que isso acontece por vários motivos que se conjugam. Entretanto, o que mais transparece é um voltar-se para si próprio na busca de satisfazer vontades, desejos individuais.

A complexa situação descrita pela estagiária apresenta um esforço de compreensão não só da situação, mas, principalmente, do Outro. Quanto a essa questão, encontramos em Lévinas um grande aporte. Para Levinas, a compreensão aparece sob a via da relação. “Nossa relação com ele consiste certamente em querer compreendê-lo, mas esta relação excede essa compreensão” (2004, p. 26).

Compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceito essa existência, tê-la tomado em consideração. “Ter aceito”, “ter considerado”, não corresponde a uma compreensão, a um deixar-ser. A palavra delinea uma relação original. Trata-se de perceber a função da linguagem não como subordinada à *consciência* que se toma da presença de outrem ou de sua vizinhança ou da comunidade com ele, mas como condição desta “tomada de consciência” (LEVINAS, 2004, p. 27).

A ação de compreender pressupõe a linguagem e, conseqüentemente, uma interlocução realizada pela relação entre singularidades, onde o pensamento é inseparável da expressão. Conforme Lévinas, a linguagem não é subordinada à consciência, mas tem uma função em relação a esta que é a de exprimir o que se passa nela, mais do isso a linguagem é produtora de sentido. A linguagem empregada pela estagiária teve a função de expressar a

tomada de consciência da existência do Outro e de sua escuta. O não-dito, o não-fazer nessa situação foi um deixar-ser que possibilitou a tomada de consciência e teve como repercussão mudança de metodologia de ensino e mais aproximação da estagiária com os alunos.

O contexto onde a compreensão do/pelo Outro acontece é a relação, e esta se dá entre singularidades. Cada “eu” é uma singularidade que se manifesta pela linguagem que “[...] desperta em mim e em outrem o que nos é comum” (LÉVINAS, 2004, p. 49). Sob a ótica de Levinas, pela linguagem o eu singular exprime sua alteridade e dualidade, pois esta é exercida na relação entre os seres humanos.

Com efeito, a transcendência do interlocutor e o acesso a outrem pela linguagem manifestam que o homem é singularidade. Singularidade diferente daquela dos indivíduos que se subsumem sob um conceito ou que articulam seus momentos. O eu é inefável, visto que falante por excelência; respondente, responsável. outrem, como puro interlocutor, não é um conteúdo conhecido, qualificado, captável a partir de uma idéia geral qualquer e submetido a esta idéia. Ele faz face, não se referindo senão a si. É na palavra entre seres singulares que só vem se constituir a significação interindividual dos seres e das coisas, ou seja, a universalidade (IDEM, p. 49-50).

A dificuldade de compreensão do/pelo Outro se deve ao fato de que este não é previamente conhecido em sua singularidade. A compreensão em uma sala de aula se dá a partir de uma idéia geral que se aplica a uma pluralidade de Outros, numa tentativa de torná-los iguais. A perspectiva da pluralidade, sob o estigma da igualdade, oculta a singularidade do Outro. Perceber o Outro como singularidade nesse contexto causa desconcerto pela linguagem que este usa, pois ela exprime sua singularidade e não a dos Outros, e os professores dificilmente estão preparados para esse face a face. Todavia, o ato de educar implica estar com o Outro, haja vista que este é o aprendente, mas isso não faz dele um mesmo.

O outro é significação, mas significação sem contexto nem horizonte nem fundo cultural. De ordinário, vive-se num contexto e dele se recebe significação [...]. O outro é sentido por si só. Tu és tu absolutamente. Compreensão alguma pode abarcá-lo, superando os poderes do Eu ou da totalidade. O outro é o que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser (PIVATTO apud LÉVINAS, 2004, p. 15).

A significação singular do Outro é um obstáculo para as tentativas do Si tomar posse do Outro, de tentar reduzi-lo ao mesmo. Tornar-se igual, o mesmo que o Si é a anulação do Outro. Apesar das tentativas de encapsular o Outro em conceitos, como se fosse possível reduzir o Outro a uma forma única de ser, de pensar, sentir, expressar-se, o Outro irrompe e

nos deixa perdidos. A irrupção do Outro soa como um ato de rebeldia ao nosso esforço de impor nossa vontade de dominá-lo. O Outro não pode ser contido, nem dominado pelo simples e complexo fato de que sua existência “[...] é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma” (SKLIAR, 2003, p. 149). Em torno deste Outro que irrompe, existe um mistério, pois ele não cabe na mesmidade sob a qual se tem tentado absorvê-lo, submetê-lo.

O outro irrompe, e nessa irrupção nossa mesmidade se vê desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras como as que inventou a Si mesma e com as que inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, o faz humano, arremessa fragmentos de sua identidade. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro; [...] (IDEM, p. 148).

A presença do Outro na relação provoca a irrupção da alteridade. Jodelet(2002, p.47) afirma que a alteridade “[...] faz par, filosoficamente, com a noção de ipseidade – caráter que faz com que o indivíduo seja ele-mesmo e distinto de todos os outros; [...]”. A alteridade está tanto no Outro como no Si.

É próprio do Outro a alteridade que se dá em uma temporalidade específica. A temporalidade do Outro é uma diferença, e, no caso dos alunos em relação ao professor na sala de aula, isso se manifesta na ação de ambos; enquanto os alunos se encontram normalmente em um estado de presentificação, o professor age com vistas ao futuro.

3.2.1 O Outro como condição de constituição do humano

Como se constitui o ser humano? A partir de quê? Estes são apenas alguns exemplos de questões que emergem quando a investigação é o que constitui o humano. O olhar aqui lançado sobre o Outro tem como referência a realidade concreta. O estágio, entre outras coisas, é um espaço que pode propiciar o desenvolvimento humano em várias dimensões. A vivência desse processo provocou mudanças tanto para os estagiários como para os alunos; exemplo disso é a colocação abaixo:

[...] nos trouxe assuntos muito interessantes e bem explicados, nos ensinou com muita clareza, atendendo os objetivos dos alunos, sempre bem humorado com um lindo sorriso no rosto. Tenho certeza que conquistou a todos; a turma aprendeu muito com ele, e ele com a turma (ALUNA do Estagiário B, 2007).

A relação estabelecida entre os alunos e o estagiário se constituiu como uma ação que incidiu sobre os que dela fizeram parte. E representou o quanto a abertura para o Outro é uma exigência para que passemos do contato para a relação. Como coloca Freire,

Estas *relações*, que o homem trava nesta e com esta realidade, apresentam uma ordem tal de conotação que as distinguem dos meros *contatos* da esfera animal; por isso mesmo, o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em Si conotações de *pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade* (2006, p. 62).

Para Freire, as relações no mundo humano não são simples, pelo contrário, são complexas e condicionadas às experiências concretas da convivência em sociedade. O ser humano se constitui e é constituído pelas relações que trava com o mundo e que são, a um só tempo, horizontais e verticais em sua forma de ser. O Outro tal qual o Si está situado no mundo, e toda educação que se pretende com sentido e referência implica considerar essa condição. É na realidade concreta que o Si se relaciona com o Outro. No estágio, a vida pulsa no compasso da realidade existencial dos que nele se envolvem. Aí esses muitos Outros trocam experiências e se constituem.

Dessa forma, o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente, e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade. Nesse processo, encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 127).

O processo de constituição da identidade³⁸ do Si se dá pela vivência social com o Outro. A construção e a ressignificação da identidade do Si acontece em um contexto e na relação com o Outro. Estagiário, alunos, orientadora-supervisora compartilham de uma mesma condição: a de estar em constante processo de construção e ressignificação da identidade. Isto porque vivenciam o mesmo espaço e compartilham percepções e experiências sobre este e sobre outros espaços em que circulam. “A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 230). A

³⁸ É importante destacar que a abordagem sobre a questão da identidade aqui é feita à luz da Sociologia do Conhecimento, o que não quer dizer que se desconsidere a forma como outras ciências tratam dessa questão.

relação com o Outro é dialética³⁹, pois, por essa perspectiva, a realidade é vista como contraditória porque nela entram em conflito o indivíduo e a sociedade que tem limitações e poder de influência sobre o Outro. Esta relação é permeada por momentos de resistência e de superação, mas sem aniquilamento dos que nela estão envolvidos.

[...], todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo, ou seja, são microprocessos em si mesmos, e portanto transportam, na transitoriedade do seu ser, a contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos do processo total (VIEIRA PINTO, 1985, p. 203).

Entre o Outro e o Si existe uma relação onde um é constituído/constituente⁴⁰ do/pelo Outro, em um constante devir que se desenvolve em um contexto histórico – sócio – cultural. Tanto o Si como o Outro têm sobre seus ombros o peso da história da humanidade, da sua cultura e de sua própria história de vida que se influenciam reciprocamente como aspectos constitutivos de ambos.

Durante a existência humana, no processo de hominização,⁴¹ duas forças estão em conflito constante: o ser individual biologicamente determinado e o ser social.

O homem é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com os Outros. Este mundo torna-se para ele a realidade dominante e definitiva. Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 240-241).

A existência humana não pode ser vista apenas pelo enfoque da individualidade, pois ela acontece em um contexto onde os Outros são pressupostos existenciais. A realidade da existência do Outro afeta o Si e tem como efeito tanto a conjunção como a disjunção.

A relação com o Outro leva o Si a fazer escolhas e estas mesmo sendo feitas em um contexto que as condicionam ou até mesmo determinam o sujeito, a responsabilidade sobre

³⁹ Dialética é aqui entendida na perspectiva das relações humanas e tem a ver com o movimento proveniente do conflito de idéias e comportamentos em um espaço social, onde o Si ora se apresenta como uma tese, e o Outro como negação, e vice-versa, e a relação entre estes como um momento de síntese. (BARICHELLO, 2008).

⁴⁰ Expressão usada em um sentido semelhante ao usado por Vieira Pinto, quando usa a expressão “produzido produtor do que produz”. (1985, p. 85)

⁴¹ Hominização aqui tem a mesma significação e sentido adotado por Vieira Pinto: “A hominização, como sucesso histórico, condiciona a historicidade de toda a realidade humana, não só a da estrutura orgânica, o aspecto anatômico e o fisiológico, como a das operações materiais e mentais que o progresso da percepção, atingido a cada momento, permite.”(1985, p. 100)

essas escolhas é de quem escolhe. É a responsabilidade pelos seus atos expressa pela escolha. As escolhas do Si são em referência a ele e ao Outro e afeta a ambos, por isso, a responsabilidade é moral. O ser humano se faz através de suas escolhas, e estas são resultado de seus valores e o significado que atribui ao mundo. É na existência concreta que o ser humano se define, ele não é nada mais do que aquilo que faz de Si mesmo no mundo em que vive.

Com efeito, não há dos nossos atos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos que deve ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor do que escolhemos, porque nunca podemos escolher o mal, o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem que seja para todos. Se a existência, por outro lado, precede a essência e se quisermos existir, ao mesmo tempo que construímos a nossa imagem, esta imagem é válida para todos e para toda a nossa época. Assim a responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, porque ele envolve toda a humanidade (SARTRE, 1987, p. 219).

Sobre esse ser/estar/tornar-se no mundo com o Outro, Arendt também reflete. Especificamente em seu livro “*A Condição Humana*”, encontramos posicionamentos contundentes sobre o Outro. Perpassa esse texto uma concepção de ser humano que não está mais centrada numa busca de uma essência atemporal. É antes uma reflexão sobre um ser humano contextualizado, que se “diz”, que tem existência e sentido somente a partir de sua presença e de suas marcas no mundo, a partir da presença do Outro. O mundo do qual se fala é o mundo dos homens, sem o qual não seria possível falar em vida. “Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos” (ARENDR, 2004, p. 31).

O ser humano descrito por Arendt é singular e plural, ao mesmo tempo que só se reconhece desta forma na presença de Outros seres humanos. Ou seja, é na coletividade que se constitui e pode se nominar como ser humano. O Outro dentro dessa ótica tem o papel de espelho, na medida em que me confirma ou não, pois é a minha diferença e o que me dá existência e realidade ao mundo. Ou seja, “A presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos; [...]” (IDEM, p.60).

A teia arquitetada por Arendt aponta para a dependência do ser humano singular para com a coletividade e para a necessidade desse estar em relação com os Outros de sua espécie. O Outro é condição de existência e permanência no mundo, até porque sem esse não teria vida ativa.⁴² A ação é o que torna o Si reconhecido pelos Outros, ao mesmo tempo em que a ação só é possível entre os seres humanos. Mesmo sendo condicionado pelos Outros e tendo sua ação no mundo determinada por esses, o fato de ser ativo o torna capaz de interferir nesse condicionamento e se autoconstruir. A ação lhe permite ser uma presença para os Outros neste mundo.

Quando entrei na sala de aula, os alunos estavam sentados em cima das classes, com as mochilas fechadas, quase me dizendo: dá para ir embora? Esse era o clima. Ao perceber isso, eu apenas perguntei para o Aluísio e a Mariana se iriam apresentar o seminário e eles disseram que não. Pedi que os que tinham trabalhos para me entregar que os entregassem. Como eu tinha uns textos em mão, eu os distribuí sem trabalhar com eles. Entretanto, antes eu havia explicado do que se tratava e destaquei aquilo a que eu queria que eles prestassem atenção.

Feito isso, fomos à sala de vídeo. Ficaram uns 15 alunos para assistir ao filme. Alguns poucos foram embora, e outros chegaram. Quando bateu para o intervalo, eles ficaram um pouco ouriçados, e eu disse que iríamos continuar para terminar antes. Tudo bem, continuamos.

Ao final do filme... a minha surpresa. Eles haviam preparado uma festa para mim. Fizeram bolos, pizza, salgados, trouxeram bolachas, refrigerante, som. E, antes de começar a ajeitar tudo isso, me “xingaram”. “A gente querendo preparar as coisas pra ti e tu querendo passar filminho” O que eu poderia fazer? Eu não sabia!

Enfim fiquei perplexo. Literalmente! Eu comecei a tremer, fiz cara de quem ia começar a chorar e fiquei praticamente calado; sem palavras. A partir daí eu só pensava: o meu trabalho valeu a pena. Ao final da batalha fui condecorado!

Seguindo com os detalhes. A Carina veio até mim, antes da comilança, e me entregou três presentes maravilhosos! Uma caneta, *laser point*, e antena para ministrar aulas e palestras, uma coruja (símbolo do professor), uma caixa de *ferrero rocher* e um cartão assinado por eles.

A caneta me deixou de boca aberta: não poderia ter ganho presente melhor e mais bem pensado. A coruja me deixou feliz, pois me senti realmente visto como professor; com certeza, a partir desta noite eu passei a ser professor, e isso foi simbolizado.

[...] Ao final, fiz o discurso. Acredito que disse o que precisava ser dito. Falei principalmente sobre: (1) o valor que a atitude deles, não só a festa, representava para mim. Que isso era o que me dava estímulo a continuar trabalhando, que é isso que eu preciso, que não há forma melhor de me recompensar. (2) Falei que os bravos eram eles, afinal eu apenas estava aproveitando as oportunidades que a vida me apresentava, enquanto eles provavelmente passaram por dificuldades que os fizeram abandonar os estudos, mas com bravura eles voltaram! (3) Que por razões como falta de reconhecimento, falta de valorização, inclusive salarial, e Outros motivos eu não pretendia ser professor. Mas que eu não abandonaria a escola básica. Sempre que possível eu estaria prestando serviços para ela; com palestras, por exemplo. Disse que eles pagavam para eu estar estudando, que cada aluno custa 2.000,00 por mês para a sociedade e que, em vista disso, eu tenho a obrigação em

⁴² Conforme Arendt, vida ativa designa “três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação”. O labor corresponde ao processo biológico do corpo humano; o trabalho corresponde ao artificialismo da existência humana; a ação, como única atividade que é exercida entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade. (2004, p. 15)

retornar à escola básica e dar o retorno que a sociedade esperava de mim. (4) Afirmei que eles foram meus professores. Eu só havia ensinado um pouco de Biologia para eles, e eles me haviam ensinado sobre a vida. (5) Disse também que o trabalho do professor é recompensado pelo reconhecimento dos alunos, que isso fazia valer todo um esforço, que isso era o que tornava a profissão apaixonante. Diante desse quadro, disse que eles quase me seduziram a ser professor, mas que eu tinha os meus objetivos bem traçados e os pretendia alcançar e, para isso, deveria resistir às tentações de ser um professor. Todas elas, praticamente, realizadas por eles...

Após dizer algumas palavras eles pediram a palavra [...] O Antonio disse que eu era humilde e esse era um dos meus diferenciais. A Marize, assim como o Vagner e outros, disse que vinha às aulas só porque eu as ia ministrar e também que eu era amigo, dando importância para essa característica. E, ainda sobre isso, disseram, como uma forma de comprovar o dito anteriormente, que nas vezes que eu não dei aula eles não iam na aula, porque eram as minhas aulas que eles iam assistir e não as aulas de Biologia. A Marize também falou, assim como na minha avaliação, que se sentiu ouvida. O Antonio, e outros confirmaram, disse que eu comecei perdido e que soube reverter isso e criar um bom relacionamento com eles, o que ele considerou como um trunfo. [...] Além disso, eu havia dito que um grande diferencial meu e dos outros estagiários é que nós ainda éramos alunos! Sobre mim eu falei que eu sempre procurei fazer o que eu gostaria que um professor fizesse. Isso foi determinante para a qualidade e diversidade de aulas. Quando eu percebia que eles não estavam gostando, eu procurava mudar a dinâmica. Também disse que foi um desafio para mim dar quatro períodos. Enfim falei coisas que pensava e penso. Como planejava as aulas pensando neles e com a pretensão de fazer um bom ensino. E afirmei que para se obter sucesso, para que as coisas dêem certo só precisamos pensar: “o que eu gostaria que o outro fizesse para mim?”.[...] (ESTAGIÁRIO B, 2007).

O relato acima é a transcrição de discursos realizados no último dia de aula e demonstra como a ação de um incide sobre a ação e o discurso do Outro. O estágio é um espaço educativo – social, onde as relações são estabelecidas pela ação e pelo discurso. O crescimento/reconhecimento tanto dos alunos como do estagiário comprova que é na relação com o Outro que o Si se constitui. Os desencontros que ocorreram no início do estágio foram superados no decorrer deste e resolvidos nesse espaço em comum dos alunos e do estagiário e durante os momentos de orientação/supervisão de estágio. Assim, o estágio pode ser visto como um espaço público que mobilizou esforços de três segmentos para sua realização. Além disso, essa circunstância demonstra, na prática, como as ações no mundo público incorrem na vida privada, pois repercutem na constituição da subjetividade⁴³ do sujeito.

Nesta direção, Arendt coloca que a sociedade dos homens dá a idéia de que existe um mundo em comum, que é em primeira instância um mundo público, pois tem a ver com o que os homens realizam em conjunto. É graças à esfera pública que temos a garantia de nossa

⁴³ Constituição da subjetividade é aqui usada significando o desenvolvimento da consciência do sujeito, que acontece em função das relações que o ser humano estabelece com os Outros na realidade social.

existência, e isso permite que consigamos conviver sem colidirmos uns com os Outros. Ou seja, o público é o parâmetro norteador das relações humanas e da vida em comum.

No entanto, há muitas que não podem suportar a luz implacável e crua da constante presença de outros no mundo público; neste só é tolerado o que é tido como relevante, digno de ser visto ou ouvido, de sorte que o irrelevante se torna automaticamente assunto privado (ARENDDT, 2004, p. 61).

A vida em comum viabilizada pela esfera pública e o fato de ser beneficiado por isso fizeram com que o estagiário se desse conta de que tem uma dívida social para com a sociedade, haja visto que a sociedade está custeando seus estudos. A consciência disso o levou a assumir um compromisso em público de retornar à escola básica para contribuir com seu trabalho e seus estudos.

O fato de o mundo em comum corresponder ao mundo público não elimina a esfera privada. Enquanto a esfera pública é marcada pela presença dos Outros, pois é norteada pelas relações intersubjetivas vivenciadas social e politicamente, na privada há certa “ausência dos Outros”, no sentido de que não é da mesma forma que na vida pública. De certo modo, o Outro é a mediação entre o público e o privado. No mundo privado, o Outro se faz presença em um sentido diferente, de referência e diferença, ele passa a ser aquele que afeta ou não o Si de acordo com seus desejos, necessidades e gostos. A forma como o Si e o Outro se fazem presença no mundo, na visão de Arendt, é pela ação e o discurso.

Se, por um lado, o mundo público interfere no mundo privado, a recíproca também é verdadeira. Um exemplo disso é a forma como as histórias da vida escolar relatadas pelos estagiários em seus relatórios de estágio explicam seus modos de agir, pensar, sentir e falar no espaço público estágio. Pois a formação de um professor não inicia quando começa um curso de formação de professores⁴⁴; ela começa muito antes disso.

Durante a minha trajetória escolar sempre (ou na maioria das vezes) tive professores interessados, preocupados com a aprendizagem dos alunos. Porém, na faculdade, isso desapareceu, salvo raríssimas exceções. A grande parte dos professores (da faculdade) não se importava nem um pouco se os alunos estavam aprendendo, e suas avaliações não passavam de meras “decobas”. Isso me deixava com muita raiva (ESTAGIÁRIA A, 2007, p. 8).

⁴⁴ Sobre quando inicia a formação de professor, é importante ler o capítulo 1 do livro “*Formação de Professores – Para uma mudança educativa*” de García (1999).

Não é por acaso que a estagiária se mostrou preocupada com seus alunos e com a receptividade deles em relação a ela. Ter tido uma experiência positiva durante a educação básica colaborou para a forma como tratou seus alunos. Sob outro aspecto, tem a experiência negativa na faculdade que felizmente lhe causou indignação, e, talvez, por ter tido anteriormente uma experiência positiva isso só serviu para não querer repetir os erros que observou em seus professores. Para Montalvão e Mizukami (2002, p. 101), o trabalho do professor reflete saberes “[...] de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que, conjuntamente, configuram a base do trabalho do professor”.

[...] tais saberes são construídos ao longo de toda a vida, começando, portanto, ante mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada, eles englobam, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um, ao longo da vida pessoal e escolar, e que, posteriormente, vão sofrendo influências diversificadas, oriundas de processos de formação que são consolidados e revalidados na prática docente, [...] (MONTALVÃO e MIZUKAMI, 2002, p. 101).

Por saber que a constituição do Si se dá na presença do Outro, a orientadora/supervisora adotou uma forma de acompanhamento dos estágios/estagiários a fim de propiciar momentos de construções coletivas através do ato de compartilhar experiências. O estágio, tal qual a formação de professor, é visto e posto em prática de forma processual. Os momentos de acompanhamento são direcionados por interlocuções pautadas no diálogo que possibilitam a reflexão sobre a ação. Na reflexão sobre a ação, “os alunos vêm pela fala do estagiário, que acaba por ser, também, problematizado. O estagiário é comparado com o aluno” (ORIENTADORA/SUPERVISORA, 2008). Assim, “o estágio é um espaço de problematização” de Si e do Outro. (idem) Da mesma forma que alunos e estagiários são problematizados, no espaço de orientação de estágio, a orientadora/supervisora também é problematizada. Dessa forma, o estágio se consolida como um espaço de constituição de muitos Outros.

A ação e o discurso têm sempre uma referência, no sentido de se referirem a uma realidade objetiva. Existe algo entre a realidade e o agente do discurso. Esse algo é o que Arendt chama de mediação física e mundana – mediação objetiva – e mediação subjetiva “[...] constituída de atos e palavras, cuja origem se deve unicamente ao fato de que os homens agem e falam diretamente uns com os outros”. (2004, p. 195).

A mediação subjetiva é uma realidade que Arendt define como “teia de relações humanas”. A teia das relações humanas é tecida em uma sociedade e em referência a uma teia já existente, na qual interfere ativamente através do que se produz nesta nova teia. A complexidade que se forma através da formação de uma teia sobre a outra produz identidades singulares que afetam a coletividade e são afetados por ela. Essa teia se estrutura a partir da ação e do discurso.

A esfera dos negócios humanos consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos. A revelação da identidade através do discurso e o estabelecimento de um novo início através da ação incidem sempre sobre uma teia já existente, e nela imprimem suas conseqüências imediatas. Juntos, iniciam novo processo, que mais tarde emerge como a história singular da vida do recém-chegado, que afeta de modo singular a história da vida de todos aqueles com quem ele entra em contato (ARENDR, 2004, p. 196).

É pela ação e o discurso que as histórias, singulares ou coletivas, são produzidas. E é pelas histórias que os agentes aparecem – tornam-se existentes. Arendt chama atenção para a questão da autoria da história e que, embora a história revele seus agentes, isso não os torna autores ou produtores de histórias, pois, ao ingressarem no mundo humano, o fizeram dentro de um contexto histórico em curso, com o qual estabelecem uma relação dialética de influência. A influência constitui-se na maneira como o Si e os Outros interagem no mundo privado e no mundo público.

A condição para que a ação e o discurso aconteçam é a presença dos Outros. Sem os Outros não existe ação e discurso, visto que esses acontecem com e para os Outros e na inter-relação com os Outros.

Pelo fato de que se movimenta sempre entre e em relação a Outros seres atuantes, o ator nunca é Simples “agente”, mas também, e ao mesmo tempo, paciente [...]. Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os Outros (IDEM, p. 203).

A ação, além de revelar o ator, tem uma incidência sobre os Outros, que, por sua vez, são capazes de reação. O que quer dizer que o mundo humano enquanto um mundo de atores não é passivo. Em alguns momentos, os atores estão na condição de pacientes e sofrem uma ação e, em outras, são agentes da ação. Isso quer dizer que a ação tem poder de imobilidade e atividade sobre os Outros e que esses, de uma forma ou de outra, são sempre afetados e

afetam pela ação. “Além disso, seja qual for o seu conteúdo específico, a ação sempre estabelece relações e tem, portanto, a tendência inerente de violar todos os limites e transpor todas as fronteiras” (ARENDDT, 2004, p. 203).

Na concepção de Arendt, a ação tem o poder de estabelecer relações. Esse poder é ilimitado e frágil. Pela ação, pode-se também acabar com as relações. De qualquer forma, as relações são condicionadas em sua existência pela presença de um Si e de um Outro; sua existência e sentido são dados pela presença desses. Transpondo para a questão do Outro no estágio curricular supervisionado, “o estágio só começa a funcionar quando há o reconhecimento do Outro, quando há reflexão na ação, quando existe interlocução”. (Orientadora/Supervisora de estágio, 2008). Neste contexto, é condição de humanidade a vivência social. A humanização é um processo individual-social, só podendo ser concebida na e através da presença do Outro. As ações são formas ativas de exposição do Si e do Outro, são deladoras por anunciarem a presença e a autoria daquele que age.

O estágio um espaço público onde o Outro se constitui como uma singularidade pela teia de relações arquitetada na realidade da vida em coletividade. O processo de constituição do Si e do Outro se dá na duplicidade da singularidade e da pluralidade, enquanto modos de ser na vida em sociedade. Neste processo não tem como determinar o que vem primeiro se a vida privada ou a pública, talvez o que importa saber é que existe uma influência em constante fluxo.

3.2.2 Na relação com o Outro, a questão ética

A ética se constitui como norteadora das ações humanas e das relações interpessoais em todos os campos do mundo humano. A eticidade é uma construção do homem e, portanto, não é algo natural. Tem como finalidade específica normatizar e orientar a conduta humana na sua relação com a realidade que o cerca, incluindo nesta todos os seres vivos.

Viver em uma sociedade implica uma vivência orientada por padrões éticos pactuados pelos que nela vivem. É próprio da ética tratar de questões que dizem respeito à conduta humana e que são de cunho moral. Essas questões são aquelas sobre as quais se pode emitir um juízo de valor.

Assim como na aula de apresentação do trabalho anterior, duas alunas causaram problema, quando o trabalho deveria ser feito em casa, não fizeram, hoje que deveria ser feito na aula, também não fizeram.

Tive mais uma discussão com elas; o problema é que dessa vez, pela sala pequena e número de alunos menor, todos acabaram ouvindo; na hora fiquei com tanta raiva porque nada serve para essas gurias que acabei chamando a atenção delas, inutilmente, na frente dos colegas; acredito que não foi uma boa escolha.

Deveria tê-las chamado em particular para conversar; depois que elas foram embora, alguns colegas ainda terminavam o trabalho, eles aproveitaram para fazer comentários como:

- Essas gurias não fazem nada o dia inteiro e vêm “pro” colégio de noite atrapalhar quem quer aprender.

- Trabalho o dia todo e ainda tenho que agüentar essas duas, é dose.

Talvez a minha conversa com elas na frente de todos tenha instigado mais ainda a hostilidade dos colegas em relação a elas. Se tivesse segundos a mais para pensar, teria chamado elas para fora da sala (ESTAGIÁRIA C, 2007).

A situação descrita pela estagiária revela a complexidade das relações humanas em uma sala de aula. Neste contexto, o professor tem que lidar com muitos Outros, e é justamente aí que reside o maior problema, pois a relação tem que ser estabelecida entre o professor e os alunos e estes entre si. A convivência em uma sala de aula necessita que sejam acordadas algumas normas de conduta que orientem as ações daqueles que ali convivem. Entretanto, nem sempre é possível estabelecer um diálogo que permita esse acordo. Isso pode ser constatado através da análise do diário da estagiária, onde ela expõe como foram todas as suas aulas, desde o primeiro contato até o último. O caso acima é um exemplo da dificuldade de diálogo com o Outro manifestado pela falta de respeito.

É na presença do Outro que as questões éticas emergem. A relação e a necessidade do Outro incitam o Si a refletir sobre as conseqüências de sua conduta perante o Outro. A existência do Outro na vida do Si obriga-o a estabelecer formas de convivência com o intuito de preservar a existência física e emocional de ambos⁴⁵. Isso deu origem a muitas reflexões que suscitaram várias teorias éticas. Existe uma tendência a considerar como princípio ético a categoria da universalidade que tem em Kant o seu grande defensor. Para esse autor, a ética deriva de uma lei universal expressa pela fórmula “aja somente segundo a máxima pela qual você possa, ao mesmo tempo, desejar que ela se torne uma lei universal”. Agir orientado por essa máxima tem como conseqüência uma postura que leva o Si a colocar-se no lugar do Outro, pois o que vale para um deveria valer para o outro também. A idéia da lei universal

⁴⁵ Dussel(2002) em “*Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*” o Outro é denominado por “vítima”. “O outro é a vítima possível e causada por minha ação funcional no sistema. Eu sou responsável.”(p.529) O outro ao qual Dussel se refere é aquele que é vítima de um sistema que o gera, mas não o inclui.

está presente na história do pensamento cristão e está presente inclusive nas teorias de autores considerados ateus. De acordo com Singer, “mesmo filósofos do continente europeu como Jean-Paul Sartre e o teórico crítico Jürgen Habermas, que divergem em muitos aspectos de seus colegas ingleses – e entre Si – concordam que a ética é, em certo sentido, universal” (2002, p.34).

Basicamente, as teorias éticas podem ser divididas em teorias deontológicas do ato, teorias deontológicas da norma, teorias teleológicas que se dividem em egoísmo ético e utilitarismo.⁴⁶ Essas teorias têm em comum o fato de que “Ambos os tipos de teoria pretendem responder a questão de como determinar o que devemos fazer de modo que esta determinação possa orientar-nos numa Situação particular” (VÁZQUEZ, 1992, p. 163).

Definir qual a teoria que está com a razão é uma questão aberta que está condicionada à cultura e à época em que se vive. Atualmente, encontramos pessoas que orientam sua conduta a partir de uma dessas teorias; dependendo do contexto, orientam-se baseados em mais de uma teoria. Os princípios éticos que orientam a conduta humana são o meio através do qual as relações se estruturam e se manifestam na realidade concreta. A relação com o Outro se constitui orientada pela linguagem moral. Linguagem moral, princípios éticos e as relações são pressupostos para a convivência e existência na/da sociedade. Em uma sociedade, a linguagem moral representa consenso em torno dos princípios éticos que a norteiam.

Partindo do pressuposto de que existem diversas teorias éticas para orientar a conduta humana e que essas são expressas lingüisticamente, é interessante considerar a idéia habermasiana de um consenso a partir de uma ação comunicativa como forma de pactuar os princípios morais na relação com o Outro. A Situação comunicacional propicia condições para um debate autêntico que, para acontecer, deveria ser orientado por um conjunto de normas que garantiriam o caráter democrático do debate. Embora Habermas aposte no fato de as pessoas quererem o consenso, é ingenuidade acreditar nesse fato como uma regra, pois a realidade tem nos mostrado que nem sempre é isso que os homens desejam. Entretanto, o consenso é, potencialmente, uma necessidade para a existência e permanência da relação, principalmente no que tange à relação pedagógica.

⁴⁶ Classificação elaborada a partir da obra “*Ética*” de Vázquez (1992).

“Resolvi conversar hoje porque notei um crescente desinteresse da turma, resolvi encarar que o problema poderia ser a minha aula, perguntei o que eles gostariam de mudar, o assunto, a forma” (ESTAGIÁRIA C, 2007, p. 36). O relato da estagiária é uma pequena amostra de como a aula só acontece pela participação de todos os envolvidos. A forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzida depende de como professor e alunos dialogam sobre a organização da aprendizagem e da disponibilidade de chegarem a um consenso sobre o que, como e por que vão aprender. No caso dessa estagiária e seus alunos, o diálogo foi instaurado após a constatação do desinteresse dos alunos. O Outro anuncia, demonstra sua insatisfação seja pela fala, seja pelo silêncio. Cabe ao Outro ser capaz de ouvir não só a fala, mas também o silêncio.

A questão do Outro põe em evidência a eticidade como possibilidade para a relação. Estabelecer uma relação de ordem pedagógica exige por parte dos envolvidos, principalmente por parte do professor, um posicionamento ético. Fixa-se aqui a necessidade de uma ação orientada por valores éticos claramente definidos e elucidados entre os partícipes da relação, pois é o Outro que dá acento à eticidade do Si. Na presença do Outro, o Si, através de suas ações e discursos, revela o seu modo de ser e pensar. A relação com o Outro mobiliza e desafia a eticidade desenvolvida pelos seres humanos. É algo complexo, pois seu elo fundante é a ética, que não é natural, depende da aprendizagem, é fruto da existência humana em sociedade, como uma garantia de coexistência da sociedade e dos seres que a compõem.

Situação problema: Os alunos estavam muito agitados, conversando muito. Havia bastante discussão relativa a uma avaliação que muitos não haviam feito. Isso desviou o foco da aula.

Fiquei irritada e chamei a atenção deles num tom de voz elevado. Percebi que alguns ficavam incomodados quando eu elevava a voz; esses eram mais velhos que eu.

Resolução: Pedia que eles ficassem quietos, mas eles não paravam, apenas diminuía a conversa por algum momento.

Ação reflexiva: Às vezes, não sei ser enérgica. Igualo-me aos alunos, entro no clima do auê. Eles conseguem fazer com que eu perca a concentração. Agora, quando a turma estiver inquieta, tentarei entrar no clima e ser mais rígida (séria) na hora de chamar atenção.

O encontro com o Outro implica um encontro de seres humanos que agem, pensam e falam, orientados por suas eticidades, que nem sempre são constituídas de forma análoga, pois são imbuídas das características culturais de onde esses seres se originam. O relato acima é um exemplo de como a relação com o Outro põe em questão os princípios éticos que orientam a conduta humana.

No horizonte da eticidade, o contexto do estágio curricular supervisionado expõe a problemática da responsabilidade pela educação do Outro, que, na prática pedagógica do professor, se expande para uma responsabilidade pelo Outro. As políticas educacionais têm atribuído à educação formal escolarizada uma responsabilidade pelo Outro que, na atual conjuntura, ultrapassa sua abrangência. O que seria responsabilidade da família e da sociedade aos poucos foi passando informalmente para a escola, e agora lhe conferem legalmente atribuições para as quais não está preparada. Essa situação gerou ou agravou a dissonância entre o nível de exigência quanto à responsabilidade e à formação, que tem implicações no entendimento que os educadores têm sobre as atribuições da escola. Entre uma responsabilidade pautada na legalidade e uma responsabilidade que emerge de uma consciência da importância do Outro na constituição do Si há muita diferença. Um dos grandes desafios é passar da responsabilidade-obrigação para a responsabilidade moral. A responsabilidade moral é algo que é elaborado de forma particular e é fruto da interiorização dos valores morais de uma pessoa ou sociedade.

A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o passional, amor sem concupiscência. Não gosto muito da palavra amor, que está gasta e adulterada. Falemos de uma assunção do destino de outrem. É isto a visão do Rosto, e se aplica ao primeiro que aparece. Se ele fosse meu único interlocutor, eu só teria tido obrigações! (LEVINAS, 2004, p. 143).

A questão da responsabilidade moral se volta para o Outro, pois implica uma responsabilidade pelo Si e pelo Outro. Não se trata apenas da conduta do Si, mas também da forma como o Si se comporta em relação ao próximo. O Outro invoca no Si uma obrigação que é originária; quanto a essa perspectiva, Souza (2000, p. 179-180) chama atenção para o fato de que “[...] o Outro é anterior a qualquer pensamento [...]”, porque antes de qualquer possibilidade de reflexão está o Outro como “[...] condição para que nós possamos existir *em realidade* e que a palavra ‘futuro’ possa – no longo e alterado desenrolar-se do *tempo* – vir a adquirir *sentido*”.

3.2.3 Simpatia: um sentimento de abertura para o Outro

Ao indagar os alunos sobre o que mais facilitou a relação entre eles e os(as) estagiários(as), eles responderam que era a Simpatia. Este aspecto também foi detectado nas

observações realizadas, onde foi possível perceber que a presença ou ausência da Simpatia é um dos fatores que influenciam no estabelecimento de relações pedagógicas e na conduta das pessoas. Expressões do tipo “o professor é simpático, trata todo mundo bem, é acessível [...]” (alunos, 2007) foram usadas pelos alunos para expressar o porquê da relação entre eles ter acontecido. De acordo com as colocações dos alunos, a simpatia foi um aspecto relevante para a comunicação e o estabelecimento das relações interpessoais na sala de aula. A simpatia, neste contexto, é destacada como uma preocupação para com os Outros e a importância destes em nossa vida.

Simpatia (Do gr. *sympatheia*, pelo lat. *sympathia*.) – **1.** Tendência instintiva para uma pessoa ou coisa; inclinação recíproca entre duas pessoas ou duas coisas; relações de caráter que constituem o princípio ou base dessa atração. – **2.** Faculdade de participar das dores, dos prazeres e das impressões de outrem; interesse simpático que leva alguém a condear-se das desgraças alheias; solidariedade. – **3.** Pessoa simpática. – **4.** Atração que alguém nutre por algo ou por uma idéia. [...] (NOVA CULTURAL, 1999, p. 829)

Pelas colocações na citação acima e pelos relatos dos alunos, os significados atribuídos à simpatia são semelhantes. A simpatia é como um ímã que atrai o Outro para a relação, levando-o a comunicar-se com o Si e inclusive a ter um comportamento solidário para com este. Pela simpatia, acontece uma espécie de comunicação do estado mental e emocional do Outro, no sentido de “[...] que a mente de um para o outro reflete suas emoções, paixões, sentimentos e opiniões, e isto ocorre freqüentemente [...]” (BARICHELLO, 1994, p.57). Assim, mediante a simpatia, o Si se revela para o Outro e este o aceita. “Ter este sentimento quer dizer simpatizar com os motivos do outro, é concordar de forma parcial ou total com os sentimentos deste, é ter uma relação de alteridade com ele” (idem, p. 58).

A simpatia possui uma intensidade que varia conforme a maneira e a força com que é sentida. Alguém que esteja próximo a nós, que tenha relação conosco, provoca-nos uma simpatia mais intensa, mais forte, e faz com que se estenda esse sentimento aos que sejam próximos daquele que suscitou a nossa simpatia, enquanto que, estando mais distante, e tendo pouca relação conosco, provoca em nós uma simpatia mais fraca. Ao primeiro tipo de simpatia chamamos de imediata ou direta, por ser mais forte, e ao segundo, de remota ou indireta, por ser mais fraca (BARICHELLO, 1994, p. 58).

Assim, a simpatia não é um sentimento gratuito, pois depende de alguns fatores para que ocorra. A intensidade da simpatia está atrelada ao espaço e o tempo onde esta acontece, a identificação com o outro, seja por circunstâncias existenciais ou proximidade ou semelhança. Ao mesmo tempo em que a simpatia serve de base para o estabelecimento de uma relação,

para que esta aconteça é necessário que haja alguma identificação com o Outro. Em um estudo sobre a simpatia na obra “Um Tratado da Natureza Humana” de Hume, Barichello (1994, p. 64-65) descreve os muitos significados que a simpatia recebe nessa obra:

- a simpatia como uma forma de receber as inclinações e sentimentos dos outros, como uma espécie de comunicação de sentimentos;
- como maneira de participar dos sentimentos dos outros, bem como de suas opiniões;
- uma forma de conhecimento;
- princípio animador de todas as paixões;
- como senso estético;
- como paixão;
- como piedade;
- como conversão de uma idéia em uma impressão.

Esses significados atribuídos à simpatia, aliados à característica de expressar uma preocupação pelo bem estar de Si e do Outro, fazem da “simpatia como um meio para o julgamento moral”. (p. 78) A simpatia é um sentimento de moralidade, pois influencia os julgamentos morais por se colocar como base dos juízos de valor que são emitidos. A colocação dos alunos dos(as) estagiário(s) sobre a simpatia faz dessa uma questão ética pela extensão com que ela se aplica, pois se manifesta como uma forma de abertura para o Outro, no caso para os Outros, todos os alunos de uma turma. Quando a simpatia deixa de ser dirigida a uma pessoa e passa a ter como endereçamento um grupo de pessoas, ela se torna um aspecto da moralidade. Dessa forma, a simpatia está relacionada com postura, conduta de uma pessoa frente a outras pessoas.

A simpatia é um meio para o julgamento moral, porque traz à tona os sentimentos morais que norteiam a conduta moral, e assim torna possível e humanitário o convívio em sociedade. É um sentimento direcionado para o outro, que se torna moral por ser base de princípios norteadores da moralidade, tais como o princípio da justiça, da benevolência e do amor. Em outras palavras, é um sentimento de humanidade para com o outro, que não tem valor em si mesmo, mas que, pelo fato de aliar-se aos sentimentos morais, nos julgamentos morais, e por ser alicerce da moralidade, é um sentimento que, na sua dimensão mais humanitária, a simpatia desinteressada, torna-se uma faculdade moral (BARICHELLO, 1994, p. 82).

É importante destacar que a simpatia é o termo que os alunos usaram para condensar algumas características que perceberam nos estagiários; elas são trabalhadas por Rogers (1985) como condições/atitudes/sentimentos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem que compõe um todo que se manifesta na conduta do professor. O grande diferencial nessa forma de agir é que o professor age tendo como foco a pessoa e não o

conteúdo somente. A pessoa sobressai ao conteúdo. De acordo com Mahoney e Almeida, para Rogers⁴⁷ as condições/atitudes/sentimentos são assim expressadas:

Autenticidade ou congruência

Quando o professor é uma pessoa real, transparente, participando de um relacionamento com o estudante sem máscara ou fachada. Isso significa que ele tem consciência dos sentimentos que está experimentando naquele momento e é capaz de comunicá-los ao aluno.

Consideração positiva ou apreço, aceitação, confiança.

Quando o professor é capaz de apreciar o estudante, seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa, aceitando-o como uma pessoa diferente, que tem valor por si mesma. Trata-se de uma confiança básica, de uma crença de que o outro é, de algum modo, fundamentalmente digno de confiança.

Empatia ou compreensão empática

Quando o professor é capaz de se colocar no lugar do outro e compreender suas razões e reações. Trata-se de saber encarar o mundo pelos olhos do estudante.

O exposto acima vem ao encontro das colocações dos alunos e explica a idéia de simpatia por eles defendida. Ter uma conduta orientada pelas condições/atitudes/sentimentos enfatizadas acima implica um agir orientado pelo respeito e solidariedade, que são valores morais fundamentais que conduzem as relações estabelecidas em uma sala de aula. Assim, a simpatia funciona como uma abertura para a realidade existencial do Outro no espaço educacional de sala de aula que possibilitam a estruturação do Si e do Outro. Ou seja, como destaca Gadamer, “[...] onde parece faltar a linguagem, pode alcançar-se o entendimento mediante a paciência, a sensibilidade, a simpatia e a tolerância, e mediante a confiança incondicional na razão que todos nós partilhamos” (2000, p. 140).

3.3 SOBRE A PRESENÇA/AUSÊNCIA DO OUTRO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Em vista das questões aventadas ao longo deste capítulo, emerge a pergunta: O que torna o Outro presença ou ausência no estágio curricular supervisionado?

Pelas colocações dos participantes do estágio que foram pesquisados e considerando o posicionamento de alguns teóricos sobre essa questão, a presença ou ausência do Outro não é

⁴⁷ A menção à teoria de Rogers não implica estar assumindo uma postura pedagógica não-diretiva. A colocação de idéias desse autor é pela contribuição teórica para elucidar a significação que os alunos atribuem à simpatia.

algo que possa ser definido em função de uma situação, pois não é algo circunstancial. Ser presença ou ausência implica um estar – ser em um espaço e um tempo bem delimitados.

O espaço campo de estágio tem uma temporalidade definida pelo seu início e fim, o que, neste contexto, quer dizer todo primeiro semestre de 2007. O fato de ter essa durabilidade facilitou a observação e a investigação sobre a presença ou ausência do Outro. Isso permitiu verificar que, em uma relação, a presença do Outro se dá na proporção da significação e sentido que este e o Si dão a essa relação.

A questão do Outro é analisada a partir das relações que os estagiários estabelecem, uma vez que, no contexto dessa pesquisa, as indagações têm como ponto de partida os estagiários, pois são desencadeadores do processo. Assim, pela análise dos dados coletados, dois estagiários foram presença nas relações estabelecidas no período de estágio, pois estiveram objetiva e subjetivamente envolvidos com/no estágio e nas relações que estabeleceram com seus alunos, orientadora/supervisora e professora tutora. Nesses dois casos, o que possibilitou o ser presença foi a abertura para o Outro através da simpatia. O diálogo como mediação pedagógica foi outro fator de presença; juntamente com a postura de escuta, deu margem para que o Outro pudesse se manifestar e fosse ouvido. Quando os que estabelecem uma relação são significativos entre Si, quando o Outro tem um sentido para o Si, estes se tornam presenças. Mas o que mais caracterizou a presença foi a capacidade de envolvimento que os estagiários, os alunos, a professora orientadora/supervisora e a professora tutora demonstraram durante o processo do estágio. A presença do Outro denota a aceitação deste em sua diferença e o estabelecimento de uma relação dialética entre os muitos Outros envolvidos neste contexto, onde o Outro pode ir além dessa condição e ser também um Outrem.

Diferentemente dos estagiários acima, as relações desencadeadas por uma das estagiárias demonstraram que nem sempre é possível ser presença com todos os segmentos envolvidos no estágio. Enquanto as relações estabelecidas com os alunos e a professora orientadora/supervisora de estágio se caracterizaram por serem espaços que possibilitaram que um fosse presença para o Outro, a relação com a professora tutora foi uma relação em que o predominante foi a ausência tanto física quanto subjetiva. Nessa relação, predominou a idéia de obrigação, pois os contatos eram meramente informativos e restritos a momentos em que a professora tutora avaliava que era necessária sua presença física. E, apesar de algumas vezes

estar fisicamente presente, ela causava incômodo pelo distanciamento e pela sua ausência no processo pedagógico do estágio (ESTAGIÁRIA A).

Com a outra estagiária, a situação foi mais adversa, pois ser presença foi uma dificuldade que ela encontrou durante o processo do estágio. Na relação com a orientadora/supervisora e a professora/tutora, houve um envolvimento parcial, as professoras estiveram preocupadas em participar do processo de formação da estagiária; enquanto estas buscavam formas de aproximação, o mesmo não aconteceu por parte da estagiária. Seu estágio foi permeado por tentativas de se tornar presença para seus alunos, e vice-versa, pois eles denunciavam a todo o momento que algo estava errado através da ausência tanto física quanto subjetiva. O envolvimento dela esteve voltado a maior parte do tempo para o conteúdo na forma como ela entendia que este deveria ser ensinado. A preocupação era vencer/passar todo conteúdo que ela tinha se proposto vencer/passar, intencionalidade esta que fez com que propusesse uma tentativa de ensinar em que predominou uma postura unilateral, de não escuta do Outro. Dessa forma, a ausência dos Outros (alunos) foi decorrente de um entendimento errôneo do processo de ensino e aprendizagem. Este processo implica ações pedagógicas que têm como pressuposto práticas pedagógicas com e para o Outro, e para tanto a presença do Outro é inerente a esse processo. Neste contexto, o Outro foi uma ausência, pois foi deixado à margem do processo. É importante destacar que a estagiária, ao final do estágio, já havia percebido que tinha sido surda aos apelos do Outro, o que a levou a realizar um estágio voluntário na mesma escola em que havia estagiado. No estágio voluntário, a postura adotada em relação aos Outros (alunos) foi totalmente diferente; neste, ela demonstrou uma preocupação com o Outro que a levou a realizar práticas pedagógicas mais dialógicas, a ponto de ser qualificada pelos alunos como professora simpática. Enquanto, no primeiro estágio, a postura foi de distanciamento, neste foi de proximidade, de abertura para o Outro. A situação vivenciada por essa estagiária chama atenção para a necessidade da experiência e para o fato de que o tempo de permanência nessa experiência não é uniforme, não é o mesmo para todos os estagiários.

O estágio curricular supervisionado e as relações que ele suscita entre os participantes do estágio apresentam uma amostra de como o Outro tem sido presença/ausência no processo educacional. As situações vivenciadas pelos estagiários, alunos, professora orientadora/supervisora e professora tutora e as considerações destacadas por teóricos que se

dedicam a refletir sobre o Outro, indicam que a presença/ausência do Outro acontece em função de alguns posicionamentos básicos frente a essa realidade.

Essa presença/ausência de alguns Outros envolvidos no processo de estágio tem múltiplas causas que vão além do entendimento de quem seja o Outro, mas que a ele se referem. As causas e efeitos dessa presença/ausência apontam para processos de inclusão/exclusão do Outro.

4 TECENDO A TRAMA: DA RELAÇÃO AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO OUTRO NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

A reflexão nesse espaço se volta para uma incursão teórico-prática das relações pedagógicas com vistas à análise das possibilidades de inclusão/exclusão do Outro sob os enfoques conceitual, constitutivo das relações. Foram feitas reflexões com vistas a uma interação entre teoria e prática, a fim de engendrar uma compreensão do potencial das relações pedagógicas na perspectiva da inclusão/exclusão do Outro. Tendo em vista isso, foram coletados dados no campo empírico sobre a constituição e o estabelecimento da relação pedagógica no período de estágio.

Visando refletir sobre as situações encontradas no campo empírico, o presente capítulo se organiza a partir das primeiras impressões do campo empírico e que são anteriores a essa pesquisa, derivadas de observações. A seguir é feita uma incursão no campo empírico pela mão da teoria sobre o conceito de relação e o de relação pedagógica. A inclusão/exclusão são refletidas nesse espaço sob o aspecto teórico. Na continuidade desse percurso, são analisados processos de inclusão/exclusão do Outro nas relações pedagógicas no estágio curricular supervisionado através da relação entre a teoria e a prática. Para tanto, é feita uma análise das relações pedagógicas que foram estabelecidas no período de estágio curricular supervisionado. Enfatizadas essas questões, o desenho da trama aparece e através dos pontos tecidos emergem as possibilidades de inclusão/exclusão do Outro nas relações pedagógicas.

4.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES

A origem da problemática aqui destacada procede de uma inserção no campo empírico, que é anterior a essa pesquisa, em que foram realizadas observações a partir do olhar de um profissional que estava orientando futuros profissionais através da realização do estágio. Com base nessas observações, fizeram-se as seguintes afirmações sobre a questão de investigação deste capítulo: a relação orientadora/supervisora – estagiário(a) – alunos(as) – professora/tutora denota a existência de dependência e incidência de um sobre o Outro. Esta relação revela, também, a forma como um pode incidir sobre o Outro em termos de

constituição do ser humano em um ambiente socioeducacional, em um campo de trabalho. A atenção ao aspecto constituinte da relação é fundamental, pois é na relação com o Outro que nos constituímos. O que deve ser investigado é até que ponto os participantes da relação estão incluídos nessa relação. Todas essas colocações são provenientes da idéia de que talvez a relação pedagógica desenvolvida no período de estágio esteja sendo restrita a orientadora/supervisora e ao estagiário, no sentido de ser binária, o que acarreta a ausência dos alunos(as) dos(as) estagiários(as) e da professora/tutora na relação, pois não participam ativamente, sendo passivos.

A preocupação com essa questão procede do fato de que as relações pedagógicas observadas dão indícios de estarem sendo estruturadas de forma a gerar exclusão pedagógica e a reforçar a exclusão social. Isso acontece porque os alunos desses futuros professores em estágio, normalmente, são da rede pública, e muitos deles já chegam à escola em processo de exclusão social, enquanto outros são excluídos, tanto pedagógica como socialmente, na escola.

4.2 DO CONCEITO DE RELAÇÃO A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA INCURSÃO NO CAMPO EMPÍRICO PELA MÃO DA TEORIA

Sendo a relação pedagógica derivada da idéia de relação, é imprescindível, para a compreensão dessa, uma incursão pelo conceito de relação tendo em vista as relações interpessoais de caráter pedagógico.

[...] correspondência entre duas pessoas, fatores ou coisas; ligação de atividades, de interesses de amizades; convivência, trato; [...] comportamento do indivíduo em seus contatos pessoais, de pessoa a pessoa, de pessoa a grupo ou de pessoa a sociedade; observância de um conjunto de princípios no campo dos contatos pessoais, com a finalidade de uma perfeita compreensão entre chefes e subordinados, nas empresas; [...] (FERREIRA, 1999, p. 1379).

Sobre o conceito de relação, Guareschi (2002, p. 150) diz que filosoficamente “costuma-se conceituar ‘relação’ como *ordo ad aliquid*, isto é, ‘relação’ seria o ordenamento (intrínseco) de uma coisa em direção a outra”. Nessa concepção, o conceito de relação é definido pela idéia de intrínseco, ou seja, é algo que é próprio do “ordenamento do ser”. Em

oposição a Ferreira, Guareschi diz que “A relação está no próprio ser, num ser só”. Enquanto Ferreira desloca a idéia de relação para o “entre”, Guareschi a destaca como algo “intra”; para esse autor, a relação é algo intrínseco ao ser humano, pois o estabelecimento de uma relação acontece no interior deste, no sentido de que esta é elaborada por um Si e o abre em direção ao Outro.

Nesse sentido, sempre que falo em relação, estou falando de um ser que, como tal, necessita de outro, isto é, que é aberto, incompleto, por se fazer. Falar de “relações” é falar de incompletudes, e pensar em algo aberto, em algo que pode ser ampliado ou transformado (GUARESCHI, 2002, p. 151).

Mesmo que aparentemente Guareschi e Ferreira sejam contraditórios, entre si se complementam. A relação não é apenas “intra” ou “entre”, é ambas como algo que acontece em duas dimensões e muitas vezes juntas e ao mesmo tempo.⁴⁸ Do entrelaçamento dessas posições pode-se dizer que a relação pressupõe contato, ligação e necessita, pelo menos, de duas pessoas para que aconteça. O que não quer dizer que o fato de termos condições – objetivos comuns, ambiente físico, planejamento, entre outros – para o estabelecimento de uma relação seja garantia de que esta se efetive. É justamente na impossibilidade de precisar, garantir a existência e permanência da relação que está o emaranhamento da questão, cujo desenrolar depende dos interesses, intenções e vontades daqueles que nela se envolvem.

O problema, quando se fala em relação entre pessoas, é que ela não pode ser objetivada, representada fisicamente, pois é algo que acontece interiormente, na subjetividade daqueles que se relacionam, ou seja, o que é possível perceber são os efeitos da relação, mas não a relação em si. A relação não tem existência nas coisas, mas existe subjetivamente, pois os vínculos são estabelecidos por aquele(s) que está(estão) na relação. Cabe ressaltar que, embora esse vínculo possa ser detectado ou conhecido pela expressão dos envolvidos na relação, ele é sempre individual, na medida em que seu *locus* é a subjetividade.

Sob o aspecto da relação tem-se que considerar a questão da permanência, considerada a partir da idéia de temporalidade e de presença da e na relação é outro problema, pelo fato de

⁴⁸ A discussão em torno da idéia de relação tem sido investigada por filósofos desde Aristóteles e continuou ao longo da história da filosofia. Dentre as várias reflexões sobre a relação e que vem ao encontro da proposta desta investigação tem a pergunta: as relações são internas ou externas? Quanto a isso, Mora (1982, p. 351) diz que “Quando se concebem as relações como relações externas, supõe-se que as coisas relacionadas ou relacionáveis possuem uma realidade independente das suas relações. [...] Quando se concebem as relações como relações internas, em contrapartida, supõe-se que as coisas relacionadas ou relacionáveis não são independentes das suas relações. Portanto, as relações são internas às próprias coisas”.

que o estabelecer relação não é garantia de permanência e existência, visto que essa está condicionada a interesses, vontades, objetivos, desejos, entre Outros. Ao estabelecer uma relação, esta acontece em um contexto com um espaço e tempo, regida por intencionalidades próprias daquele contexto sem possibilidade de determinar a durabilidade da relação. O que é possível dizer é que, enquanto houver encontro, envolvimento e diálogo na relação, esta permanece mesmo que a intencionalidade pela qual foi estabelecida já não exista mais.

“Ela não é só uma professora; ela se tornou uma grande amiga!” (aluna, 2007). Essa colocação reflete uma relação que ultrapassou os limites da intencionalidade com a qual foi estabelecida, pois o envolvimento da estagiária com seus alunos foi tão intenso que passou de uma relação pedagógica com uma temporalidade definida para sua permanência a uma relação de amizade em que a temporalidade é indefinida.

Quando se fala em relação, pressupõe-se a existência de pessoas que estão, vão ou deixam de se relacionar. Ou melhor, pressupõe-se que na relação existem um “eu” e um “tu”, como identidades em constituição ou constituídas que, pelas suas diferenças, emergem como o Outro da relação. Mesmo sendo a relação estabelecida na subjetividade, sua objetivação se dá entre um eu e um tu.

O homem se torna Eu na relação com o Tu. O face-a-face aparece se desvanece, os eventos de relação se condensam e se dissimulam e é nessa alternância que a consciência do parceiro, que permanece o mesmo, que a consciência do Eu se esclarece, aumenta cada vez mais (BUBER, 2004, p. 70).

Na perspectiva apontada por Buber, o homem é um ser de relação, e esta é fundamental para/na sua existência. Pela via da relação, o eu se atualiza através do contato com o tu sob a via do diálogo (p. 94-95). Relação é encontro sem apropriação do Outro. “Quem está na relação participa de uma atualidade, quer dizer, de um ser que não está unicamente nele nem unicamente fora dele. Toda atualidade é um agir do qual eu participo sem poder dele me apropriar” (p. 70). Pela relação acontece a atualização do ser manifesta pela palavra proferida no diálogo entre o eu e o tu. A palavra é ação, é a porta de entrada do homem no mundo humano. A existência é expressa pela palavra que é constituinte do ser e revela sua realidade existencial de com-vivência com os Outros.

Além da relação eu – tu, Buber (2004) descreveu outro tipo de relação que denominou eu – isso, onde o isso representa a objetivação – perceber o Outro como um objeto – é uma relação de sujeito para objeto. Segundo esse autor, no mundo as relações humanas podem ser de um eu para um tu, que é a ideal, porque dessa forma o indivíduo é reconhecido como um mundo de significados tanto pessoais quanto coletivos; entretanto, as relações humanas também podem ser de um eu para um isso, sendo as pessoas tratadas como objetos. Na relação eu – isso não há empatia, nem sensibilidade mútua de sentimentos. A proposta de Buber é uma relação de sujeito para sujeito, mediada pelo compartilhamento e pelo respeito, uma relação orientada pelo diálogo e por igualdade de condições e pela reciprocidade.

A concepção de relação aqui defendida tem como pressuposto o existencialismo em suas vertentes fenomenológica e hermenêutica, pois a relação é um território marcado pela existência de pessoas sensíveis como um espaço de possibilidades para que estas possam se tornar⁴⁹ a partir do compartilhamento de experiências individuais. Inerente à relação é a ação interpretativa. O Outro e o Si na relação são passíveis de interpretação. No enfoque existencialista, cada indivíduo é único no mundo, sempre em transição, em processo de se fazer, e a relação é entre individualidades concretas que dialogam e se expressam pela linguagem.

Na relação, encontramos o Outro envolto em sua complexidade existencial com uma subjetividade em processo de se fazer. Como a relação é entre individualidades únicas, entre subjetividades estruturadas de formas diferentes, com objetivos diversos que, na maioria das vezes, trilham caminhos diferentes, a instauração da relação é um processo delicado e frágil.

A mesma complexidade que envolve a idéia de relação está presente na questão da relação pedagógica. O diferencial está no aspecto de que agora se fala de uma relação qualificada pelo termo pedagógica, o que implica dizer que, além de ser uma relação, essa possui objetivos definidos: tem fins educativos e é orientada por paradigmas educacionais.

A relação pedagógica é uma relação entre pessoas, uma relação sujeito-sujeito, portanto uma relação interpessoal. Tal caracterização revela-se necessária, na medida em que a relação pedagógica persegue uma intenção, a saber, a autonomia do educando. A relação pedagógica parte, pois, do facto antropológico da

⁴⁹ A idéia de tornar-se expressa um princípio do existencialismo de que o homem é um ser inacabado que está sempre se fazendo na práxis.

necessidade de formação e da plasticidade do homem e da maioridade potencial (HEINZ, 1974, p. 289).

A relação pedagógica se coloca de uma forma paradoxal, pois ao mesmo tempo em que pressupõe a participação e o envolvimento dos que dela fazem parte, tem por finalidade a autonomia do educando, que tem, como conseqüência, a sua extinção. Isto é, sua instauração é o começo de seu fim, visto que, uma vez estabelecida inicia-se o processo de tornar-se autônomo do educando. Entretanto, mesmo que a intencionalidade⁵⁰ da relação pedagógica seja a autonomia, nem sempre ela atende esse objetivo; isso se deve ao fato de que não existe uma forma única de relação pedagógica. O “formato” da relação pedagógica é condizente à concepção pedagógica que o professor acredita ser a que mais se ajusta ao seu modo de ser e pensar sobre o mundo e o ser humano. Inerente à idéia de relação pedagógica existe uma concepção pedagógica que se fundamenta na antropologia e na epistemologia, pois o que está por trás é uma concepção do que constitui o ser humano e de como ele aprende.

Sobre a conexão entre relação pedagógica e epistemologia, Becker⁵¹ (2001, p. 15) afirma que a relação ensino/aprendizagem pode ser representada por três modelos pedagógicos e epistemológicos: pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e pedagogia relacional. A pedagogia diretiva implica o estabelecimento de uma relação pedagógica diretiva; dentro deste modelo, o professor é detentor do conhecimento, e a epistemologia que sustenta essa postura é o empirismo.

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem que fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente o que o professor *deu*. (IDEM, p.20-21).

Becker coloca que, neste modelo, aluno e professor são realidades dicotômicas, não se complementam. Na relação pedagógica que aí se instaura, o aluno é um receptáculo de

⁵⁰ O que se pretende em uma relação pedagógica, muitas vezes, não é refletido pelo professor, o que tem como conseqüência o estabelecimento de uma relação com vistas à aprendizagem de conteúdos que estão no currículo da disciplina. E entre aprender conteúdos e usar esses conteúdos como um meio para ser autônomo na sua forma de ser/estar/pensar no mundo existe muita diferença.

⁵¹ Cabe destacar que o sentido que Becker atribui à educação diretiva não é o mesmo que Freire usa. Para Freire, a diretividade da educação tem a ver com a intencionalidade do educador em um processo educativo entre sujeitos. Ao passo que, para Becker, uma educação diretiva é centrada no professor e implica uma relação entre sujeito e objeto.

conhecimentos, a ele não é permitido voz, o que lhe cabe é escutar e reproduzir o que o professor fala. Já na pedagogia não-diretiva, a relação pedagógica é estabelecida de forma a facilitar a aprendizagem do aluno. O professor não ensina, ele o auxilia a aprender. Há uma “[...] renúncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno [...]” (p. 21). Enquanto, no modelo diretivo, o aluno é considerado uma tabula rasa, no não-diretivo o aluno tem uma bagagem que é hereditária. A epistemologia que fundamenta a prática pedagógica e a relação é o apriorismo. “Nessa relação, o pólo de ensino é desautorizado, e o da aprendizagem é tornado absoluto” (BECKER, 2001, p. 21). Em contrapartida, na pedagogia relacional,

A dinamização ou, melhor, a dialetização do processo de aprendizagem exige, portanto, dupla atenção do professor. O professor, [sic?] além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras. O aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar (conteúdos da cultura formalizada, por exemplo); [...] (IDEM, p.27).

Na pedagogia relacional, aluno e professor ensinam e aprendem, e a relação pedagógica é constituída dia a dia; professor e aluno estão em processo de devir. Como fundamento epistemológico, esta pedagogia se estrutura baseada na epistemologia relacional⁵², o construtivismo. Construtivismo é aqui usado no sentido que Becker (2001, p. 26) lhe atribui, como um processo que não tem fim nem começo, em que é preciso que o professor aja com bom senso de forma a não priorizar nem a carga genética, nem o meio social, mas a dialetização entre ambos.

O professor tem todo um saber construído, sobretudo em uma determinada direção do saber formalizado. Esse professor, que age segundo o modelo pedagógico relacional, professa uma epistemologia também relacional. Ele concebe a criança (o adolescente, o adulto), seu aluno, como tendo uma história de conhecimento já percorrida:[...] (IDEM, p. 24-25).

Os tipos de relações pedagógicas destacadas por Becker demonstram a complexidade intrínseca a essas relações; além disso, a opção por essa classificação é porque essas relações representam sinteticamente senão todas as relações, pelo menos boa parte delas. Anterior ao estabelecimento das relações pedagógicas, existe toda uma gama de concepções que vão se estruturando ao longo da formação do professor e de sua prática pedagógica. Essas concepções, no momento do estabelecimento de uma relação pedagógica, convergem para

⁵² A epistemologia relacional é uma elaboração de Piaget.

uma compreensão fundamentalmente antropológica, pois o processo de ensino e aprendizagem é conduzido pelo que se entende por ser humano no que ele pode ser e em suas potencialidades.

Assim, existem posturas diferentes de como conduzir o aluno em um percurso que o torne autônomo. Em nossa concepção, uma relação que tem em vista a autonomia do educando percebe o ser humano como uma individualidade em construção que pode ser responsável por si, por suas escolhas. Por tudo isso, é preciso que na educação se tenha o cuidado de não fazer das relações pedagógicas um espaço de coisificação.

Ele foi cuidadoso ao afirmar que a educação, como muitas outras áreas, também pode consistir de uma relação *I – It*, na qual o estudante é tratado como um objeto. O que Buber realmente desejava era o tipo de educação em que o professor e o estudante, embora diferindo em tipos e quantidades de conhecimento, estivessem em condições iguais no mínimo em termos de humanidade (OZMON; CRAVER, 2004, p. 245).

Marcada pela intersubjetividade, a relação pedagógica se caracteriza também pela assimetria. Existe uma diferença fundamental entre os envolvidos na relação, onde um tem saber sistematizado e o Outro busca esse saber. É uma relação desigual que tem em vista igualdade de condições, mas, para que isso aconteça, depende da capacidade do professor em construir uma relação solidária e cooperativa. A desigualdade de conhecimento, de individualidades pode ser superada por uma postura do professor que encaminha a relação para um espaço construtivo, participativo que propicie uma igualdade de condições, de possibilidades de interlocução dialógica.

[...] o legal é que tu deixes que os alunos tenham seu percurso e quando eles estão a fim daquela escuta é muito melhor, mas como eu sou autoridade eu fico achando que eu sei o que é melhor para os Outros. E aí eu quero assim... Mas eu ainda não consegui melhorar nesse aspecto [...] (ORIENTADORA/SUPERVISORA, 2007).

A colocação acima é decorrente de um diálogo entre a orientador/supervisora e um dos estagiários. Ela destaca a importância de estar disposto a escutar e que cada um tem uma construção própria. Percebe-se, nessa colocação, que a própria orientadora/supervisora está em processo de se fazer, que os diálogos com seus/suas estagiários(as) são para ela um momento em que interroga a si própria e se abre para as interpretações que o Outro tem sobre sua prática. A reflexão que faz sobre o poder com que a autoridade a investe demonstra que ela não está satisfeita com seu comportamento e partilha com o estagiário essa incapacidade

de modificar sua conduta. Ao partilhar seus limites, ela, sem se dar conta, inicia um movimento em direção a uma autoridade compartilhada pela abertura que o diálogo propicia. Mesmo tendo consciência dessa autoridade, a orientadora/supervisora dialogou com o estagiário de tal forma que ambos estiveram em igualdade de condições.

Eu estava um pouco chateada, comentava em casa que os alunos pareciam estar odiando minhas aulas, eles me olhavam com uma cara, aquilo me desanimava. Então quando entrei na sala, resolvi na hora, que hoje eu não me preocuparia com o conteúdo e disse aos alunos que não daria aula enquanto eles não me dissessem o que gostariam que mudasse, já que eu sabia que eles estavam odiando minha aula. Para minha surpresa, a Sílvia, que era a que parecia me olhar com maior reprovação, me disse: “Quem disse isso. Se a professora esteve aqui nos perguntando como estavam as aulas e nós elogiamos”. A turma se manifestou repetindo a mesma idéia. Isso me deixou tão feliz, e naquele momento comecei a me aproximar da turma. Nesse mesmo dia, depois da conversa, dei uma aula bem mais descontraída; eles riam muito e pegavam o conteúdo rápido (ESTAGIÁRIA A, 2007, p. 31).

O exemplo acima mostra como o olhar do Outro no cotidiano da sala de aula pode ser um meio para repensar e reorganizar a prática pedagógica do professor. O receio de estar falando sem ser ouvida, de estar protagonizando um monólogo fez com que a estagiária tivesse a atitude de escuta de diálogo. No seu depoimento, ela coloca que antes da conversa o relacionamento era marcado pelo distanciamento, centrado no conteúdo. Depois da conversa, ocorreu um movimento de aproximação e de abertura para o Outro. A outra questão que transparece é que o olhar dos alunos fez com que a estagiária interpretasse como um sinal de que algo não ia bem. Além disso, tinha o incômodo que estava sentindo e a auto-imagem negativa de si própria. Tudo isso fez com que refletisse sobre sua prática pedagógica. Ao priorizar o diálogo, a estagiária demonstrou na prática o que ela nos colocava nos horários de atendimento individual que “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo” (FREIRE, 2007, p. 97).

Há que se ter cuidado para que a relação pedagógica não se consolide como uma relação marcada por disputas de poder com vistas à dominação, pois, quando isso acontece, temos uma relação que prima pelo autoritarismo e pela imposição. É justamente o contrário que deve ser buscado na relação pedagógica, um espaço de aprendizagem conduzido por ações e atitudes democráticas. Na concepção de Awad e Mejía, ao poder como dominação deve-se sobrepor o poder como força construtora do novo.

[...] el poder está en todas partes, en todas las relaciones, desde el mundo micro en el que vivimos, hasta los ámbitos más amplios de la vida social. Se ejerce o se sufre de

mil maneras ya que funciona en los más diversos ordenes: la conciencia, la ideología, los sentimientos, el saber, entre otros (AWAD; MEJÍA, 2001, p. 163).

Intrínseca à relação pedagógica, existe a questão do poder, haja vista que as relações pedagógicas são permeadas por conflitos e situações que se desenvolvem como verdadeiras demonstrações de poder. Quando se estabelece uma relação pedagógica, é preciso ter em vista que se está estabelecendo, também, relações de poder. A relação tem em vista o educando, porém, pelo menos no seu início, é determinada pelo professor que detém o conhecimento e o poder sobre o processo de ensino e aprendizagem. Tudo vai depender do uso que o professor vai fazer deste poder. Em muitos casos, este poder tem sido usado como uma arma, um meio de coação para que o Outro aja em conformidade com o estereótipo de aluno que o professor imagina como ideal. O que está em discussão não é, apenas, quem está com o poder, mas como esse é compreendido e exercido numa ação coletiva como a relação pedagógica. As relações pedagógicas investigadas no campo de estágio deram mostra de que este poder pode ter uma conotação positiva, quando é compartilhado com os muitos Outros que participam da relação pedagógica.

As relações de poder que acontecem na escola e entre professores e alunos estão presentes, a todo o momento, nas relações pedagógicas que são estabelecidas nesse espaço. O professor tem o poder de, através da nota, anular expectativas de vida. E esse poder é usado com frequência; principalmente quando o professor não tem argumentos ou metodologia para fazer o aluno realizar determinada tarefa, ele diz façam porque vai valer nota.

Assim, a reflexão tem que se voltar para quem são esses Outros que fazem a relação pedagógica acontecer no espaço escolar e universitário. Pensar o Outro na relação pedagógica implica ir para além da idéia de relação, pensar numa relação nominada, orientada por uma intencionalidade educativa que nem por isso deixa de ser complexa, ao contrário, tem um grau maior de complexificação. Além da disponibilidade de se relacionar, pretende-se atingir um objetivo coletivo, e, antes d isso, é preciso estabelecer um pacto ou um contrato em que os acordantes sejam envolvidos e responsabilizados pelos resultados que forem obtidos. O estabelecimento do pacto traduz o resultado da negociação entre as diferenças.

Relações essas marcadas por serem engendradas em movimentos políticos, humano-interacionais e técnicos; por serem criadoras de significados pessoais e culturais, que possibilitam a estruturação de si e do outro, o desenvolvimento da consciência de si, em situações de interação e aprendizagem significativas, em parcerias nas quais

afeto e razão estão em simultaneidade e alternância, mobilizando, construindo e constituindo a pessoa inteira (MAHONEY; ALMEIDA, 2002, p. 12-13).

A relação pedagógica se expressa como uma ação educativa com o Outro. É estar e ser com o Outro. Uma relação nessa perspectiva é solidária, no sentido de que se coloca como um espaço de vivência da solidariedade. Nesse contexto, é fundamental considerar o Outro enquanto uma subjetividade em processo e situada geográfica e historicamente.

La negociación cultural ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un tipo de aprendizaje reconstructivo que reconstruye vivencias a partir de la realidad, genera acciones que propician nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación/autoformación, todo ello, para hacer posible la transformación. Por eso, la negociación cultural no es solo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje (AWAD; MEJÍA, 2001, p. 127).

As relações pedagógicas são relações que se estruturam a partir da negociação cultural, fundamentada numa ação educativa que se faz pela competência lingüística e discursiva, onde o dizer necessita ser dito com propriedade e objetividade na referência à realidade. O discurso é, por assim dizer, uma ferramenta que se expressa lingüisticamente e que exige por parte dos que a utilizam domínio quanto ao significado, uso e emprego, pelo fato de ser forma de comunicação e possibilidade de negociação. A negociação é, nesse sentido, uma forma de estabelecer o pacto. As relações pedagógicas pressupõem um pacto de intenções educativas definidas democrática e dialogicamente. No entendimento de Awad e Mejía, a negociação cultural implica estabelecer relações entre as formas de conhecimento formalizado e o saber do senso comum e do mundo da vida. Para esses autores, estabelecer uma relação pedagógica tendo como pressuposto a negociação cultural envolve ter a “disposición para hacer posible otra forma de circulación del poder”. Implícitos à idéia de negociação cultural, estão os seus múltiplos desdobramentos, onde vários aspectos são negociados. Negociam-se culturas, mediações, sentidos, representações, saberes técnicos, institucionalidades e a lógica interna da aprendizagem.

Para estabelecer uma relação pedagógica, é preciso ter predisposição para o diálogo e escuta do Outro.

[...], o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam

cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem [...] (FREIRE, 2006, p. 123).

Freire aponta o diálogo como uma postura necessária entre seres criticamente comunicativos. A própria necessidade de comunicação impulsiona o diálogo, que, por sua vez, é condição para estabelecer uma relação, pois, como destaca Freire, “[o] diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, [...]” (2006, p. 123).

Sob outro aspecto, a relação pedagógica é parte de um processo de educação contextualizado, que não é natural, mas é construído coletivamente com vistas ao bem comum. A educação é um fato social como criação do homem em seu processo de hominização. Quem trabalha com educação tem para com a sociedade um compromisso social.

Seu compromisso como profissional, sem dúvida pode dicotomizar-se de seu compromisso original de homem. O compromisso, como um que fazer radical e totalizado, repele as racionalizações. Não posso nas 2^a feiras assumir compromisso como homem, para nas 3^a feiras assumi-lo como profissional. Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original [...] (IDEM, p. 20).

Indissociável da educação é o compromisso social que é agregado ao fazer do profissional da educação. A relação pedagógica é o espaço onde esse compromisso é vislumbrado na postura do profissional educador, com clareza, como uma forma de coerência e de respeito para com o Outro e a sociedade como um todo.

A reflexão sobre o Outro na relação pedagógica envolve aspectos que estão implicados em sua constituição e na relação. A aceitação da presença do Outro inibe a tendência de sua ausência no processo educativo. Abre a possibilidade de a relação pedagógica se colocar como espaço de inclusão do Outro.

O estabelecimento da relação pedagógica supõe esclarecimento e reflexão sobre o que se entende por educação. Sendo a educação um fenômeno social, que acontece em um contexto determinado e é por ele direcionada, é um produto da ação humana, que se dá através de um processo viabilizado pela relação pedagógica, é uma construção cultural.

A educação: este termo exprime o princípio gerador dos comportamentos individuais culturais e sociais, assim como saberes inscritos em cada um. A educação designa o processo que vincula um sujeito ao seu ambiente próximo, a um sistema de sociedade, de cultura e de valores (no qual tomam lugar as instituições educativas) e lhe permite integrar-se (MORANDI, 2002, p. 17).

A educação tem dupla perspectiva: o indivíduo e a sociedade. A formação do indivíduo, o desenvolvimento das suas potencialidades, o crescimento pessoal através do conhecimento da realidade que o cerca e o autoconhecimento. Por outro lado, tem em vista a socialização do indivíduo visando à preservação da sociedade e da espécie humana. Assim, a educação é um meio de desenvolver características morais, físicas e intelectuais que possibilitam aos homens conviverem em uma sociedade. Complementando essa idéia, é preciso considerar que a educação está sempre se fazendo de forma dialética. A educação é processo inacabado, pois se refere ao ser humano que está sempre em processo de se fazer.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2007, p. 53).

4.3 INCLUSÃO/EXCLUSÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Ao adentrar por essa temática, deparamos-nos com uma situação que, no primeiro instante, parece adversa, a falta de consenso em torno da idéia de exclusão e seu correlato inclusão. Por não ser um tema simples, encontramos uma diversidade de conceitos produzidos por olhares distintos e de lugares diferentes.

Etimologicamente, exclusão provém do verbo latino *excludere*, que significa expulsar alguém ou alguma coisa para fora do lugar que ocupa. Originariamente, a exclusão aparece em referência a lugares, espaços, o que nos indica que a exclusão não está no sujeito, mas se refere a ele.

Inclusão e exclusão, embora manifestem situações diferentes, ambas expressam formas de participação e vivência de uma mesma realidade. Entretanto, é impossível falar de uma sem falar da outra, o que se confirma pelo fato de que são vistas como um único

conceito, pois o objetivo principal é “produzir” inclusão e eliminar a exclusão. Não podemos esquecer que uma está interligada à outra, no sentido de que a ausência de uma implica a presença da outra.

Atualmente, o tema exclusão/inclusão é objeto de debates em diversas áreas do conhecimento, em virtude da complexidade que o cerca. Percebe-se nesses debates que existem tentativas de explicar o fenômeno da exclusão/inclusão. Porém, tanto sob o aspecto material como conceitual, há um feixe de possibilidades que impedem o encerramento deste fenômeno em um conceito. Na temporalidade em que nos encontramos no momento, configura-se como um problema social que compreende desde a economia até a psicologia. Afora o debate atual, vale dizer que esse tema há muito está em pauta.

O fenômeno em si da exclusão social não é novo. Ainda assim, os esforços investigativos em torno das políticas públicas, nas mais variadas áreas de intervenção social, necessitam fundamentar-se em bem articulada rede categorial, capaz de dar conta da compreensão analítica e sintética dos fenômenos que vêm sendo agrupados sob a rubrica da exclusão social (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Em torno dessa temática, existe uma gama de conceitos e interpretações que visam a explicar e criar possibilidades de entendimento e erradicação da exclusão. Diante desse quadro, é imperioso ter cuidado no uso desse conceito. O que temos, em meio a essa diversidade, é a impossibilidade de se falar de exclusão a partir de um único conceito, pois não existe a exclusão, mas exclusões situadas geográfica e temporalmente, como é o caso da idéia de exclusão defendida por Marx, onde esse conceito aparece em relação à realidade social, à luta de classes, à divisão do trabalho, em relação ao estado e às formas de dominação pelo poder econômico, como destaca Oliveira. A exclusão/inclusão está presente no dia-a-dia de diferentes sociedades, não atinge somente os países pobres, é um fenômeno mundial, imposto pelas transformações, tanto no mundo do trabalho ou decorrente de modelos econômicos, que levam à desigualdade. As altas taxas de concentração de renda aumentam a distância entre excluídos e incluídos.

Muitas situações são descritas como de exclusão, que representam as mais variadas formas e sentidos advindos da relação inclusão/exclusão. Sob esse rótulo estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho; etc.) (SAWAIA, 2002, p. 17).

A exclusão não é simplesmente um fato de ordem individual, mas de ordem social, na medida em que é um processo que envolve o homem inteiro na relação consigo próprio e nas relações que estabelece com os Outros. É um produto do funcionamento do sistema capitalista que vivemos, e, com a globalização, suas formas de se manifestar podem ser percebidas em todos os lugares, como um problema social mundial. Indissociável da questão da exclusão/inclusão é a relação desta com o vínculo social do incluído/excluído, pois estar numa ou noutra condição é proporcional ao grau e tipo de vínculo social que se tem em uma sociedade. É a idéia do pertencimento, dos laços que se têm com o ambiente no qual se vive. A exclusão aparece como um problema social com repercussões na subjetividade do excluído e se caracteriza pela sensação de não pertencer à sociedade, como uma desfiliação social. O fenômeno da exclusão social é algo que atinge o ser humano em sua constituição, pois o afeta em sua subjetividade. A exclusão social tem como efeito a angústia, o sentimento de não pertença e o desenraizamento da sociedade. Há uma perda da capacidade de sociabilidade, no sentido de que as relações sociais são atravessadas por esses sentimentos. Por um lado, as relações podem não acontecer em virtude desses sentimentos e, por Outro, as relações podem ser a causa desses sentimentos.

A exclusão social, todavia, resultaria de um processo mais amplo e complexo no tempo, que vai para além da situação singela de *não ter*, Trata-se, na realidade, dos constrangimentos do *ter*, o que torna o fenômeno da exclusão social uma temática do *ser* muito mais do que simplesmente *te*. (CAMPOS, 2003, p. 29).

O fato de a exclusão estar em toda parte e ocorrer com frequência pode estar propiciando sua naturalização. Estamos vivenciando um processo de normalização da exclusão, como algo que estamos nos acostumando a ter presente o tempo todo, como diz Gentili: “A exclusão se normaliza e, ao fazê-lo, se naturaliza. Desaparece como *problema* para tornar-se apenas um *dado*” (2001, p. 51). O uso indiscriminado do termo exclusão indica que existe um processo de banalização, de normalização. Os dados apontam índices de exclusão que são compreendidos como algo normal em uma sociedade que não pára para refletir sobre o porquê de algumas pessoas estarem à margem do que foi definido como normal. Os excluídos estão sendo reduzidos a números, a dados como se fossem objetos que pudessem ser computados em estatísticas.

As formas mais visíveis, ou mais chocantes, do processo de exclusão residem na rejeição para fora das representações normalizantes da sociedade moderna avançada. Numa sociedade onde o modelo dominante continua a ser o “Homo Economicus”,

convém participar na troca material e simbólica generalizada. Todos aqueles que recusam ou são incapazes de participar no mercado serão logo percebidos como excluídos (XIBERRAS, 1999, p. 28).

A partir das colocações de Gentili, Campos e Xiberras sobre a exclusão, pode-se inferir que existe um processo de coisificação do Outro sob o estigma da exclusão. Ao se atribuir ao Outro o estereótipo de excluído, o que se faz é reduzi-lo a um dado, a uma ausência de poder aquisitivo, de bens materiais. É como se dissessem ao Outro: “Se você não cabe dentro do modelo que a sociedade propõe, então você está fora, excluído”. Quando a exclusão não está em um modelo, em um não ter ou em um dado, mas em um modo de *ser* no mundo.

Sob Outro aspecto, virou moda falar em exclusão, o que não significa conhecimento sobre o assunto. Com base nessa situação e na complexidade do conceito de exclusão, é urgente que se tenha muito cuidado ao falar do assunto ou de usá-lo como uma forma de análise da realidade. Oliveira assinala que “[...] a exclusão não consubstancia um universo conceitual apto a constituir um novo paradigma social” (2004, p. 146). A exclusão não pode ser vista como uma categoria-chave para explicar a realidade, até porque essa é muito complexa, e a exclusão é, apenas, um de seus efeitos. Por Outro lado, a exclusão se apresenta como uma particularidade de um sistema complexo como é a sociedade. Assim, ao analisar a exclusão em todos os seus aspectos, não se pode perder de vista a idéia de totalidade do sistema no qual ela acontece e aparece. Para esse autor, o conceito de exclusão tem um limite quanto ao seu uso e aplicabilidade e tem tríplice utilização: podendo ser um conceito de caráter descritivo, interpretativo ou operativo. Ser um conceito descritivo é a grande vocação da idéia de exclusão, pois, usada dessa forma, tem a habilidade de descrever o aparecimento e/ou expressões que denotam exclusões, ou seja, “[...], o nível da descrição das formas de aparecimento imediato da lógica interna do sistema do capital é onde o conceito de exclusão encontra seu melhor emprego” (OLIVEIRA, 2004, p. 153). Já, como conceito interpretativo, a exclusão pode ser utilizada para interpretar algumas situações da realidade social. Como conceito operativo, que é onde a antinomia inclusão/exclusão é mais evidente, esse uso aparece como “[...] conceito independente do referencial teórico abrangente” (IDEM, p.156). Caracteriza-se por ser uma negação imediata de uma realidade e como afirmação da lógica do sistema.

Um processo cultural, e não uma propriedade do sujeito; a criação de uma norma que proíbe, e não um atributo *objetivo* do sujeito; um discurso de verdade, e não uma fronteira explícita; a interdição do Outro, e não seu isolamento voluntário: o termo *exclusão*, que foi naturalmente localizado no espaço individual do Outro, parece deslizar-se na direção de uma dinâmica de relações sociais, culturais, políticas, lingüísticas etc. que enfatizam a ação até o sujeito, e não sua própria essência, seus atributos ou sua falta de atributos, sua responsabilidade ou sua irresponsabilidade (SKLIAR, 2003, p. 91).

Skliar coloca que a exclusão não está no sujeito, mas nas relações que estabelece na sociedade e se apresenta sob a forma de um discurso de verdade produzido culturalmente. O interessante é que esses discursos são construídos por aqueles que se entendem como incluídos sem a fala dos que são rotulados como excluídos. Além disso, há uma outra questão pertinente que se refere à necessidade de que sejamos incluídos ou excluídos. É realmente necessário enquadrar as pessoas como as que estão dentro ou fora. Será que por detrás desse discurso não se encontra uma forma de manipulação e poder de dominação?

A questão da exclusão ultrapassa a fronteira do social e se desvela também no sistema educacional e na prática pedagógica. Sobre esse desdobramento da exclusão social para o pedagógico, Streck (2007) destaca que existe um modelo de educação preconizado pelo neoliberalismo. Tanto Gentili (2006) quanto Xiberras (1993) associam a exclusão a um fenômeno social de origem político-econômica e relacionam a exclusão social ao campo pedagógico. Para estes autores, existe uma nova concepção de pedagogia da exclusão que está atrelada a políticas de desenvolvimento e de controle neoliberais, o que se confirma pela alusão que Streck faz ao consenso de Washington:

O conceito *Consenso de Washington* é atribuído ao economista inglês John Williamson do Institute for International Economics, de Washington DC, que o utilizou num artigo, em 1989, para resumir alguns pontos que [sic?] pareciam consensuais para promover o desenvolvimento da América Latina. Dentre estes se destacam a disciplina da política fiscal, o redirecionamento do gastos públicos para serviços básicos, como educação básica, saúde básica e investimentos em infraestrutura [sic], a ampliação da base de taxaço e a adoção de taxas moderadas, taxas de intercâmbio comercial competitivas, liberalização do comércio, privatização de propriedade estatal, liberalização do comércio de restrições para importação e segurança legal para direitos de propriedade (2007, p. 6).

Ao transpormos a questão da exclusão para a educação, encontramos as mesmas dobras da exclusão social expressas sob o nome de exclusão pedagógica. A diferença é que há uma especificação do território onde a exclusão acontece, o pedagógico. Aqui a exclusão acontece no processo educativo, mas muitas vezes o processo de exclusão iniciou antes. Nem

sempre a exclusão pedagógica inicia dentro da escola; em muitos casos, ela é uma consequência de uma vida de exclusão social. Um exemplo concreto dessa situação foi vivenciado pelos(as) estagiários(as) que participaram dessa pesquisa, quando se depararam com o problema da evasão escolar. Ao investigarem os motivos da evasão, depararam-se com situações em que os alunos não conseguiam participar das aulas por não conseguirem conciliar as aulas com o trabalho. Como a maioria eram adultos, o estar excluído do processo educativo é uma realidade que eles vivenciam há muito tempo. Muitos desses alunos evadiram da escola por ela não atender as suas necessidades ou porque lhes impunha um modelo no qual não se enquadravam, o que causou muitos processos de auto-exclusão pedagógica.

Assim o insucesso escolar nem sempre conduz à rejeição social. No entanto, as diferentes categorias de excluídos repertoriadas têm, maioritariamente, começado o seu itinerário social por uma rejeição da escola (XIBERRAS, 1993, p. 30-31).
[...] O insucesso escolar pode ser definido como uma ruptura que rejeita para fora da escola, principal lugar de socialização (IDEM, p.32).

O insucesso escolar anunciado por Xiberras tem como efeito a exclusão pedagógica. Ainda quanto à exclusão pedagógica, é preciso atentar para a exclusão que se dá pela inclusão, que ocorre com frequência em função das políticas públicas de inclusão que realizam programas sociais de curta duração, sem continuidade ou sem o devido preparo dos profissionais para que a inclusão aconteça. Existe uma preocupação do governo em dar um suporte material para a inclusão. Porém, as relações pedagógicas que os profissionais da área da educação tentam estabelecer com aqueles que deverão ser incluídos têm se mostrado muitas vezes infrutíferas. No processo educativo, de incluídos ou excluídos, a relação pedagógica se apresenta como uma das possibilidades de exclusão/inclusão nos espaços educativos.

Nessa mesma esteira, situa-se a discussão e as ações decorrentes da idéia que se tem da exclusão/inclusão como produtos culturais, produzidos pelo homem nas relações que estabelece com o mundo que o cerca. Se pudéssemos denominar um lugar específico onde a exclusão aparece, o mais indicado é o espaço das relações. É na perspectiva das relações que se propõe a análise da exclusão no contexto da relação pedagógica. É na relação com o Outro que o processo de exclusão/inclusão se instaura. Por exemplo, o fato de classificarmos pessoas tendo por base critérios científicos implica uma generalização e universalização de

modos de comportamentos que têm como consequência a idéia de que todos os que não se enquadram dentro dos modelos considerados normais são automaticamente excluídos.

A discussão instaurada em torno do que seja exclusão é por demais rica em suas especificidades. Por isso, é preciso avançar para tomar uma postura condizente com nossa historicidade e cultura. O que se pode afirmar é que qualquer reflexão que se possa fazer em torno dessa temática tem de ser feita com referência à complexidade da realidade, com um olhar que abarque uma compreensão da dinâmica social. A exclusão é apenas um aspecto sob o qual podemos olhar a realidade, mas não a reflete em todas as suas nuances e muito menos a explica. Nesse caso, uma opção talvez seja a de atrelar à exclusão conceitos que possam entendê-la em suas dobras,⁵³ tais como pluralidade, singularidade, pertença, Outro, cidadania, dominação, marginalização, espacialidade, desfiliação.

O percurso de análise desta questão nos leva a considerar que a exclusão/inclusão se constitui, enquanto processo, com marcas objetivo-subjetivas no indivíduo e na sociedade. E que é preciso cuidar para que a exclusão/inclusão não seja usada indiscriminadamente como rótulo, pois é muito complexo definir alguém como incluído ou excluído. Até porque, normalmente, quem denomina alguém como excluído/incluído parte de um olhar da sua realidade, de observador; porém o observado enxerga coisas em seu universo que, muitas vezes, não coincide com o que o observador vê.

4.4 PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO OUTRO NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

No percurso dessa pesquisa, fez-se o acompanhamento de quatro estagiários porque são os desencadeadores do estágio curricular supervisionado. Assim, as relações pedagógicas têm como eixo os estagiários. Para maior compreensão de como essas relações se estruturam, elas são analisadas nos seguintes direcionamentos: orientadora/supervisora – estagiário; estagiário – alunos; professora/tutora – estagiário; orientadora/supervisora – professora/tutora.

⁵³ A palavra “dobras” é usada em referência às muitas significações atribuídas aos efeitos da exclusão, e cada uma dessas significações indica um modo de ser /acontecer da exclusão.

4.4.1 Relação pedagógica no estágio curricular supervisionado

Esse tipo de relação transcende a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno, por pressupor diretamente a existência/participação de Outros integrantes da relação: orientadora/supervisora e professora/tutora, que, juntos, constituem um tipo de relação que aqui denominaremos de relações pedagógicas complexas. Essas relações pedagógicas implicam em múltiplas formas de reciprocidade e relações por parte dos que a compõem. Há uma implicação da ação de um sobre o Outro de tal forma que o que um faz ou não faz tem repercussão sobre os Outros.

A diversidade é a marca desse tipo de relação, pois os envolvidos estão/são de lugares diferentes e têm discursos diferentes. No caso específico dessa relação, temos a orientadora/supervisora, a professora/tutora, o(a) estagiário(a) e os(as) alunos(as) desses que, além das diferenças básicas, são hierarquicamente diferentes. Se, nos outros tipos de relação, a diversidade não deve ser ignorada nem eliminada, nesse caso menos ainda. A questão está em como estabelecer uma relação pedagógica que prime pela conservação da diversidade e possibilite a existência e permanência da relação. Na relação pedagógica complexa, deve-se dar acento à diversidade como forma de evitar a homogeneização a que temos assistido na educação.

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre (SKLIAR, 2003, p. 27).

A educação tem sido o espaço onde o Outro, freqüentemente, é ocultado através de discursos que têm como finalidade reduzir o Outro ao que ele não é. Trabalhar com a diversidade aparece como uma forma de acabar com a heterogeneidade, pois tem, como objetivo, a igualdade. O que se pretende não é a aceitação da diferença do Outro, mas a transformação do Outro em um estereótipo ideal de aluno.

Além da atenção à diversidade na relação pedagógica complexa, é importante ter como pressuposto uma postura dialógica. É pelo diálogo enunciado pela palavra que a relação se estabelece e por onde se constitui.

Esse tipo de relação põe em evidência a dimensão relacional do ser humano e a capacidade de estabelecer relações complexas que envolvem mais de duas pessoas. E põe acento na necessidade de que, para se consolidar e cumprir sua especificidade, é imprescindível que o Outro não seja reduzido a um objeto. A consciência da complexidade desse tipo de relação fez com que a orientadora/supervisora de estágio desenvolvesse instrumentos que lhe possibilitassem mais proximidade e acompanhamento do processo de estágio de seus estagiários.

Desde 2005, a orientadora/supervisora propõe aos seus estagiários uma forma de orientação chamada Acompanhamento da Prática Pedagógica (APP). O APP acontece em três dimensões que se consolidam como ações: atendimentos individuais e coletivos; utilização do Diário da Prática Pedagógica (DPP); e visitas às escolas.

- *Atendimento individual e coletivo* – durante o período do estágio curricular supervisionado, os alunos têm horários agendados com a orientadora/supervisora para serem atendidos individualmente. Esses horários, que são semanais, propiciam aos estagiários um espaço de escuta e de reflexão sobre a prática pedagógica que desenvolveram ou irão desenvolver na sala de aula. Neste atendimento, realizam-se a leitura comentada dos planos de aula, análise e discussão dos registros feitos pelos estagiários nos seus Diários da Prática Pedagógica. Durante o atendimento, a equipe interdisciplinar relata para o estagiário o que observou sobre seu trabalho como estagiário na escola. Esses relatos possibilitam “a problematização dos objetivos da aula, as estratégias didáticas escolhidas para atingi-los e as formas de avaliar a aprendizagem dos alunos” (IDEM, p.49). Quanto ao atendimento coletivo, este acontece com periodicidade mensal e é um momento de encontro entre os estagiários. O atendimento coletivo é um espaço de reflexão, de compartilhamento de experiências, angústias, discussão sobre práticas pedagógicas que deram certo ou errado ou que foram mais ou menos implementadas. Esse é um momento de socialização onde são realizadas leituras, apresentadas novas bibliografias. A reflexão individual ou coletiva permite que as propostas pedagógicas possam ser redimensionadas e reelaboradas. Como suporte para esses atendimentos, há o trabalho desenvolvido pela equipe interdisciplinar composta por mestrandos – oriundos de áreas como Pedagogia, Psicologia e Ciências Biológicas – em Docência Orientada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. A equipe interdisciplinar constitui um apoio no que “diz respeito a questões conceituais, atitudinais e

emocionais relativas ao estágio, bem como acompanhar os estagiários nas atividades propostas nesse processo formativo” (GOULART, 2007, p. 49).

- *Diário da Prática Pedagógica (DPP)* - O DPP é usado pela orientadora/supervisora desde 2002. O Diário da Prática Pedagógica é usado para que os estagiários registrem suas percepções sobre suas aulas e consiste em um recurso tanto para o estagiário quanto para a orientadora/supervisora, porque os auxilia na reflexão e no entendimento da prática pedagógica. O diário é usado com o intuito de despertar nos estagiários uma postura questionadora e reflexiva. O DPP é “um instrumento que permite uma organização e reflexão mais orientada sobre o que se desenvolve em situação prática” (FREITAS e PANIZ, 2007, p.45). Inicialmente, no primeiro estágio, os estagiários registram no DPP seus planejamentos, descrevendo como desenvolveram seus planos de aula e expondo suas reflexões sobre o que aconteceu durante a aula, como se sentiram, seus conflitos. No segundo estágio, os registros têm uma estrutura a partir da teoria de Schön (2000); após uma breve explanação sobre a aula ministrada, o estagiário deveria destacar, através da escrita, uma situação problema ou mais, algo que tenha perturbado a aula; depois a escrita deveria se voltar para a reflexão na ação expressa pela resolução do problema e, por fim, ação reflexiva, onde se faz uma reflexão sobre a situação problema e a resolução que se deu ao problema, denominada reflexão sobre a reflexão na ação. O uso do DPP provocou nos estagiários muitas reações, tais como:

É muito interessante o uso do diário, pois, para escrevê-lo, é necessário fazer uma análise crítica de como estão sendo as aulas, quais são as expectativas que se têm ao preparar a aula, e depois analisar se nossos objetivos foram atingidos ou não, e por que isso ocorreu. Mas o diário é ainda mais do que isso, fazendo com que a gente reflita porque alguma atividade que havia sido preparada e tinha tudo pra dar certo dá errado; ao fazer essa reflexão, minimizamos a possibilidade de cometermos esses erros novamente. É através dessas reflexões que se fazem no diário e da convivência com os alunos que enriquecemos nossa prática pedagógica (ESTAGIÁRIA A, 2007, p. 48).

[...] Com o passar dos dias, aquele caderninho em branco foi se apropriando de reflexões e pensamentos organizados de tal forma que possibilitara a visualização da minha trajetória como professor ao longo desse período. [...] O diário também facilitou minha comunicação com a professora orientadora do estágio, uma vez que, ao ler o que escrevi, ela teve subsídios para detectar minhas dúvidas e inquietações, oferecendo alternativas para a resolução de diversas questões (ESTAGIÁRIO D, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p.56).

É muito interessante o uso do diário, pois, para escrevê-lo, é necessário fazer uma análise crítica de como estão sendo as aulas, quais são as expectativas que se têm ao preparar uma aula, e depois analisar se os nossos objetivos foram atingidos ou não e por que isso ocorreu (ESTAGIÁRIO D, Relatório Final do ECS no Ensino Médio). Como tudo na vida, é fundamental aprendermos com os erros. Isso tende a acontecer mais vezes durante um treinamento como o estágio. A leitura do erro registrado no DPP pode evitar que ele aconteça novamente, pois permite que esse seja retomado e

repensado (ESTAGIÁRIO B, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p. 49).

Mas reler o que foi escrito tem também um papel muito importante, que é o da autocrítica... poder rever meus erros e corrigi-los posteriormente ou então perceber algo interessante e utilizá-lo novamente em outras aulas (ESTAGIÁRIO D, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p.48).

- *Visitas às escolas* – consiste na observação do estagiário no seu local de estágio, sendo feita pela orientadora/supervisora e pela equipe interdisciplinar. Essas visitas são necessárias, porque permitem que os estagiários sejam observados na sala de aula e no espaço escolar; nesse momento, tudo que se observa é registrado para ser usado posteriormente na problematização acerca das práticas pedagógicas do estagiário.

Logo, as visitas são uma possibilidade de dialogar e compartilhar com as instituições escolares, bem como com os professores regentes, saberes e experiências fecundadas durante o estágio. Além disso, esta ação é uma forma de dividir as responsabilidades, obtidas a partir das recentes políticas educacionais, para a formação inicial de professores. No entanto, o que notamos é um descaso e uma determinada resistência à presença dos estagiários nas escolas. Por diversas vezes, observamos atitudes divergentes com uma postura participativa e colaborativa que a escola e as instituições devem ter na formação dos estagiários (GOULART, 2007, p. 56).

Como um subsídio para o acompanhamento da prática pedagógica e também para documentar as relações entre as instituições que se envolvem com o estágio, a orientadora/supervisora se utiliza dos registros das atas dos encontros individuais, carta de apresentação e da avaliação da professora/tutora que avalia a conduta do estagiário a partir de cinco critérios: domínio do conhecimento na área específica de atuação; planejamento da situação de ensino; comunicação; compromisso; análise qualitativa do desempenho do estagiário.

Em virtude dos aspectos destacados acima, a relação pedagógica se reveste de complexidade e ambigüidade, pois, ao mesmo tempo em que pode contemplar o cultural, pode ser a negação desse. A relação pedagógica tem, potencialmente, a possibilidade de ser espaço de exclusão/inclusão pedagógica no processo educativo. Nesse sentido é que se descreve, a seguir, como foram constituídas as relações pedagógicas no período de estágio de quatro estagiários.

A relação pedagógica entre a orientadora/supervisora e os(as) estagiários(as) começou a ser estabelecida a partir do início da disciplina de estágio curricular supervisionado. O

primeiro encontro foi coletivo, de reconhecimento. Nesse encontro, estavam todos os alunos que iriam estagiar e todas as orientadoras/supervisoras de estágio, e foi nesse momento que os estagiários tomaram conhecimento de quem seria sua orientadora/supervisora. Também se definiram ali os horários de atendimento coletivo de todos os grupos de estagiários.

O grupo de estagiários que estavam sob a tutela da orientadora/supervisora que participou dessa pesquisa era composto de cinco estagiários. Uma estagiária não quis participar da pesquisa. As relações pedagógicas entre a orientadora/supervisora e os estagiários começaram a ser estreitadas a partir do momento em que as orientações individuais iniciaram. O ponto de partida dessa relação se deu a partir do prévio conhecimento da história da trajetória escolar dos estagiários. Concomitantemente a esse início de relação, os(as) estagiários(as) também estavam iniciando suas aulas como estagiários(as) e estavam começando a protagonizar com seus alunos a instauração de relações interpessoais de cunho pedagógico.

4.4.1.1 Orientadora supervisora e estagiários

Orientadora/Supervisora e Estagiário B – O relacionamento pedagógico entre ambos também foi se consolidando aos poucos. No início, o estagiário mostrava-se resistente às orientações. Ao perceber essa resistência, a orientadora/supervisora procurou conversar com o estagiário de forma a deixá-lo mais à vontade. Estagiário B tinha dificuldade de fazer registros de suas práticas pedagógicas e de levar os planejamentos das aulas nas orientações individuais. Foi muito resistente ao uso do Diário da Prática Pedagógica – DPP. A dificuldade com o DPP se devia ao fato de que este consistia em uma obrigação e, pior do que isso, é que ele sentia a necessidade de interlocução com outra pessoa para expressar suas percepções. Por causa dessa situação, a orientadora/supervisora abriu a possibilidade de ele entregar o DPP na forma de diálogo, pois, sempre que terminava suas aulas, ele conversava com uma amiga dele sobre o que havia acontecido na aula e o que pretendia fazer na próxima aula. A partir desse momento, a relação começou a de fato acontecer; tanto estagiário como orientadora/supervisora passaram a se abrir para o diálogo e foram extremamente reflexivos nos diálogos que tiveram. A orientadora/supervisora procurava questionar o estagiário quanto às suas práticas pedagógicas, tanto em termos de conteúdo como sob o aspecto da conduta

dele em relação aos alunos. Os questionamentos, muitas vezes, faziam comparações entre a conduta do estagiário, dos alunos e a conduta do estagiário como aluno, de forma a fazer com que ele se colocasse no lugar de seus alunos. Essa reflexão fez com que o estagiário percebesse que, por exemplo, um aluno que o deixava desconfortável tinha reação semelhante as que ele, estagiário, tinha frente a uma professora de seu curso.

Durante o período das orientações individuais e coletivas, tanto estagiário com orientadora apresentaram mudanças significativas de comportamento, refletindo uma aprendizagem conjunta, onde ambos ensinaram um ao Outro.

[...] houve mais agendamentos, que foram melhores e mais francos. A redução do número de orientados também fez a diferença. É evidente que, quanto menor o número de alunos, mais atenção o professor pode dedicar a cada um deles. Isso de fato aconteceu, proporcionando um maior envolvimento dos alunos com a supervisora. O relacionamento com a supervisora foi excelente. Posso dizer que, diversas vezes, conversamos como amigos, inclusive além do horário estabelecido. Isso permitiu que eu me sentisse mais à vontade para dividir as minhas alegrias e anseios durante os agendamentos (ESTAGIÁRIO B, 2007, p. 51).

Entre o estagiário e a orientadora/supervisora foi possível identificar uma relação pedagógica que teve como princípios o respeito pelo Outro, a escuta do Outro, o diálogo como abertura para o Outro. Houve um crescimento de todos os envolvidos na relação. O processo de ensino e aprendizagem foi estabelecido, tanto no que se refere ao conteúdo quanto aos aspectos comportamentais.

Orientadora/Supervisora e Estagiária A – Esta relação foi marcada como um lugar de abertura para o Outro. Tanto a estagiária como a orientadora/supervisora tiveram uma postura dialógica, questionadora, reflexiva. Ao falar sobre a relação com a orientadora/supervisora de estágio, em seu relatório de estágio, a Estagiária A destaca:

O que falar dessa professora!? O que tenho a dizer é que, às vezes, eu me irritava com algumas (várias) atitudes dela; afinal, ela sempre gostou de impor sua opinião e não admitia ser criticada. Mas, aos poucos, nós (seus orientandos de estágio) conseguimos fazer com que ela parasse para ouvir nossas reivindicações e, melhor de tudo, atendê-las. Hoje falo com toda sinceridade que a admiro e aprendi muito com ela; afinal, quando relatava algum trabalho que havia desenvolvido na escola e que para mim tinha sido ótimo, ela sempre achava que podia melhorar; isso fez com que eu aprendesse a explorar melhor as atividades realizadas em sala de aula. Além disso, ela me ensinou a planejar as aulas, como se eu fosse uma aluna que assistiria àquela aula, devendo, assim, pensar quais seriam minhas curiosidades, o que acharia de interessante naquele determinado assunto, e, dessa forma, as aulas forma planejadas com mais carinho e o ato de dar aula se tornava algo prazeroso; ao final da mesma, eu me sentia orgulhosa do trabalho que havia feito (2007, p. 51-52).

O relato de Estagiária A traduz exatamente como foi sua relação com a orientadora/supervisora. Tanto a estagiária como a orientadora/supervisora apresentaram diferenças substanciais em termos de aprendizagem e de relações interpessoais. Quando Estagiária A fala sobre a dificuldade da orientadora/supervisora aceitar críticas e de mudar de opinião, ela está retratando uma experiência do estágio anterior. Devido às críticas dos estagiários e por um exercício de reflexão, ela mudou a postura durante as orientações e aos poucos foi modificando algumas idéias. Ao adotar o diálogo como método, ela foi aprendendo com os estagiários a como conduzir as orientações. O processo de formação dos estagiários foi também processo de formação da orientadora. Outro aspecto importante é que, a todo momento, a orientadora a instigava a fazer um paralelo entre o que acontecia na sala de aula e a forma como ela se sentia ao ter vivenciado situações semelhantes em sua vida escolar.

Sobre as relações pedagógicas desenvolvidas no período de estágio, pode-se dizer que, no que tange à relação orientadora/supervisora e estagiária, está se caracterizou pelo diálogo, aprendizagem, abertura para o Outro, respeito e uma simetria de condições em que os envolvidos na relação tinham possibilidades de escuta e de fala.

Orientadora/Supervisora e Estagiária C – De todas as relações esta foi a mais difícil. A estagiária, ao longo das orientações, mostrou-se extremamente resistente ao diálogo. Apesar dos esforços da orientadora/supervisora em estabelecer o diálogo, a estagiária não se abriu. Foi possível perceber um certo autoritarismo da estagiária em relação aos alunos e com a professora orientadora/supervisora. O maior desafio da professora foi o de estabelecer a relação pedagógica com a estagiária, pois esta se mostrou inflexível e não aceitava muito bem as críticas. De acordo com a estagiária, a orientadora/supervisora cobrava uma organização que nem mesmo ela tinha. Em seu relatório de estágio ela diz:

O encontro individual deveria servir para que se apontassem possibilidades de melhora e não somente o que foi feito errado; acredito que, se a orientadora desse uma olhada na ficha de cada aluno antes desse encontro, ele seria mais produtivo; muitas vezes, perde-se um tempo precioso porque a orientadora não sabe que escola, que turma e muito menos o que já foi feito; é realmente desgastante (ESTAGIÁRIA C, 2007, p.39).

Muitas vezes, a estagiária não compareceu às orientações e, quando comparecia, queria impor seu ritmo à orientadora/supervisora. Existe entre elas uma um hiato, pois o que uma quer é diferente do que a outra deseja. Enquanto uma quer dialogar, a outra está presa às

suas convicções pedagógicas. Estagiária C tem dificuldade em ouvir e dialogar com o Outro. A relação que estabeleceu com a orientadora/supervisora se constituiu por um vínculo de obrigatoriedade e não expressou uma aprendizagem significativa para a estagiária. Do início ao fim do estágio, a estagiária se fechou para o diálogo e se auto-excluiu da relação pedagógica.

Orientadora/Supervisora e Estagiário D – A relação entre ambos começou a ser estabelecida já no primeiro estágio do estagiário. E teve como ponto de partida a história da trajetória escolar do estagiário. A relação foi estreitada durante as orientações individuais, quando o estagiário relatava o que fez, estava fazendo ou pretendia fazer no estágio. A postura de ambos foi de abertura e de diálogo. Eram espaços em que refletiam sobre os acontecimentos do cotidiano da sala de aula. Normalmente, as reflexões eram direcionadas à postura, ao comportamento do estagiário frente aos seus alunos. É importante destacar que durante as orientações o estagiário sempre falava sobre seus alunos, mas sempre em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Durante as orientações, Estagiário Destava sempre preocupado em como trabalhar os conteúdos de forma que os alunos pudessem aprender mais. Devido às mudanças no comportamento da professora, com relação à acessibilidade e flexibilidade, o estagiário se sentiu mais à vontade para colocar suas questões. “Nesse segundo ano de convívio, percebi uma sensível melhora na comunicação com a professora supervisora, bem como um melhor aproveitamento em nossos encontros” (ESTAGIÁRIO D, 2007, p. 59).

Sobre os processos das relações pedagógicas entre orientadora/supervisora e seus estagiários

Apesar da orientadora/supervisora adotar a mesma postura frente a seus estagiários, as relações se processaram diferentemente uma da outra. Essa postura se caracteriza por concepções que estão pautadas em idéias de que o diálogo deve conduzir à relação, que o ser humano é um ser inacabado e que, na relação com o Outro, ele tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, de modificar-se, pois o ser humano está sempre em processo. Os Outros (estagiários) são tratados com respeito e com eles são compartilhadas experiências.

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1995, p. 27).

Freire traduz o modo de pensar e agir da professora/orientadora em relação aos seus estagiários. Porém, essa postura não foi garantia para que as relações que estabeleceu com seus estagiários transcorressem deste modo. Com Estagiária A e com Estagiário B, a relação pedagógica aconteceu e foi um espaço de encontro de sujeitos que cresceram na relação, foram presença um para o Outro. Os partícipes da relação se sentiram incluídos no processo pedagógico, e, pelo que eles colocaram, isso só aconteceu em função da abertura para o diálogo. Como destaca Gadamer (2001, p.14), “[...] só se pode aprender por meio do diálogo”.

Com o estagiário Estagiário D, a relação não se consolidou na mesma perspectiva da que foi com Estagiária A e Estagiário B. A conduta deste estagiário não apresentava disponibilidade para o diálogo; percebia-se nele uma dificuldade em passar da posição de receptividade para a de reflexão, de questionamento, de abertura para a escuta do Outro. A relação teve um caráter extremamente informativo; ele dizia o que tinha feito e o que pretendia fazer em termos de conteúdo, e a professora colocava o que ele deveria fazer em suas aulas e os procedimentos burocráticos do estágio.

No que se refere à Estagiária C, a situação foi diversa, pois, apesar da orientadora criar situações que propiciavam o diálogo, não havia abertura para que isso acontecesse. Essa relação comprovou que não basta haver condições, ambiente, objetivos comuns para que a relação pedagógica seja estabelecida. Para esta estagiária, o que houve foram imposições de idéias e não uma relação de troca, um diálogo pedagógico. O que ela não percebeu é que uma relação de inclusão do Outro acontece quando ambos se abrem para este encontro e participam da relação. A abertura, a escuta do Outro são pressupostos para o diálogo. Além disso, é preciso querer entrar num diálogo, estar aberto a críticas e estar disposto a mudar seu ponto de vista.⁵⁴

Outro aspecto que merece destaque é que, nas relações pedagógicas entre a orientadora/supervisora com os seus estagiários(as), os alunos desses e a professora/tutora se

⁵⁴ Sobre as condições de existência do diálogo é importante ler “*O diálogo como forma de inclusão pedagógica*” (TESTA, 2007, p. 67-81).

fizeram presentes pelos discursos deles. Pois, ao dialogarem sobre suas práticas, a reflexão também se voltava para os Outros participantes do estágio, mesmo porque suas ações se referiam a esses participantes ou decorriam deles.

4.4.1.2 Os estagiários(as) e seus alunos

Estagiária A e seus alunos – Essa relação aconteceu no momento em que Estagiária A se viu sozinha com seus alunos. Ela estava bastante insegura, pois percebeu que alguns alunos não haviam gostado da idéia de ter como professora uma estagiária. O que fez com que esse constrangimento inicial fosse superado foi a postura de abertura para o diálogo que a estagiária adotou. Falou um pouco sobre as experiências que havia tido no estágio anterior e que ela gostaria que eles lhe dessem a oportunidade de mostrar seu trabalho. Após isso, ela procurou conhecer um pouco da vida de cada um dos alunos, o que permitiu que pudesse fazer uma caracterização da turma e a ajudou a entender melhor os comportamentos dos alunos. Apesar de a estagiária procurar conversar com os alunos e usar de metodologia diversificada, nem sempre conseguia prender a atenção dos alunos. Mas, como eles disseram, o problema não era a professora, mas o horário das aulas, que aconteciam sempre nos últimos períodos da noite, quando já estavam cansados. O cansaço e a falta de vontade atrapalhavam tanto a estagiária quanto os próprios alunos, pois aqueles que não queriam participar da aula acabavam por atrapalhar aqueles que queriam aprender. Outra questão é que os alunos faltavam muito em todas as disciplinas.

O desânimo dos alunos foi uma preocupação que freqüentemente Estagiária A apontou nos horários de atendimento individual. Quando ela chegava para o atendimento e dizia: “Ontem minha aula foi horrível!” Era porque não tinha conseguido com que todos os alunos participassem das aulas. Mas também houve dias em que ela chegava dizendo que tinha dado uma ótima aula. Seus alunos foram sempre uma presença para ela, pois estava sempre tentando fazer algo que fosse importante para eles.

A dedicação aos alunos foi percebida pelos próprios alunos; uma demonstração de que eles gostaram das aulas e se envolveram nelas e com a estagiária está na forma carinhosa como eles avaliaram seu desempenho. Para quase todos os alunos, Estagiária A foi mais que

uma professora, foi uma amiga. A exceção foram duas alunas que, além de faltarem bastante, quando vinham para as aulas só atrapalhavam e, muitas vezes, ignoravam a professora.

No que se refere à relação estagiária e alunos, ela foi construída gradativamente com ações que buscaram, a todo momento, a inclusão de todos os alunos. O que se pôde perceber foi que com os alunos a relação foi sendo estabelecida e restabelecida diariamente e que o êxito desse processo não dependeu só da estagiária e dos alunos. O estar dentro ou fora da relação está relacionado, muitas vezes, a fatores externos que têm a ver com um processo de exclusão social que há muito vem se consolidando. Como efeito da exclusão social, encontramos processos de auto-exclusão pedagógica, como o caso de duas alunas.

Estagiário D e seus alunos – O estabelecimento da relação entre estagiário e os alunos começou a partir do momento em que ele foi observar a turma com que iria estagiar. De acordo com o estagiário, a escolha da turma se deu por ter observado que os alunos demonstravam interesse e disposição para “[...] estudar, trabalhar, crescer, evoluir...” (2007, DPP). Assim, o que aconteceu foi um encontro de interesses: de um lado, o estagiário querendo ensinar, e, do outro, os alunos querendo aprender.

A turma mostrou-se receptiva ao trabalho do professor estagiário, alternando, no entanto, momentos de cooperação com situações de irreverência e indisciplina. Intrinsecamente, a turma é dividida em subgrupos de afinidade, o que se revela na disposição espacial agrupada das classes na sala de aula e na dificuldade de execução de trabalhos (ESTAGIÁRIO D, 2007, p. 19).

O cotidiano da sala de aula mostrou ao estagiário que nem sempre a realidade é exatamente o que aparenta ser. Assim, em alguns momentos, ele enfrentou dificuldades de se relacionar com seus alunos, pois nem sempre estavam abertos para que a relação fosse estabelecida. Isso exigiu do estagiário que procurasse nas metodologias uma forma de atrair os alunos para o interior do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo com esses percalços entre eles, estabeleceu-se uma relação de respeito, de companheirismo. Segundo os alunos, o que contribuiu para que tivessem um bom relacionamento foi o fato de o estagiário ser atencioso, simpático, estar sempre de bom humor e, acima de tudo, ser muito educado.

As relações pedagógicas estabelecidas por Estagiário D ou em função dele não apresentaram grandes dificuldades de implementação. O que é imperioso destacar é que a grande preocupação do estagiário era a aprendizagem dos alunos, e, em função disso, seu

comportamento se adaptou às necessidades dos alunos. O que foi possível identificar é que a relação pedagógica aconteceu pela via do conhecimento, pelo envolvimento do estagiário com o conhecimento e, em decorrência disso, a relação interpessoal foi estabelecida.

Estagiário B e seus alunos – Quanto a esta relação, tanto o estagiário como seus alunos a classificaram como boa: “Existiu uma amizade entre o professor estagiário e os alunos” (ALUNO, 2007). O grande diferencial do estagiário, segundo os alunos, é que “[...] sendo estagiário ele é professor, mas também é aluno, então sabe qual a melhor maneira de dar aula (ensinar), fazendo os alunos aprenderem, entenderem melhor a matéria e a aula não se tornar cansativa” (ALUNO, 2007). As colocações dos alunos demonstram que houve uma identificação com o estagiário pelo fato de vivenciarem a mesma condição, a de aluno.

A relação pedagógica entre estagiário e alunos fluiu muito em função da postura do estagiário, que sempre procurou consultar os alunos sobre os assuntos que lhes interessavam e promovia discussões sobre os assuntos tratados. Para o estagiário, a participação dos alunos foi fundamental, pois entende que os alunos gostam de se expressar. “Alguns, pelo fato de tradicionalmente não participarem do processo de formação do conhecimento, na qual o professor apenas transmite o seu saber, se expressam pouco” (ESTAGIÁRIO, 2007, p. 50). A relação entre eles teve como pressuposto o diálogo e a abertura para o Outro, a troca de experiências pelo compartilhamento, sendo que nem estagiário nem alunos ficaram à margem do processo. Como afirma Estagiário B, “posso afirmar que quem mais aprendeu nesse estágio foi o professor: eu ensinei apenas alguns conteúdos escolares, enquanto eles, muitos conteúdos de vida”. (2007, p. 51).

Estagiária C e seus alunos – A relação pedagógica entre ambos inicialmente foi do tipo diretiva, onde a professora era detentora do conhecimento e os alunos tinham que se adequar à sua metodologia. Muitas vezes, as aulas eram esvaziadas (a maioria dos alunos não aparecia para a aula), o que levou a estagiária a tentar descobrir o que estava acontecendo com suas aulas.

Resolvi conversar hoje, porque notei um crescente desinteresse da turma; resolvi encarar que o problema poderia ser a minha aula, perguntei o que eles gostariam de mudar, o assunto, a forma. A reclamação deles foi que eu não passava no quadro, que eles queriam aulas diferentes às vezes, mas na maioria queriam a aula tradicional com quadro e giz. Depois de alguma conversa, eles também resolveram mudar o assunto, queriam ver sistema digestório e reprodutor. Daí até o final me

bombardaram de perguntas das mais variadas, o final da conversa foi praticamente só curiosidades, mas foi muito bom (ESTAGIÁRIA C, 2007, p. 36).

A conversa com os alunos provocou mudanças significativas na conduta da estagiária, pois ela não agüentava mais o esvaziamento da sala de aula e o descaso dos alunos. A partir daí, as aulas se tornaram mais dinâmicas, e a estagiária se mostrou mais receptiva.

Sobre os processos da relação pedagógica estabelecida entre os estagiários(as) e seus alunos(as)

Entre estagiários(as) e alunos(as), o processo de estabelecimento tampouco aconteceu de forma semelhante, até porque se trata de pessoas com características bem diferenciadas. Assim, o estabelecimento da relação pedagógica foi uma consequência das posturas que eles adotaram na sala de aula.

Com Estagiária A, a relação pedagógica foi uma construção coletiva em decorrência de uma proximidade com os alunos pela via do diálogo, da escuta e da abertura para o Outro. Para ela, o olhar do Outro (alunos) fazia com que refletisse sobre si e sobre sua prática; havia um importar-se com/pelo Outro autêntico.⁵⁵ A relação pedagógica que foi desenvolvida com a maioria dos alunos foi estabelecida pela via do Outro. A não presença do Outro lhe pôs a pergunta “e se o Outro não estiver aí?”.⁵⁶ E isso a fez ir ao encontro do Outro. A relação com o Outro foi a pré-condição para que o processo de ensino e aprendizagem se estabelecesse entre ambos. Estagiária A vivenciou uma situação que tem sido recorrente nas escolas, a de que alguns alunos se colocam à margem do processo de ensino e aprendizagem. Duas alunas tiveram esse comportamento, independentemente de terem estabelecido uma relação de amizade com a professora. Havia algo mais imperioso que se refletia em um não querer aprender. A investigação sobre o porquê dessa conduta esbarrou em uma condição de vida demarcada pela exclusão social. Assim, encontramos nesse contexto um processo de auto-exclusão pedagógica impulsionada por uma vida de exclusão social. O modelo proposto pela escola não atendia suas necessidades, e elas não se sentiam como partes deste ambiente. Eram

⁵⁵ Autêntico tem o sentido de verdadeiro, de algo que não ocorre por força da situação, mas como algo que é próprio de seu modo de ser no mundo.

⁵⁶ A pergunta sobre a não -presença do Outro é em referência ao que Skliar coloca em seu livro “*Pedagogia (improvável) da diferença. E se o Outro não estivesse aí?*” (2003).

ausentes porque não tinham um vínculo social com este ambiente e com os que dele fazem parte. É uma proximidade física que se anula no distanciamento subjetivo.

As relações pedagógicas estabelecidas por Estagiário B também tiveram como ponto de partida a preocupação pelo/com o Outro (alunos). O fato de saber que seus alunos eram da Educação de Jovens e Adultos, que muitos estavam retornando à escola, ou trabalhavam e chegavam cansados, fez com que pensasse e agisse considerando as especificidades da turma. Dessa forma, ele procurou, desde o início, mostrar respeito e solidariedade para com o Outro, colocando-se empaticamente no lugar dele. Isso se mostrou extremamente positivo, pois os alunos o percebiam como um professor, mas também em igualdade de condições por ser aluno como eles. Se os alunos aprenderam, Estagiário B com certeza aprendeu mais ainda. O diálogo e a participação eram uma constante nas aulas no sentido de que os conteúdos eram definidos em conjunto. Não quero dizer com isso que as aulas eram perfeitas, mas que havia disposição para o diálogo de ambos os lados, o que propiciou que a relação pedagógica tenha sido de inclusão por ter sido uma construção coletiva construída no dia-a-dia. A situação existencial dos alunos era uma presença constante nas aulas; por exemplo, havia um aluno homossexual, uma aluna que tinha crises de epilepsia; estes, em um primeiro momento, entraram em um processo de auto-exclusão pedagógica, mas, pelo respeito e solidariedade do estagiário, reverteram esse processo.

Quanto às relações pedagógicas entabuladas por Estagiário D, estas foram desencadeadas em função do ensinar e do aprender. Os Outros (alunos) eram para ele aqueles que deveriam aprender. A preocupação em desencadear um processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos fez com que Estagiário D estabelecesse com seus alunos uma relação pedagógica de respeito pelo Outro. O diferencial aqui é que a preocupação não era a receptividade de si pelo Outro, mas a construção de conhecimentos. Pode-se dizer que o fato de tornar as aulas interessantes em termos de conteúdos e metodologias despertou nos alunos a vontade de aprender e a simpatia pelo estagiário.

No caso de Estagiária C, esta começou estabelecendo uma relação pedagógica em que a preocupação central era o conhecimento científico. Digamos que, no início de seu estágio, a relação pedagógica estava centrada nela e não nos alunos. Além disso, instalou um distanciamento entre ela e seus alunos. O resultado foi que os alunos começaram a se ausentar das aulas ou fazer de conta que ela não estava presente na sala de aula e conversavam

bastante. A atitude dos alunos perturbou de tal maneira a estagiária que, muitas vezes, ela se sentiu como se fosse excluída e ignorada por eles. O fato de não ter permitido a participação dos Outros (alunos) na tomada de decisões em sala de aula e ter se colocado como alguém que sabia e, que, por isso, devia ser obedecida causou o descaso dos alunos. Toda essa situação de não-aceitação do Outro (alunos) provocou questionamentos, reflexão e a levou a tentar dialogar com eles para ver o que estava errado. A partir do momento em que conseguiu dialogar com seus alunos, de forma a criar um consenso sobre a melhor forma de aprenderem, o processo de ensino e aprendizagem começou a acontecer. Após esse episódio, Estagiária C resolveu fazer mais um estágio com alunos da EJA, e sua postura foi totalmente diferente e a dos alunos também, tanto que eles a classificaram como professora simpática.

4.4.1.3 Estagiários(as) e professoras/tutoras

Professora/tutora A e Estagiária A – A professora tutora pouco participou do estágio da estagiária; basicamente, sua participação se restringiu a dois momentos: no primeiro dia de aula, quando a apresentou aos alunos, e no último dia de aula. Os poucos momentos em que se encontraram na escola foram mais informativos do que pedagógicos.

É importante destacar que o distanciamento e a ausência foram da professora/tutora, pois, além de não participar do processo formativo da estagiária que estava atuando em uma turma que era sua responsabilidade, ela nem permanecia na escola. Sobre sua participação no estágio, a professora tutora salienta que:

Procuro deixar meus estagiários à vontade; assisto a poucas aulas e geralmente não interfiro em seus planejamentos. Aqui na escola buscamos informações sobre o estagiário junto aos alunos da turma em que eles estão estagiando (2008, entrevista).

Ela nem mesmo fez uma análise qualitativa sobre o desempenho da estagiária, até porque não poderia falar do que não presenciou. Porém deu nota 10 para a estagiária e marcou excelente na ficha de avaliação para todos os critérios que ela deveria avaliar sobre o desempenho da estagiária.

Professora/tutora D e Estagiário D – De acordo com o estagiário e pelo que foi observado, desde o início do processo de ingresso na escola, a professora/tutora mostrou-se

solícita e prestativa. Auxiliou o estagiário na escolha da turma de estágio, emprestou material didático. Participou dos planejamentos das aulas do estagiário e esteve presente no ambiente escolar ao longo do período de implementação das atividades planejadas. “Sua atuação foi, em minha análise, extremamente profissional e motivadora.” (ESTAGIÁRIO D, 2007, p. 58). Entre ambos se estabeleceu uma relação que primou pela solidariedade, compartilhamento de experiências e aprendizagem. Conforme a professora/tutora, o estagiário “[...] teve um excelente desempenho durante seu estágio [...]. Demonstrou muita responsabilidade, segurança e comprometimento com o estágio”. (2008, entrevista) O que foi possível observar nessa relação é que houve um envolvimento de ambos e a professora/tutora esteve no processo como tutora e como aprendiz.

Professora/tutora C e Estagiário B – Nessa relação, aconteceu algo inusitado, pois a professora/tutora estava grávida, e o estagiário acabou sendo mais um professor substituto do que estagiário. A professora/tutora entrou em licença, e quem o auxiliou foi a professora tutora do Estagiário D. “[...] eu acompanhei dos ‘bastidores’, pois não assisti às suas aulas. Apenas conversávamos diariamente na sala dos professores e durante as reuniões de planejamento nas quartas-feiras” (PROFESSORA/TUTORA D, 2007).

Entre o estagiário, seus alunos e a orientadora/supervisora, foi possível identificar uma relação pedagógica que teve como princípios o respeito pelo Outro, a escuta do Outro, o diálogo como abertura para o Outro. Houve um crescimento de todos os envolvidos na relação. O processo de ensino e aprendizagem foi estabelecido, tanto no que se refere ao conteúdo quanto aos aspectos atitudinais.

Professora/tutora C e Estagiária C – A professora/tutora C desta estagiária era a mesma de Estagiário B e, como ele, também ficou sem a orientação da professora/tutora. Teve que contar com o auxílio da outra professora/tutora, que procurou orientá-la nos bastidores. Ou seja, não houve um acompanhamento sistemático e contínuo, o que não impediu que compartilhasse experiências e dúvidas quanto à sua conduta em sala de aula.

Sobre o processo da relação pedagógica entre professoras/tutoras e estagiários

Sobre a relação pedagógica entre professora/tutoras e estagiários deve-se destacar três situações: relação pedagógica de inclusão, relação pedagógica de exclusão e relação pedagógica “parcial”.

As relações entre Estagiária A e a Professora/tutora A foram burocráticas e informativas. A postura da professora/tutora foi a de se colocar à margem de um processo pelo qual era tão responsável quanto a orientadora/supervisora e para esta o estágio não provocou mudanças, reflexões, aprendizagens. Talvez o que mais qualifique a postura dessa professora seja a falta de consciência sobre sua importância no processo de formação da estagiária. Apesar de a professora/tutora alegar que na escola o acompanhamento dos estagiários é feito através de consultas aos alunos, esta era responsável por uma profissional em formação e que, portanto, necessitava de apoio e auxílio para aprender o exercício da docência. Outro aspecto é que a estagiária é uma futura profissional em formação sob a tutela de alguém, que se eximiu de um compromisso de estabelecer uma relação pedagógica entre ambas. Ou seja, temos aqui um caso de uma professora/tutora que se auto-excluiu do processo pedagógico.

Entre a Professora/tutora D e o Estagiário D, percebeu-se uma relação pedagógica em que ambos se sentiram como partícipes do processo de ensino e aprendizagem. A professora/tutora esteve envolvida no processo de formação do futuro professor, sentia-se responsável por ele. Assim, ela esteve sempre presente, compartilhando experiências, dialogando. Havia uma disponibilidade para o Outro de ambas as partes.

Estagiária C e Estagiário B vivenciaram uma situação ímpar, pois a Professora/tutora C deles entrou em licença-gestante, e eles tiveram que contar, informalmente, com o apoio da Professora/tutora D do Estagiário D. Com essa professora conseguiram trocar idéias, experiências, dúvidas, porém não tiveram o acompanhamento que necessitavam. A situação deles se caracterizou pela falta da presença, na percepção da ausência do Outro.

4.4.1.4 Professora orientadora/supervisora e professoras/tutoras

Orientadora/supervisora e Professora/tutora A da Estagiária A – Se entre a professora/tutora e a estagiária a relação não aconteceu, com a professora orientadora também não. Os contatos entre ambas foram feitos através dos documentos relativos ao estágio e do grupo de apoio interdisciplinar e através da estagiária. É importante destacar que a orientadora/supervisora tem uma carga horária grande e atende um grande número de alunos, o que dificulta um atendimento mais intensivo nas escolas, mas não implicou um descomprometimento com o processo de formação da estagiária. O fato é que entre essas professoras não se estabeleceu uma relação de troca, de compartilhar experiências.

Orientadora/supervisora e Professora/tutora D do Estagiário D – A orientadora/supervisora teve pouco contato com a professora/tutora. A relação foi através de documentos e da equipe interdisciplinar. Cada uma é consciente de seu papel na formação do estagiário, e elas procuram fazer isso de maneira compartilhada. Estão acostumadas a trabalhar em parceria e sabem o que uma pode esperar da outra. A relação entre ambas é de uma proximidade a distância. Porém, percebe-se que a professora/tutora se ressentida dessa distância, pois acha importante o acompanhamento do estagiário pela orientadora/supervisora no campo de estágio e gostaria que a orientadora/supervisora pudesse observar os alunos na escola. “Na minha opinião, os professores deveriam visitar as escolas para acompanhar de perto o andamento dos estagiários e ter a oportunidade de conhecer a real situação das escolas públicas” (PROFESSORA/TUTORA D, 2007).

Refletindo sobre a relação orientadora/supervisora e professoras/tutoras

A partir do que foi colocada sobre as relações entre orientadora/supervisora e professoras/tutoras, percebe-se que a formação do futuro professor-estagiário tem interpretações diferentes de ambos os lados. Enquanto que para a orientadora/supervisora a formação do estagiário é um percurso que inicia antes mesmo de iniciar um curso de licenciatura e que se prolonga pela faculdade e para além dela, entre as professoras/tutoras parece que isto não está muito claro. Isso se reflete no modo como acompanham os estagiários no ambiente escolar. Uma das professoras/tutoras tem consciência da sua

importância no processo de formação do estagiário, o que não impede de se sentir desamparada durante o estágio. Ela sente a necessidade de estreitar a relação com a orientadora/supervisora e tal como os estagiários entende como necessária a presença dela no espaço escolar, pelo menos em alguns momentos do estágio.

As escolas costumam esperar que os docentes das Universidades, orientadores de Estágios, visitem os estagiários em sala de aula, procedendo às “correções” necessárias para o bom andamento de suas aulas. À escola e ao professor titular da turma cabe apenas entregar ao estagiário a lista de regras básicas a serem seguidas e esperar pelo bom desempenho. Com isso, a escola formalmente se “desobriga” em relação à formação daqueles que serão seus prováveis futuros profissionais. (LISOVSKI, 2006)

Lisovski chama atenção para um fato recorrente nas escolas que abrigam estagiários, que é a desobrigação sobre a formação do futuro professor. Outro aspecto que tem que ser refletido e que tem a ver com a postura da outra professora/tutora é sobre a formação do professor/tutor. Na escola acontece a continuidade de um processo que se inicia na universidade, mas que é distante da realidade escolar, no sentido de que escola e universidade ainda estão muito distantes uma da outra, mas pouco dialogam.

O comprometimento e a responsabilidade pela formação do Outro (estagiário) passa por um diálogo interinstitucional entre as unidades formadoras e, também, por um diálogo interpessoal entre os que conduzem o processo formativo do futuro professor.

4.5 O DESENHO DA TRAMA

No que se refere às relações pedagógicas desencadeadas pelos estagiários, três deles estabeleceram relações pedagógicas qualificadas como relacionais com seus alunos e com a orientadora/supervisora. O que possibilitou esse tipo de relação foi o fato de que os envolvidos eram sujeitos na/da relação.

O diálogo como um espaço que propiciou igualdade de condições foi uma forma de interlocução, porém, muito mais do que isso, expressou uma atitude de abertura, de encontro com o Outro. Apesar de situações que revelam atitudes dialógicas, percebe-se nos estagiários que eles estão a caminho, pois ser dialógico é um modo de ser que exige um percurso, uma

maturidade e uma compreensão da complexidade do ser humano que escapa daqueles que não são conscientes da realidade que os cerca.

As relações pedagógicas no período de estágio constituem um lugar de muitos Outros que podem ou não estar incluídos na relação. A inclusão ou exclusão não poder ser vista como algo que acontece ou não, pois ninguém é totalmente incluído ou excluído. A análise do processo de estabelecimento nos mostrou que não se pode falar de exclusão ou inclusão no singular quando existe uma pluralidade de exclusões ou inclusões, provocadas pelo Outro ou por Si próprio, como na auto-exclusão. Como fato gerador um tipo de exclusão pode gerar outro tipo, ou seja, da exclusão social como decorrência temos a exclusão pedagógica. De uma forma ou de outra, sob o nome exclusão escondem-se relações de poder, poder econômico, opressão, dominação...

Na educação, as relações pedagógicas representam possibilidades múltiplas de inclusão/exclusão do Outro. Como possibilidades de exclusão temos: a falta de diálogo, o desrespeito à diversidade cultural, o ocultamento do Outro pela sua anulação, o autoritarismo, a violência, a indiferença. Em contrapartida, como possibilidade de uma relação pedagógica de inclusão temos: uma relação que se estabelece a partir de uma negociação cultural; aprendizagem significativa para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; o diálogo como atitude ética; uma relação onde do encontro entre um eu e um tu surge um nós; enfim, uma relação em que o Outro seja uma presença pela sua voz e pela sua escuta.

Na perspectiva do Outro e da idéia de uma possível exclusão/inclusão do Outro, as relações pedagógicas revelam que existe uma dialética no estabelecimento da relação que independe do modo como esta se processa. Até mesmo a negação do Outro neste espaço o constitui de alguma forma, pois é um ser que é inacabado e está sempre se tornando, se autoconstruindo.

A relação pedagógica é um dos lugares de exclusão, pois assim como existem modos de exclusão, existem lugares de exclusão (STOER, 2004). Isso implica dizer que o fato de alguém ser excluído em algum lugar não quer dizer que em outro lugar ele também seja excluído. O máximo que se pode dizer é que potencialmente ele pode vir a ser excluído também em outros lugares.

Um aspecto a considerar é que talvez tenhamos que pensar em outra perspectiva, pois caracterizar o Outro como incluído ou excluído não resolve problema algum, apenas indica uma condição social. A realidade é que vivemos em um contexto em que a exclusão é multifacetada. Talvez tenhamos que procurar entender a exclusão sob a ótica de Martins (2003, p.123), que diz que o problema não é a exclusão, mas a inclusão.

5 A TRAMA TECIDA: REFLEXÕES FINAIS

A realidade em que vivemos constitui uma grande trama na qual e sobre a qual são tecidas diversas tramas. As tramas acontecem independentemente de nossa vontade. Porém, ao definir uma investigação, delimitamos intencionalmente a trama que queremos investigar. Para tanto, escolhemos os fios, as técnicas e os pontos que pensamos ser os que podem explicar ou nos ajudar a entender determinado contexto ou situação. Assim como, ao tecer um tecido, não temos certeza de que trama vamos obter com os fios e as técnicas que escolhemos, menos ainda o sabemos no mundo da vida.

Trama (Do lat. Trama) 1. Conjunto dos fios que os tecelões fazem passar com a lançadeira entre os fios estendidos do urdume e transversalmente a estes. [...] Seqüência de acontecimentos que constituem a base do enredo de um romance, conto, filme, peça de teatro, etc.; enredo, intriga [...] (DICIONÁRIO LA ROUSSE CULTURAL, 1999, p. 880).⁵⁷

Como em Freire,⁵⁸ a trama é aplicada às relações, só que às relações pedagógicas desenvolvidas no período de estágio curricular supervisionado. A trama que foi tecida se organizou a partir da necessidade de investigar a seguinte questão: Quais os fatores que favorecem a inclusão ou exclusão pedagógica do Outro nas relações pedagógicas estabelecidas no período de estágio curricular supervisionado? A grande suposição que norteou a escolha da trama foi a de que as relações pedagógicas eram um espaço de exclusão pedagógica do Outro, especificamente dos alunos. E que isso acontecia em função da postura do(a) estagiário(a).

Da escolha da trama partiu-se para a escolha dos fios: sujeitos da pesquisa – alunos, estagiários(as), orientadora/supervisora e professora/tutora; metodologia – hermenêutica, dialética e fenomenologia; métodos – técnicas de coleta e análise dos dados; espaço/tempo da pesquisa – estágio curricular supervisionado no segundo semestre de 2006 e no ano de 2007; e a teoria que propiciou um diálogo com a prática. Tramar⁵⁹ esses fios fez de mim uma

⁵⁷ Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural, 1999.

⁵⁸ Ver “*Dicionário Paulo Freire*”, 2008, p. 415-416 e Streck (2001, p. 19-30).

⁵⁹ **Tramar** 1. Dispor, entrelaçar os fios de trama com os fios de urdume, no tear. – 2. *Fig.* Maquinar; conspirar. – 3. Intrigar, enredar.

tramadora⁶⁰ que, no processo do tecer, foi compondo a trama sem saber como seria o tecido que daí resultaria.

O término do tecido dessa trama me fez refletir sobre o que tinha sido feito, e, nessa reflexão, percebi que esse tecido apresenta vários desenhos que se inter-relacionam. Estes desenhos possuem pontos especiais que necessitam ser salientados para compreendermos os meandros dessa trama: a educação como lugar de muitos Outros; cultura como espaço de inclusão/exclusão pedagógica do Outro; estágio como um espaço de problematização para a inclusão/exclusão no campo pedagógico; possibilidades de inclusão pedagógica do Outro nas relações pedagógicas durante o estágio curricular supervisionado. E, por fim, alguns interrogantes que surgiram em decorrência dessa trama e apontam para outras tramas que necessitam ser investigadas.

5.1 EDUCAÇÃO: UM LUGAR DE MUITOS OUTROS

O ser humano é um ser de potencialidades, e isso significa que deve, portanto, construir ou conquistar seu próprio *ser*. Ele não nasce pronto, mas se faz ser humano, se torna pessoa. O grande desafio de nossas vidas é esse processo de construção de nosso próprio *ser*. Essa construção é uma permanente possibilidade e não acontece individualmente, de forma isolada, mas num contexto de relações e situações que o ser humano estabelece com o mundo e com seus semelhantes. Desse contexto fazem parte as instituições, os ensinamentos, as experiências, os projetos, os sonhos, os desafios, as convivências (FÁVERO, 2007, p. 113).

Desenvolver as potencialidades do ser humano de forma que ele possa tornar-se pessoa é um desafio para a educação, porém é, também, uma de suas finalidades. Mas isso não é simples, nem sequer fácil, pois vivemos em sociedade, somos uma singularidade que se faz em meio à pluralidade. Além disso, carregamos sobre nossos ombros uma historicidade que abrange tanto a individualidade quanto o que se refere aos percursos da humanidade e às maravilhas e intempéries de uma espécie. Existe algo de genial no ser humano que é o entrelaçamento entre a temporalidade e a espacialidade personificadas pelo passado, presente e futuro. O ser humano está e é em sua historicidade inacabada, uma vez que é produto

⁶⁰ **Tramador** 1, Que ou aquele que trama. – Operário que dispõe os fios da trama de um tecido.

produtor do que foi produzido e do que ainda está por ser feito.⁶¹ O tornar-se pessoa acontece em meio a contextos diversos que se cruzam independentemente de suas finalidades, mas que formal ou informalmente vão educando o ser humano e tornando-o uma pessoa capaz de conviver em sociedade. Nesse percurso as relações estabelecidas com os Outros, com o mundo e com as situações são meios para que este tornar-se pessoa aconteça. A educação é um processo inacabado, pois se refere ao ser humano que está sempre em processo de se fazer.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2007, p. 53).

Ter a consciência do inacabamento é fundamental para o ser humano, é o que o impulsiona em direção a uma constante atualização.⁶² Essa deve ser a concepção de fundo das ações que realizamos no contexto em que vivemos. Em referência à formação de professores, a idéia do inacabamento é pressuposto da prática educativa. Durante o processo de acompanhamento dos estagiários(as), constatou-se que, na orientação/supervisão, essa idéia do inacabamento, do devir esteve presente nos diálogos estabelecidos com os estagiários(as). E se refletiu, inicialmente, na prática educativa de três estagiários(as), e, no transcorrer do estágio, a estagiária que oferecia mais resistência às mudanças acabou por mudar de postura. Ela percebeu a necessidade desse constante tornar-se que o saber-se inacabado proporciona, mas isso só aconteceu em função do comportamento dos alunos e do incômodo que isso lhe causou.

Com os professores que estão nas escolas a realidade é diferente. Mesmo tendo a obrigatoriedade dos cursos de formação continuada, o fato de participarem dos cursos nem sempre se reflete na prática educativa. Existe uma resistência à mudança, principalmente no que se refere às metodologias de ensino, tanto por parte de professores quanto de alunos. Os professores têm pouco tempo para refletir sobre suas práticas e para preparar as aulas. Essa sobrecarga acaba por acomodar os professores; entretanto, independentemente disso, a realidade é dinâmica e está em transformação, e a escola e professores não conseguem

⁶¹ Expressão usada em referência ao que Vieira Pinto (1985) coloca na p.85 de seu livro: "*Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*".

⁶² Atualização como formação contínua, como um fazer e refazer nas relações com/no mundo.

acompanhar esse processo. Atualmente, observa-se nas escolas uma reação que surge dos alunos. A indiferença, a insatisfação, a rebeldia, a violência, entre outras causas, estão obrigando os professores a tomar atitudes. Eles sabem que precisam mudar, mas ainda não sabem ao certo por onde começar. O fato é que as escolas públicas observadas enfrentam uma situação complexa, que tem, no centro de sua prática educativa, um modelo arcaico de educação que é ainda extremamente diretiva⁶³ e fora de contexto. A realidade escolar reflete a realidade social, mas as práticas educativas que ali foram observadas tentam ignorar essa realidade.

A realidade observada demonstrou que o inacabamento é uma condição humana. E que a dialética acontece independentemente de resistências, vontades, intencionalidades. A dialética, no contexto da educação, se desenvolve em uma perspectiva histórico-antropológica, onde se desenvolve como um processo e um fato: social, existencial, cultural. É um processo porque se refere ao desenvolvimento do ser humano, que é dialético no seu modo de ser/estar no mundo. A educação é um processo dialético porque é elaborada, conduzida por seres dialéticos. Assim, a educação possui a mesma lógica da dialética.⁶⁴ Independentemente dos rumos da educação ou do tipo de educação que está sendo ensinada, ela vai acontecer dialeticamente. Essa educação é um processo sobre e com existências em uma realidade social concreta, que, enquanto tal, é proveniente de uma cultura que determina e é determinada pela realidade que a cria e recria.

Os fatos anunciam e denunciam uma realidade de desigualdade social,⁶⁵ que tem como efeito uma desigualdade educacional. Existe um movimento na educação pública que tem em vista a questão da acessibilidade de educação. Nas turmas que foram acompanhadas, os alunos têm acesso, mas este se refere mais ao ingresso no ambiente escolar do que a um processo educativo que os envolva e os constitua como seres conscientes de si, como pessoas.

A educação reflete o contexto cultural em que é desenvolvida e atualmente sofre determinações de uma cultura que se estrutura em torno do poder econômico. A questão econômica, enquanto um produto cultural, impõe à educação uma intencionalidade que é

⁶³ Educação diretiva usa-se aqui no sentido com que Becker utiliza a expressão.

⁶⁴ Sobre a questão da lógica dialética, encontra-se uma excelente explanação em Vieira Pinto (1979) em seu livro: *"Ciência e existência"*, capítulo X, p. 197-215.

⁶⁵ Explicação feita com base no que Vieira Pinto (2007) coloca no capítulo 1, p. 29-40, do livro *"Sete lições sobre educação de adultos"*.

direcionada pelas políticas públicas de educação, pelas teorias educacionais, por uma concepção de pessoa que se pretende formar neste contexto. Ou seja, a educação não é um saber neutro que aconteça à margem da realidade concreta.

A educação: este termo exprime o princípio gerador dos comportamentos individuais culturais e sociais, assim como saberes inscritos em cada um. A educação designa o processo que vincula um sujeito ao seu ambiente próximo, a um sistema de sociedade, de cultura e de valores (no qual tomam lugar as instituições educativas) e lhe permite integrar-se (MORANDI, 2002, p. 17).

A educação tem essa dupla perspectiva: o indivíduo e a sociedade. Ela tem em vista a formação do indivíduo, o desenvolvimento das suas potencialidades, o crescimento pessoal através do conhecimento da realidade que o cerca, e o autoconhecimento. Por outro lado, ela visa à socialização do indivíduo com vistas à preservação da sociedade e da espécie humana. Dessa forma, a educação é um meio de desenvolver características morais, físicas e intelectuais que possibilitam aos seres humanos conviverem em uma sociedade. Existe na educação uma intencionalidade que se volta para o Outro. Nos documentos legais que norteiam as práticas educacionais vigentes, constatou-se um discurso que dá acento à diferença do Outro, no sentido de colocá-lo como uma realidade que deve ser absorvida pelos sistemas educacionais. O diferente é aceito nas escolas, desde que seja tratado como igual aos que são chamados de normais. Os projetos pedagógicos das escolas e os planos de ensino dos professores estão recheados de discursos de respeito às diferenças de todas as ordens, com propostas de trabalho que estão em conformidade com as diretrizes educacionais vigentes. Entretanto, na sala de aula, as aulas são planejadas e executadas tendo em vista uma única forma de aprendizagem: todos os alunos são avaliados do mesmo jeito. Há uma homogeneização dos alunos tanto na forma de aprender como na maneira de se comportar. E, se nem todos aprendem, as desculpas estão direcionadas às incapacidades dos alunos, ao fato de estes não prestarem atenção, não serem muito inteligentes. Por caminhos diferentes, a teoria preconizada pelas diretrizes educacionais vigentes e as práticas educativas convergem para uma mesma finalidade: tornar o Outro igual ao Si através de ações que culminam no mascaramento das diferenças.

As práticas educacionais dos professores(as) que os(as) estagiários(as) observaram eram pautadas em uma idéia de homogeneização dos Outros. A diferença do Outro some em favor da idéia de universalização de valores, de conhecimentos, de modos de ser. As regras de

convivência têm que ser cumpridas, por mais absurdas que sejam, e não são pactuadas com o Outro. O Si (aqui representado como professor, como equipe diretiva, como os que representam as instituições educativas) impõe valores e normas que não têm sentido, que deturpam a formação da eticidade⁶⁶ do Outro. A eticidade, como algo refletido e adotado como um modo de ser, como algo assumido livre e conscientemente, é substituída pela repetição dos valores do Si. Mas as tentativas do Si de absorver os Outros têm se mostrado infrutíferas. Os estagiários vivenciaram na prática que o Outro não pode ser capturado pelo Si. Ele se mostra na positividade ou negatividade, como diferença.

Especificamente na problemática da educação no campo de estágio, este tornar-se pessoa acontece através das relações que aí são estabelecidas.⁶⁷ Este espaço põe em evidência a existência de muitos Outros e a realidade de que o Si é um Eu-Outro, pois em uma relação essas duas formas de ser estão envolvidas. Todos os que se envolvem na relação são, a um só tempo, um Si e um Outro dependendo de quem está falando. As diferentes percepções da realidade que foram ouvidas durante o estágio são conseqüentes da duplicidade referencial de cada um dos participantes da relação. Além do fato de cada Si ser um Eu-Outro, existem as diferenças provenientes dos papéis que cada um desempenha nesse território,⁶⁸ o que faz deste um lugar de muitos Outros. “Quando se educa, se constrói junto com o outro uma relação e esse outro ganha força, ganha espaço, ganha possibilidades ou, contrariamente, esse outro perde forças e perde possibilidades. Essa é a lógica da política” (GENTILI, 2003).

Os Outros – alunos dos estagiários(as), estagiários(as), orientadora/supervisora e professora/tutora – estiveram juntos no estágio, mas isso não evita que, no final, esse espaço seja reduzido às reflexões do estagiário(a) e às avaliações da orientadora/supervisora, da professora/tutora e dos alunos. Todos esses Outros que constituíram o espaço de profissionalização do futuro professor desaparecem ao término do estágio, ficando o Si com as glórias, ou não, de ter realizado um estágio. É o esquecimento dos Outros que toma lugar; cortam-se os vínculos, pois esses Outros já não fazem mais parte da realidade do si. Eles são só lembranças de experiências que, se não foram significativas, aos poucos vão sumindo da memória.

⁶⁶ Entende-se eticidade como a própria moralidade da pessoa, como um modo de ser, atitude em relação a si, ao Outro e ao mundo.

⁶⁷ Tal como Buber, acredito que o ser humano se torna pessoa pelo diálogo, pelas relações que estabelece com o Outro.

⁶⁸ Usa-se território aqui no sentido que Fernandes lhe atribuiu.

5.2 CULTURA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO PEDAGÓGICA DO OUTRO

A educação é proveniente da cultura, no sentido em que essa dita a forma como ela deve acontecer, pois é um produto cultural. E, mais do que isso, existe um entrelaçamento entre cultura e educação que é expresso na identidade de um povo, pois perguntar pelo que identifica um povo equivale a perguntar pela sua educação. Entre educação e cultura existe uma relação dialética em que é muito difícil delimitar onde está o produto e onde está o produtor. Tanto uma como a outra têm o caráter de ser produto produtora de si própria e, ao mesmo tempo, serem produto produtora uma da outra.

Se pensarmos, então, em termos de relação pedagógica, podemos afirmar que essa resulta daquilo que a cultura determina para o estabelecimento das relações. Ou melhor, a relação pedagógica está inscrita na cultura.

Posicionar-se, posicionar-nos como sujeitos, parece sugerir o fato de interrogar(-nos) pelo lugar desde o qual parte o olhar – e não pelo que é *efetivamente* olhado – e pelos efeitos culturais necessariamente vagos, imprecisos, que supõem a trajetória conseqüente do olhar e dos significados que, então, são atribuídos (SKLIAR, 2003, p. 70).

Convém destacar que, quando falamos de cultura, estamos nos reportando a um processo histórico, que é dinâmico e constante, que é agente formador de consciências e realidades que interagem com essa sem com isso recusá-la. Mais do que isso, denota uma relação dialética entre a criatura e criador. A cultura designa e identifica relações, construções, criações, desejos e sentimentos. Mais ainda, leva-nos a refletir sobre a idéia de que existem diferentes culturas que, juntas, representam a cultura da humanidade e necessitam ser preservadas e respeitadas em sua diversidade. É importante considerar que a cultura é central, mas articulada com a produção social.

Así, las formas de ver y entender el mundo, las múltiples manifestaciones humanas, las diversas maneras de enfrentar la supervivencia, los procesos simbólicos y valorativos, las imágenes individuales y coletivas, entre otros, son parte de ese “proceso social de producción y reproducción”, de esa construcción humana del mundo, que es la cultura (AWAD e MEJÍA, 2001, p. 153).

Apesar de as relações nascerem em uma cultura, nem sempre esse fato é considerado no estabelecimento de relações pedagógicas. A inter-relação que deveria acontecer entre cultura e relação pedagógica nem sempre se concretiza, o que é, no mínimo, curioso. Enquanto a cultura é dinâmica, a relação pedagógica se solidifica, muitas vezes, no monólogo do professor.

Independentemente de se considerar, no estabelecimento das relações pedagógicas, o aspecto cultural, ele é uma presença que, quanto mais ignorada, tanto mais é salientada. A cultura figura como o pano de fundo no qual a relação pedagógica se inscreve. Isso equivale a dizer que a relação se estrutura a partir da cultura e esta é seu ponto de origem e chegada, que caracteriza e enuncia, também, uma relação de interdependência e reciprocidade entre ambas. É baseada no conhecimento cultural e no modelo cultural de comportamentos que a relação pedagógica deveria ser construída. Ou seja, qualquer relação que se pretenda como pedagógica não parte do zero; anterior a essa relação, existe toda uma história que vem se estruturando de acordo com os padrões culturais locais. Isso porque, como seres humanos, somos impregnados de impressões, sensações, sentimentos que são anteriores a qualquer processo educacional mais estruturado. Mantemos com nossa cultura uma relação dialética, pois, ao mesmo tempo em que essa nos produz, também a produzimos. Esse é um processo dinâmico que torna possível a conservação da cultura e a sua evolução.

Assim, vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes de saber e de sentido) (BRANDÃO apud STRECK, 2008, p. 109).

Sendo a educação uma construção cultural, o seu fazer e acontecer se dá em um ambiente cultural, geográfica e historicamente situado. Como derivada dessa circunstância, a ação educativa deve considerar que sua eficácia está condicionada a fatores culturais, que são, em essência, educativos, formadores dos esquemas através dos quais interpretamos a realidade que nos cerca. Ser educado dentro de uma determinada cultura implica desenvolver esquemas interpretativos e formas de comunicação e comportamentos condizentes com essa realidade. Assim, considerar e valorizar a cultura é crucial para estabelecermos o mínimo de entendimento necessário para iniciar e estabelecer a relação pedagógica. O conhecimento da cultura, em especial da cultura local, é condição e possibilidade para ser consolidada a relação

pedagógica que se procura estabelecer na sala de aula ou em qualquer espaço educativo. Sabendo da importância da cultura na educação a orientadora/supervisora orientou os(as) estagiários(as) a procurar conhecer a realidade existencial dos(as) alunos(as) deles(as). Para tanto, eles(as) organizaram questionários e aplicaram com seus(suas) alunos(as) e procuraram conhecer o ambiente escolar, e onde a escola estava inserida. Essas pequenas ações se refletiram na forma como os(as) estagiários(as) tratavam seus(suas) alunos(as). Durante as orientações, a orientadora/supervisora de estágio enfatizou a necessidade de considerar a cultura como um aspecto relevante para a relação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, o que foi extremamente positivo, pois sensibilizou os estagiários e os fez conhecer uma realidade que não era a deles. O conhecimento e o respeito pela cultura do Outro foi um dos pontos fortes dos estagiários(as). Essa experiência reforça a idéia de que os espaços educativos são compostos por diversos grupos com valores, expectativas e culturas diferentes entre si, que precisam aprender a conviver nessa diversidade. Essa circunstância tem que ser levada em conta pelo professor no momento de iniciar e estabelecer a relação pedagógica.

Educacionalmente falando, não podemos negar que os valores que garantem a sobrevivência das sociedades são trabalhados e elaborados pela/na cultura. Não é a educação sistematizada na escola ou em outro local que vai nos ensinar como devemos nos comportar no mundo social. Nesses espaços, através da relação que se estabelece entre quem educa e quem é educado, o que se pode fazer é uma afirmação ou negação dos valores adquiridos, ou uma reflexão sobre esses a partir dos conhecimentos construídos com vistas à evolução e preservação da humanidade.

Mesmo que, inicialmente, a relação pedagógica se firme na cultura local, os ideais educacionais convergem para a universalização de alguns valores da humanidade que, sem a cultura, seriam como um edifício sem alicerce. Assim, partir da cultura para pensar a relação pedagógica corresponde a enfatizar educador e educando como aqueles que se expressam e se tornam pessoas com o Outro da relação, em um ambiente de diversidade cultural. A relação pedagógica é o espaço onde se deve propiciar o diálogo entre as culturas e as diversidades advindas dessas. Por ser, em tese, um dos lugares de expressão das culturas, ela é espaço de garantia do direito à diversidade cultural, à construção e afirmação da identidade cultural.

5.3 ESTÁGIO COMO UM ESPAÇO DE PROBLEMATIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO OUTRO

O estágio curricular supervisionado suscita uma série de questões que possibilitam várias formas de análises. A via da exclusão/inclusão é uma das possibilidades de interpretação dessa realidade, que não esgota algo tão complexo, mas acrescenta e muito na compreensão de como o Outro é olhado neste lugar, sob a perspectiva da relação pedagógica.

Como categoria de análise, o binômio exclusão/inclusão possui limitações quanto à sua compreensão e aplicação. Como aplicação pode ser usado para explicar muitas situações, porém é sempre uma das explicações⁶⁹ possíveis de uma realidade que é multifacetada. E essa aplicação depende de como e em que sentido se compreende a exclusão/inclusão.

O uso da exclusão ou inclusão para explicar algumas situações sociais não é algo novo, mas nunca foi tão frequente como nos últimos anos. Normalmente, está relacionado a situações sociais e tem a ver com o Si-Outro. Comumente, quando se designa alguém como excluído ou incluído, usa-se no sentido de que este alguém está fora ou dentro de uma situação. A questão está justamente aí; pelas observações do campo empírico, a exclusão/inclusão não está fora da situação, mas, pelo contrário, está no interior como uma produção da situação. Ou seja, estar excluído, na atual conjuntura econômica, social, histórica e educacional, não quer dizer estar fora da realidade. A exclusão ou inclusão é um efeito da/na realidade e não está fora dela.⁷⁰ O sujeito não é jogado para fora, ele está aí, faz parte da realidade. É do interior da realidade que precisamos refletir e tomar atitudes sobre as possibilidades de inclusão/exclusão do Si e do Outro.

Ao falarmos de exclusão/inclusão, estamos, de certa forma, analisando a realidade do Outro a partir de dois conceitos totalizadores e o encarcerando sob uma concepção que não admite o meio termo. Porém, a compreensão da exclusão e da inclusão implica em romper com qualquer forma de totalização, implica em um entre, em dobras e máscaras.

⁶⁹ Esta idéia expressa uma concordância com o que Oliveira diz sobre os limites e as aplicações que se podem fazer da idéia de exclusão/inclusão.

⁷⁰ Sobre essa questão, é importante ler o livro *“Pedagogia do Oprimido”*, de Freire (1981), e o texto *“Reflexão crítica sobre o tema ‘exclusão social’*”, capítulo 1 do livro *“A sociedade vista do abismo”*, de Martins (2003).

No entre, encontra-se o Outro e a situação existencial, social, educacional, cultural em que se encontra. Entre a exclusão e a inclusão está o que exclui ou inclui e está aquele que é excluído ou incluído. A perspectiva da situação depende de quem a olha; para o si, o Outro pode ser um excluído, mas o Outro (excluído) pode não se perceber nessa condição. O Si olha o Outro a partir de sua realidade existencial e o designa pelos seus referenciais, que não são os mesmos do Outro.

Nas dobras da exclusão, está o fato de que ela atinge singularidades que se constituem como e na pluralidade. É na sociedade, no coletivo que se exclui ou inclui. Esta exclusão se manifesta através da e na relação de um Si com um Outro e ela está na subjetividade do que exclui e do que é excluído. A exclusão provoca um sentimento de não pertencimento, de estar à margem da realidade, quando a marginalização é parte desta realidade que a criou e tenta ignorar. No processo da exclusão, tem-se a sensação de desfiliação social de determinada realidade. Como máscara, o nome exclusão esconde formas de dominação, de manipulação. A exclusão é um dos efeitos necessários de um sistema capitalista para ocultar formas de expressão do poder de uns sobre os Outros. Porém, na dialética do mundo da vida, a criatura incomoda e desacomoda seu criador. O excluído está na mesma realidade em que se encontra o que se diz incluído; trata-se de duas faces de uma mesma realidade. Essa situação se prolonga até que a presença do excluído leva o incluído a criar formas de inclusão que possam compensar o desconforto que o Outro lhe causa. Nas dobras da exclusão estão, também, formas de exclusão que acontecem em muitos espaços e tempos. Isso indica que é muito difícil falar de alguém que seja excluído de tudo ou de todos. Sob outro prisma, a idéia de inclusão/exclusão, ao que tudo indica, também é colocada como um discurso em favor da homogeneização, da igualdade, da negação da diferença do Outro.

Na relação entre o Si e o Outro, existe uma diferença que é própria de ambos; às vezes, em meio à pluralidade, ela se torna aparente em alguns e toma a forma de exclusão. A não aceitação do Outro é uma forma de ignorar a sua diferença. É mais cômodo fazer dessa diferença uma exclusão do que dialogar com o Outro em sua diferença.

Exclusão pedagógica

A qualificação da exclusão como pedagógica é usada para expressar a espacialidade onde esta é gerada. Diz respeito à maneira como ela se processa nesse espaço, especificamente, nas relações pedagógicas estabelecidas no estágio curricular supervisionado.

Muitos Outros constituem o estágio e aí se relacionam ou, pelo menos, deveriam se relacionar. Ser incluído ou excluído da relação não é privilégio dos(as) alunos(as), ou dos estagiários(as), ou das professoras/tutoras ou da orientadora/supervisora. A investigação mostrou que estar em uma situação ou em outra depende de fatores que têm uma abrangência que ultrapassa o aspecto educacional. A forma como estes participam da relação pedagógica nos leva a pensar de que maneira eles podem ser incluídos ou não neste processo.

Como fator de exclusão, a relação pedagógica é extremamente perigosa no sentido de abrir espaço para uma série de questões, como etnocentrismo, marginalização, violência e outros. Essas questões são um perigo para a humanidade, já que trazem consigo os problemas que decorrem da busca pelo poder e da idéia de superioridade. Como possibilidade de inclusão, coloca-se o respeito pela cultura do Outro, pela sua diferença e o espaço de (re)conhecimento de outras culturas como uma construção da humanidade em seus diversos processos de evolução.

A escola informa, deforma e conforma, e aqueles que não são absorvidos por ela são marginalizados e rotulados como excluídos. Porém, quem os classifica como excluídos o faz a partir de um modelo de inclusão no qual se percebe como incluído. Os discursos da inclusão/exclusão são feitos sob a ótica de um estereótipo elaborado por alguém que tem uma concepção de inclusão. O Outro é definido como incluído ou não sem que tenha o direito de expor sua opinião.

Partindo do que foi posto sobre exclusão/inclusão, o excluído na relação pedagógica se apresenta como alguém que está na relação pela sua negação. Muitas vezes, não é uma ausência; sua indiferença e insatisfação o tornam uma presença marcante ao ponto de ser muito difícil ignorá-lo. Da mesma forma, o excluído pela escola muitas vezes se mantém no espaço escolar, como a dizer “estou aqui apesar de não ser desejado”. Muitas vezes, ele é colocado para fora do espaço escolar, mas não para fora da sociedade que o produziu.

A exclusão pedagógica pela relação pedagógica pode ser expressa sob duas grandes formas: pela aprendizagem ou pelo comportamento. O não propiciar condições de aprendizagem condizente com as capacidades do aluno é uma forma de excluí-lo de sua participação no processo de ensino e aprendizagem. Muitos alunos não conseguem aprender em uma determinada disciplina e passam a negá-la, a agir como se esse conhecimento fosse desnecessário. Deixam de aprender, porque lhes é negada a elaboração de um conhecimento. E a rejeição, uma vez instalada, se prolonga muitas vezes por toda a trajetória escolar. A exclusão pedagógica pela via comportamental tem a ver com a forma como professor e aluno se relacionam como pessoas, como um trata o Outro. A falta de respeito pelo Outro, o tratamento desigual do professor em relação aos alunos, o não simpatizar com o Outro são impedimentos no estabelecimento da relação pedagógica e uma porta aberta para a exclusão pedagógica.

No campo da relação pedagógica no estágio curricular supervisionado, detectaram-se duas formas de exclusão pedagógica: auto-exclusão pedagógica como um efeito da exclusão social e auto-exclusão pedagógica como algo que parte do Si.

Um aspecto que chamou a atenção no percurso dessa pesquisa foi a questão da auto-exclusão pedagógica, identificada a partir dos dados coletados e da observação realizada no campo empírico. Embora exista um compromisso formal do professor/tutor receber o estagiário e ser seu tutor durante o processo do estágio, isso nem sempre acontece. Especificamente nesse caso, uma das professoras/tutoras se auto-excluiu do processo pedagógico da formação da futura professora. A referida professora adotou a postura de marginalidade, ficando excluída do estágio. A estagiária que estava sob sua tutela fez várias tentativas de aproximação, porém foram infrutíferas e decepcionantes, pois esperava compartilhar experiências e aprender com a professora. A professora não quis estabelecer uma relação com a estagiária e adotou a postura de mera observadora, de alguém que não tinha responsabilidade com a formação da estagiária. Negou-se ao envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. A relação virou contato, que significou não comprometimento com os Outros (estagiária, alunos e orientadora/supervisora).

Do professor/tutor espera-se que se responsabilize pelo processo formativo do estagiário que acontece no campo de estágio, onde a turma de alunos é responsabilidade do

tutor. O ficar à margem o torna duplamente irresponsável, pois se exime da responsabilidade com sua turma de alunos e de orientar um futuro professor que está sob sua tutela.

A auto-exclusão da professora/tutora confirmou a existência de dificuldades de implementação dos estágios que superam as operacionais e estão no plano formativo. O aumento da carga horária de estágio ampliou o tempo de permanência no campo de estágio e a procura por espaços para estagiar. Outra questão refere-se ao aumento de alunos-estagiários por professor(a) orientador(a)/supervisor(a) de estágios. Além disso, a lei que regula os estágios também indica a necessidade de um profissional experiente que esteja no campo de estágio, e é com este profissional que o estagiário irá aprender a profissão de professor.

Sob Outro aspecto, a função de professor/ tutor tem demandado pesquisas e discussão com vistas a esclarecer as atribuições desse professor e as implicações da participação do professor/tutor na formação do futuro professor. Esse interrogante põe acento sobre a relação universidade – escola que, apesar dos esforços acadêmicos e escolares, não eliminou a distância que existe entre elas.

Junto a essas questões existem problemas internos da escola e dos professores que nela atuam. São questões pontuais: a carga horária elevada em sala de aula, a falta de professor e a idéia de que o período em que o estagiário está dando aula é horário de descanso do professor/tutor.

A outra forma de auto-exclusão por exclusão social refere-se a alguns alunos(as) que se auto-excluíram da relação pedagógica. Foram alunos(as) que, independentemente dos esforços de aproximação dos(as) estagiários(as), se negavam a participar do processo de ensino e aprendizagem. Era uma presença física e uma ausência subjetiva e comportamental sem máscaras. Estavam ali por motivos diversos, porém não educacionais. Eram alunos(as) que vinham de uma vida de exclusão social tão impregnada em sua subjetividade que já a assumiam como um modo de ser/estar no mundo.

A situação acima mostra a existência, no campo pedagógico, de situações que acontecem no ambiente escolar, mas vêm de fora, de outro contexto. Mostra também que, no espaço escolar, existem processos de exclusão que são gerados ali, mas que outros vêm de fora para dentro, sendo anteriores à vida escolar ou existindo paralelamente a esta. A exclusão

escolar tem que ser compreendida numa perspectiva que vai de uma visão ampla para uma visão micro da realidade, e vice-versa. E exige daqueles que se deparam com essas situações uma eticidade pautada na responsabilidade e no respeito pelo/com o Outro.⁷¹

Os sujeitos que participaram da relação pedagógica demonstraram, através de atitudes e ações, que a presença pode ser expressa de diferentes formas. A indiferença e a ausência são duas maneiras que o Outro utiliza para chamar a atenção sobre Si. Esses comportamentos são negação da presença, fazendo o Si sentir a necessidade da presença do Outro. Entre o Outro e o Si existe uma diferença de constituição e de cultura, que, na prática educativa, pode ser uma forma de aproximação, de diálogo. Sob Outro aspecto, o Si e o Outro podem ter semelhanças ou se tornar semelhantes na convivência. O estágio curricular supervisionado mostrou ser um território onde a inclusão e a exclusão pedagógica são possibilidades na realidade educativa. O acontecer ou não da inclusão ou da exclusão depende de como o Outro é considerado no processo de ensino e aprendizagem e de como a realidade existencial dele se faz presente nesse processo.

5.5 RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM MEIO DE INCLUSÃO PEDAGÓGICA DO OUTRO

O ser humano se torna pessoa a partir das relações que estabelece ou deixa de estabelecer com os Outros. As relações interpessoais são fundamentais para a vida em sociedade e para a educação que esta concebe. Independentemente do que se possa dizer, fazer ou pensar, o Outro está/é em toda sua complexidade na educação, e muito dessa realidade é revelada pelas relações que aí são instauradas. No universo educacional, as relações pedagógicas estão no centro das práticas educativas, como condição para a realização dessas. E, como essas relações são interpessoais, o futuro professor precisa ter um conhecimento prévio sobre o ser humano em seus aspectos antropológicos, sociológicos, históricos e psicológicos.

A observação e o acompanhamento dos sujeitos que participaram dessa pesquisa, na perspectiva da exclusão/inclusão do Outro na relação pedagógica, evidenciaram a

⁷¹ A idéia de responsabilidade e respeito pelo/com o Outro está estruturada a partir do que Levinás fala sobre o Outro no cap. 3, p. 111 dessa tese.

complexidade desse território. E desarticularam a idéia de que o Outro – aluno – era o excluído da relação. Ora, são muitos Outros que estão na relação, e a exclusão/inclusão pode ser do aluno, do(a) estagiário(a), do(a) professor(a)/tutor(a), da orientadora/supervisora. Outra questão é que a exclusão não é necessariamente algo que parte do Outro, ou de um Si para o Outro, mas pode partir de Si para Si próprio, na forma de auto-exclusão. Assim como não existe uma única forma de exclusão, também não é possível nominar um único excluído na relação; isso depende de uma série de fatores e contextos.

O acompanhamento dos estagiários(as) nas orientações de estágio mostrou que esses momentos não se restringiam a um aprendizado somente do estagiário. Pela fala da orientadora/supervisora e do estagiário, os alunos e a professora/tutora se faziam presentes a todo o momento. Havia uma preocupação com o conteúdo, mas também com o Outro e no como o Outro percebia o Si. Ao observar os(as) estagiários(as), alunos e professora/tutora no espaço escolar, percebi que as relações pedagógicas nesse espaço poderiam acontecer entre singularidades e entre uma singularidade – estagiário(a) – e a pluralidade de Outros – alunos.

Os sujeitos que participaram da pesquisa nem sempre se encontraram na relação pedagógica. Não houve nenhum momento em que todos os segmentos se encontrassem e estabelecessem uma relação pedagógica entre si. Somente em um caso a relação pedagógica envolveu três sujeitos – alunos(as), estagiário e professora/tutora; nos demais casos, as relações foram binárias e restritas a estagiário(a) e alunos(as) ou a estagiário(a) e orientadora/supervisora. Tanto estagiários(as) como professoras/tutoras se ressentiram da ausência da supervisora/orientadora no campo de estágio.

Ao contrário do que foi suposto, os Outros – alunos(as) se envolveram na relação pedagógica e, em alguns momentos, definiram como esta deveria se processar. Mesmo sendo responsabilidade do professor instituir a relação pedagógica, o que determina o andamento dessa, e se ela é eficaz ou não, é a resposta do aluno. O aluno sinaliza para o professor se está aprendendo ou não, se a relação é interpessoal ou intrapessoal. O aluno é, sim, co-responsável pela relação pedagógica, porque não é passivo no processo de ensino e aprendizagem. A própria negação da relação é uma mostra de como ele é um sujeito ativo. O que, às vezes, acontece é que o professor não consegue escutar o que o aluno diz e o que não diz.

Nos casos observados, confirmou-se a suposição de que, para ensinar, é necessário que o estagiário valorize o estágio, pois isso é condição para que as relações pedagógicas se estabeleçam. O grau de envolvimento com o estágio e o planejamento se refletia na sala de aula, nas relações pedagógicas. Os(as) estagiários(as) ficavam mais seguros(as) e se empenhavam para que os(as) alunos(as) aprendessem, e os(as) alunos(as) percebiam isso. A relação permite perceber se o Outro está preparado para ensinar; nela transparecem a formação e as convicções daqueles que conduzem a relação e dos que dela participam.

Ao entrelaçar teoria e prática do estágio curricular supervisionado sob o enfoque das relações pedagógicas, foi possível constatar que não existe fórmula mágica para que esta seja instituída. O que existe são práticas que possibilitam o estabelecimento da relação pedagógica e que podem ser mais ou menos includentes.

Quanto mais se investir na formação pedagógica do professor, mais subsídios e condições ele terá para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem e a relação pedagógica. No que se refere à formação, há que se trabalhar mais sob o aspecto antropológico e na relação teoria e prática, ou seja, na dialética que possibilita que a teoria tenha veracidade e sentido. As práticas dos(as) estagiários(as) demonstraram que, quando conseguiam dar vida à teoria, os alunos conseguiam atribuir sentido e significado à teoria. As dificuldades advindas da articulação entre teoria e prática, decorrem do fato de que aquilo que os(as) estagiários(as) aprenderam na graduação está muito distante da realidade escolar. Um exemplo, são os conteúdos que têm que ser trabalhados na escola, que são vistos só no estágio, onde o(a) estagiário(a) tem que aprender a transpor para a realidade escolar, quando deveriam aprender isso antes. Antes do estágio acontecem as práticas de ensino, um espaço em que os futuros professores poderiam aprender a trabalhar os conteúdos de forma que pudessem ensiná-los em uma sala de aula. Teoricamente, essa é uma determinação legal, mas, no contexto acadêmico que foi investigado, ela não mostrou ser uma realidade na prática.

Ter conhecimento do conteúdo e saber explicá-lo pode ser uma das formas de iniciar uma relação pedagógica. Este foi o caso de um dos estagiários, que conseguiu estabelecer a relação pedagógica através do conhecimento e por demonstrar para os alunos o seu envolvimento com o conhecimento que queria ensinar.

O saber dialogar foi uma prática e uma atitude que possibilitou a inclusão do Outro na relação pedagógica. Destaco aqui o diálogo na perspectiva freiriana, como uma atitude pedagógica. Dialogar implica uma atitude de abertura para o Outro, sendo o escutar e o falar oriundos de uma realidade existencial que se constitui em uma práxis social. Contudo, nem sempre o estar aberto para o Outro implica diálogo; ele é, todavia, um de seus pré-requisitos, como o são a escuta e a aceitação do/pelo Outro.

A disposição para o diálogo foi algo vivenciado por dois estagiários(as). Não exatamente como Freire, mas no caminho dele, pois estavam exercitando a postura dialógica pelo diálogo. A relação pedagógica foi estabelecida a partir de uma inclinação para o Outro, sendo este ouvido e aceito na sua diferença. A postura foi de abertura para o Outro. Esses estagiários(as) conseguiram fazer da relação pedagógica um momento de encontro “[...] através da comunicação existencial entre um ente que é e um Outro que pode vir a ser [...]” (BUBER, 2007, p. 150). O voltar-se para o Outro externou uma abertura para esta realidade existencial e comunicou a esse Outro que o Si tinha algo a ver com ele. Ao se comportarem dessa forma, os estagiários conseguiram evitar a imposição de um conhecimento e partiram para uma construção solidária de conhecimentos. Uma relação pedagógica estruturada nesses moldes proporciona ao Outro uma idéia de pertencimento, de inclusão, como um estar/ser na relação como presença presente ao Outro.

Outro aspecto inerente a uma relação pedagógica que prima pela inclusão do Outro é a eticidade expressa por uma responsabilidade moral pelo/com o Outro. O Si tem com o Outro uma responsabilidade pelo seu desenvolvimento no processo de tornar-se pessoa, em uma sociedade. O respeito, a solidariedade, a aceitação do Outro são comportamentos éticos que se esperam de toda pessoa, e muito mais ainda de um(a) professor(a).

Deve-se considerar na relação pedagógica a necessidade de compreender o Outro como alguém proveniente de um ambiente cultural. A cultura está presente no modo de ser, pensar e sentir do ser humano. Assim, o estabelecimento de uma relação pedagógica se dá sempre em um espaço cultural. Hoje se fala, inclusive, em cultura escolar. Os diálogos desenvolvidos na relação são oriundos de um pensar que se constitui em uma determinada cultura.

As relações pedagógicas desenvolvidas durante o estágio curricular mostraram que os sujeitos participantes da pesquisa, ao se relacionarem, vivenciam a duplicidade de ser um Si-Outro na relação. São dois modos de ser que dialogam e podem ou não se sentir incluídos na relação. Neste contexto, o Outro é sempre uma diferença que o si não deve tentar aprisionar, mas respeitar, aceitar, pois só assim o Outro tem a possibilidade de se tornar seu Outrem.

5.6 DE UMA TRAMA PARA OUTRAS TRAMAS

Como diria Freire (1992, p. 13), a umas tramas juntam-se outras e mais outras. É justamente com esse sentimento que chego ao término dessa investigação. A análise da trama dos processos de inclusão/exclusão do Outro durante o estágio curricular supervisionado apontou-me outras questões que decorrem dessa, mas que, em vista de sua amplitude, aqui não puderam ser aqui analisadas.

A despeito de os(as) alunos(as) serem participantes do estágio, pouco sabem sobre o que representam nesse contexto. As respostas deles sobre como concebem o estágio demonstram que procuram saber algo a respeito do assunto, mas que aquilo que sabem é muito superficial. Até mesmo a visão que têm do estagiário é difusa e revela apenas como se sentem em relação a este. Para muitos, é alguém que vem fazer experiências com eles; muitos não gostam dessa situação, pois tiveram experiências negativas com estagiários(as). A desinformação dos alunos sobre o que envolve o estágio indica a necessidade de lhes dar mais atenção, no sentido de serem mais esclarecidos sobre esse momento.

Outra questão é o desafio que as relações pedagógicas representam para o processo formativo dos futuros professores. As relações pedagógicas desenvolvidas mostraram ser um território formativo. Todos os que nela se envolvem aprendem. No contexto investigado, as relações pedagógicas entre orientadora/supervisora e estagiários(as) e entre esses e seus(suas) alunos(as) não apresentaram muitos problemas. Os problemas surgiram em referência a uma das professoras/tutoras, que não conseguiu estabelecer uma relação pedagógica com a estagiária, tendo-se, aliás, auto-excluído do processo de formação de sua estagiária. Essa situação, aliada a colocações de outros estagiários em outros espaços escolares, levou-me a refletir sobre a maneira como o professor/tutor percebe sua participação na formação do

futuro professor. A lei e as práticas educativas originadas no estágio curricular supervisionado fazem desse professor co-responsável pelo estagiário no campo de estágio, mas ele mesmo tem pouco conhecimento de suas atribuições. O professor/tutor é um formador que, na maioria das vezes, não se percebe como tal e nem recebe formação para esse propósito.

A problemática em torno do professora/tutora procede de uma situação criada no ensino superior e que se reflete na educação básica. As escolas estão tendo que dar conta de uma formação na qual não se sentem como participantes. Os estagiários têm provocado todo o tipo de reação nas escolas, onde desempenham muitos papéis: são professores substitutos, estagiários, invasores, entre outros. Essa situação desvela uma realidade que indica a falta de interação entre a universidade e a escola. Apesar dos esforços, a realidade escolar está muito distante da universitária. Percebe-se certo ressentimento da escola em relação à universidade, pois existe pouca interação e parceria.

Sob outro enfoque tem à experiência propiciada pelo estágio no campo profissional. O estágio é um momento em que o estagiário vivencia suas primeiras relações de trabalho e percebe, de fato, a atividade de professor como um trabalho. Trata-se da vivência do trabalho em seu contexto. Esse momento representa uma confirmação de uma escolha profissional, pois é quando o futuro professor toma ciência das peculiaridades de sua profissão, algo que não pôde ser percebido durante o curso.

A análise sobre os processos de inclusão/exclusão do Outro nas relações pedagógicas evidenciou as políticas educacionais de inclusão. Nas escolas investigadas, a inclusão tem sido excludente. Inclui-se um, e excluem-se dois. Assim, é essencial pensar o que se esconde sob as políticas educacionais de inclusão. Até que ponto essas políticas são inclusivas? Ou essas políticas estão afirmando uma outra forma de exclusão, uma inclusão excludente?

Da trama das relações pedagógicas surgiram outras tramas com outros fios, que são importantes no debate sobre a educação, mas que precisam ser tecidas para, quem sabe, termos mais esclarecimento sobre o que fazer em vista da realidade educacional do nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro. 2.reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

AWAD, Myriam, MEJÍA, Marco Raul. **Pedagogias y metodologias em educación popular:** la negociación cultural: una búsqueda. Quito: Fé y Alegria, 2001.

BARICHELO, Marta Roseli de Azeredo. **A simpatia como um sentimento moral na obra** - “Um tratado da natureza humana” de David Hume. Porto Alegre: PUCRS, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1994.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira, LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica:** um guia para a iniciação científica. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: **Formação de professores - Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, 2001a.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2002a.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de Professores de Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação, 2002b.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Introdução e tradução Newton Aquiles Von Zuben. 8ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Do diálogo e do dialógico. Trad. Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. **Debates**, São Paulo, n.158, 2007.

CAMPOS, André de. **Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial**. v.2. São Paulo: Cortez, 2003.

COOPER, David. Filosofia européia moderna. In: BUNNIN, Nicholas, TSUI-JAMES, E. P.(Orgs.). **Compêndio de Filosofia**. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2002. p.697-716.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 4.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. **Charme da exclusão social**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FÁVERO, Altair Alberto. A responsabilidade ética na produção do conhecimento. In: PICHLER, Nadir Antonio; TESTA, Edimárcio (org.). **Ética e educação**. Passo fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007, p. 107-120.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento da. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. **30ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRAGATA S. J., Júlio. **Problemas de filosofia contemporânea**. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da UCP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 6ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA, Guilherme Carlos (Orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2007.

FREITAS, Deisi Sangoi et al. **Caderno do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionados: Enfrentando Desafios Formativos**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, PPGE, 2005.

FREITAS, Deisi Sangoi; GOULART, Sheila. F. Unidades Didáticas Interdisciplinares: possibilidades e desafios. In: **V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Anais do V ENPEC, 2005.

_____; PANIZ, C. M. Diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade do profissional professor. In: FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA, Guilherme Carlos (Orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. Sobre o círculo da compreensão. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de (Org.). **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, 141-150.

_____. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. In: Mesa-Redonda **Paradigmas de interpretação da realidade**. Botucatu: UNESP, 1996.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Trad. Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.41-56.

_____. Educação e neoliberalismo. **Jornal Opção**, ed.1437, 2003. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br>>.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: **V Congresso f the International Society for Cultural Research and Activity Theory**. Vrije Universiteit Amsterdam, 2002.

GOULART, Sheila Fagundes. **Acompanhamento da prática pedagógica: representações de estagiários do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 149-161.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEINZ, Jürgen Ipfling. **Vocabulário fundamental de pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 1974.

HUME, David. **Tratado de la naturaleza humana**. Edição preparada por Félix Duque. 2.ed. Madrid: Editora Nacional, 1981.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrando o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 69-82.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 47-68.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? **Textos seletos**. Edição bilíngüe. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do Outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LARROSA, Jorge. Saber y educación. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.1, p33-55, 1976.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 3.ed. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (Coord.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIVOSKI, Lisandra Almeida; CHAVES, Taniamara; WINCH, Paula Gaida; DUTRA, Edna Falcão. Desenvolvimento dos estágios curriculares nos curso de licenciatura da URI. In: Mesa redonda – Interação Universidade-Escola na formação de professores. **IV ANPEDSul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Santa Maria, junho de 2006.

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

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo, SP: Loyola, 2002, p. 65-78.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MONTALVÃO, Eliza Cristina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2002, p. 101-126.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

MORANDI, Franc. **Filosofia da educação.** Trad. Maria Emília Pereira Chanut. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Org.). **Para navegar no século XXI.** Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999.

MÜLLER, Mary Stela, CORNEISEN. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias.** 5.ed. Londrina: Eduel, 2003.

NOVA CULTURAL. **Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

NÓVOA, António (Org.). O passado e o presente dos professores. In: **Profissão Professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista, 2001.

_____. Novas características do professor. Entrevista ao Diário na escola - Santo André, **Diário do Grande ABC,** São Paulo, 2004.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação.** 6.ed. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão.** Pelotas: Seiva, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: _____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo, SP: Loyola, 2002, p.7-20.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Dilemas de nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.26, n.1, p.13-32, 2001.

_____ (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHOR Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SINGER, Peter. **Vida ética: os melhores ensaios do mais polêmico filósofo da atualidade**. Trad. Alice Xavier. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?**. Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Ricardo Timm. **Sentido e alteridade: dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antonio M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A. (Orgs). **Dizer a sua palavra: educação cidadã**. Pelotas: Seiva, 2005.

_____. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Congress of the Latin American Studies Association - LASA**, Montreal, Canada, 2007.

_____; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESTA, Edimárcio. O diálogo como forma de inclusão pedagógica. In: TESTA, Edimárcio; PICHLER, Nadir Antonio (Org.). **Ética e educação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007, p.67-82.

TERRAZZAN, Eduardo A. Possibilidades para a formação inicial de professores de Física: estágios e tutorias. **Caderno de Textos da V Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Física**, Bauru/BRA, p.294-297, 2000.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. **A busca de si: diálogo sobre o sujeito**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Trad. João Dell'Anna. 13.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

VIEIRA PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZUBEN, Newton Aquiles von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Estágio curricular supervisionado: concepções de supervisão. In: FREITAS, Deisi Sangoi et al. **Caderno do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionados: enfrentando desafios formativos**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, PPGE, 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro. Supervisão da tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento: contribuições da epistemologia genética. In: **Educação & Realidade** - Perspectivas sobre o sujeito, Porto Alegre, v.24, n.1, p.73-90, 1999.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos:** estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueri, SP: Manole, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v.1).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Trad. Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DELACAMPAGNE, Christian. **História da filosofia no século XX.** Trad. Lucy Magalhães; consultoria Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DIAZ-AGUADO, Maria José. **Construção moral e educação:** uma aproximação construtivista para trabalhar os conceitos transversais. Trad. Orlando Fonseca. Bauru: SP EDUSC, 1999.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional:** a educação na sociedade do conhecimento. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Educação em Pauta).

FRAGATA S. J., Júlio. O humanismo existencialista de Sartre. In: **Problemas da filosofia contemporânea**. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da UCP, 1989. p.125-134.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Prefácio: Fundadores do Instituto Paulo Freire. Organização e contextualização: José Eustáquio Romão. Depoimentos: Paulo Rosas, Cristina Heiniger Freire. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, Glifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HEEMANN, Ademar. **Natureza e ética:** dilemas e perspectivas educacionais. 2.ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1998.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. Experiência, estética e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n1, p.11-26, 2002.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LARROSA, Jorge. Saber y educación. **Educação & Realidade** - A educação e o problema do conhecimento, Porto Alegre, v.22, n.1, p.33-56, 1997.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Trad. Cristina Magro, Victor Paredes. 2.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MORAIS, Ronaldo Queiroz. Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência à teoria no espaço-escolar. **Revista do Centro de Educação-UFSM**, Santa Maria, v.29, n1, p.37-48, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2004.

RABUSKE, Edvino A. **Antropologia Filosófica**: um estudo sistemático. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Trad. Elena Gaidano. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ROCKENBACH, Arnildo Laurêncio. **Relacionamento alunos-professores**: na construção do conhecimento. Ijuí: Ed. Unijui, 2003. (Coleção Fronteiras da Educação).

RODRIGUES, Neidson. Da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade** - Ética, Educação & Sociedade: um debate contemporâneo, São Paulo, n.76, p.232-257, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.12, n.34, p.94-103, 2007.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do Eu? **Educação & Realidade** - Políticas do global e das singularidades, Porto Alegre, v.26, n.1, p.33-58, 2001.

_____. Dilemas de nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade** - Políticas do global e das singularidades, Porto Alegre, v.26, n.1, p.13-22, 2001. (Entrevista).

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHÄFFER, Margareth. Subjetividade e enunciação. **Educação & Realidade**- Perspectivas sobre o sujeito, Porto Alegre, v.24, n.1, p.19-38, 1999.

SERRANO, Glória Pérez. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Trad. Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijui, 2003.

SOUZA, Ricardo Timm. **Sobre a construção do sentido:** o pensar e o agir entre a vida e a filosofia. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Coleção Elos).

STRINGARI, Rodolfo. **O eu e o outro na educação:** uma abordagem filosófica a partir de Emmanuel Levinas e Enrique Dussel. Blumenau: FURB, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética.** 5.ed. nº 177. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos).

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ANEXOS

CARTA ENTREGUE AOS PROFESSORES

INFORMAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO

Caro Colega

Primeiramente, muito obrigado por considerar a possibilidade de receber estagiários da UFSM. Para subsidiar a tomada de decisões por da Escola, procurarei elaborar esta listagem de informações sobre o Estágio ora solicitado. A intenção é que estas informações sejam tomadas como um ponto de referência, sem, no entanto, cercear o bom andamento das atividades da Escola. Assim, cabe ressaltar que, ao assumir o compromisso de Estágio, nosso(a) aluno(a) assume um compromisso com sua Escola, seu projeto político-pedagógico e com todas as normativas que dele decorrem.

Sistematicamente, as informações são as seguintes:

1. O Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Biológicas pressupõe o desenvolvimento de uma carga horária total de 90 horas-aula por semestre, durante 4 semestres. A intenção é que o professor em formação passe de uma condição de observador e monitor das atividades de um profissional mais experiente para uma em que possa assumir na plenitude as atribuições de um professor de Biologia. Isso implica que o foco para os estágios seja muito mais um espaço de aproximação e vivência do que propriamente de docência, embora isso não esteja proscrito ou vetado. Cabe, como várias outras questões, usar o bom senso.
2. Dentre as atividades que compõem a carga horária de Estágio podem ser incluídos: planejamento, pesquisa, orientação, regência, atendimento a alunos, pais e profissionais da Escola, participação em reuniões e/ou atividades da Escola, desenvolvimento de projetos, avaliação, organização e sistematização de informações, produção de materiais, enfim, toda e qualquer atividade que caracterize a atuação docente.

3. Em função da carga horária destinada à Biologia nas Escolas, tem –se adotado como parâmetro o desenvolvimento do Estágio ao longo de pelo menos 1 trimestre letivo de regência, respeitando-se aí os limites, os potenciais, as necessidades e as normativas da Escola.
4. O Estágio deve ser acompanhado pelo Professor orientador da UFSM e pelo Professor regente da turma.
5. A forma do acompanhamento deverá ser definida consensualmente entre Escola e Universidade, observando-se as possibilidades e necessidades de ambos os parceiros.
6. Todas as atividades desenvolvidas pelo(a) estagiário(a) devem ser previamente submetidas ao Professor Tutor da Escola, na forma e periodicidade definida entre ambas.
7. É competência privativa do Tutor e/ou da equipe diretiva da Escola autorizar o desenvolvimento de atividades por parte do estagiário(a).
8. Previamente à realização do Estágio de regência, propriamente dito, deverá ser realizado um período de ambientação, normalmente caracterizado por atividades de observação, investigação e planejamento, que resultará na formulação e submissão de um plano de trabalho a ser apreciado, avaliado e aprovado pela Escola.
9. Ao ser aceito(a) pela Escola, o(a) estagiário(a) assume solidariamente todos os compromissos com o projeto Político-Pedagógico, com o Regimento, com as normativas e as políticas da Escola.
10. O processo de avaliação do Estágio é realizado paritariamente pelo(a) estagiário(a), pelo Professor Tutor e pelo Professor orientador da UFSM.

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação

Departamento de Metodologia do Ensino

Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas

Colega

Inicialmente, agradecemos por você ter disponibilizado um espaço a fim de que nosso(a) aluno(a) realizasse seu contato com a escola. Você deve lembrar o quanto este momento foi importante para sua formação profissional e o quanto à participação da escola é significativa neste instante de formação do futuro professor. Por acreditamos que seu auxílio, enquanto profissional experiente, muito contribuirá na formação de nossos alunos, solicitamos que você avalie o desempenho do aluno estagiário que está sob sua responsabilidade. Sugerimos alguns critérios a serem analisados na elaboração desta avaliação, mas você tem liberdade para propor outros que não estejam contemplados em nossa lista, de modo que seu parecer torne-se o mais completo possível.

Os critérios são os seguintes:

1. Domínio do conhecimento na área específica de atuação:

Emprega conceitos básicos;

Sabe utilizar a terminologia específica;

Determina o que é essencial dentro de um conteúdo;

Utiliza diferentes estratégias/atividades no desenvolvimento de suas aulas;

Mantém coerência entre teoria e prática;

Relaciona os conteúdos com o dia-a-dia;

Apresenta conceitos com clareza e segurança;

Apresenta os conteúdos numa seqüência lógica.

2. Planejamento de situação de ensino:

Planeja, antecipadamente, as situações de ensino;

Relaciona o planejamento com o nível dos estudantes e/ou contexto do trabalho;

Ajusta o planejamento com o tempo disponível para execução;

Apresenta capacidade de decisão frente a novas situações;

Cria novas situações ou situações alternativas no desenvolvimento do trabalho;

Utiliza os recursos disponíveis próximos da realidade da escola ou dos estudantes.

3. Comunicação

Apresenta habilidade de comunicar-se escrita e/ou oralmente;

Comunica-se com clareza; apresenta as idéias de forma objetiva e organizada;

Questiona, esclarece dúvidas, busca a participação de todos.

4. Compromisso

Apresenta senso de responsabilidade com suas tarefas;

Assume o estágio com profissionalismo;

Participa das atividades relacionadas com o trabalho profissional, quando solicitado pela escola;

É pontual em suas tarefas;

Apresenta iniciativa;

Integra-se aos sistemas da escola;

Informa-se dos critérios e normas de funcionamento da escola.

Se for possível entregue seu parecer por escrito, explicitando aspectos onde o aluno estagiário, na sua opinião, deve melhorar para otimizar seu desempenho. Transforme, posteriormente, estes aspectos em uma nota final de zero a dez. Esclarecemos que sua nota será utilizada na composição da média final dos alunos estagiários. Se você desejar informações quanto aos processos avaliativos ou de orientação do estagiário basta entrar em contato conosco.

Novamente agradecemos e nos colocamos a disposição,

Cordialmente

ATA DE ENCONTRO DA ORIENTAÇÃO

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

CE – Centro de Educação

MEN – Departamento de Metodologia do Ensino

MEM 1114 – Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas I

Aluno(a): _____

ATA DE ENCONTRO DE ORIENTAÇÃO

MEN 1114 Dia da semana: _____ Data: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Pauta do Encontro:

Resumo do Encontro:

Observações Adicionais:

Assinatura do(a) aluno(a): _____

FICHA DE FREQUÊNCIA DO ESTAGIÁRIO

A ficha de frequência contém os seguintes itens:

1. Estagiário(a)

Nome:

2. Escola do estagiário

Nome:

3. Turma de estágio

Série:

Turma:

Turno:

Dias da Semana:

Horário das aulas:

4. Professor(a) responsável

Nome:

5. Frequência no estágio

Data

Horário (início – término)

Assinatura do professor responsável

Assinatura do(a) professor(a) orientadora/supervisora de estágio

**ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO
DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I e II**

1.Dados pessoais do(a) estagiário(a)

1.1.Nome

1.2.Endereço

1.3.Telefone

1.4.E- mail

1.5.História de vida escolar – influências e/ou contingências – memorial descritivo do início de sua trajetória escolar até os dias atuais (incluir boletins de avaliação, fotos e lembranças significativas).

2.Dados pessoais da professora responsável pela turma na escola

2.1.Nome

2.2.Endereço

2.3.Telefone

2.4.E- mail

2.5.História profissional – no sentido de produzir um compartilhamento de experiências.

3.Dados da Escola

3.1.Nome completo da Escola

3.2.Endereço

3.3.Telefone

3.4.História da Escola (relato)

3.5.Projeto Político Pedagógico

3.6.Regimento

3.7.Estrutura física

3.8.Estrutura pedagógica (corpo administrativo; corpo docente; corpo discente e relação escola e comunidade).

4.Caracterização da turma

5.A ciência Biologia como disciplina escolar (pesquisa bibliográfica sobre como a ciência Biologia se torna uma disciplina escolar. Fatores históricos, sociais e econômicos que influenciam na criação destas disciplinas na escola).

6.Planejamentos (plano de curso e planos de aulas)

6.1.Horários, dias da semana, previsão de início e término do trabalho, cronograma das aulas

6.2.Levantamento dos recursos e das possibilidades metodológicas (observar os objetivos, as competências e as habilidades sugeridas nos documentos oficiais)

7. Execução dos planejamentos

7.1.Registro no Diário da Prática Pedagógica das implementações dos planejamentos

8.Reflexão final

8.1.Sobre o uso do Diário da Prática Pedagógica (DPP)

8.2.Sobre a experiência de estágio na formação profissional

8.3.Sobre a disciplina de estágio

9.Avaliação

9.1.Auto-avaliação

9.2.Avaliação do(a) professor(a) responsável pela turma na escola

9.3.Avaliação dos alunos da turma de estágio

9.4.Avaliação da professora orientadora/supervisora de estágio

10.Referências bibliográficas

DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O modelo de diário da prática pedagógica adotado pela orientadora/supervisora é o sugerido por Porlan, que acontece em três momentos:

1. Situação problemática – situação que aconteceu na sala de aula, na escola e que é considerada uma situação problemática, como por exemplo: dificuldade de aprendizagem dos alunos, bagunça na sala de aula, dificuldade em realizar alguma atividade, etc...

2. Como resolveu (reflexão na ação) – como foi resolvida a situação problemática, o que foi feito, de que forma ocorreu a ação;

3. Análise da situação (reflexão sobre a ação) – reflexão posterior, é a reflexão sobre o que foi feito para resolver a situação problemática, se deveria ter sido resolvido de outra forma ou não, o que poderia ter funcionado melhor, o que seria feito se acontecesse novamente.

O plano de curso tem a finalidade dar uma idéia do que vai ser feito durante o estágio e ele deve ser organizado da seguinte forma:

Data	Conteúdo	Procedimento
------	----------	--------------

Plano de aula

Os passos para a elaboração do plano de aula eram os seguintes:

1. Tema
2. Sub-tema
3. Tempo
4. Objetivos
5. Procedimentos

Pareceres e resoluções sobre estágio

- Parecer CNE/CES n.º 744/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997
Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino.
- Parecer CNE/CES n.º 503/98, aprovado em 3 de agosto de 1998
Solicita esclarecimentos da Lei 9.394/96 no que se refere às normas para realização dos estágios supervisionados dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior.
- Parecer CNE/CES n.º 518/98, aprovado em 5 de agosto de 1998
Consulta sobre denominação de disciplinas e sobre a carga horária de estágio supervisionado, tendo vista a nova LDB (Lei n.º 9.394/96).
- Parecer CNE/CEB n.º 30/2001, aprovado em 7 de agosto de 2001
Estágios Profissionais Remunerados.
- Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002
Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Parecer CNE/CES n.º 109/2002, aprovado em 13 de março de 2002
Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores.
- Parecer CNE/CES n.º 232/2002, aprovado em 6 de agosto de 2002
Consulta sobre o art. 65 da LDB 9.394/96 e Parecer CES/CNE 744/97, que tratam da prática de ensino nos cursos de licenciatura.
- Parecer CNE/CEB n.º 35/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003
Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB n.º 1, de 21 de janeiro de 2004
Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.
- Parecer CNE/CEB n.º 34/2004, aprovado em 10 de novembro de 2004
Consultas sobre estágio supervisionado de alunos da Educação Profissional, do Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação Especial, e de Educação de Jovens e Adultos.
- Parecer CNE/CES n.º 197, de 7 de julho de 2004
Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CES n.º 228, de 4 de agosto de 2004
Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
- Resolução CNE/CEB n.º 2, de 4 de abril de 2005
Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB n.º 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.

- Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005

Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

- Parecer CNE/CES nº 23/2006, aprovado em 2 de fevereiro de 2006

Aprecia a Indicação CNE/CES nº 8/2005, que propõe a revisão da Resolução CNE/CES nº 1/2005, na qual são estabelecidas normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006

Altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Parecer CNE/CES nº 33/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007

Consulta sobre a carga horária do curso de graduação em Enfermagem e sobre a inclusão do percentual destinado ao Estágio Supervisionado na mesma carga horária.

Fonte: Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/cne>

APÊNDICE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da pesquisa: A TRAMA DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO OUTRO NA RELAÇÃO PEAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO OUTRO NO PERÍODO DE ESTÁGIO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA

Pesquisador responsável: Marta Roseli de Azeredo Barichello

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Telefone para contato: (55) 3263 - 2171

A pesquisadora da presente pesquisa se compromete a preservar a privacidade dos envolvidos com essa pesquisa, cujos dados serão coletados em entrevistas semi-estruturadas, em oficinas de idéias e questionários. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos de pesquisa da pesquisadora, por um período de três anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Faxinal do Soturno,dede 200.....

.....

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES TUTORES DOS ESTAGIÁRIOS

Nome:

Escola:

1- Descreva:

- Como foi seu relacionamento com os estagiários;
- Sua participação no estágio dos estagiários;
- A relação com a professora orientadora/supervisora de estágio;
- O que você entende por estágio.

2- Você se sentiu incluída no processo de formação dos estagiários que acompanhou? Por quê?

3- Outros aspectos que gostaria de destacar.

Escola:

Nome do aluno:

Nome do estagiário:

Nome do(a) professor(a) regente da turma:

Data:

O estágio na visão dos alunos

- Considerando as aulas ministradas pelo professor estagiário responda as questões abaixo:

1- Você gostou de ter aula com estagiário? Por quê?

2- Descreva o que você entende por estágio.

3- Explique como foi a relação entre você o estagiário.

4- De que forma você descreveria sua participação no estágio do estagiário?

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-Graduação em Educação

AUTORIZAÇÃO

O questionário em anexo destina-se a coleta de dados para a pesquisa de Doutorado, que tem como questão as relações pedagógicas triangulares. Nesse sentido permito que as informações expostas no questionário possam ser usadas na construção e divulgação da tese de Doutorado de MARTA ROSELI DE AZEREDO BARICHELLO.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Programa de Pós-Graduação em Educação

Carta de Cessão

Eu, _____, aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria, matrícula _____, portador da Carteira de Identidade nº _____ e do CPF nº _____ declaro para os devidos fins autorizo a aluna MARTA ROSELI DE AZEREDO BARICHELLO do Programa de Pós-Graduação em Educação a utilizar, em sua pesquisa de Doutorado, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, as informações contidas nas gravações realizadas nas oficinas de idéias, autorizando a sua audição, transcrição e usos das citações. Da mesma forma, cedo os direitos das gravações realizadas durante o Acompanhamento da Prática Pedagógica, bem como da utilização dos Relatórios Finais de Estágio.