

e-book

VI Seminário Fala (Outra) Escola 2013

Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária

03 a 06.07.2013

Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária

ORGANIZADORES

Prof. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Heloísa Helena Dias Martins Proença

Profa. Liana Arrais Seródio

REALIZAÇÃO



APOIOS



FAEPEX

VI FALA ^{outra} ESCOLA

Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária





VI FALA *Outra* ESCOLA

Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária

VI SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA 2013

**Diálogo e Conflito:
por uma escuta alteritária**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaboração: Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário)

Tiragem: Publicação digital (E-book)

Realização: GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada

Apoio: UNICAMP – Faculdade de Educação, Biblioteca Prof. Joel Martins – FE/UNICAMP Comunicação e Divulgação Institucional – FE/UNICAMP

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447

D541 Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária / Guilherme do Val Toledo Prado, Heloísa Helena Dias Martins Proença Proença, Liana Arrais Serodio (organizadores). – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2013.

ISBN 978-85-7713-148-8

Textos originais do VI Seminário Fala (Outra) Escola, 03 a 06 julho de 2013, UNICAMP, Centro de Convenções, Campinas – SP.

1. Professores – Formação 2. Diálogo. 3. Conflito (Educação). I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Proença, Heloísa Helena Dias. III. Serodio, Liana Arrais.

13-089-BFE

20ª CDD – 370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação	370.71
2. Diálogo	401.9
3. Conflito : Educação	154.24

Outubro - 2013

ISBN: 978-85-7713-148-8



COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral - UCPEL
Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior - PUC -MG
Profa. Dra. Adriana Alves Fernandes Costa - SME - Paulínia
Profa. Dra. Adriana Varani - UFSCar
Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão - UNICAMP
Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior - UFES
Profa. Dra. Carla Helena Fernandes - UNIVÁS
Profa. Dra. Cláudia Regina Alves Prado Fortuna - UEL
Prof. Dr. Cláudio Borges da Silva - SME - Campinas
Profa. Dra. Corinta Maria Grisólia Geraldi - UNICAMP
Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira - UEMS
Prof. Dr. Elison Antonio Paim - UFSC
Prof. Dr. Francisco Evangelista - UNISAL
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado - UNICAMP
Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes - UERJ
Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno - UEPB
Profa. Dra. Laura Noemi Chalu - UNESP
Profa. Dra. Mairce da Silva Araújo - UERJ
Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani - UNICAMP
Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães - USF
Profa. Dra. Maria Elena Bernardes - CMU - Unicamp
Profa. Dra. Maria José de Oliveira Nascimento – IFSP/Brag
Profa. Dra. Renata Barrichelo Cunha - UNIMEP
Profa. Dra. Rúbia Cristina Cruz - SME - Campinas/ UNISAL

APOIO TÉCNICO AO EVENTO

Beatriz Vito Vieira
Bianca Fiod Affonso
Cármen Lúcia Rodrigues Arruda - Relações Públicas FE
Edgar da Rocha - Ficha de Inscrição - Informática FE
Letícia Peressinoto
Roberta Rabello Fiolo Pozzuto - Webmaster FE
Thais Rodrigues Marin - Relações Públicas - Eventos FE

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Adriana Carvalho Koyama

Profa. Adriana Stella Pierini

Profa. Adriana Alves Fernandes Costa

Profa. Alda Mendes Baffa

Profa. Ana Maria Falcão de Aragão

Profa. Ana Maria Campos

Profa. Carla Clauber da Silva Ropelato

Profa. Claudia Roberta Ferreira

Profa. Cristina Maria Campos

Profa. Elizete Oliveira de Andrade

Profa. Fernanda Ferragut Favaro

Profa. Glória Pereira da Cunha

Prof. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Heloísa Helena Dias Martins Proença

Profa. Ítala Nair Tomei Rizzo

Prof. José Antônio de Oliveira

Prof. José Paulo Mendes da Silva

Profa. Kátia Maria Eugênio

Profa. Liana Arrais Serodio

Profa. Luciana Ferreira Haddad

Prof. Marcemino Bernardo Pereira

Profa. Márcia Alexandra Leardine

Profa. Maria Carolina Bovério Galzerani

Profa. Maria de Fátima Guimaraes

Profa. Maria Fernanda Pereira Buciano

Profa. Maria José de Oliveira Nascimento

Profa. Maria Natalina de Oliveira Farias

Profa. Maria Ângela de Melo Pinheiro

Profa. Marciene Aparecida Santos Reis

Profa. Marissol Prezotto

Profa. Nara Rúbia de Carvalho da Cunha

Profa. Patrícia Yumi Fujisawa

Profa. Patrícia Regina Infanger Campos

Profa. Rosaura Angélica Soligo

Profa. Rúbia Cristina Cruz

Profa. Tamara Abrão Pina Lopretti

Profa. Vanessa França Simas

Prof. Victor Teixeira Rysovas

Prof. Wilson Queiroz

VI FALA *Outra* ESCOLA

Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
EIXO 1 - CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO	15
Convivendo na escola: experiências para além do ensino musical - o estágio supervisionado na licenciatura em Música	16
Adriana do Nascimento Araújo Mendes	
Convivendo na escola: experiências para além do ensino musical	27
Liana Arrais Seródio e Guilherme do Val Toledo Prado	
Convivendo na escola: experiências para além do ensino musical – conversas com PIBID	40
Ilza Zenker Leme Joly	
Estética da docência: a arte no processo de formação sensível do professor	47
Luciana Haddad Ferreira e Sumaya Mattar	
EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO	61
Eles não sabem ler. E agora, o que faremos? Reflexões sobre práticas de ensino de leitura e de escrita (entre)tecidas pelos processos de pesquisa e formação de professores	62
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Valdemar de Camargo Filho e Cristiane Cristina Borges Sartori	
Diálogos universidade-escola básica: contribuições para a produção de uma ecologia dos saberes	75
Aline Gomes da Silva, Jacqueline de Fatima dos Santos Morais e Mairce da Silva Araújo	
Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professor(a) alfabetizador(a) com e no cotidiano	88
Carmen Sanches Sampaio, Igor Helal e Ana Paula Venâncio Pereira	
EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS	97
A parceria universidade-escola: redimensionando práticas de pesquisa, formação e intervenção	98
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, Antonio Celso de Melo e Maria Regina Addad Ramiro	
Encontros: escola-universidade em diálogo e formação	107
Laura Noemi Chaluh, Camila Cilene Zanfelic e Bétsamar Scopinho Martins	
EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES	123
Primaveras Compartilhadas: uma experiência sensível de formação docente no diálogo com a cidade	124
Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Rita Lúcia Otremba Eiras Versiani Passos e Maria Carolina Bovério Galzerani	
EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO	133
Parceria universidade-escola e Psicologia: o que pensam os professores pesquisadores	134
Ana Maria Falcão de Aragão	
EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS	149
A construção da identidade a partir da valorização da diversidade étnico cultural	150
Giselle Cristina Gaudencio Vale, Juliana Terra e Renata Sieiro Fernandes	

VI FALA *Outra* ESCOLA

Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária

VI Seminário Fala (Outra) Escola 2013
Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária
03 a 06.07.2013

FINANCIAMENTO



FAEPEX

FUNDO DE APOIO AO ENSINO À PESQUISA E À EXTENSÃO

APRESENTAÇÃO

Com muita satisfação, reunimos, nesta publicação, textos completos dos autores que aceitaram a proposta de escrever sobre a experiência dos diálogos, na modalidade Rodas Escola-Universidade-Escola, que aconteceram no VI Seminário Fala (Outra) Escola – Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária, realizado no período de 03 a 06 de junho de 2013. O Seminário é uma realização do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Nesta edição contamos com a realização de 9 rodas Escola-Universidade / Universidade-Escola, com apresentação de trabalhos desenvolvidos na parceria entre a Universidade e a Escola, proposta do Seminário. Nosso Seminário foi agraciado com a participação de 504 inscritos, sendo que também tivemos apresentações de 145 trabalhos nas sessões de diálogos, caracterizando um momento singular de troca para todos que puderam participar do evento.

Buscamos nesta edição o exercício de uma “escuta alteritária” colocando em diálogo as produções da escola e da universidade por defendermos que no exercício de aproximação destas duas instâncias educacionais, podemos produzir uma outra possibilidade para o efetivo trabalho pedagógico durante o processo de ensino e aprendizagem dos profissionais e estudantes, sejam eles da educação básica ou do universo acadêmico.

Diálogo e Conflito: Escuta Alteritária? Afinal de que falamos?

Partindo das construções bakhtinianas para o termo alteridade, entendendo que alteridade é o convívio com o mundo e os diversos outros que nos constituem, e tentando entender melhor a proposta do VI Seminário Fala Outra Escola, convidamos todos os nossos interlocutores a uma reflexão conjunta sobre alteridade, escuta, diálogo, dissenso.

Comunicamo-nos e ao nos comunicarmos colocamo-nos no mundo. O ato de pertencer a esse mundo e querer com ele produzir sentidos nos leva a escolhas, opções. Em diálogo refletimos sobre nossas escolhas. Em diálogo concordamos, discordamos, produzimos alternativas diversas para nossos conflitos pessoais e profissionais. Apostamos no diálogo como potência de interlocução para construção de uma Escola Outra Possível, mais humana, mais dialógica, mais sensível. Entendemos que o diálogo não é sempre consenso, é também dissenso, e na interação entre sujeitos diversos, com alteridade, é possível a produção coletiva sem que todos façam as mesmas escolhas. Escuta alteritária porque escuta verdadeira do outro, permitir que o outro “entre em mim e me transforme, mesmo quando não concordo com ele”. É diferente de concordar ou discordar, mas colocar-se em movimento de escuta, refletir conjuntamente e, talvez, chegar a uma terceira possibilidade.

Aprendemos com Bakhtin¹ (2002, p. 132) que “a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois polos opostos”.

1 - Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, SP: HUCITEC, 2002.

Na escuta alteritária, a palavra é dita e vai para o ouvido. “Pode entrar por um ouvido e sair pelo outro.” Ou pode provocar uma resposta. Esta que provoca resposta é a escuta alteritária. E a resposta também deve ser uma resposta alteritária. Não é fácil a gente ter certeza... É um exercício de vigilância constante...

Também nosso colega, o Prof. Adail Sobral, pode nos ajudar, quando diz: “uma escuta alteritária vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, que é sempre um desafio para quem escuta. Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro” [notas de trabalho, 2013].

A escuta alteritária “vê” o outro como um ser igualmente singular e único por quem se tem interesse desinteressado. Não me importa que toda a classe se saia bem, mas que cada aluno encontre o seu caminho explicativo. A escuta alteritária é a escuta responsivamente ativa.

NOSSOS SEMINÁRIOS...

O GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – tem sido espaço privilegiado para sistematizar e aprofundar a produção de conhecimentos e saberes na escola e na universidade, fomentando estudos e pesquisas de e com profissionais da educação.

Compartilhamos o histórico do Seminário Fala (Outra) Escola por acreditarmos que estes textos não são fruto desta última edição, mas de uma história construída pelo encontro e trabalho de tantos educadores e educadoras, que ousam escrever, pesquisar e partilhar o que fazem em seu cotidiano. Assumindo riscos, vimos construindo uma forma de intervir nos processos constitutivos da docência, pelo diálogo.

Desde 1999 o grupo organiza encontros em que as diversas vozes da escola veiculam suas produções. Assumindo a escola como um lugar que transcende a ação docente, em 2002, criamos o Seminário “Fala Outra Escola”, engendrando assim, um campo no qual são manifestas as possibilidades da escola intervir na construção social de uma “educação outra”, mais humana, não-mercadológica, pautada na formação do educando como sujeito histórico e produtor de sua história.

Na segunda edição do Seminário foram propostos três eixos para debate das práticas e pesquisa na escola: humanização das relações; trocas culturais e produção de conhecimentos.

A terceira edição se propôs a trabalhar com experiências que movimentam pesquisas culminando na (re)invenção e (re)constituição do fazer pedagógico.

Em 2008, com o desejo de provocar diálogos sobre as produções cotidianas no trabalho escolar cinco eixos básicos incentivaram os debates: Formação no cotidiano escolar; Narrativa memória e autoria; Práticas curriculares em e com diferentes áreas de conhecimento; Experiências pedagógicas compartilhadas e Reflexividade e Trabalho coletivo.

Em 2010, histórias de vida e de docência de quatro professoras do estado de Sergipe, retratadas no filme “Carregadoras de Sonhos”, inspiraram o Seminário “Carregando sonhos”. Vivemos a partilha de experiências que alimentaram sonhos em nossas aulas... Narramos e questionamos, produzindo práticas diferenciadas na construção da escola de nossos sonhos (compartilhados)!

O VI Seminário realizado em 2013, teve como tema Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária. O desejo de que nosso encontro fosse um exercício consciente de escuta de quem somos quando juntos, de quem somos com os estudantes e de quem são eles em diálogo conosco foi realizado com a participação dos profissionais que efetivamente constroem as instituições escolares com um trabalho desenvolvido cotidianamente em seus diferentes locais de atuação. Foi deste diálogo que tratamos: do encontro amoroso entre homens em processo de libertação, como nos ensina o Mestre Paulo Freire.

Foi por uma escuta outra que nos movemos nesta VI edição e agradecemos a todos aqueles que se moveram conosco neste movimento ousado que é a partilha deste processo, nem sempre harmonioso, mas cheio de boniteza, dúvidas, apostas, conflitos...

Foram sete os eixos que propusemos para reunir as práticas profissionais escolares e/ou práticas de pesquisas com/na/de escolas:



EIXO 1 - CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO

Este eixo engloba experiências com educação escolar e/ou práticas de pesquisa que apontem as potencialidades de diversas linguagens artísticas (fotografia, música, dança, cinema, artes plásticas, literatura, etc.) e midiáticas.



EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Desejamos reunir trabalhos sobre o conhecimento produzido na formação humana em alfabetização e linguagem; partindo do princípio que a leitura do mundo e da palavra é um processo contínuo que se dá no decorrer das relações estabelecidas em diferentes espaços educativos.



EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Propomos diálogos referentes à formação humana e aos saberes profissionais produzidos no cotidiano escolar, com e entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.



EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Propomos a reflexão sobre as práticas de memória, na relação com a história, focalizando os processos de educação das sensibilidades, em comunidades de aprendizagem, buscando compartilhar metodologias criativas, plurais, fundadas na racionalidade estética.



EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Reuniremos práticas educativas que contribuam para uma compreensão integrada do desenvolvimento humano, apontando relações de interdependência entre os aspectos sociais, cognitivos e afetivos no âmbito da ação educativa no cotidiano escolar.



EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

Refletiremos sobre as ações pedagógicas que potencializam a responsividade ética e política no fazer educativo, desvelando possibilidades de diálogos outros.



EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Dialogaremos sobre a temática étnico-cultural, especialmente sobre as culturas africanas e indígenas no Brasil, reunindo práticas escolares de desconstrução do racismo e de valorização da diversidade cultural.

Aproveitem os textos, reflitam sobre as problematizações neles presentes e sintam o cotidiano escolar que emerge dos discursos e práticas construídas pelos diferentes profissionais a construir uma escola “outra”.

Comissão Organizadora
Novembro/2013



As ilustrações e desenhos utilizados nesta publicação são fruto do trabalho de crianças de 4 a 6 anos do Colégio Básico de Campinas e da EMEF Jardim primavera - Hortolândia. As crianças: Ana Elisa (4), Ana Luiza (4), Bruno (6), Eduarda (5), Gabriel (5), Gabrielly (5), Giovana (5), Giovana G. (5), Jackeline (5), João Vítor (6), Letícia (5), Matheus (5), Natália (4) e Tomaz (5).

VI FALA ^{outra} ESCOLA
Diálogo e conflito: *Por uma escuta alteritária*

e-book

VI Seminário Fala (Outra) Escola 2013
Diálogo e Conflito: *por uma escuta alteritária*
03 a 06.07.2013



EIXO 1

CULTURA, ARTE
E EDUCAÇÃO



Convivendo na escola: experiências para além do ensino musical- o estágio supervisionado na licenciatura em Música

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Unicamp– aamend65@iar.unicamp.br

Resumo: O presente artigo refere-se a uma reflexão sobre formação de educadores no âmbito do curso de Música da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na modalidade licenciatura. Busca situar as disciplinas “Estágio Pedagógico I e II” no contexto do curso e, a seguir, relatar situações enfrentadas na escola pelos licenciandos durante o estágio supervisionado, sob a ótica da docente/orientadora de estágio. Apoiase em Penna, Mateiro e Souza, entre outros pesquisadores da área de Educação Musical que trabalham com formação de educadores musicais. Aponta dificuldades enfrentadas pelos estudantes relacionadas ao currículo, ao planejamento e à disciplina.

Palavras-chave: Formação de professores de música. Estágio supervisionado. Música e escola.

Getting along at the school: experiences beyond music teaching- Student Teaching in Music

Abstract: This article refers to a study about teaching education within the Teacher Certification in Music Program of the State University of Campinas (Unicamp). This study contextualize the disciplines related to pre-service teacher education and training. Then, it intends to discuss situations faced by students at school during their Student Teaching period, from the point of view of their supervisor at the university. It is based on authors like Penna, Mateiro and Souza among others that study music educators' education. It points to difficulties faced by students related to curriculum, lesson planning and discipline.

Keywords: Music Teacher Education. Student teaching. Music and school.

1. Introdução

O presente trabalho refere-se à minha atividade como orientadora de estágio de alunos do curso de Música, na modalidade licenciatura, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Na segunda parte do artigo, apresento minha experiência em diversos locais como formadora de professores. No trecho seguinte, discorro sobre minha atuação dentro do curso de Música da Unicamp - modalidade licenciatura, trazendo uma descrição de como ele está organizado e como os estágios se encaixam dentro dessa estrutura. Desde o início e durante todo o artigo vou deixando transparecer nas entrelinhas algumas das minhas crenças em relação à formação do professor de música. Na parte final, então, reflito mais especificamente sobre problemas enfrentados pelos estagiários no estágio supervisionado na licenciatura em Música, bem como sobre a visão que eles trazem sobre o ensino musical escolar, através dos debates em sala de aula na universidade e dos registros escritos, em diários de campo, relatórios e portfólios.

2. Experiências como formadora de professores

Em 1996, quando participei do Programa de Estágio e Capacitação Docente através da Faculdade de Educação como aluna de doutorado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tive a oportunidade de ministrar as disciplinas “Pedagogia e Didática Musical I e II” no Departamento de Música desta mesma instituição. Na ocasião, eu investigava os currículos dos cursos de licenciatura em Música brasileiros e tive, então, minha primeira oportunidade de interagir com alunos da graduação em seus questionamentos sobre as dificuldades pedagógicas e estruturais enfrentadas por professores de música.

Entre 2006 e 2008, atuei no projeto “Teia do Saber” de formação continuada de professores da educação básica, dando aulas de formação musical em várias cidades ao longo do interior do Estado de São Paulo, principalmente para professores de Arte, mas também para alguns da área de Educação Física e línguas. Foi uma experiência muito enriquecedora, que me apontou com maior clareza as diferenças, particularidades e contrastes do cotidiano de professores que atuam em bairros socioeconomicamente privilegiados ou na periferia de grandes cidades, em cidades pequenas, em zona rural, entre outras realidades. Deparei-me com professores ora receptivos a propostas inovadoras, ora extremamente descrentes e até agressivos com relação a tais propostas, visto que as achavam inúteis para lidar com um sistema educacional - a seu ver - completamente falido.

A partir de 2007, passei a atuar mais intensamente no ensino superior: como professora substituta no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos, depois como professora do curso de Licenciatura em Música à Distância da UAB/UFSCar e, ainda, como docente do curso de Música-Licenciatura da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), sendo que nesta última fui contratada especificamente para ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado para a Licenciatura em Música.

A experiência de acompanhar dentro do espaço escolar, semanalmente, vinte estagiários e o trabalho de uma dedicada professora de Arte- com formação em Teatro- de uma escola pública da cidade de Piracicaba com oito turmas do Ensino Médio, não foi uma tarefa fácil: os licenciandos traziam em suas falas muitas frustrações (e, muitas vezes, até revolta), durante os momentos do diálogo estabelecido em sala de aula na universidade, sob minha orientação. Tais frustrações se davam por: a) não estarem acompanhando uma professora que trabalhasse diretamente com música; b) terem

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

críticas profundas ao material que os professores do estado de São Paulo têm que utilizar em sala de aula (apostilas de Arte da Secretaria de Educação do Estado, de conteúdo polivalente); mas, também (e principalmente) c) por observarem questões de indisciplina que dificultavam imensamente todas as propostas trazidas pela professora.

Com relação à primeira questão que causava ansiedade aos alunos, vale ressaltar que em 2010, quando fui orientadora de estágio na Unimep, não havia nenhuma escola pública na cidade que tivesse um professor específico de música contratado, com quem os alunos pudessem desenvolver seus estágios. E estava no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso que os licenciandos teriam que desenvolver seu estágio obrigatoriamente em escola pública. Daí a opção do corpo docente por estabelecer uma parceria com aquela escola, mesmo que os alunos tivessem que observar um professor de Arte, que não fosse especialista em Música.

Quanto ao conteúdo das apostilas de Arte e o que deveria ser abordado em sala de aula por um professor de música e/ou de Arte, é uma questão mais complexa- ainda em plena discussão nesse momento no estado de São Paulo. Os profissionais envolvidos com o ensino das diversas linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), através de suas respectivas associações de classe, têm lutado intensamente pela conquista de espaços específicos para tais linguagens dentro da escola. No entanto, o que prevalece até o momento é a exigência, por parte da Secretaria de Educação do Estado, de que o professor de Arte desenvolva trabalhos dentro das quatro linguagens, em uma perspectiva polivalente. Sendo assim, naquela ocasião em 2010 como orientadora de estágio, busquei instigar os licenciandos a trabalhar a parte específica de Música da apostila, dando o apoio que a professora de Arte necessitasse nesta área do conhecimento artístico.

Finalmente, no que diz respeito à questão da indisciplina escolar, busquei trazer para o grupo textos que pudessem nos levar a refletir juntos como lidar com a situação, embora sabendo que os problemas que surgem no contexto escolar são o reflexo de questões muito mais amplas da sociedade, que não podem ser resolvidos apenas dentro da aula de música, por um único professor. A indisciplina escolar foi uma preocupação permanente quando eu atuava como professora de música em escolas e tem sido uma constante em praticamente todas as conversas de orientação que tenho com estagiários ou com professores de música. Acredito ser este um dos problemas cruciais no trabalho de orientação de estágio, pois os licenciandos sentem-se muito desmotivados para lidar com a situação de desrespeito dos alunos para com o professor em sala de aula. No entanto, o acompanhamento das aulas da professora de Arte de Piracicaba reforçou minha crença de que um professor pode fazer a diferença na vida de uma comunidade: os licenciandos e eu constatamos conquistas significativas da professora, ao longo dos dois semestres em que a acompanhamos, apesar da dificuldade em lidar com inúmeras turmas de quarenta alunos, muitas vezes extremamente agitadas e não-cooperativas.

Concomitantemente com essas atuações docentes com alunos da licenciatura em Música, ministrei aulas também uma vez por ano durante o mês de janeiro, por quatro anos consecutivos, no curso de pós-graduação lato sensu em Educação Musical do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), onde tive a oportunidade de conviver com professores de música do Brasil inteiro, que descreviam suas práticas docentes em situações de educação formal, bem como de educação não-formal de ensino.

3. O estágio supervisionado na licenciatura em Música da Unicamp

Com essas experiências diversificadas, cheguei então em 2009 à orientação de estágio da primeira turma que iria se formar no curso de Música da Unicamp, na modalidade licenciatura. Inicialmente, fui integrante do Programa Estágio Docente, passando por uma contratação emergencial, até ser efetivamente contratada por concurso em 2011. Estas informações são relevantes para que o leitor possa compreender que minhas possibilidades de atuação formal dentro do curso eram mais modestas no início e que foram se intensificando paulatinamente, podendo apenas recentemente contribuir de forma mais efetiva para mudanças que estão sendo implementadas na grade curricular e no curso.

A licenciatura em Música da Unicamp iniciou-se em 2006, com o currículo em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e as resoluções do Conselho Nacional de Educação que instituíram as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas. A proposta inicial continha disciplinas do Departamento de Música do núcleo comum ao bacharelado em Música, como percepção, harmonia, história da música, introdução à regência, entre outras, somadas às disciplinas ministradas por professores da Faculdade de Educação da Unicamp, sem um vínculo específico com o ensino musical, ou seja, aquelas ligadas aos estudos sobre desenvolvimento humano, escola e cultura, psicologia da educação, etc. Continha poucas disciplinas voltadas ao aprendizado específico do ensino musical, fazendo as “pontes” entre a área de Música e de Educação. Apenas nas disciplinas “Pedagogia e Didática Musical I e II” e nos dois semestres de estágios do último ano, os licenciandos tinham contato formal com conhecimentos específicos relacionados ao ensino musical.

Em 2012, foram implementadas modificações ampliando disciplinas específicas, que fazem a ligação entre a própria aprendizagem do músico e mecanismos de ensino musical, sendo acrescentadas: “Pedagogia e Didática Musical III e IV”, “Laboratório de Instrumentos Harmônicos” e “Percussão Aplicada”. Do âmbito formativo geral, foi também acrescentada a disciplina “Introdução à Metodologia da Pesquisa”. Simultaneamente, foram reduzidas as cargas horárias de disciplinas como a de canto coral, que era desenvolvida em quatro semestres e de forma mais centrada em um repertório específico para cantores eruditos.

Assim, atualmente o curso conta com disciplinas de aspectos formativos musicais, psicopedagógicos, pedagógico-musicais, de dois semestres de práticas de ensino e quatro semestres de estágio supervisionado. Além disso, os licenciandos têm oportunidade de cursar disciplinas eletivas em projetos de extensão, de participar do Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e/ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do planejamento do evento “Encontro de Educação Musical da Unicamp” e, ainda, têm que desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No segundo ano, os alunos dão início às práticas de ensino, aproximando-se do local a ser estudado, em um primeiro momento através de observação. Progressivamente, vão sendo estimulados pela docente da disciplina “Pedagogia e Didática Musical”, à qual a prática de ensino está vinculada, a fazer pequenos projetos para atuação como professores no espaço que observaram, caso a situação permita. Eu também atuo como professora dessas disciplinas de “Pedagogia e Didática Musical” que são oferecidas por quatro semestres consecutivos e aproveito para iniciar o registro do exercício reflexivo dos licenciandos através de narrativas das observações e práticas, bem como através da confecção de portfólios e relatórios. Esses registros escritos são mecanismos de acompanhar (e poder guardar, para posterior retomada) de forma sistematizada tanto para o orientador de estágio, quanto para os próprios alunos, as reflexões dos licenciandos sobre o que foi vivido no estágio ou nas práticas de ensino. Como nos diz Louro (2008, p. 65): “onde o vivido ganha

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

importância na medida em que é objeto de reflexão”. O que se observa é que o registro escrito configura-se como um instrumento de apoio à reflexão, apesar de ser até penoso para alguns músicos devido à falta de exercitar a escrita. E, no ato de registrar, os alunos (re)pensam a prática.

Este hábito de registrar por escrito está em acordo com o que é feito em outros cursos de licenciatura em música, como se vê na afirmação a seguir:

No Brasil, existem muitas iniciativas e propostas de registros nos cursos de formação de professores (Mateiro e Cardoso, 2003; Busato, 2005; Villas Boas, 2005; 2001). Geralmente, essas propostas diferenciam-se entre si porque há o privilégio de determinadas formas de registros em detrimento de outras, como: relatórios das observações das aulas, relatórios das aulas dadas e muitos outros. Os propósitos também são variados. Enquanto alguns defendem a importância dos registros dos alunos para refletir sobre ações pedagógicas passadas e futuras, outros consideram que os variados tipos de registros estimulam o pensamento reflexivo e/ou o pensamento de pesquisa (GONÇALVES; COSTA, 2008, p.144-145).

Contudo, os alunos são estimulados também a registrar seus estudos e vivências através de fotografias, filmagens, gravações e montagem de blogs, e não apenas através de narrativas escritas.

No terceiro ano do curso, os licenciandos fazem estágio supervisionado (têm que cumprir 100 horas em cada um dos dois semestres), sob a orientação de professores da Faculdade de Educação. As horas de estágio são computadas pela participação do aluno dentro da escola, em situações de: observação documental e do campo de estágio, de planejamento, de participação em reuniões pedagógicas ou atividades escolares, bem como de orientações em sala de aula. Neste momento, eles têm a oportunidade de desenvolver projetos interdisciplinares em escolas públicas com colegas licenciandos de outras áreas do conhecimento humano. Assim, alunos da área de Música precisam fazer propostas de um pequeno projeto de intervenção escolar com alunos da Física e da Sociologia, por exemplo. Muitos licenciandos trazem em seus discursos inúmeras reclamações com relação a essa proposta, pois esperavam (assim como aqueles estagiários citados quando mencionei minha atuação na Unimep) poder desenvolver um ensino musical específico na escola durante seus estágios. Porém, a ideia central difundida por professores da Faculdade de Educação, da qual compartilho, é que a escola é viva e interdisciplinar, e não com conhecimentos compartimentalizados; portanto, a meu ver, é necessário, sim, aprender-se a trabalhar em equipe com colegas de outras áreas, fazendo as ligações possíveis de nossos conteúdos musicais específicos com outros segmentos do conhecimento. Entendo que:

...o estágio supervisionado, em diferentes formatos, é componente curricular articulador de todo o processo formativo. A inserção do licenciando no contexto educacional e a reflexão crítica sobre suas próprias experiências docentes, desde o início do curso, implicam numa nova concepção de estágio supervisionado, onde aluno e orientador assumem papéis de aprendizes e pesquisadores da realidade educacional em que serão inseridos e desenvolverão sua prática profissional (MATEIRO; SOUZA, 2008, p. 41).

No quarto ano, os alunos têm que cursar mais dois semestres de estágio (100 horas em cada semestre), porém desta vez sob a orientação de um professor do Departamento de Música. É neste momento que oriento os estágios dos licenciandos/professores de música em formação, nas disciplinas “Estágio Pedagógico I e II”.

Como o curso da Unicamp em sua modalidade de licenciatura é ainda relativamente novo dentro do cenário de outras licenciaturas bem mais consolidadas no país, nosso PPP ainda está passando por um processo de ajustes e, assim, não estão formalmente estabelecidas nele as exigências do âmbito de atuação dos estagiários. Ou seja, não está especificado em que momento do curso os licenciandos têm que passar por experiências com educação formal ou não-formal, atuando na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), com educação inclusiva, em escolas especializadas de música, bandas, conjuntos instrumentais, projetos sociais, projetos com terceira idade, igrejas, clubes ou outros possíveis espaços de atuação. Isto faz com que possamos flexibilizar os espaços de atuação dos licenciandos de acordo com seus anseios, expectativas, e, principalmente, necessidades de aprendizagem.

No momento do estágio sob minha orientação, procuro, então, analisar previamente, em parceria com o licenciando, os espaços em que ele já atuou nos anos anteriores de prática de ensino e estágio, somando a isto as inúmeras práticas que ele já acumula nesse momento do curso, muitas vezes dando aula em escolas através do Programa “Mais Educação”, do PIBID ou como professor de música em escolas especializadas (conservatórios, escolas de música, etc.). Caso o licenciando não tenha tido ainda muitas oportunidades de ministrar aulas no ensino público, eu o encorajo fortemente a fazê-lo, de acordo com minha compreensão de que a escola pública é o espaço de democratização do acesso ao ensino de arte, apoiada nos estudos da educadora musical Maura Penna (2008).

Se o aluno também não atuou ainda com certa autonomia em situações de classe na educação escolar, eu o instigo a fazê-lo nesse momento de sua formação acadêmica, ressaltando o quanto é relevante para sua formação passar por esse tipo de experiência. Observo que existem alguns alunos que, ou por um gosto pessoal ou por contingências de trabalho (já dão aula em conservatórios), gostariam de passar pela licenciatura atuando apenas no âmbito do ensino de um instrumento musical em escolas especializadas ou em aulas particulares. Nesse caso, resalto a necessidade da experiência de dar aula para classes maiores em escolas regulares, por serem espaços propícios por excelência para a difusão do conhecimento musical, em sentido muito mais amplo do que em aulas individuais de instrumento. E também porque um aluno formado na licenciatura estará habilitado para fazer um concurso público e dar aulas no sistema educacional brasileiro; assim, acredito eu, o aluno não pode se formar sem ter tido esse tipo de experiência. Penna (2008) nos diz o quanto a música ainda está ausente das escolas de forma significativa:

[...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflète o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como um espaço de trabalho seu? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para este contexto escolar e a sua clientela. (PENNA, 2002, p.17 apud PENNA, 2008, p.145)

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Em sua participação no IV Encontro de Educação Musical da Unicamp, em 2011, Maura Penna discorreu sobre uma pesquisa que havia feito a respeito dos espaços de inserção do licenciado no mercado de trabalho, demonstrando que poucos são aqueles licenciados formados em instituições públicas de ensino superior (que mantêm cursos considerados de qualidade, apesar de isto não ser uma prerrogativa apenas de instituições públicas) que vão depois atuar na rede pública de ensino. Essa ausência desses profissionais nas escolas públicas contribui para perpetuar uma situação de exclusão ao acesso de crianças e jovens de um ensino musical de qualidade na realidade brasileira. Não quero dizer com isso que a música só possa ser aprendida na sala de aula. Certamente, não. A música está em toda parte: na televisão, no rádio, na trilha sonora de filmes e jogos, nos celulares e outros aparelhos eletrônicos, no clube, na “balada”, na roda de samba, etc. No entanto, a música veiculada pela mídia, à qual a maior parte da população brasileira tem acesso, não contempla toda a diversidade das produções musicais e culturais que têm sido feitas. E um ensino musical bem delineado pode reverter esta situação, possibilitando a nossas crianças e jovens ampliarem muito sua formação cultural e o pensamento crítico sobre as produções veiculadas pela mídia.

Uma vez que é abordada a questão da necessidade de atuação do licenciando no espaço escolar de educação básica durante o estágio, este escolhe (ou me pede indicações sobre) o local em que deseja atuar. Disponho de uma extensa lista de possíveis locais para o estágio onde estabeleci previamente parcerias com professores de música. Se o aluno já passou pela escola pública mas ainda não pôde acompanhar um trabalho de educação musical consolidado, estabeleci parcerias com um grande número de escolas particulares em Campinas e região que oferecem ensino musical há vários anos, desde antes da necessidade do ensino de música obrigatório implementada pela lei 11.769/2008. Essas aulas são ministradas por profissionais com os quais tenho convivido por quase vinte anos, cujos trabalhos admiro muito. E são muitos os professores que têm aceitado supervisionar alunos da licenciatura da Unicamp no campo de estágio. Não vou citar todos para não incorrer no erro de deixar alguém fora da lista, mas cito especialmente a professora Liana Arrais Serodio, com quem compartilho esta “Roda”.

Se, por um lado, os estagiários mostram-se apreensivos em um primeiro momento ao penetrar o espaço escolar, os professores parceiros apresentam também expectativas com relação às percepções trazidas pelos licenciandos da escola para a sala de aula da universidade. Uma professora, certa vez, entrou em contato comigo solicitando que fizéssemos no final do semestre, na universidade, uma roda de conversa com os estagiários que a acompanharam, trazendo também uma avaliação da participação daqueles em sua aula. A professora Liana, da mesma forma, já me convidou diversas vezes para estabelecer diálogos reflexivos após ter recebido estagiários em sua sala de aula, culminando inclusive na proposta de participação conjunta neste “VI Fala Outra Escola”.

Diante das expectativas dos prezados colegas/parceiros da escola, propus-me neste artigo a trazer reflexões sobre algumas percepções pessoais a respeito do que os licenciandos vivenciam em seus estágios. O que tenho eu- como formadora de professores de música na universidade- a dizer sobre a leitura que os estagiários fazem do ensino em geral e do ensino musical nas escolas que acompanham? Para tanto, trago aqui minhas reflexões relacionadas às narrativas feitas pelos alunos em seus relatórios, que expõem constatações, dúvidas, frustrações, anseios, decepções, conquistas e alegrias dos estagiários.

4. O que os estagiários narram sobre aquilo que veem ou pensam que veem nas escolas

Após superar as dificuldades de estabelecer contato com a direção da escola e regularizar os documentos para formalizar o estágio curricular obrigatório, o estudante vai progressivamente aproximando-se: conhece aos poucos o professor que irá acompanhar, os alunos, gestores, funcionários e os locais onde se dão as relações sociais dentro do espaço escolar. É, então, estimulado pelo orientador de estágio na universidade a estudar os documentos formais que regem a escola. Assim, quando lhe é permitido ou quando a instituição tem o documento disponível, o estagiário toma contato com seu PPP. A seguir, geralmente busca uma compreensão do planejamento do professor, cujas aulas está acompanhando. Nessa etapa, procuro enfatizar para o licenciando a importância de ele ser colaborativo com o professor que está acompanhando, observando e relatando com ética o que vê, com muito respeito pelo trabalho do outro.

Nesse momento, surge uma das primeiras questões enfrentadas pelos estagiários. Ele depara-se com a realidade de que muitas vezes aquilo que foi planejado não é o que acontece à risca na sala de aula. Nas palavras de Romanelli (2008), temos que:

É fundamental que o planejamento apresente os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos do ensino relacionando as exigências educacionais com a realidade dos alunos. Deve, ainda, garantir unidade e coerência na condução do trabalho docente. Finalmente, deve ser flexível, permitindo uma constante atualização em função dos resultados educacionais verificados (ROMANELLI, 2008, p. 131).

Educadores em formação geralmente ficam confusos, quando se deparam com uma necessidade imediata de modificação naquilo que foi planejado, enquanto uma aula ocorre. Quando trazem essas observações para a sala de aula na universidade, questionam sobre a validade do planejamento e sua eficácia. Ou, ainda, sobre o quanto o professor “improvisou” em cima do planejado. Algo que o educador experiente sabe que fará parte de seu cotidiano...

É bastante comum o professor fazer uma estimativa sobre o grau de dificuldade de uma atividade a propor a seus alunos e, ao constatar que estava enganado, modificá-la. Observamos no comentário de Silva um exemplo de como nossos alunos nos surpreendem e devemos estar prontos para modificar a situação planejada:

“Ah! Isto sim foi um grande mistério! Aquele rapaz totalmente desafinado e sem ritmo que não conseguia entoar um mero “Parabéns pra Você”, cantou e tocou aquela música difícil, com um ritmo nordestino complicadíssimo, na minha frente, “na minha cara”! Como poderia ele ter conseguido executar todas as síncopes, contratempos, acentuações antes de ao menos compreender o que era um tempo forte ou fraco num simples compasso binário da canção folclórica “Marcha Soldado”? Como teria conseguido cantar no tom certo, se não conseguia sentir a diferença entre os acordes de tônica e dominante na canção folclórica “O Meu Chapéu Tem Três Pontas”? Que dizer ainda de tocar uma sequência harmônica em tom menor, antes de se familiarizar com o tom maior?” (SANTOS et al, 2011, p. 36).

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Outra questão que surge diz respeito às aulas de Arte não terem programas tão bem consolidados quanto de outras disciplinas. Na situação de transição em que nos encontramos em relação à aplicação da Lei 11.769/2008 que implementa o ensino obrigatório de música nas escolas, o estagiário de música ainda encontra poucos professores de sua área com quem estagiar. No entanto, encontra com mais facilidade professores de Arte, que abrem espaços em suas aulas para que o estagiário desenvolva um pequeno projeto musical. Nas palavras de Romanelli (2008), temos uma descrição da situação:

Diante desses problemas, o planejamento de estágio para o aluno de licenciatura em música passa a ter peculiaridades que a diferenciam do estágio em outras áreas de conhecimento presentes na escola. Por exemplo, as disciplinas de história, matemática ou língua portuguesa normalmente seguem um planejamento estruturado e, nesse caso, um aluno deve adaptar seu período de experiência docente em sala de aula com a sequência de conteúdos prevista no planejamento do professor titular da disciplina. No ensino de música isso raramente acontece. Dessa forma, o planejamento é frequentemente estruturado pelo estagiário como uma espécie de módulo isolado pouco articulado com a realidade da disciplina naquela escola. Por exemplo, se o aluno de estágio está planejando cinco aulas, estas terão início e fim nelas mesmas, raramente partindo de uma sequência didática anterior ou preparando as aulas que continuarão após o término do seu estágio (ROMANELLI, 2008, p. 132-133).

Junte-se aos fatores anteriores o fato de que as aulas de Arte, assim como as de Educação Física, são muitas vezes vistas como o momento de lazer dentro da escola. Certamente, estas utilizam-se de recursos diferentes da escrita e leitura (vivências corporais, imagens, sons, cores, atuações, entre outros), majoritariamente utilizadas em outras disciplinas. No entanto, isto é confundido com uma inexistência de conteúdos que efetivamente contribuam para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos. A autora Maura Penna (2008) enfatiza que a flexibilidade dos conteúdos de Arte leva a uma ausência de definição que pode ser problemática:

Já a extrema liberdade encontrada na área de Arte permite, na verdade, todo tipo de prática educativa: desde a atuação do professor em função do calendário de datas comemorativas até atividades sem direcionamento, em nome da expressão criativa espontânea, passando por programas de desenho geométrico ou história da arte, nos moldes do ensino tradicional, com aulas expositivas e por vezes incluindo até mesmo a cópia de textos passados no quadro (PENNA, 2008, p. 149).

E, ainda com relação aos conteúdos desenvolvidos na aula de Arte não estarem totalmente em acordo com o plano ao qual o estagiário teve acesso, pode ocorrer também que o professor de Arte ou de Música tenha substituído um professor ou mais professores que lhe antecederam e que sua prática seja distinta daquela que está indicada nos documentos oficiais. De acordo com Romanelli:

Outro problema é frequentemente levantado pelos alunos estagiários em suas observações ao constatarem, em algumas escolas, que o plano pedagógico do ensino de arte está bem estruturado, mas a prática do professor não apresenta coerência com o plano. Nesse caso, geralmente o professor que ministra a aula de arte não é o mesmo que redigiu o planejamento (ROMANELLI, 2008, p. 131) .

Diante dessas questões, os estagiários sentem-se bastante inseguros sobre como lidar com os alunos e quais os conteúdos ensinar na aula de música. Na universidade, conhecem metodologias de ensino de reconhecidos músicos e pedagogos musicais como: Carl Orff, Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Murray Schafer, Shinichi Suzuki e Keith Swanwick. Mas costumam enfatizar o que já é bastante conhecido na área educacional: não existem regras prontas ou metodologias perfeitas para solucionar os problemas de todas as turmas.

Nesse sentido, Oliveira Jr (2012, p. 139) afirma que “desconstruir a perspectiva (formativa) do professor como um artífice da didática e um artesão de práticas eficientes para ensinar tudo a todos (Comênio, 1966) é um esforço inicial necessário para que os alunos se assumam em devires incertos”. Ressalta ainda a importância de:

“...pensar a vivência dos alunos nos campos de estágio não como uma busca de didáticas e práticas de ensino que criariam situações comunicativas para transpor conteúdos, informações e métodos científicos de alguém-professor, que os sabe, para outros alguém, crianças e jovens, em sua maioria, que não os sabem, e que, segundo o primeiro alguém-professor, precisariam saber “ (OLIVEIRA JR., 2012, p. 139).

O educador musical pode partir da fala, usar percussão corporal, cantar, tocar violão, teclado, flauta doce, percussão ou outros instrumentos que estejam disponíveis, fazer atividades de apreciação musical, construção de instrumentos com sucata, ou, ainda, pode usar jogos, recursos tecnológicos e interdisciplinares. O importante é que não deixe de planejar suas aulas com afinco e trabalhe mais aprofundadamente a partir de suas próprias potencialidades, com o que está melhor preparado, buscando um aprimoramento constante, investigando, atualizando-se, acompanhando o que seus alunos estão ouvindo/assistindo.

A meu ver, o estágio supervisionado é uma oportunidade para o licenciando ir colocando em prática teorias aprendidas na universidade e ir experienciando progressivamente a vida escolar, sob a ótica do professor (pois qualquer pessoa já a vivenciou como aluno). Pode, também, ir aprendendo a lidar com os alunos e a interagir com colegas e equipe gestora. Isso faz com que o licenciando se sinta mais bem preparado para o início de sua vida profissional, apesar de todas as dificuldades enfrentadas. Em caso de uma parceria colaborativa, o estagiário pode ainda fazer comentários para o professor com quem estagiou, trazendo contribuições para o enriquecimento da aula e do aprendizado das crianças e jovens.

Quanto ao meu papel como orientadora de estágio, sigo propondo trocas de experiências, na medida do possível, sempre aprendendo com os professores parceiros que abrem suas salas de aula para receber os estagiários, ciente de que é nesse espaço que se dá uma importante parte da formação dos licenciandos.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Referências:

BELLOCHIO, Cláudia R. Representações de estagiárias de música: transformando crenças e valores da docência na formação acadêmico-profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 20, 2011, Vitória. Anais...Vitória: ABEM, CD-ROM.

BRASIL. Presidência da República. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em 22 de junho de 2013.

_____. Lei no. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, no. 159, seção 1, p.1, 19-8-2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm acesso em 22 de junho de 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002A Seção 1, p.31. (Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U de 4 de março de 2002. Seção 1, p.8. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf acesso em 22 de junho de 2013.

_____. Resolução CNE/CP 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. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002B Seção 1, p.9. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> acesso em 22 de junho de 2013.

GONÇALVES, Lilia N.; COSTA, Cristina S. O portfólio como uma proposta de documentação, registro e avaliação na prática de ensino de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LOURO, Ana Lucia M. Cartas de licenciandos em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, 63-68, set. 2008.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.

OLIVEIRA JR., Wenceslau M. Devir professor- escritos e estágios docentes. In: OLIVEIRA JR., Wenceslau M; MARTINS, Maria do Carmo (orgs.). Educação e cultura: formação de professores e práticas educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTOS, Regina Márcia S. et al. Saberes e fazeres em educação musical: memórias docentes de professoras de música. In: SANTOS, Regina Márcia S. et al. Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Convivendo na escola: experiências para além do ensino musical

Liana Arrais Seródio

Colégio de Aplicação "PIO XII". Pontifícia Universidade Católica_PUC-Campinas – laserodio@gmail.com

Guilherme do Val Toledo Prado

Faculdade de Educação – UNICAMP – GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) – gvptoledo@gmail.com

Resumo: O que se escuta da relação da formação de professores/educadores musicais para a escola, do ponto de vista da universidade no diálogo com alguém que tem uma vivência¹ na escola? E para os licenciandos, o que importa escutar? Este texto pretende contribuir com o aprendizado das crianças e jovens na escola, para quem, no final das contas, todo este sistema licenciatura-escola está montado, de seu ponto de vista, de sua vida, de sua relação com o ensino de música na escola básica e com a universidade. Pensando com Bakhtin, Freire, Penna, Fonterrada, Prado, Morais, Chauí, com a orientação de doutorado de Guilherme do Val Toledo Prado-GEPEC-FE-UNICAMP.

Palavras-chave: Ensino de música. Escola básica. Formação docente. Escuta. Bakhtin.

Getting along at school: experiences beyond teaching musical

Abstract: What one observes on the relationship of teachers and music educators at school, from the standpoint of the university, in dialogue with someone who has an expertise at the school practice? And for undergraduates learning to be musical educators, what really matters? This paper aims to contribute to the learning process of children and youth in school, who are, in the end, whom this whole teaching degree system is mounted for. The study considers the students views, life, and their relationship with the music teaching in elementary school and at the university. For this article, the author used studies by Bakhtin, Freire, Penna, Fonterrada, Morais, Chauí, along with the guidance of the Doctor in Music Guilherme do Val Toledo Prado -GEPEC-FE-UNICAMP.

Keywords: Music teaching. Basic school. Teaching formation. Listening. Bakhtin.

1 - Experiência vivida: em espanhol e em português existe vivência, palavra peculiar e sem ser participio passado: o Erlebnis de Edmund Husserl (BAKHTIN, 2010, p. 43); experiência como o que nos toca e nos modifica (LARROSA, 2001). Ambas as palavras, experiência e vivência são usadas aqui como sinônimos.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

1. Abertura. Perguntas responsivas respostas perguntivas: um princípio de compreensão

O que seria interessante saber da relação com formação de professores de música para a escola, do ponto de vista da universidade, que o diálogo com alguém que tem uma vivência de professora, de dentro da escola, pode contribuir? Ou, o que seria interessante para os licenciandos escutarem de uma professora de música da escola básica?

E para a professora de música na escola e outros/as professores/as saberem sobre o ponto de vista da universidade, como a visão do formador de professor de música/educador musical e a experiência dos licenciandos em escolas pode colaborar com o aprendizado das crianças e jovens na escola, para quem, no final das contas, todo este sistema licenciatura-escola está montado?

O que será que tem para dizer o professor formador de professor de música/educador musical para o professor de música que está na escola, do ponto de vista de seu lugar na universidade e intenção de compreender a experiência de “seus” estudantes, quando retornam de seus estágios e projetos em escolas, com suas perguntas, seus estranhamentos?

E, mais uma vez, o que dessas relações poderia colaborar com o aprendizado das crianças e jovens na escola?

Quero saber, por mais desafiadoras que sejam essas perguntas. E mesmo que o querer se extenda...

Para isso coloco em foco um encontro proporcionado pelo VI Seminário Fala OUTRA Escola. Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária, com duas professoras de música, formadoras, educadoras. Imersas na busca de superar “a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida” (BAKHTIN, 2010, p.43), se assumem sem alibi para suas ações e pensamentos, “agem com toda a sua vida em cada momento singular de seu viver-agir, como um todo-integral” (BAKHTIN, 2010, p.44) no momento em que passam a escutar seus licenciandos, seus parceiros na escola ou de pesquisa, os/as alunos/as, na escola, de maneira não indiferente.

Me dou conta de que, como elas, existem tantas outras professoras que não separam o conteúdo-sentido de seus atos-pensamentos de modo que sua formação teórica e os sentidos e historicidades de suas ações são alteradas na relação com o outro. Isto é, o “pensamento teórico-discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), a representação-descrição histórica e a percepção estética” (BAKHTIN, 2010, p.42) deixam de separar seus mundos e suas relações, desestabilizando a impenetrabilidade de princípio entre o mundo da vida e o mundo da cultura, valorizando a vivência irrepetível de cada ser singular e a impossibilidade de auto determinação.

Ou seja, ao colocar o foco de seu ensino no/a aluno/a, com o conteúdo como instrumento, os fundamentos teóricos são sobrepostos pela relação única entre sujeitos singulares, o que nos une nesse trabalho.

Ainda que cada uma de nós diga isso de seu singular jeito, seu estilo...

2. A universidade que encontro: uma das vozes na polifonia do ensino

A universidade detém ainda um peso muito grande na manutenção da hegemonia nas mãos de quem historicamente detém o poder do saber e, ao mesmo tempo, ainda alimenta o sonho daqueles que vão à universidade. Assim ela ainda tem o controle do saber, embora vá declinando com a ampliação do oferecimento de vagas no ensino superior e também com a ampliação do acesso à informação.

Pode ser necessário tanto para a universidade, quando em sua função de formar professores, quanto para a escola, em sua missão de ensinar a todos os filhos da sociedade em que se insere, que se estreitem essas relações, para que uma se beneficie – nos beneficiemos todos – dos conhecimentos específicos da outra.

É relevante retornar aos dizeres de Marilena Chauí “analisando os movimentos estudantis de 1968, na Europa” e mostrando “que muitos viram o fim da ilusão liberal” – liberdade, igualdade, fraternidade – “da educação como igual direito de todos e da seleção meritocrática, baseada na aptidão e no talento individuais” (CHAUÍ, 2001, p. 44) pela ampliação do sistema universitário e redução da qualidade, com fins mercadológicos. Com o aumento significativo da rede do Ensino Superior na atualidade brasileira, essa distância entre escola e universidade tem sido só recentemente reduzida mediante significativo aumento de oferta de vagas no ensino superior.

Fazendo um paralelo com a “arte na era da reprodutibilidade técnica”, (BENJAMIN, 1994, p.165-195),

Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como a sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução (BENJAMIN, 1994, p.170)

E tanto quanto a obra de arte, a universidade estaria perdendo a aura – que se supõe, só lá se encontra, sua suposta unicidade e a autenticidade ou sacralidade – ao se aproximar de um número maior de pessoas, que pode chegar a ela. Ao vê-la de perto, o que acontece é que não se satisfaz o imaginário de todos, a esperança desejada da aura, que era alimentado pela manutenção da distância intransponível. Ao descobrir que só há simples mortais ali, não deuses oniscientes ou artistas inalcançáveis.

E esse saber ecoa com uma ressonância outra. Não é mais preciso alcançar um saber que emana da aura, do pedestal em que se encontrou. Embora ainda seja assim, dificilmente deixará de sê-lo, restarão marcas. Há que se aprender a lidar com essa outra realidade social possível.

Saindo da metáfora, os professores e professoras de nível superior, nas universidades (mas não só), de quem se espera algo como a aura que se supõe na obra de arte, não têm todas as respostas, até porque não fazem todas as perguntas que surgem na vida do dia a dia, na escola.

De minha experiência, posso acrescentar que, na primeira tentativa de buscar ajuda na universidade, querendo aprender a ensinar melhor, ou encontrar outros jeitos de ensinar, achei “respostas a perguntas não pronunciadas?”, como se houvesse “uma” compreensão, “uma” solução verdadeira para todas as situações análogas, distanciadas das perguntas reais que me mobilizaram. Enunciados autoritários e não alteritários.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

3. Uma dia-lógica alteritária é possível na escola? Duas referências teóricas, contraponto a duas vozes

A realidade escolar é dialógica por excelência assim como é rica em gerar conflitos, são dois lados da mesma moeda, o conflito e o diálogo. Para Mikhail Bakhtin (1981), não existe diálogo sem conflito e, antes, não existe autêntica relação entre indivíduos sociais sem diálogo. Para Paulo Freire (IN GERALDI, 2003) existe só diálogo intencional entre pessoas que compactuam, ou seja, não existe diálogo entre antagonicos.

Para Mikhail Bakhtin padecemos de diálogo, não é uma escolha. Para Paulo Freire é uma opção consciente.

Bakhtin parte de uma premissa da filosofia da linguagem, de que pensamos palavras, numa arena psíquica e ideológica,

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (BAKHTIN, 1981, p.66).

Cada palavra dita numa enunciação combate numa luta violenta onde umas são vencedoras e outras são eliminadas, eliminando momentaneamente toda uma linha de raciocínio com elas. Pelo mesmo mecanismo, pode acontecer o inverso, a mesma palavra ganha outras linhas de raciocínio dialógico. Pelo contato legítimo, amoroso, com o outro. Pela relação alteritária somente possível entre sujeitos interessados desinteressadamente uns pelos outros. E que, além disso, não usem escudos, desculpas, álibis para essa relação. Em Por uma filosofia do ato responsável, Bakhtin (2010) fala sobre sua visão de ética e de diálogo como atuação na vida.

Ouso afirmar que a diferença entre os dois “diálogos” freiriano e bakhtiniano é de localização histórica e pertencimento teórico.

Bakhtin, quando fala de diálogo, fala numa capacidade imanente, necessária a todos os homens, primeiro como especificidade da espécie, e, em seguida, como ato-pensamento responsável do singular indivíduo social em sua relação cotidiana ou artística ou científica ou filosófica. Freire está dizendo bem especificamente do embate político, pois seu princípio primeiro é que “todo ensino é político”, como nos recordou Corinta Geraldi na abertura deste seminário (03-07-2013, UNICAMP, Centro de Convenções).

Não que Bakhtin, vivendo na época da revolução russa, não estivesse ele mesmo passando por um momento histórico de exacerbação das atividades políticas, assim como Freire no Brasil. Porém, este último lida diretamente com a alfabetização na educação, em que os conflitos antagônicos impedem que sejam realizadas as reivindicações políticas, desde as salas de aula. “Em Paulo Freire a filiação a sonhos politicamente compartilhados é extremamente explícita, e certamente reveladora de seu trabalho militante”, diz Wanderley Geraldi (2003, p.48). Bakhtin diz que toda palavra subsiste no tempo grande, reverbera e ressoa e se transforma em outras palavras, até que altera as ações dos homens e sua produção cultural.

São “distâncias de programas de reflexão que os separaram mais do que os espaços geográficos: Paulo Freire tendo sempre em mente o fenômeno da educação; Mikhail Bakhtin tendo em mente a linguagem e as manifestações artísticas (a literatura, sobretudo)” (2003, p.40).

O foco no sujeito singular os une.

Os dois estiveram nas universidades como estudantes e como docentes e, enquanto Freire tratava diretamente da ensinagem e do aprendizado, anunciando que todo professor é aprendiz de seus alunos, como se pode ler no agradecimento encharcado de Paulo Freire, de Maria Fernanda (BUCIANO, 2012) aos seus alunos, pela lição deixada nela,

[Meu agradecimento] Por terem partilhado comigo o percurso do Mestrado como companheiros e companheiras do pensar/fazer pedagógico na escola. Como alunos no período coincidente ao da pesquisa ou como pessoas que, pelos vínculos criados, são ex-alunos presentes quase todos os dias, fisicamente ou pelas marcas das lições que deixaram em mim. Aos que não estão mais na escola, agradeço pelo tanto que “reaprendi” sobre ser professora no/do Jardim São Marcos, dialogando com seus escritos ou palavras marcadas de outras maneiras... Também registradas em minha história e memória... (p.6)

Bakhtin tratava da arquitetura das relações humanas entre sujeitos singulares, refletida em todas as esferas culturais, com signos compreendidos no seu contexto e na literatura como o principal material de análise para metodologia das Ciências. Ou como ele mesmo assume, trata da filosofia da linguagem:

Cabe denominar filosófica a nossa análise antes de tudo por considerações de índole negativa: não é uma análise linguística, nem filosófica, nem crítico-literária ou qualquer outra análise (investigação) especial. As considerações positivas são essas: nossa pesquisa ocorre em campo limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas (BAKHTIN, 2003, p.307).

Ambos convergem para a autenticidade das relações interpessoais, portanto para a amorosidade. Aliás, ambos tratam das relações eu-outro no mundo social.

Se poderia dizer que ao me tornar professora na escola me (trans)formo com os esforços de aprender como ensinar melhor para que cada aluno/a aprenda e que um professor nas licenciaturas, formadores de professores, ao responder a seus alunos, mobilizando-se para que aprendam, da visão do diálogo bakhtiniano, mesmo quando teoricamente se recusam a

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

conceber que suas (dos alunos) perguntas sejam válidas, ao escutá-los, respondem a elas, algumas vezes, inclusive, com omissão. Ao dar-se conta dessa característica relacional, tanto o ensino quanto a interação social humana, tem a ganhar.

E para Freire, a resposta deveria ser pronunciada, ação política, portanto autoral, assim como as perguntas, duas faces da mesma moeda. Para Bakhtin a resposta existe independente da voz, é ato alteritário como escuta responsiva. Pensando deste modo, eles dizem o mesmo. Paulo Freire busca a ação como resposta. Bakhtin também.

Eles não se contrapõem, mas há uma questão de como se vê o tempo. O encaminhamento das coisas.

Freire era um homem público, trabalhava pela educação política e buscava resultados da relação direta professor/a-aluno/a. Enquanto Bakhtin vivia na certeza do tempo grande. Freire se completava na utopia e na esperança.

Na relação universidade-escola, duas instituições, se retirarmos todos os interesses hegemônicos, fosse isso possível, o que restaria seriam homens e mulheres trabalhando a educação de uns poucos para educação de muitos outros. Mas, como, de fato não é possível retirar esses interesses, essa relação tem seu foco alterado. E o risco da impenetrabilidade e incomunicabilidade de dois mundos tende a prevalecer (GERALDI, 2003, p.42).

O diálogo, diz Bakhtin em toda a sua obra, não é opção, somos acometidos pelo diálogo por meio da escuta do outro, da escuta alteritária. Até já existe – sou somente uma – quem coloque essa escuta dialógica, ativa, responsiva, alteritária, como princípio de vida/pesquisa.

É claro que estou simplificando muito, só para dizer que (voltando à metáfora da obra de arte) quando superada a perda da sacralidade e podendo reconhecer o valor do estudo, da pesquisa em qualquer âmbito e principalmente na escola, poderia se entender o conselho de meu coordenador pedagógico da época (de 1988 a 1998), quando a ele me dirigi, de que não haveria nada que valesse à pena na universidade para meu trabalho na escola. Ali só haveria professores que nunca foram à escola para saber como ela funciona! Isso foi antes de, por ocasião do ingresso de uma nova orientadora educacional no EFII (Ensino Fundamental II) que veio a ser coordenadora pedagógica no meu segmento (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), ter sido convidada a ir para frequentar o Grupo de Terça, no Gepec (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada) na Faculdade de Educação-UNICAMP.

4. O que a universidade vê no ensino de música na escola básica? O que gostaria de ver? O que pensa do que vê? O que faz com o que pensa daquilo que vê?

Quero saber, quero escutar.

A universidade e a escola são cúmplices nesse sistema político-econômico em que vivemos, montado para manter as coisas como devem ser no atrito com os anseios de querer ser de cada indivíduo e suas relações sociais, onde todos os envolvidos aí se formam.

O dever mantido ideológica/hegemonicamente raspa/atrita no indivíduo singular dentro desse coletivo social. O querer e dever ser se formam juntos. Quase imperceptivelmente para alguns/mas, intencionalmente para outro/as. Mas não se formam igualmente, continuam a ser únicos na formação.

E um belo dia, tivemos uma experiência recente, neste ano (2013), por uma razão aparentemente banal, dado que acontecimentos como esse se sucedem cotinianamente na economia capitalista, e, mostrando que nunca são, de fato, iguais, há um aumento dos preços do transporte público e as ruas e avenidas das cidades ficam repletas dessa (trans) formação... Alguma coisa foge ao controle, proporciona ação e outras produções culturais.

Blocos de conhecimentos se alternam em incrível (des)equilíbrio como aqueles blocos que as crianças adoram montar, para ver cair/derrubar e fazer insistentemente, tudo de novo. Vejo, estando na escola, os blocos da universidade mesclando-se em cada professor/a (e outros profissionais da Escola) e em cada aluno/a.

Há na universidade quem reconheça os conhecimentos produzidos na escola como aqueles sem os quais não há razão de ser dos conhecimentos produzidos na universidade, para a formação de nossas crianças, nossos jovens.

Este texto pretende justamente co-locar a posição de professoras da escola/universidade que querem se escutar: responder algumas perguntas, fazer um ensaio de respostas que importam à formação musical da criança como parte de sua formação integral como ser humano social e produtor de cultura e depois disso tudo, continuar a perguntar. Sem esquecer tudo o que significa escutar no campo da Educação Musical: o meio e o fim da existência mesma da música como expressão humana.

Mesmo que os referenciais teóricos que supostamente regem suas (nossas) práticas não coincidam exatamente. Já vimos que se o fim é ensinar de modo a que o outro aprenda e que para aprender, enquanto seres sociais, o exercício da alteridade é aquele que alimenta as relações formativas, responsivas, que permitem a busca humana de completar nossa virtualidade, e não o exercício da autoridade independente do modo de ser do outro, o litígio das palavras no contexto, na enunciação, é que vale.

E nem se pode mais fazer uso da mistificação/sacralização, seja do ensino, seja da arte ou a música. E, muito menos, desvalorizar sua (nossa) singularidade.

5. Que professora de música/educadora musical sou?

Na chamada classe média do interior do estado de São Paulo, onde eu crescia, pelos anos 70, era uma “heresia” assumir abertamente que não se queria ir à universidade. Ao menos para mim não era um problema, aprendi direitinho essa lição burguesa. Se incorporou em mim que a necessidade que eu sentia de aprender se daria na universidade.

Me lembro da aura (BENJAMIN, 1994) em torno da minha entrada no curso de graduação na Unicamp, 1979, a primeira turma da então Faculdade de Música. É... faz tempo. Mas já era “apêndice do Ministério do Planejamento, estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, [já tinha³] o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p.56). E já previa que um dia se ampliaria essa rede, “democratizando-a”.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Naquela época, vivíamos ilusões: fazer uma universidade significava a conquista de uma vida economicamente satisfatória, respeito da sociedade. E se fosse numa universidade pública então, seria sinal de que você era muito inteligente. Sendo em música, a inteligência ficava multiplicada pelo talento. Não posso me esquecer como as pessoas olhavam para mim em minha pequena Leme, cidade no interior do estado de São Paulo: – “ah, vai estudar música na UNICAMP, uhmmmm muito bem!!!” ...

O número de faculdades de música era muito mais reduzido no também minúsculo universo das universidades públicas no Brasil de então, do que é hoje. E já não havia (eliminada das escolas no período militar) nas escolas públicas, ensino de música, somente educação artística, que, todos sabíamos nesse saber do dia-a-dia, ninguém aprendia música em três anos, muito menos se tivesse que aprender também artes plásticas, teatro, dança na mesma faculdade e ao mesmo tempo.

E eu queria aprender música, não queria ser professora.

Minha mãe era professora, e eu, quando adolescente não queria ser (igual a) minha mãe. Mesmo que tivesse um sentimento muito bom ao ver como seus alunos (meus amigos) gostavam dela! Não me parecia especial a atividade de professora, como era fazer música. Nem para ela! Música tinha segredos.

Naquela época eu não sabia, mas já tinha mordido a maçã e a profissão que eu conhecia pelo que dela chegava em casa, já me (trans)formara.

Nesse curso de graduação aproveitei cada disciplina que pude fazer a mais, larguei um tanto delas no caminho por simplesmente me esquecer de cancelar a matrícula daquelas que não conseguia acompanhar: tinha interesses outros ou, traduzindo, uma filha para cuidar, que nasceu no ano anterior à minha entrada na universidade.

Porque todo esse preâmbulo?

Para contar que com toda essa magia em torno de minha formação universitária, aulas durante anos e anos, onde me ensinavam harmonia, contraponto, rítmica, regência, técnica vocal, instrumentos de orquestra, orquestração, história, estética.... nossa, quanto conhecimento se entende como necessário para que se tenha uma base sólida de música em nível superior (!!), sem que se importassem em ensinar como ensinar as primeiras lições de música a alguém, a necessidade de trabalhar antes de completar minha formação universitária, fazia o papel de minha formação docente.

Maura Penna (2007) afirma a existência do perigo do professor repetir como lhe foi ensinado e se tornar um professor tradicional e que essa ideia de ensino de música não serve para a escola:

Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que

tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p.51).

Penso que não se pode deixar de considerar que há algo na formação das pessoas que vem antes, durante e após a universidade, tanto no tempo como no espaço social. Isso ultrapassa a formação prevista para acontecer em escolas e seus conteúdos planejados, se estende àquilo que acontece na convivência. E que, mesmo ensinando como fomos ensinados, seja qual for o modelo, seja qual for: a) “a” música: b) “o” fazer musical: c) “o” ensino, essas vivências são sempre únicas e outras, nunca as mesmas, são sempre formadoras, conformadoras, deformadoras, transformadoras para cada um... Não existe essa determinação reprodutivista que aponta Penna. Sim uma tendência, penso que sim.

De qualquer maneira que olhemos, há uma formação para além da universitária, quando se adentra a escola básica, que é muito diferente da escola especializada em música, onde se formou a maior parte dos professores que leciona nas universidades e mesmo assim nem todos esses professores e não sempre são alheios à educação musical, mesmo porque são professores! Assim como a universidade é também uma escola. Ou não?

E aprenderam a ensinar alguém que, de algum modo e em algum momento o fizeram notar sua singularidade, seu jeito, para além de um potencial talento que viesse à tona por meio do estudo – “para ensinar basta tocar (...) verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música (...) ênfase no domínio da leitura e escrita musicais (...) técnica instrumental” (PENNA,2007).

É isso tudo e muito mais ou muito outro tudo junto.

6. Minha formação musical e minha entrada na escola

Do mesmo modo, o que me ficou para começar a ensinar foi o modo como aprendi, como aluna de piano em aulas particulares e depois no Conservatório (São José, de Limeira e no finalzinho do curso, no Carlos Gomes, em Campinas). Mas se repeti o que me quiseram ensinar, não sei dizer. Talvez só em parte. Deveriam dizer aqueles que me ensinaram e aqueles que tiveram aulas comigo. O que me dizem meus escritos é outra coisa.

Esta foi a minha formação “inicial”, como se diz. Foi ensinando piano em aulas particulares ou em conservatórios e escolas de música que me iniciei na profissão. Já no terceiro ano da graduação, conheci Eduardo Gramani (1988), professor de Rítmica na faculdade e por ele, Glória Cunha⁴, com quem aprendi a dar meus primeiros passos para trabalhar com musicalização infantil a partir dos chamados métodos ativos, com Willems, Kodály, Dalcroze e Orff, já nas leituras de Violeta Gainza, principalmente (para ler mais: FONTERRADA, 2001).

Em 1988 fui chamada para lecionar⁵ no PIO XII – Colégio de Aplicação PIO XII, da PUC-Campinas. Fui indicada por uma amiga de faculdade que havia escolhido outro rumo.

4 - Apresento sua Dissertação de Mestrado, pois a citação aqui referida não faz justiça à pesquisa. Acesso: 21-12-2010. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000778794>>.

5 - Indico a leitura do meu memorial de formação. Acesso: 30-09-2013. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=348>.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Minha filha fazia 10 anos e eu já estava cansada de trabalhar sem nunca saber com quanto contar, economicamente, a cada mês. Tocava e ensinava, mas sempre havia o risco de certo mês não conseguir pagar todas as dívidas do mês anterior. É importante lembrar que a inflação naquela época era medonha. Mas o que mais doía era a minha dedicação versus a tão interrompida estada dos alunos. Mas havia alguns que se mantinham, poucos muito mais de três anos – estou dizendo de um período de 1982/1992, aproximadamente. Alguns confirmando expectativas, mas muitos, inesperadamente. Isso me causava muito sofrimento e me fazia perguntar, querer saber...

Na escola, eu tinha alguma garantia de que eles ficariam mais tempo comigo. E aos poucos, acompanhando suas descobertas, as coisas que iam aprendendo, me fui formando e fui ficando, agora por outras escolhas. E garantia de estabilidade econômica.

Descobri logo que meus estudos e minha prática não foram em vão. Eu sabia muito mais do que imaginava... e muito menos do que precisava. Me surpreendi mais de uma vez quando colegas e coordenadores encontravam qualidades desejáveis no meu trabalho, e eu, mais de uma vez, quase saí correndo de lá!... tantas eram as emoções envolvidas.

Aprendi a dar aulas para turmas de 25 a 30 alunos em 50 minutos semanais, ensinando música a turmas de 25 a 30 alunos em 50 minutos semanais. Com abençoadas férias para pesquisar o que fazer quando retornasse às aulas...

Logo nos primeiros anos, consegui me colocar contra a visão de que música tinha que ciceronear as festas escolares, firmemente anunciando que não poderia ensinar música se tivesse que ficar organizando repertórios para mostrar em cada homenagem à mãe, ao pai, ao índio, ao dia da criança, do professor... e ao mesmo tempo me deleitando ao ver a produção de conhecimento que surgia da partilha com uma audiência.

Parece que sim, ensinar música na escola, ainda me parece possível e desejável. Consegui, de fato, mostrar que o lugar da música na escola tinha que mudar, sem prejudicar a função social e pedagógica das produções musicais. Hoje diria, função dialógico-cultural.

Mas me resenti mais de uma vez por uma formação pedagógica mais sólida. Às vezes parecia tão difícil conversar com as colegas professoras à respeito de uma criança e sua musicalidade ou sua apatia, ou sua atitude inusitada! Ninguém parecia saber do que eu falava. E não falava de música, falava da aprendizagem.

Particpei do grupo de estudo de desenvolvimento infantil junto com o segmento da Educação Infantil nos anos 90. E quando via a divisão em etapas de formação, vinha com minhas afirmações ingenuamente (im)pertinentes:

– *“Mas tem criança que pula essas etapas...! Ah, sim...”*.

Via que, como na harmonia, as regras saíram depois da música ser considerada exemplar, as etapas de desenvolvimento surgem da observação de comportamentos já existentes e assim se estabelece como alguém deve se desenvolver, de modo “correto”. Guardando as devidas proporções considerações. Não é assim?

Sabendo que, em harmonia, cada uma das regras pode ser “burlada” em nome da urgência da obra e, se bem aceita a “burla” se torna regra de um novo gênero ou estilo...talvez um outro comportamento bem aceito pudesse vir a se tornar uma outra etapa de formação igualmente correta. Assim imaginava pela minha dia-lógica de formação.

É claro que crianças não são notas musicais, que soam como se fossem o que delas se espera. Sem dizer que muitas vezes, com todas as regras respeitadas, surgem pessoas que fazem das mesmas notas, com as mesmas regras, músicas “outras”.

Pessoas outras recuperam/interpretam/escutam as mesmas músicas, que, assim recuperadas(interpretadas/escutadas) ganham outros sentidos em novos contextos.

Com crianças é muito além, pois, por mais que música possa provocar em nós ideias, nos dar sonhos, nos relaxar, nos incitar e excitar, é um produto cultural, ideológico. Crianças, filhotes humanos, são produtores de conhecimentos, produtores de cultura, produtores de músicas e de suas próprias etapas de desenvolvimento, muito mais do que adultos forma(ta)dos.

Sei também, e pela prática, que uma criança (um/a estudante de qualquer idade) quando aprende, supera qualquer “capacidade” de ensinar dos/as professores/as! Bom, digo por mim. Quanta busca encarniçada para conseguir um modo que atinja a maior parte das crianças, só para citar uma, na prática da execução musical. Escutamos a música toda, vamos entoando (quando a música permite), nos sentamos frente ao instrumento, cantamos as notas, visualizamos/produzimos gestos, lemos alguma imagem... e alguém nos surpreende muito antes dos outros, tocando perfeitamente. Pergunto:

- Como aprendeu assim tão rápido?
- Cantando na minha cabeça a nota que vem depois, antes de tocar...

Simple assim, para ele/a, e daí um tanto de outras crianças parecem conseguir fazer algo que se parece, ao menos no resultado. Eu, antes desse dia, não imaginei sequer “ensinar” isso, desse jeito.

7. Que professora de música a escola me tornou

Uma das coisas que a escola me ensinou, por intuição, por “leitura dos acontecimentos” (LALANDE, 1993, p. 590-596 ; MORENTE, 1980, p.47-57), foi que o que aprendemos para ensinar não funciona sempre, nem, muito menos, para sempre. E, como quis, fui pesquisar na prática, com o estudo, o registro narrativo e o diálogo com colegas e amigos/as mais experientes, outros modos.

Dentre eles, descobri que nem sempre e nem todos os alunos, a partir de uma sequência pré-determinada de atividades didáticas para superar certa etapa de desenvolvimento, ou qualquer que seja única estratégia, realmente aprendem aquilo que queria ensinar.

Fui em busca de descobrir o porque alguns caminhos funcionam e outros não; e, tendo aqueles que dão bons resultados sem que eles gostem muito, porque não gostam (CHARLOT, 2005; SERODIO, 2008)? E nessa busca de motivos, de causas para sistematizar ações gerais e funcionais, descobri que há muitas coisas que as crianças aprendem apesar do professor e que se algumas dessas coisas levam a outras, principalmente quando elas têm chance de conversar (seja conversa verbal, gestual, pictórica... ou produção musical), esse é um ensinamento que a escola e o “padecer de diálogo” me deu.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Se elas, as crianças, tem chance de conviver fazendo música, buscando o silêncio (caminho paradoxalmente equivocado, aprendi!) acabamos com o ambiente propício para essa chance, perdemos a chance da convivência... por exemplo. Sei na carne, que não é nada fácil para uma professora e de música, ainda por cima, ter que colocar o silêncio abaixo de qualquer outra premissa. E isso não aprendi com teorias, na universidade, porque não frequentei uma universidade que ensinasse isso.

Aprendi/aprendo, porque na relação com colegas professoras e professores, fui/vou vendo como elas e eles se relacionavam com suas/minhas crianças. Vou aprendendo como eu mesma me comportava com minhas/suas crianças, registrando e lendo o que escrevo por anos... Foi escutando o que diziam para mim, de mim e comigo, profissionais da escola e cada aluno/a que me fez o que sou, com ele/a e seu olhar/escuta.

Remeto os leitores e leitoras à narrativa de um acontecimento singular, na escola, no livro *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola* (CAMPOS; PRADO, 2013), que veio muito a calhar ter sido lançada com todo seu aroma por esse momento. Nessa coletânea de narrativas de acontecimentos de escola, eu conto outro desses aprendizados, que superam nossa “capacidade” de ensino, porque não existe uma parte só. Para que se ensine, precisa de que alguém aprenda. E aprender é uma ação que pode acontecer sem que se ensine. Ou seja, o ensino teoricamente planejado, pode perder o momento real, em nome da organização abstrata. Conto como um aluno que, de estorvo que era, numa sala de 1ª série, retorna à Educação Infantil, por uma decisão coletiva da equipe pedagógica e dos pais. Na classe nova, se torna inspiração para todos e todos para ele, onde suas brincadeiras e seus olhares, fez nascer outras brincadeiras, outros olhares e outras crianças, nas mesmas (SERODIO IN CAMPOS; PRADO, 2013).

A formação musical inicial, seguida da formação universitária e a formação docente com a escola, na não indiferença pelos/as alunos/as, pelos/as colegas, este é um diferencial que conta para qualquer trabalho de ensino na escola, que só é possível se trabalharmos na mesma direção: centrados nas crianças/jovens como a razão de ser primeira da escola, onde o conteúdo é um meio e não “o” fim. Sabendo, com Bakhtin (2010), que sempre e a cada momento e pensamento este desejo é atualizado, realizado, desde a intenção, não sem percalços e muito menos como princípio alienado das condições históricas concretas e individuais: “eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento de meu viver-agir” (p.44).

Procurando um início de compreensão, algumas perguntas responsivas no ensaio de respostas perguntivas com a universidade e a escola (básica), coloco minha formação e minha formação na escola, refletindo em narração com o ensino de música. Conto de meu(s) retorno(s) à universidade. Na primeira tentativa, encontro respostas congeladas, distantes do lugar de nascimento. Na segunda, encontro nos anseios, nas dúvidas, nos diálogos, nas razões-emoções, uma escola viva. Encontro também “uma universidade” que escuta “escola”, que reconhece conhecimentos nela produzidos e busca caminhos para dizer-fazer algo com isso que escuta-vê-pensa. Não sem conflitos. Pelo contrário, são eles e com eles que ambas, docentes da universidade e escola se re-conhecem, numa dia-lógica alteritária. E música entra na polifonia do ensino, com sua lição mais essencial: a escuta. A escuta que impõe respostas, seja ou não sonora. Calar-se, com ela, pode ser uma resposta contundente.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail M; VOLOCHINOV, Valentin. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Amichel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Prefácio de Roman Jacobson. Apresentação de Marina Yaguello. São Paulo:Hucitec, 1981.

_____. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Por um filosofia do ato responsável. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2010.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, vol 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUCIANO, Maria Fernanda Pereira. Eu segudo sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha: narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído com seus alunos e alunas. Campinas, 2012. 311f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas – UNICAMP

CAMPOS, Cristina; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro&João, 2013.

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

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo, 459f. Tese (Doutorado em Artes). Universidade do Estado de São Paulo – UNESP

GERALDI, Wanderley. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. Coleção Querer Saber I. Universidade de Aveiro, 2003.

LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MORENTE, Manuel Garcia. Fundamentos preliminares de filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Jornal Leituras*, Secretaria Municipal Educação de Campinas, Campinas, jul. 2001. n. 4, p. 1-9.

_____. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, v.9, p.63-64, 1998. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Data de acesso: 12 nov. 2007.

SERODIO, Liana Arrais. A música, a narrativa e a formação de professores. Campinas, 2008, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas. Acesso: 02-10-2013. Disponível: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-03-05T064631Z-1393/Publico/Liana%20Arrais%20Serodio.pdf>.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, 2007.

PRADO, G.V.T e CUNHA, R. B (orgs). Percursos de Autoria – exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline.F.S. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. *EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

Convivendo na escola: experiências para além do ensino musical – conversas com PIBID

Ilza Zenker Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos – ilzazenker@gmail.com

Resumo: O presente artigo traz uma reflexão sobre a aprendizagem da docência realizada por meio do projeto PIBID, que cria oportunidades de atuação do aluno de licenciatura na escola, desde os anos iniciais na graduação. A descrição do ambiente e da organização do projeto pode ajudar a compreender o locus onde o projeto se desenvolve. Descrições de experiências, assim como excertos de relatos dos bolsistas-licenciandos nos ajudam a compreender a importância do processo. O registro das atividades em diário de campo, assim como trechos dos portfólios dos bolsistas tem se constituído em fonte de dados. Autores que estudam formação de professores e formação de educadores musicais tem sido referências de apoio. Os resultados permitem dizer que a vivência na escola ajuda o futuro educador musical a construir caminhos de atuação profissional.

Palavras chave: formação de educadores musicais, música e escola, aprendizagem e convivência.

Getting along at the school: experiences beyond the music teaching- Talking About “PIBID”

Abstract: The follow article brings a reflection about the learning of teaching skills through the PIBID (Teaching Incentivate Scholarships Program, in Portuguese), that creates opportunities of a undergraduate student acting at the regular school, since the early years of his/her degree. The description of experiences and organization of the program can help to understand the locus where the program is. Since descriptions of experiences, and some talks from the scholars-interns help us to understand the great importance of the proccess. The register of activities in journals, like parts of interns’s portfolios is the source of data-base. Authors that study curriculum and music teachers curriculum have been reference. The results allowed us to say that the act of living together at the school helps the future music educator to build the pathways of a professional career.

Keywords: music education curriculum, music and school, learning together.

Introdução

Esse artigo traz como foco principal algumas reflexões sobre uma experiência que tem, nesse momento da escrita, cerca de 4 anos de uma relação intensa e dialógica com duas escolas públicas de uma cidade do interior do estado São Paulo, relação essa nascida e intermediada pelo projeto PIBID, área de música, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Sobre o projeto

O projeto Pibid nasceu de uma iniciativa da Capes¹ para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa é desenvolvido por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino e os projetos visam promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de docentes dos diversos cursos de licenciatura e sempre um professor da escola.

O PIBID da área de Educação Musical da UFSCar teve início em 2010, com 16 bolsistas do curso de Licenciatura em Música – habilitação Educação Musical e três docentes do curso que ocupavam cargos de coordenação geral do projeto e orientação específica por grupo de alunos nas escolas participantes.

Sobre as escolas

O projeto PIBID da UFSCar tem feito interface com 5 escolas públicas da cidade de São Carlos, sendo que duas delas são municipais e três estaduais. A área específica de Educação Municipal resolveu atender inicialmente à solicitação de duas, dessas cinco escolas, sendo uma municipal voltada para o ensino fundamental² 1 e 2, e EJA; e outra estadual, voltada para o ensino fundamental de 6^o. a 9^o. Ano, ensino médio³ e EJA⁴. As escolas estão localizadas em bairros da periferia da cidade, mas cada uma com características próprias. A escola municipal atende alunos do ensino fundamental e está localizado em um bairro operário, atendendo a uma população, na sua maioria, constituída de migrantes da região Nordeste. A escola estadual está localizada em um bairro da periferia da cidade, com população variada, na sua maioria de baixa renda, e o bairro é considerado de risco social.

As relações com a escola se iniciaram com uma visita da equipe no espaço físico de cada uma delas, seguida de um levantamento de qual seria o “projeto” da equipe escolar e qual seria o desejo das crianças, que pudesse ser atendido a partir das demandas das escolas. As duas escolas tomaram rumos diferentes de ação. A escola municipal preferiu trabalhar com o ensino fundamental, focando em aulas de música para todas as salas de 1^o. a 4^o. ano, com atuação semanal dos bolsistas do PIBID/Música, em um trabalho de desenvolvimento de atividades de música nas aulas de

1 - CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

2 - O ensino fundamental é obrigatório para crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos, tendo um ciclo de 9 anos.

3 - O ensino médio é a etapa final da educação básica e prepara o jovem para a entrada na faculdade. Tem duração mínima de três anos e consolida o aprendizado do ensino fundamental.

4 - EJA: Educação de Jovens e Adultos destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade indicada por lei.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

artes, ministradas, normalmente pelas professoras de classe. A escola estadual optou por reativar uma antiga “fanfarra”⁵, considerando que já possuía os instrumentos musicais necessários para uma formação inicial. Outros projetos foram desenvolvidos nas duas escolas, a partir das necessidades e das oportunidades que foram surgindo: um grande projeto de ida à Sala São Paulo, realizado pelas duas escolas, projetos de gravação e visitas à Rádio UFSCar, apresentações musicais nas escolas ou em espaços públicos da cidade, projetos interdisciplinares.

Aprendizagem da docência

Muitos estudos tem se dedicado à aprendizagem da docência, seja ela quando o profissional inicia a carreira, seja quando o enfoque é a trajetória de professores ao longo da vida. Ferreira e Reali (2009) apontam para os impactos do processo inicial da profissão e afirmam que esse início pode levar à construção de caminhos profissionais distintos. Entre mais significativos, dizem as autoras, está a desistência da carreira docente ou um desencanto imediato com a profissão sem seu abandono, mas cujo resultado é uma prática profissional descompromissada com a formação humana do aluno.

As autoras ainda refletem sobre a insegurança e a ansiedade do professor iniciante, tendo em vista as inúmeras informações que passam por sua percepção quando entram no espaço escolar: visualização da escola, relação com os alunos, relações com os pares, planejamento, diário de classe, entre outras tarefas. O professor iniciante tende a precisar de uma atenção especial e apoio, de maneira que as dificuldades por ele enfrentadas possam ser superadas de modo positivo e possam contribuir para fortalecer sua opção profissional e melhorar sua prática pedagógica.

Os estudos envolvendo a profissão “professor” tiveram um destaque maior a partir da década de 90 e depois disso, a produção de conhecimento sobre os diversos momentos dessa carreira tem sido ampliados e consolidados. O projeto PIBID parece ter vindo com o objetivo de antecipar esse contato direto com a realidade das escolas, dando oportunidade do licenciando conhecer a escola, ainda durante o seu curso de graduação, sob a supervisão de profissionais mais experientes na carreira. Dessa forma, as sensações de medo, insegurança e ansiedade podem ser vivenciadas e resolvidas com o trabalho compartilhado entre universidades e escolas públicas.

De acordo com Penna (2010), vivemos um momento importante na área de Educação Musical, originados a partir da Lei 11.769 e a efetiva presença da música no contexto escolar depende de vários fatores, incluindo neles o modo em que agimos no cotidiano da escola. E é a partir do intuito de motivar alunos de um curso de licenciatura em música que esse trabalho se constituiu e vem se desenvolvendo. As aprendizagens, sempre de muitas mãos, têm acontecido em todos os âmbitos do projeto, contribuindo de modo significativo para a formação do futuro educador musical. É sobre elas que gostaríamos de refletir.

5 - Fanfarra: a fanfarra é formada por instrumentos de percussão e alguns de sopro (cornetas e cornetões lisos).

Metodologia

A metodologia de funcionamento do projeto PIBID prevê um mínimo de 12 horas de atuação para o bolsista-licenciando, sendo que pelo menos 4 horas devem ser cumpridas presencialmente nas escolas. Considerando ainda a ausência do professor específico de música na maioria das escolas públicas, a solicitação e a expectativa de cada escola tem sido muito grande com relação à área de Música.

Para trabalhar em duas das 5 escolas que acolhem o projeto PIBID na cidade de São Carlos, formamos uma equipe de trabalho com 8 bolsistas-licenciandos, um supervisor (professor da escola), um coordenador da área de Música, uma coordenadora de escola, duas docentes orientadoras e uma coordenação institucional do projeto. Essa equipe tem se encontrado em reuniões quinzenais ou mensais de toda a equipe PIBID de cada escola, reuniões semestrais de toda a área de Música, reuniões quinzenais de coordenação, reuniões semanais de orientação e planejamento específicas com o grupo de bolsistas-licenciandos de cada escola, e o desenvolvimento das atividades musicais na escola – duas a três vezes por semana. Para facilitar a compreensão, vamos nomear as escolas tal como são chamadas no cotidiano por toda equipe PIBID: Dalila, a escola municipal chamada “Dalila Galli”, e Aracy, a escola estadual cujo nome completo é “Profa. Dona Aracy Leite Pereira Lopes”

Para este trabalho específico, o registro em diário de campo das atividades desenvolvidas diretamente na escola, das reuniões com toda equipe do PIBID relacionada a cada uma das escolas, registro em diário de campo das atividades desenvolvidas em espaços da comunidade, assim como em visitas a museus e salas de concerto tem sido uma forma de construir conhecimentos. O registro em vídeo digital ou fotografia tem sido utilizado como recurso de memória e análise expressiva do grupo musical que estava atuando ou do público ouvinte.

Outra fonte de dados tem sido a análise de trechos dos portfólios dos bolsistas-licenciandos, escritos e organizados semestralmente, e depois postados no site do Projeto PIBID UFSCar.

Algumas aprendizagens significativas

A equipe de Música do PIBID UFSCar tem obtido resultados relevantes com relação à aprendizagem do que é ser um docente em escola pública, qual o seu papel e que espaço ele pode ocupar. Conflitos e alegrias tem uma convivência estreita a cada semana e um processo de amadurecimento e apropriação daquilo que funciona ou não funciona nesta ou naquela escola tem constituído a base das buscas individuais e coletivas.

Algumas das situações vivenciadas pelos participantes do projeto, tem sido de extrema importância para na construção de conhecimento. Por exemplo, a montagem e manutenção da “Fanfarra do Aracy” trouxeram desafios de como chamar as crianças para participarem de um projeto extraescolar. Muitas tentativas foram realizadas: os bolsistas montaram um pequeno conjunto instrumental e foram à luta, tocar em cada uma das salas da escola para chamar as crianças para a fanfarra. Fizeram cartazes, visitaram os intervalos, conversaram com coordenadores e professores para tentar entender qual seriam o melhor espaço e o melhor horário para os ensaios, fizeram reuniões com a direção da escola e muita, muita conversa com as crianças.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

A equipe de bolsistas da outra escola, o Dalila, conversou com as professoras de sala sobre o currículo que estava sendo desenvolvido e suas possíveis conexões com o trabalho musical e cultural. Conversaram com as crianças, perceberam suas preferências e modo de ser e só a partir disso se organizaram em duplas para atuar, cada uma, em pelo menos 3 salas de aula.

O que podemos destacar dessa primeira ida ao espaço escolar? Em primeiro lugar, a antecipação da convivência no espaço escolar, que se traduz em leituras e interpretações sobre aquele cotidiano. Perrenoud (1993) aponta que a contradição entre o realismo e idealismo será ultrapassada quando for possível conceber uma formação de professores que seja, ao mesmo tempo adaptada às exigências da escola e portadora, ao mesmo tempo, de mudanças. O movimento em direção ao respeito a aquilo que existe e ao desejo de transformação podem ser as ferramentas necessárias para a melhor produção e adaptação do professor no cotidiano escolar. Conviver com a escola, muito próximo de ter passado por ela, pode auxiliar os jovens a compreenderem melhor o conflito e também proporem ações mais adequadas e reais. Por outro lado, que grande aprendizagem para nós, professores universitários, que muitas vezes estamos afastados dessa escola. A rede de relações que se estabelece a partir da parceria com as escolas públicas permitem que as disciplinas de graduação ganhem novas direções e significações tanto para alunos como para docentes. Perrenoud (1993) afirma que, mais do que agentes de mudança, os professores tem que aprender a ser atores, no verdadeiro sentido da palavra, capazes de analisar a situação na qual se encontram e suas contradições. Também precisam aprender a identificar as possibilidades de flexibilização, de suportar conflitos e incertezas e correr riscos calculados. Ora, para isso é fundamental a convivência estreita com a escola, na qual as vivências vão ajudar a construção de uma melhor compreensão da profissão-professor.

É interessante observar o “vai e vem” dos bolsistas nos diferentes momentos que convivem na escola. Às vezes estão muito entusiasmados e tudo foi “lindo”. Outras vezes, estão desanimados e a mínima interferência em algum aspecto mais superficial, os faz querer desistir. Por exemplo, as crianças devem chegar para o ensaio às 16h30 e a porta da escola só é aberta neste mesmo horário, ocasionando um atraso regular nesse início. Muitas vezes isso, que pode ter parecido uma ofensa ao trabalho dos bolsistas, se torna foco de reflexão e busca de soluções que, muitas vezes, dependem mais deles ou dos professores do que da estrutura da escola. Nada disso acontece em um processo individual, solitário, porque o grupo todo do PIBID exercita o pensar coletivo, a gestão conjunta, e a não se contentar a fazer o trabalho individualmente. As soluções aparecem quase de imediato, quando em conversa com todos do grupo do PIBID, incluindo orientadores, supervisores e coordenadores de área, tentamos amenizar os olhares mais críticos para cada conflito. O problema exposto anteriormente foi resolvido com uma conversa simples com vice-diretora, com merendeiras e o horário da “fanfarra”, incluindo o tempo para o lanche foi antecedido em 30 minutos. Geralmente, aquilo que vem de imediato como um problema importante, que está comprometendo a ação na escola, se ameniza a partir do diálogo coletivo.

O passo seguinte, que foi o contato direto com os alunos, com as situações de sala de aula ou de ensaios, o convívio com aquilo que emerge a cada dia na escola. Para exemplificar podemos citar uma das reuniões de planejamento geral que participamos. Chegamos com nossos conflitos e possibilidades habituais, acreditando que a reunião seria tranquila, pedagógica. Mas, naquele dia, a escola vivia um dilema complexo decorrente de problemas graves da comunidade que envolvia três de seus alunos. Como pensar em resolução de problemas mais técnicos, quando uma situação tão complexa surgia como urgência? Novamente o exercício do pensar coletivo, a busca de soluções em conjunto, o eco

que teimou em ficar no sentimento de cada um durante muitos dias, conversar muito, estudar e amadurecer com relação ao conhecimento da realidade.

Outro exemplo se deu na viagem que fizemos para a Pinacoteca e Sala São Paulo. Tínhamos como tarefa ajudar na organização da viagem e do lanche que teríamos que levar para os vários momentos do dia. Disse-nos a diretora: “deixem o lanche com as merendeiras que elas estão acostumadas a arrumar. Não se preocupem”. E foi uma excelente lição: tudo organizado em caixas de frutas, de lanches e de sucos, que eram tiradas do ônibus a cada momento de uma refeição e distribuído com muita organização. A Diretora da escola, que conhecia profundamente quem era e como funcionava o seu grupo, no ensinou a confiar, a delegar, a compartilhar.

Mais uma vez Perrenoud (1993) afirma que o essencial para a formação profissional de professores deve ajudar o futuro professor a desenvolver a capacidade de adaptação e criação de estratégias específicas para diferentes situações, deve também garantir o domínio dos gestos profissionais para se sentir à vontade na sala de aula, ser capaz de progredir e aprender. Ninguém aprende a nadar teoricamente, diz o autor. Precisamos de uma vivência que nos faça sentir-se bem dentro da água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir dessa experiência que cada um poderá construir o seu próprio modo de nadar.

Alguns trechos dos portfólios dos bolsistas-licenciando nos ajudam a compreender mais detalhes da experiência vivida no projeto PIBID.

“No primeiro dia de aula, por exemplo, fizemos a apreciação dos estilos ‘funk’, ‘funky’ e ‘blues’, discutimos com os alunos e depois dividimos em três grupos para criar junto com os alunos, letras para as músicas. O tema proposto foi: o que fizeram nas férias. Depois, cada grupo apresentou sua música para todos os integrantes. Foi muito interessante, eles gostaram de apresentar e criar, e todos participaram”. (Bolsista-licenciando do 2º. ano do curso de licenciatura em Música).

O relato da bolsista permite deduzir que, mesmo estando em fase inicial da graduação, o futuro professor é capaz de dialogar, criar e satisfazer o grupo com o qual está trabalhando. Outros detalhes do processo mostram que todo o grupo de bolsistas planejou e se organizou em conjunto, dando suporte uns aos outros e criando uma rede de relações rica e produtiva.

Outro bolsista relata que:

“Uma nova proposta de trabalho exigiu que os bolsistas passassem a frequentar a escola três vezes por semana. Assim, partindo dos horários disponíveis de cada um, os bolsistas se dividiram entre as oficinas de violão e atividades de musicalização, enquanto as oficinas de fanfarra contavam com a participação de todos os bolsistas”. (Bolsista-licenciando do 3º. ano do curso de licenciatura em Música).

A oportunidade de buscar uma solução conjunta para um problema que se apresentava, parece ter ensinado uma forma de trabalhar junto e atender melhor todas as solicitações. Os bolsistas-licenciandos, de forma generosa e participativa, disponibilizaram seus horários e se organizaram para o desafio apresentado. Aqui não houve necessidade de intervenção de professores, o que nos mostra que muitas vezes, a solução de um problema pode partir dos menos experientes para o mais experientes.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Outra fala ajuda-nos a compreender os processos pelos quais os nossos alunos de graduação passam, construindo suas próprias identidades e modo de agir.

“Por fim, vi a festa junina como uma oportunidade de observar três diferentes manifestações culturais populares se relacionando à prática das crianças e dos bolsistas. Tivemos tempo para mostrar nossas capacidades como instrumentistas, utilizando uma variedade de estilos musicais. O espaço que tivemos para conversar em sala de aula sobre outras manifestações culturais e apresenta-las para a comunidade traz às crianças para uma relação mais profunda, de caráter prático e reflexivo com as manifestações que trabalhamos. E para a comunidade traz a oportunidade de visualizar e incitar a curiosidade sobre outros ramos da música popular brasileira”. (Bolsista-licenciando do 3º. ano do curso de licenciatura em Música).

São essas experiências individuais e coletivas, ainda no decorrer da graduação que acreditamos que o contato com a escola, por meio de projetos específicos, nos quais os licenciandos tem oportunidade construir sua aprendizagem da docência a partir de vivências práticas e reais, são fundamentais para compor um currículo de um curso de licenciatura.

O que temos vivido e observado é que as aprendizagens são vivas, dinâmicas e que dependem do repertório de cada um, seja aluno de graduação, professor universitário, professor do ensino básico, sejam crianças. A percepção das possibilidades e limites de cada grupo faz com que os conceitos sejam revisitados e renovados, que o processo educativo tenha movimento e significado. Espera-se que os bolsistas PIBID, que hoje estão nas escolas como educadores em processo de formação, cheguem à elas como profissionais abertos, criativos e com desejo de muitas outras falas e conversas.

Referências

FERREIRA, L. A.; REALI, A.M. de M. R. O início da carreira docente na educação física. IN: REALI, A.M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). Complexidade da docência e formação continuada de professores. São Carlos, EdUFSCar, 2009.

PENNA, M. Músicas (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

Estética da docência: a arte no processo de formação sensível do professor

Luciana Haddad Ferreira
GEPEC / FE / Unicamp – haddad.nana@gmail.com

Sumaya Mattar
ECA / Usp – sumayamattar@usp.br

Resumo: A proposta deste trabalho é compartilhar descobertas acerca da docência propiciadas por experiências desenvolvidas por professores-pesquisadores que trabalham com a formação docente, especialmente, com processos que envolvem e integram a formação estética e artística de professores que atuam na Educação Básica, em diferentes espaços educativos. Entram, nesta roda, a escola e a universidade, o pesquisador e o professor, a pesquisa e a sala de aula. Trata-se de dois relatos de experiências pautadas em olhares diferenciados e instigantes para a formação profissional docente, que se aproximam por se fundamentarem no desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação criadora do professor. Trabalhos singulares em diversos aspectos, que partilham de princípios teóricos semelhantes e das mesmas concepções de docência, formação e experiência, marcados, essencialmente, pelo viés da Arte e pelo desejo de aproximação da Universidade com a Escola Básica. Buscando ir além da mera comunicação das intervenções realizadas e das realidades constatadas, a roda que aqui se propõe tem como objetivo abrir o debate acerca das possibilidades de proposição e de investigação de processos de formação docente que envolvam a arte e coloquem no centro o educador, concebido como sujeito em constante aprendizado, capaz de fazer-se e refazer-se com base na própria experiência, nos conflitos que advêm de sua práxis e no diálogo estabelecido com seus pares em seu campo de trabalho. Partindo desta premissa, a formação necessária ao docente não é aquela que supre apenas a necessidade pontual de domínio técnico-didático, mas, sobretudo, a que oferece subsídios para que ele produza conhecimentos genuínos e atue de modo mais sensível e autoral em sala de aula.

Palavras-chave: Educação estética; formação docente; ensino/aprendizagem da arte.

Aesthetics of teaching: the art in the training process sensitive teacher

Abstract: The purpose of this work is to share findings about teaching afforded by experiments developed by teacher-researchers who work with teacher training, especially with processes that involve and integrate aesthetic and artistic training of teachers involved in basic education in different educational spaces. Enter in this wheel, the school and the university, the researcher and teacher research and classroom. It is two stories of experiences guided by different and exciting looks for training teachers, approaching from being founded on the development of sensibility and creative imagination of the teacher. Work unique in many respects; they share similar theoretical principles and the same conceptions of teaching, training and experience, marked mainly by the way of Art and the desire to approach the University with the Basic School. Seeking to go beyond mere reporting of interventions and the realities found, the wheel is proposed here aims to open the debate about the possibilities of proposing and research processes of teacher involving art and place in the center educator, conceived as a subject in constant learning, capable of making and remaking themselves based on their own experience, in the conflicts that arise from its practice and in dialogue with their peers in their field. On this assumption, the necessary training to teachers is not one that supplies only the occasional need for technical field-didactic, but, above all, offering subsidies for it to produce genuine knowledge and act in a more sensitive and authorial classroom.

Keywords: Aesthetic education, teacher training, teaching / learning art.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Para começar a conversa: a Arte e os (des)caminhos da formação docente.

Este artigo foi escrito com base nas discussões apresentadas em mesa redonda realizada no VI Seminário “Fala Outra Escola”. Diante da proposta de articulação entre nossas experiências como professoras e pesquisadoras, tomamos a palavra para contar das aproximações possíveis entre Universidade e Escola Básica. Tendo em vista nosso campo de atuação profissional e nossas práticas formativas, abordamos experiências que contemplam a docência e o desenvolvimento sensível dos educadores.

Como pesquisadoras, falamos da Universidade que busca constante diálogo com o conhecimento que é produzido no chão da escola, que se nutre da realidade educativa vivenciada pelos professores. Pautada em compromisso ético e político, que se funda no diálogo, a Universidade convida, por meio das teorias e do estabelecimento de trocas com outros profissionais, a olhar de modo diferente para as suas práticas, ampliando as possibilidades de criação, reflexão e elaboração de novas ações pedagógicas.

Como professoras, falamos da Escola Básica que é espaço feito de gente, pois realiza-se por meio das pessoas que a constituem. Espaço de incertezas e de possibilidades, a escola se revela formativa por acolher as singularidades e ocasionar o contato com os outros sujeitos. Por meio do convívio social e das relações estabelecidas com a linguagem e suas possibilidades, no espaço da escola a cultura é produzida e reproduzida, criada e recriada. Os modos de pensar, de fazer e de sentir o mundo são indissociáveis das relações estabelecidas e das práticas vivenciadas neste espaço. Assim, apesar dos inúmeros problemas que a assolam, a vida acontece na escola hoje e não simplesmente em um futuro por vir.

A escola pode contribuir para os sujeitos descobrirem seus próprios caminhos, percebendo as confluências e desencontros que nos constituem como coletividade, ao mesmo tempo que como indivíduos, mas, para isso, é preciso que as pessoas que constituem este espaço exercitem a sensibilidade.

Mas como exercitar a sensibilidade no duro cotidiano da escola, antes os inúmeros desafios e dificuldades com os quais os professores se deparam?

Acreditamos que o desenvolvimento sensível nem sempre se dá de forma espontânea, sobretudo quando a expressão do desejo é sufocada. Por isso, é preciso inserir arte na escola para além das aulas de arte do currículo. É preciso que a arte esteja presente nos espaços de formação continuada, nos encontros de professores, nas reuniões pedagógicas. Assim, a Escola e a Universidade são convocadas a fundar parcerias que permitam trânsito e diálogo, convidando a olhar para o trabalho docente de modo a contemplar também o desenvolvimento sensível dos educadores e de seus alunos.

Para que as linguagens artísticas façam parte do repertório do educador de modo a permitir que ele as utilize como fonte de criação de suas práticas educativas, é necessário que ele se sinta verdadeiramente tocado pela Arte, que tenha experienciado momentos de criação e fruição estética que o movam para outras compreensões da dinâmica da escola e da aula. Afirmamos isto por compreender que ao perceber o efeito produzido pela presença da Arte e do desenvolvimento sensível em nosso cotidiano, sentimos necessidade de tocar o outro. Assim, o professor possivelmente só terá a real compreensão da necessidade de fomentar experiências estéticas em suas aulas se passar ele mesmo pela vivência artística.

Deste modo, como qualquer momento iniciático, o encontro do professor com o universo artístico é um importante disparador para o decorrer da sua própria trajetória profissional na escola. Esta experiência marcante e significativa de prática pedagógica mostra que a inserção em um contexto outro, diverso daquele ao qual estamos familiarizados, é vivência importante para quem dela participa, pois representa a possibilidade de experimentação profissional como autor do próprio percurso pedagógico, em um ambiente de interlocução mediado pelos sentidos.

Sabemos que esta importante discussão acerca do trabalho docente e sua articulação com o fazer artístico não representa tema inédito, afinal, muito já se debate sobre a formação continuada de professores, bem como tem sido crescente a produção de pesquisas relacionadas à educação estética e aos processos de ensino/aprendizagem da arte. Neste sentido, diante do que vem sendo discutido recentemente por Prado e Cunha (2007), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) e Sadalla (2007), bem como em nossas próprias pesquisas acadêmicas (MATTAR, 2010 E FERREIRA, 2011) e diante do que se percebe na prática cotidiana de sala de aula, fica evidente que diversas pesquisas apontam para o fato de que muitos dos saberes docentes são construídos pelos professores no cotidiano da escola, através de um movimento constante de reflexão sobre as ações que tomamos a todo o momento.

Deste modo, destacamos que as pesquisas aqui apresentadas valorizam os processos sensíveis e reflexivos vividos por professores em momentos de formação, realizados nos contextos narrados neste trabalho: um curso voltado a professores de arte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desenvolvido ao longo do ano de 2012, e uma proposta de formação continuada oferecida aos professores, assistentes e gestores de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, também no ano de 2012. Ao relatar tais experiências de formação continuada, é possível perceber marcada a voz do professor. Chamamos a atenção, neste sentido, às muitas marcas da subjetividade humana presentes nesta narrativa. As pesquisas desenvolvidas, bem como o texto que as apresenta, remonta parte da trajetória de formação de educadores dotados de grande desejo em aprender mais sobre a sua profissão e as possibilidades de ampliação dos sentidos da docência por meio da linguagem artística. À sua maneira, cada participante constitui os grupos formados, altera seu modo de ser professor e sincronicamente contribui para que os outros educadores também modifiquem sua compreensão.

Também se faz presente neste texto a análise e a relação das experiências estéticas vividas por professores com a sua formação profissional, contando, para tanto, com a interlocução de teorias do campo da Educação e da Arte, movimento que gera contrapontos e diferentes perspectivas que se complementam e se constituem neste artigo. Se por um lado a análise revela lições, aprendizados e pontos a serem ampliados e potencialmente desenvolvidos sobre a educação dos educadores, por outro, torna evidente descobertas, reflexões e saberes potentes para a compreensão dos processos de criação artística dos professores.

Experientiar(-se) e encantar(-se) com a Educação: um fragmento da formação continuada de professores da Rede Municipal de Campinas.

Dentre algumas experiências formativas importantes já vivenciadas, escolho compartilhar o trajeto de certo grupo de educadores da cidade de Campinas, no qual me incluo como professora proponente. É necessário esclarecer, de início, que o termo proponente, tal como é empregado neste texto, faz referência ao conceito utilizado por Lígia Clark e Hélio Oiticica em relação à atitude do artista como proponente de novas experiências, como posto em carta publicada em 1980:

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Nós somos os propositores: somos o molde, cabe a você o sopro, o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através da ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. Experimentar um espaço sem avesso ou direito, frente ou verso, apenas pelo prazer de percorrê-lo, e dessa forma ele mesmo realiza a obra de arte. (CLARK, 1980, p.23-24)

Tal referência elucida a concepção de professor e de formação que envolveu o trabalho desenvolvido junto a este grupo no período aqui narrado: professor que intencionalmente fomenta, media e compartilha experiências sensíveis, chamando o outro ao diálogo e à reflexão acerca do vivido. Formação que prioriza a criação, a aproximação sensível dos saberes historicamente construídos, em busca de caminhos possíveis e outras elaborações teóricas que se originem da escuta e do acolhimento das emergências cotidianas.

O professor propositor assume posição provocativa, ao chamar o grupo para deslocamentos que implicam em mudança no jeito de olhar para a escola e para o cotidiano. Suas ações são planejadas para colocar o grupo de trabalho em movimento de forma ativa e reflexiva, suas ações propõem o debate, a autoria e a criação. É profissional que aponta a possibilidade de encantamento com a profissão, de modo responsável e consciente, uma vez que busca direcionar o olhar do grupo para a estética da docência, que se revela bela por estar sedimentada na interação entre os sujeitos, evidenciando uma relação ativa e participante com o conhecimento. É sujeito que, assim como dito por Nóvoa (2010), se constitui com e a partir dos outros professores, percebendo-se como parte do grupo que integra e que chama para o diálogo e a troca. Deste modo, a formação vivenciada só pode ser compreendida ao se despir de conceitos engessados para acolher as novas possibilidades criadas pelo grupo que com ele se forma.

Ênfase aqui a opção de fazer, neste texto, um recorte que apresenta parte das estratégias traçadas pelos educadores como formação continuada. As iniciativas de formação profissional desenvolvidas ao longo dos últimos tempos junto a este grupo não se restringem à experiência aqui narrada e ainda ocorrem em diversos formatos. Pretendo evidenciar, entretanto, as marcas do trabalho e toda a sua potencialidade, por acreditar que assim como uma mônada (BENJAMIN: 1987), nesta fração aqui apresentada estão contidos os elementos que possibilitam a compreensão de como se deu / acontece a proposta de formação em questão. Trata-se de reconhecer em uma parte da experiência, a totalidade da ação. Assim, mônadas podem ser consideradas como fragmentos que carregam em si a inteireza das ideias e que se articulam para a formação de um todo - completo e único – de modo que esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos.

Desta forma, ao analisar as experiências dos professores envolvidos com este grupo de formação, convido o leitor a conceber esta mônada como pequena peça, que combinada a outras, forma uma imagem maior e com muitos significados. Embora o número de investidas em relação à formação do profissional de Educação não esteja todo descrito neste artigo, os sentidos expressos no processo vivenciado pelos professores, estão aqui contidos em sua totalidade, uma vez que “compreender a potencialidade de sentidos e significados que carrega uma mônada é permitir experimentar a essência que existe nos pequenos pedaços” (FERREIRA e REIS, 2012).

Este grupo se constituiu a partir da iniciativa dos gestores¹ da Rede Municipal de Campinas - SP, alocados na Naed Leste², que vinham desde o ano de 2011 desenvolvendo propostas formativas com os professores e monitores das escolas de Educação Infantil, com o objetivo de aproximá-los das práticas expressivas sensíveis e ampliar o repertório técnico e instrumental em Artes, garantindo a construção de novos saberes e outros modos de relacionar-se com o ensino e a aprendizagem no espaço da escola. Dentre as estratégias formativas adotadas, os gestores promoveram momentos de vivência em todas as escolas deste Núcleo, realizaram debates e encontros de reflexão coletiva, orientaram ações específicas em cada unidade escolar e buscaram parceria com diversos profissionais do campo da Educação e da Arte que pudessem contribuir para a aproximação dos professores e monitores do universo artístico e das possibilidades criativas na Educação Infantil.

Tendo sido convidada a participar inicialmente com uma palestra direcionada às Coordenadoras e Orientadoras Pedagógicas, fiz minha primeira participação junto ao grupo, do qual eu ainda não fazia parte, para contar minha experiência como educadora de Educação Infantil e falar a respeito de meu próprio processo formativo no campo da Arte (investigação que me levou a olhar com mais perspectiva para minhas práticas e desenvolver uma pesquisa de doutorado a respeito da formação estética do educador). Momento de encontro e descobertas. As Orientadoras e Coordenadoras tinham uma série de coisas para compartilhar, um caminho iniciado, cheio de possibilidades e de muito conhecimento. Nosso encontro foi regido pela partilha de ideias, de modo que ao final das 4 horas planejadas para este momento, tínhamos experienciado a vida de um modo genuíno e promissor: saíamos todas mais dispostas a ver e conhecer a escola pública, por meio da própria sensibilidade.

Tempos depois, o convite para mediar um grupo de formação continuada, com o objetivo de ampliar as percepções sensíveis e as experimentações artísticas dos educadores. Este grupo foi composto por profissionais que responderam afirmativamente ao convite que foi lançado a todos os professores, monitores e gestores das escolas da Naed Leste. Somávamos 16 pessoas e nos reunimos presencialmente em 8 encontros regulares de 4 horas de duração, ao longo do 2o semestre de 2012.

Um esboço da proposta de trabalho foi apresentado por mim no primeiro encontro, com o objetivo de demonstrar quais os direcionamentos possíveis para nossos momentos juntos. Sem nada definido a priori, levei apenas alguns indicativos, que foram aos poucos se delineando como afirmativas e certezas, na medida em que os profissionais do grupo se colocavam e construíam nossos planos para este tempo que passaríamos em convívio. Esta costura foi muito importante para que o trabalho se desenvolvesse com fluidez e envolvimento coletivo ao longo dos encontros, pois ao mesmo tempo em que eu me preocupava em oferecer momentos de fruição e reflexão pessoal, que ampliassem a percepção e mobilizassem a sensibilidade dos sujeitos, havia um anseio claro por parte dos educadores em conhecer mais técnicas artísticas e explorar materiais que permitissem a ampliação do universo expressivo dos alunos pequenos em sala de aula. Com esta conversa inicial, pudemos pensar estratégias que garantissem as duas possibilidades em cada um dos encontros previstos.

Definimos também os temas geradores de cada encontro, a partir dos quais nossas discussões aconteceriam. Por opção do grupo, dividimos o tempo de modo a poder conhecer brevemente algumas manifestações expressivas da dança, música, artes visuais, teatro, literatura, cinema e fotografia, bem como suas possibilidades no espaço da Educação Infantil. Desta forma, a cada encontro um tema seria abordado e a partir dele, as conversas e produções seriam realizadas.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Não havia, necessariamente, a preocupação de esgotar a temática abordada em um único encontro ou período, nem mesmo de prender-se à proposta inicial rigorosamente. Assim, estava claro que era possível dançar no dia em que falávamos / vivenciávamos o teatro, bem como se podia dramatizar o que foi representado graficamente no momento em que as artes visuais estavam em foco. A confluência da Arte, a possibilidade de utilização de múltiplas linguagens e a liberdade criativa estavam asseguradas acima de qualquer outro critério, pois somente deste modo seria possível tornar nossos encontros espaço de experiências estéticas.

Fica evidenciado, deste modo, que o projeto formativo em questão tinha como princípio entender a docência como experimentação, por meio da qual o professor cria a sua própria metodologia de trabalho. Na contramão das intervenções tecnicistas, que buscam munir os educadores de “modos de fazer” prontos e acabados, numa perspectiva hierarquizada dos saberes que desrespeita o conhecimento produzido pelo próprio educador que está na sala de aula com seus alunos cotidianamente, eu propunha que utilizássemos o espaço e o tempo que dispúnhamos juntos para exercitar nossa capacidade de escuta e de criação de uma poética pessoal.

Tal afirmativa se justificou por acreditar que os educadores só poderiam perceber-se como produtores de conhecimento por meio desta outra linguagem, que é a Arte, a partir do momento que se apropriassem dela pessoalmente. Estávamos então, compondo em parceria outros modos de ser professor e de ver a docência. Os momentos vividos no grupo de trabalho nem sempre traziam lições diretas e fechadas a respeito de como contemplar a dimensão sensível da formação do aluno, outras vezes enveredavam para conversas particulares cujos temas dialogavam com os anseios dos educadores em conhecer mais para poder propor práticas diferenciadas. Ficava claro, a cada investida junto ao grupo, que as aproximações com o universo sensível aconteciam e ampliavam a capacidade de significação e compreensão da realidade: os professores mostravam-se mais capazes de considerar outras perspectivas para a compreensão das situações vividas, planejavam suas intervenções educativas com o objetivo de contemplar momentos de criação e fruição estética e buscavam modos de ressignificar suas próprias vivências.

Vale ressaltar que somavam-se aos temas definidos previamente para os encontros, leituras por mim indicadas de artigos científicos e relatos de pesquisas realizadas por professores que apontavam para diversas convergências possíveis entre a escola e a Arte. Estes textos traziam outros questionamentos e mostravam trajetórias de trabalho construídas a partir de uma prática fundamentada na reflexividade e na problematização da própria prática. Deste modo, o grupo elaborava aproximações conceituais com base nas referências oferecidas e em seu próprio repertório de leituras prévias, que somados às experiências vividas em sala de aula, tornavam nossas conversas momentos de grande potência criativa.

Para que a educação dos sentidos ocorra, é necessário que os professores sejam colocados em situações onde possam ter contato com outras formas expressivas, desenvolvendo seu potencial criativo e sua capacidade de apreciação e fruição estética. Sabemos, com base nas afirmações de Dewey (2010), que as atividades práticas são formativas e constituem o repertório de experiências dos sujeitos. Deste modo, para que a sensibilidade do professor seja desenvolvida, ela precisa ser por ele percebida e exercitada cotidianamente. Assim, a instauração de uma rotina co-participativa e pautada em atitudes onde a participação direta era exigida foi outra estratégia que se mostrou, ao longo do semestre, bastante acertada para o grupo. Combinamos, já no primeiro encontro, uma escala de revezamento na qual todos os participantes deveriam assumir responsabilidades com os encontros, semanalmente. Tais funções estavam necessariamente associadas ao exercício sensível e à expressividade artística do propositor e dos demais participantes do grupo.

Deste modo, a cada semana alguém seria responsável por preparar pessoalmente algo para ser oferecido a todos como lanche (um bolo, torta, sanduíche, etc.), já que optamos por não realizar pausa ao longo do desenvolvimento das atividades. Assim, todos poderiam degustar um alimento preparado artesanalmente enquanto trabalhávamos juntos. Ainda, um educador tornava-se responsável, a cada semana, de preparar uma vivência de acolhimento ao grupo, com o intuito de mobilizar os sentidos de todos para o momento presente e conectarmos uns aos outros numa atmosfera sensível e imaginativa. Por fim, para garantir o registro de nossas atividades e das reflexões suscitadas nos encontros, um professor compartilhava, a cada semana, sua leitura das vivências do encontro anterior, ressaltando aos demais algo que considerasse uma lição importante por ele aprendida naquele dia.

Das lições aprendidas nos encontros, extraíam-se reflexões fundantes para uma prática profissional sensível: os educadores, por meio de registros verbais, gráficos ou iconográficos, diziam perceber que a prática do professor tem amplitude muito maior que simples propostas pautadas na reprodução ou replicação de saberes previamente incorporados, pois pressupõe autoria e envolvimento. Assim, compreendiam não bastar reproduzir a técnica de forma a manifestar suas melhores habilidades, se não estivessem de fato envolvidos com a proposta a ser desenvolvida, planejando as ações e reavaliando o próprio trabalho na medida em que este se desenrola. Sua autoria está manifesta em suas obras – as aulas dadas, pois o processo vivenciado para fazê-lo é pessoal e impregnado de significado. Sempre marcados pelo desejo de estender o vivido para outros momentos e de garantir espaços de experimentação artística e vivência estética permanentemente na escola, os registros apontavam deslocamento, dúvidas, questionamentos, entraves, reflexões, descobertas, encantamento.

Como propositora, ao final deste ciclo de atividades, outras muitas lições aprendidas povoaram meus registros. Dentre todos os ensinamentos possíveis, uma certeza se destaca como principal lição: a formação sensível do professor se potencializa se construída pautada em uma prática educativa que contemple a experiência e a polissemia da linguagem de modo permanente, pois só assim será possível gerar apropriação e dar condições aos professores para a invenção de suas próprias metodologias sensíveis de trabalho. Mais do que propostas pontuais, a linguagem artística deve fazer parte da vida e do ofício do professor, dando a ele oportunidade de criação e fruição. Garantir ao professor tal espaço é reconhecer o profissional como ser dotado de potencialidades e de capacidade criadora.

A docência da arte como prática artístico-reflexiva: notas sobre o processo de construção de uma metodologia de formação de professores.

Há vinte e seis anos sou professora, vinte e um dos quais estive vinculada fundamentalmente à Educação Básica e à escola pública, embora paralelamente atuasse também em instituições privadas, seja como professora de Arte no Ensino Fundamental e Médio, seja como docente em cursos de Licenciatura em Arte. Neste longo período, tive a oportunidade de trabalhar com todas as faixas etárias e em todos os níveis de ensino. Dos bem pequenos aos mais velhos. Da Educação Infantil ao Pós-Graduação, passando por inúmeros cursos de formação de professores.

Há cinco anos sou docente do Departamento de Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciono na graduação e na pós-graduação, realizo projetos no âmbito do estágio supervisionado, coordeno cursos de extensão, oriento pesquisas em nível de mestrado e doutorado e desenvolvo investigações sobre a aprendizagem artística e a formação de professores. Não sei o momento exato em que teve início o processo por meio do qual constitui-me, a um tempo, professora e pesquisadora, mas sei que absolutamente tudo o que desde criança vivenciei, bem como as pessoas com quem convivi, aí incluídos meus professores e alunos de todas as épocas, fazem parte deste processo.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

De fato, os papéis de professora e de pesquisadora não estão e nunca estiveram separados em minha vida. A práxis educativa sempre forneceu os problemas e as hipóteses de minhas pesquisas, bem como um espaço para criação e experimentação didática, enquanto que os processos de investigação propiciaram conhecimentos fundamentais que me ajudaram a reavaliar meus pressupostos e a minha maneira de trabalhar e, à luz da crítica e da reflexão, a transformá-los, o que efetivamente vem acontecendo desde o dia em que ministrei minha primeira aula. Trata-se de uma genuína busca de autoria.

Como falar de professor autor sem falar da autoria, inclusive daqueles que acolhem quem chegam às suas salas de aula e com quem partilham suas descobertas e seus saberes?

Precisamos lembrar de nossos mestres e mantê-los vivos dentro de nós. É necessário que reconheçamos que aprendemos com os outros. Assim, perfazemos nossa própria trajetória formativa, percorrendo o fio que sustenta o caminho que nos conduziu ao que somos hoje. A união da professora e da pesquisadora nunca permitiu que eu me afastasse da universidade, e foi neste espaço que, por meio de duas grandes mestras, no final dos anos 1990, vivenciei experiências fundamentais e tive contato com conceitos relacionados à arte, à educação e à formação de professores que me colocaram no meu verdadeiro caminho. Refiro-me à Hercília Tavares de Miranda, professora da Faculdade de Educação da USP, e à Regina Machado, professora da Escola de Comunicações e Artes da mesma Universidade.

De Hercília, ouvi, pela primeira vez, durante a disciplina de pós-graduação “Ciência e linguagens: a aventura da explicação”, na Faculdade de Educação, que ela ministrava com o professor Luís Carlos de Meneses do Instituto de Física, o conceito de “criação didática” e compreendi o que é interdisciplinaridade, que à época tanto se falava e com o que pouco se sabia trabalhar. Hercília trabalhava havia décadas na perspectiva da docência e da pesquisa como campos de criação, em uma perspectiva interdisciplinar. Isso permitiu a ela lecionar para alunos de graduação e de pós-graduação de diferentes cursos, bem como orientar pesquisas em múltiplas áreas, entre as quais: física, matemática, biologia, artes, pedagogia, letras, história, ciências sociais, entre outros. Hercília, com quem aprendi tudo o que de mais essencial sei sobre educação, foi minha orientadora no mestrado e no doutorado, permitindo-me seguir à risca sua principal lição: a necessidade de buscar a minha própria autoria como professora e pesquisadora.

De Regina, por sua vez, ouvi, durante suas aulas no Curso de Especialização em Arte e Educação na ECA/USP, a expressão “professor-artista”, o que à época, meus ouvidos receberam com um misto de estranhamento e alívio. Nunca havia escutado aquilo e muito menos dito de forma tão clara (Regina é narradora de histórias e há décadas usa os contos de tradição oral no processo de trabalho com professores), daí o estranhamento. O sentimento de alívio que seguiu-se ao estranhamento adveio do reconhecimento de que eu não estava sozinha, poderia ir muito além do que já vinha fazendo como professora na escola, poderia ousar e experimentar. Foi de Regina também que ouvi, pela primeira vez, que a aula deve ser compreendida como obra de arte e que só se aprende verdadeiramente por meio de experiências genuínas. Regina já utilizava a arte para trabalhar a sensibilidade e a capacidade crítica, criadora e reflexiva dos alunos e um dos textos que nos pediu para ler era “Tendo uma experiência”, do livro “A arte como experiência”, de John de Dewey (2010), que de tão atual ainda utilizo com meus alunos de graduação e de pós-graduação.

Sou eternamente a essas duas grandes mestras, que, ao terem coragem de aproximar não apenas na teoria, mas, sobretudo, na prática educativa e científica, o artista, o professor e o pesquisador e sensibilidade e razão, influenciaram decisivamente a mim e a várias pessoas que tiveram a oportunidade de serem suas alunas.

Da interação com meus alunos e de outros grandes mestres vieram outros importantes conceitos e experiências que me ajudaram a estruturar a minha base como professora e pesquisadora. Por exemplo, de Lygia Clark, a partir do conceito do artista como proponente, cheguei ao conceito do professor como proponente e da aula como proposição de experiências (MATTAR, 2010, pp. 101-103).

Com a mestra Shoko Suzuki, de quem fui aluna no período de 2004 a 2006, aprendi mais que cerâmica, aprendi sobre sensibilidade, beleza e o verdadeiro sentido da aprendizagem artística. Com ela pude vivenciar em profundidade os princípios da aprendizagem artística no meio artesanal, aprender sobre a relação mestre-aprendiz e compreender a importância de se ter verdadeiros propósitos para a concepção e a realização de projetos pessoais criadores (MATTAR, 2010, pp.15-81).

Foi em minhas aulas de pós-graduação, no ano de 2011, na disciplina “Professores de Arte: formação e Prática Educativa”, que conheci Luciana Haddad. Nana havia iniciado sua pós-graduação na Unicamp, era mãe e mantinha-se firme com os pés na escola, lecionando todos os dias. O triplo papel e a distância entre Campinas e São Paulo não a impediram de estar verdadeiramente presente em todas as aulas e de ter uma participação absolutamente importante em todo o processo de trabalho. Muito pelo contrário. Com sua alegria, sensibilidade e dedicação, Nana testemunhou que é possível e necessário ao professor estar na escola e na universidade e unir docência e pesquisa.

Na verdade, Nana foi, naquele contexto, o exemplo vivo de que todos os fundamentos e as experiências formativas trabalhados na disciplina, que dão corpo à metodologia de formação de professores que pouco a pouco, ao longo de todos estes anos, construí, e hoje desenvolvo tanto com alunos da graduação e da pós-graduação como em cursos de formação continuada, são absolutamente importantes. Por isso, quando Nana me convidou para participar do Rodas, especialmente para contarmos nossas experiências como professoras e pesquisadoras, em iniciativas envolvendo a escola e a universidade, fiquei muito feliz. Seria uma oportunidade para conversar sobre esta metodologia, sobretudo sobre seus fundamentos, e falar de meus mestres e mestras queridos, com quem tanto aprendi.

Para isso, escolhi falar sobre um curso que ministrei para professores de arte da rede municipal de ensino de São Paulo, no ano de 2012, mas poderia ter escolhido a disciplina de pós, ou uma das disciplinas da graduação do curso de licenciatura em Artes Visuais, ou ainda a disciplina que ministrei no curso de especialização em Linguagens da Arte, do Centro Universitário Maria Antonia (CEUMA), da Universidade de São Paulo, já que em todas elas, a partir de um eixo estruturador que tem a arte como elemento central, trabalho com os mesmos conceitos e princípios fundamentais, são eles:

- o professor como proponente de experiências;
- a aula como espaço de encontro e construção humana;
- a aula como experiência;
- a aprendizagem pela práxis;
- a formação docente como processo autopoético contínuo;
- a docência como processo de criação;
- o projeto do professor como projeto poético-pedagógico (MATTAR, 2004, 2010).

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Tais conceitos e princípios embasam ações e proposições estruturadas nos seguintes eixos metodológicos:

- **rememoração e ressignificação do percurso pessoal:** relato autobiográfico sobre as experiências estéticas e artísticas fundantes e cartografias pessoais;
- **criação artística e registro:** adoção de um diário de bordo; registros poéticos das experiências vivenciadas semana a semana, compartilhados com todos sempre no início da aula;
- **criação didática:** planejamento e realização de proposições a serem vivenciadas por todos os participantes;
- **trabalho colaborativo:** todos os processos são vivenciados e compartilhados em grupo; o diálogo, a atenção, a presença, o fazer junto, a co-criação, a fala e a escuta são fundamentais neste processo;
- **contato com o universo de aprendizagem artesanal e saberes tradicionais:** visita à mestra ceramista Shoko Suzuki e/ou participação de artistas convidados nas aulas.

O trabalho realizado com os professores de arte das escolas municipais de São Paulo realizou-se em DOT – Diretoria de Orientação Técnica, durante todo o ano de 2012. Foram vários grupos de formação compostos por uma média de quarenta professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio de todas as regiões de São Paulo. O trabalho foi organizado em torno dos seguintes tópicos centrais: 1- Ensino de arte na escola: fundamentos, abordagens conceituais e desafios contemporâneos e 2- A docência da arte como prática artístico-reflexiva.

Os principais objetivos do curso foram apresentar a arte como campo deflagrador de uma práxis educativa criadora, auxiliando o professor a reconhecer a natureza emancipadora do ensino da arte na escola e oferecer subsídios conceituais e metodológicos e um espaço para vivências artísticas, reflexão teórica e experimentação didática que contribuíssem para ele formular o seu projeto poético-pedagógico e realizar o planejamento e o desenvolvimento de ações educativas voltadas à promoção do conhecimento em arte dos estudantes.

O trabalho voltou-se primeiramente à identificação das concepções dos professores sobre arte, educação, cultura e aprendizagem artística e, em seguida, à sua (re) aproximação prática à área de arte, de modo que ele pudesse experimentar e vivenciar a natureza do trabalho genuinamente criador que a caracteriza. Nesta perspectiva, inicialmente, os professores elaboraram relatos autobiográficos de sua ligação com a arte e a educação, realizaram atividades de estudo, pesquisa e reflexão e participaram de experiências estéticas e artísticas individuais e coletivas. A experimentação então voltou-se para o planejamento e a criação didática, tendo as escolas de atuação e os estudantes como foco. Ao final, os professores vivenciaram e avaliaram as propostas de trabalho planejadas por todos os colegas, de tal modo que cada turma caracterizou-se como um grupo de estudo, pesquisa, experimentação e reflexão, cujo trabalho se estendeu para outros espaços.

O curso realizado pautou-se no pressuposto de que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da arte relaciona-se ao grau de comprometimento político do professor com o seu ofício, bem como à autonomia intelectual e metodológica que ele exerce em sua práxis educativa.

Neste sentido, ao final do processo, pude observar que os professores que estavam, de fato, a caminho de uma práxis educativa criadora e autoral. Além da ressignificação de sua escolha profissional, do prazer pelo trabalho em grupo e da satisfação em trabalhar com processos de criação, eles passaram a investigar e a problematizar os sujeitos e os contextos com os quais e nos quais o trabalho educativo se desenvolve, a selecionar conteúdos significativos para serem trabalhados em sala de aula e a propor novas situações de aprendizagem, entre outros.

Lições aprendidas

Sem abandonar as sutilezas e marcas de singularidade que revelam o caráter pessoal e irrepetível das experiências vividas, tomamos neste momento os aspectos comuns aos trabalhos narrados, os quais possam sugerir ressonâncias que devem ser consideradas para ampliar o debate acerca da estética da docência e do desenvolvimento sensível dos educadores.

Da estética da docência: podemos afirmar que os encontros vivenciados propiciaram reflexão e ampliação de sentidos com relação ao ofício do professor. Com a profissão em pauta, os educadores se viram desafiados a olhar para si e falar de si, sendo compreendidos como sujeitos ativos no próprio percurso formativo. Tendo sido incentivados a realizar experimentações artísticas diversas e exercitar registros reflexivos propositivos de suas vivências pessoais, os professores passaram a contemplar a própria prática com mais sensibilidade. Longe de querer formar artistas, o encontro com a arte tem como intuito formar seres humanos mais completos, que possam articular suas experiências e perceber o mundo em diversas perspectivas. Fazemos tal análise por acreditar que por meio da arte é possível o reencontro consigo mesmo e o desenvolvimento do desejo de criar, inventar. E esse movimento promove a humanização. No momento em que são tocados pela arte e percebem o que esta é capaz de promover no sujeito, os educadores vislumbram seu trabalho com maior vigor e encantamento.

Podemos dizer que os professores tomam decisões, levantam hipóteses de trabalho, experimentam um sentimento de realização porque passaram a conceber a aula como uma obra própria. Do mesmo modo, quando este sentimento de autoria é negado ao professor, retira-se do profissional muito mais do que sua capacidade criadora. Ao professor que não pode realizar sua obra, por meio da aula, é negada a manifestação de sua alma. Tal atividade, desprovida de sentido pessoal, produz tristeza e distanciamento do sujeito com seu trabalho. O professor desiste de ser professor, mas sem deixar o lugar. Desta maneira, a estética da docência é a capacidade desenvolvida pelo professor, por meio do exercício sensível e reflexivo, que permite produzir a aula de arte como obra de arte, como atividade artística, com todo rigor, mas sem perder o frescor. A Arte é um exercício constante que conflita certezas e garante a originalidade e totalidade da aula. Podemos dizer, neste sentido, que a atividade artística é o que continua a impulsionar o trabalho do professor. O incentivo à construção e descoberta de poéticas pessoais é reafirmado em discussões teóricas como modo essencial para a elaboração de suas próprias subjetividades. Contemplar a estética da docência pressupõe, então, a constante invenção e re-invenção de um professor que possa ser, em suas pratica docente, um professor-propositor, capaz de potencializar o exercício de construção de si mesmo e de provocar transformações de si, dos alunos e dos parceiros de trabalho.

EIXO I – CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Do desenvolvimento sensível dos educadores: constatamos também que ao apropriar-se dos recursos expressivos em Arte e ao exigir de si mais atenção e apreensão das sutilezas do mundo que os cerca, os educadores desenvolveram maior percepção sensorial da realidade, tendo condições de fazer leituras mais ampliadas e subjetivas do que lhes é percebido. Aprendem a conhecer as coisas, as pessoas e os espaços por seus próprios sentidos, elaborando uma rede pessoal de significações que não despreza aqueles já dados historicamente e culturalmente, mas que os completa e singulariza.

Percebemos, deste modo, que a prática artística contribui para o desenvolvimento sensível do profissional que atua na Educação Básica. Ao experimentar diferentes poéticas e apropriar-se de outras linguagens, o educador vivencia a potência da criação e fruição para a formação humana. Por saber a relevância das experiências que viveu e por compreender a amplitude das mesmas, passa a planejar suas aulas contemplando momentos em que a experimentação artística e a fruição pessoal aconteçam. Assim, podemos ainda afirmar que o desenvolvimento de práticas que estimulem a sensibilidade do educador potencializa diretamente as ações sensíveis deste com seus alunos, pois altera as vias de comunicação e percepção do professor com seu grupo e com o mundo. Vale ressaltar, entretanto, que o desenvolvimento da sensibilidade depende mais do exercício cotidiano de criação e fruição do que de investidas pontuais que instrumentalizem o professor. Observamos, neste sentido, que é necessário haver constância e permanência das experiências artísticas para que os educadores as signifiquem e ampliem sua capacidade sensível.

Compreendemos que os projetos de formação realizados foram / são iniciativas eficientes por trazerem as temáticas da educação sensível e da estética da docência em pauta e direcionarem os sentidos dos educadores para tais possibilidades, tendo clareza de que embora estas únicas propostas não sejam capazes de alterar permanentemente as práticas docentes, são iniciativas que garantem aos professores espaço e tempo para vivenciar a Arte e planejar outros desdobramentos em momentos futuros.

Outra marca importante das práticas desenvolvidas diz do trabalho docente compartilhado. Diferente do trabalho coletivo, no qual um determinado grupo de professores planeja, realiza ações e reflete sobre elas coletivamente, o trabalho compartilhado é aquele que ocorre no momento em que profissionais com afinidades ou pontos em comum, mas que não fazem parte de um mesmo coletivo de trabalho, compartilham experiências, mediam a relação com o conhecimento e contribuem de modo ativo na formação profissional dos envolvidos. O compartilhamento de experiências pressupõe cumplicidade, generosidade e confiança nos parceiros, mas acima de tudo compreende a reciprocidade e a crença na capacidade do professor. Ao compartilhar seus dilemas, estratégias e vivências, o professor se vê como produtor de saberes que podem ampliar o universo de significações dos colegas, ao mesmo tempo em que ressignifica suas próprias práticas. Deste modo, o trabalho compartilhado se dá quando o grupo entende a troca de experiências e o diálogo com atitudes formativas que devem ser valorizadas entre os pares.

Afirmamos isso por saber que as estratégias desenvolvidas nos momentos de formação não alcançariam a mesma potencialidade caso não houvesse a composição de grupos que compartilhassem as experiências vividas, experimentassem angústias, incertezas e expectativas comuns, geradas por um processo amplo de ressignificação da prática. Tal como um apoio necessário a quem dá os primeiros passos, o trabalho compartilhado se faz importante por estimular práticas colaborativas, oferecer outras opiniões a respeito da situação narrada / vivenciada, garantir a socialização de práticas bem sucedidas e principalmente por exercitar as capacidades de escuta, parceria e acolhimento dos educadores. Neste contexto, os professores desenvolvem práticas que se pautam em uma perspectiva criativa, autêntica e humanizadora da Educação.

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CLARK, Lygia. GULLAR, Ferreira. e PEDROSA, Mário. Lygia Clark. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.
- DEWEY, John. Arte como experiência. Trad. Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERREIRA, Luciana H. (org) Arte de Olhar: percursos em Educação. Campinas: Ílion, 2011.
- FERREIRA, Luciana H. e REIS, Marciene A. S. Diálogo entre mônadas: memória, formação docente e sensibilidade. In Anais do VII Seminário Nacional do Centro de Memória da Unicamp: memória, cidade e Educação das Sensibilidades. Campinas: CMU, 2012.
- GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário e PEREIRA, E. M. A. (org.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- MATTAR, Sumaya. Sobre Arte e Educação: Entre a Oficina Artesanal e a Sala de Aula. Campinas: Papyrus, 2010.
- MORAES, Sumaya Mattar. Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002. (Dissertação de mestrado).
- NÓVOA, Antonio. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PRADO, Guilherme V. T; CUNHA, Renata B. Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.
- SADALLA, Ana Maria F. de A. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. Relatório pós-doutoral. Portugal: Universidade de Aveiro, 2007.

1 - Chamo de gestores as Coordenadoras, Diretoras e Orientadoras, profissionais que estão diretamente ligados à gestão pedagógica do trabalho na escola e que a representam junto à Secretaria Municipal de Educação.

2 - A Secretaria Municipal de Educação de Campinas atua de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds), divididos conforme as regiões geográficas do município (fonte: <



AT A... 5

EIXO 2

LINGUAGEM,
ALFABETIZAÇÃO E
CONHECIMENTO



EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Eles não sabem ler. E agora, o que faremos? Reflexões sobre práticas de ensino de leitura e de escrita (entre)tecidas pelos processos de pesquisa e formação de professores

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Universidade Metodista de Piracicaba - cbometto@yahoo.com.br

Valdemar de Camargo Filho
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - valdemarcoordenador@ig.com.br

Cristiane Cristina Borges Sartori
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - ccrisborges@yahoo.com.br

Resumo: A proposta de discussão para a “Roda Escola-Universidade/Universidade-Escola” é fruto de um projeto de pesquisa e formação em regime de colaboração desenvolvido em uma escola da rede pública estadual paulista. A problemática da pesquisa diz respeito aos alunos que ingressam no sexto ano do ensino fundamental sem ainda estarem alfabetizados e/ou com graves problemas na leitura e na escrita. Acompanhando as ATPC a pesquisa tem um duplo objetivo que não se encontra dissociado: a formação dos professores mediada pelo próprio trabalho e a compreensão de aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica. Inicialmente abordaremos alguns aspectos teórico-metodológicos acerca da relação entre pesquisadores externos e professores da escola, posteriormente teceremos alguns reflexões dos professores acerca de leitura e de escrita mediadas pelas práticas de sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. Mediação. Leitura. Escrita. Constituição de subjetividades.

They can not read. And now what do we do? Reflections on teaching practices of reading and writing (among)woven into by the processes of search and be teacher education

Abstract: The proposed discussion to the “Wheel Escola-Universidade/Universidade-Escola” is the outcome of a research project and training in collaborative scheme of developed into an public school Estadual Paulista. The research problem concerning to pupils who enter the sixth grade of elementary school are still not literates and / or serious problems in reading and writing. Accompanying the ATPC the research has a double objective which is not dissociated: teacher education mediated by own work and the understanding of issues concerning the formation of readers and writers in the basic school. Initially, we discuss some theoretical and methodological aspects of the relationship between external researchers and teachers of the school, then we will make some reflections of teachers about reading and writing practices mediated by classroom.

Keywords: Teacher Education. Mediation. Reading. Writing. Subjectivity constitution.

1. Introdução

A proposta de discussão para a “Roda Escola-Universidade/Universidade-Escola” é fruto de um projeto de pesquisa gestado durante da participação da pesquisadora nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) como colaboradora de um projeto em andamento que busca compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e Conselhos, vão se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências de formação e em que medida contribuem com o desenvolvimento profissional docente.

Durante os encontros tanto a coordenação quanto os professores das diversas disciplinas relatavam a problemática dos alunos que ingressam no sexto ano do ensino fundamental sem ainda estarem alfabetizados e/ou com graves problemas na leitura e na escrita. No decorrer desse processo os professores dessa escola foram se reconhecendo como co-autores do processo de pesquisa e solicitaram uma nova parceria colaborativa para compreender problemas específicos que os afligiam (e ainda os afligem) na tentativa de traçar metas para superá-los: Eles não sabem ler. E agora, o que faremos?

Frente à solicitação do grupo foi elaborado um outro projeto de pesquisa que tem como objetivo compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nas ATPC e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica e às práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II. Esta pesquisa teve seu início em agosto de 2012 e, o projeto enviado ao CNPq/CAPES, foi aprovado com financiamento para o período de 2013-2014.

Nos limites deste texto apresentamos as vozes da pesquisa, da coordenação pedagógica e da docência sobre como estamos concebendo esse trabalho em regime de colaboração na escola bem como procuraremos evidenciar indícios das elaborações dos diversos professores sobre as práticas de ensino de leitura e de escrita. No que diz respeito ao processo vivido, Vygotsky (1989), ao tratar do problema do método na pesquisa em psicologia elucida que um ponto central “é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” e, ao tratar dos propósitos da metodologia das ciências humanas, Bakhtin (2003) explicita que a constituição do conhecimento científico ocorre como um diálogo entre, pelo menos, dois sujeitos, portanto há que se considerar suas visões de mundo ao interpretar os processos da pesquisa.

2. Um modo de olhar para o encaminhamento da pesquisa

Conceber a pesquisa em articulação com as atividades de ensino encontra ancoragem nas teorias de Vygotsky (1989) que insistia no fato de que ao estudar a produção escolar de professores e alunos há que se considerar uma metodologia que se aproxime de uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições de produção. Os problemas centrais da existência humana tais como sentidos na escola, no trabalho, na clínica, segundo ele, deveriam ser investigados nas condições concretas da existência, pois é a partir dessa expressão local e de suas circunstâncias que se realiza a educação.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Por sua vez, a singularidade dos percursos somente poderá ser apreendida nas relações entre enunciados, na dinâmica da interação verbal. A partir dos princípios metodológicos propostos por Bakhtin (2002) tomaremos como unidade de análise a interação verbal e como unidade de sentido o enunciado, em ligação com as condições concretas em que se realizam (tanto no plano de suas determinações imediatas, quanto no plano das determinações históricas mais amplas da produção cultural) e na materialidade dos elementos da língua que o constituem. Ou, conforme as palavras do próprio Bakhtin:

1. As formas e os tipos de interação verbal [devem ser estudados] em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN, 2002: 124).

Esse modo de pesquisa aproxima-se do que Ezpeleta e Rockwell (1996) explicitam sobre a pesquisa na escola. Segundo as autoras é preciso estudar realidades concretas imersas em histórias concretas e assumir a escola na sua “positividade”, pois é a partir dessa expressão local e de suas circunstâncias que se realiza a educação. Portanto, esta investigação segue um caminho metodológico pautado em uma perspectiva qualitativa pois toma como local de pesquisa o próprio cotidiano escolar.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador compreender os diferentes significados e sentidos produzidos em campo não para traduzi-los, mas para deles se aproximar na procura de indícios que permitam enxergar a realidade para além do que está posto, sem que se perca com isso o valor dos elementos apresentados pelos sujeitos envolvidos no campo de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ainda neste sentido, Minayo (1994: 21-22) explicita que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Trata-se portanto de uma pesquisa que, de natureza qualitativa, prescinde de dados quantitativos e de recursos de comprovação convencional por incidência e/ou recorrência, uma vez que a produção dos dados será de natureza discursiva - os encontros estão sendo audiogravados e aulas serão filmadas, ambos serão transcritos.

Posto isto, para além da descrição a análise compreenderá as dinâmicas relacionais vividas na escola tanto em seus aspectos imediatos e singulares quanto em seus aspectos amplos, complexos, procurando contemplar “uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA e BUFFA, 2009: 72). Nessa direção, Alves (2003: 64-65) destaca que “o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são [...] buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos”.

Segundo Nóvoa (1992: 20) a escola é

uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermediário de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença.

Ao nosso ver essa compreensão de escola parte de uma perspectiva otimista crítica, tal como nos ensina Cortella (2006), pois abre espaços para a inovação a partir das contradições sociais. Para forjar tais espaços é fundamental que consideremos o contexto em que se inscreve e a perspectiva daqueles que a frequentam. No processo educativo, quer seja de ensino, formação ou pesquisa, há que se considerar os fatores extra-escolares, advindos do contexto institucional mais amplo como também aqueles estabelecidos nas relações intra-escolares.

No que diz respeito às relações intra-escolares, considerando que o projeto de pesquisa foi solicitado pela equipe escolar há a compreensão do grupo de que a pesquisa estabelece “convergência de interesses” entre professores e pesquisadores, em termos do tema a ser estudado e das possibilidades, abertas pela realização da pesquisa, para o desenvolvimento de uma reflexão conjunta sobre os pressupostos teóricos assumidos e sobre a prática (docente e de pesquisa) desenvolvida (MALTA CAMPOS, 1984).

No entanto, ainda que a equipe escolar reconheça a parceria, estar na escola desperta cuidados por parte dos pesquisadores, uma vez que não pertencem a ela, não são alunos nem professores, não são funcionários nem professores substitutos na trama das relações cotidianas (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002: 10). Todos sabem que estarão ali “de passagem”. Ainda que a participação seja duradoura, será temporária.

Nos ensinou Paulo Freire (1997: 23) que para estudar e pesquisar é preciso também suportar, se arriscar, pensar, se superar, se controlar, deixar marcas, aproveitar. Estudar e pesquisar “é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto [e diríamos, do sujeito], é perceber suas relações com outros objetos [sujeitos]. Implica que o[s] estudioso[s], sujeito[s] do estudo [pesquisadores e professores], se arrisque[m], se aventure[m], sem o que não [se] cria nem recria”.

Nesse sentido, se inicialmente os pesquisadores ocupam um “não lugar” na escola, há que se negociar sentidos sobre a estada com os professores e isso implica experiências de ação e de discursos diante dos sujeitos para que aos poucos estejamos construindo relações mais sólidas, estabelecendo identidades. Em um processo não tão rápido o efêmero e provisório vai sendo substituído pelo sentimento de pertença à realidade da escola.

3. A escola e as ATPC

Localizada em um bairro distante 6 km do Centro, a escola atende 1003 alunos divididos em três períodos e conta com, aproximadamente, 40 professores. Segundo caracterização do projeto político-pedagógico (PPP) da escola do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias são atendidas pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

A escola recebe, em seu ingresso no 6º ano, alunos oriundos de escolas municipais do bairro e uma das questões que têm sido ressaltadas aponta para a necessidade de discussão sobre o ingresso destes alunos entre os professores dessa série. Em levantamento realizado pela coordenação do ensino fundamental, no início do ano de 2012, 17% dos alunos não estariam alfabetizados e 36% teriam sérios problemas no desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita relacionados às práticas de letramento. Ainda nesta direção, outra questão que preocupa o corpo docente está relacionada com a escrita ortográfica dos alunos, ou seja, ao produzirem seus textos as crianças escrevem sem preocupação com a ortografia das palavras.

Os professores de Língua Portuguesa, que cursaram licenciatura em Letras, reconhecem desconhecer práticas de linguagem que favoreçam o processo de consolidação da alfabetização destes alunos, neste sentido, quem vai se responsabilizar por essas orientações na escola? O professor de Língua Portuguesa? Todos os professores? Como organizar um trabalho no sentido de sanar tais dificuldades? Como lidar com a heterogeneidade dos alunos? Que tipo de reforço pode ser oferecido? Quem fará a recuperação paralela?

Diante de tantas indagações, temos defendido que as ATPC são espaços de formação permanente na escola, uma vez que a própria legislação assim as compreende. Segundo documentos oficiais da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP - com publicação no Diário Oficial do Estado, a HTPC é um “espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente” (2009). Esclarecemos que a partir do ano de 2012 não mais se usa a sigla HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), usa-se agora ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), devido à mudança no tempo referente ao trabalho, pois antes eram 60 minutos, passando a 50 minutos igualando assim ao mesmo tempo da hora/aula

As ATPC são organizadas na escola em três diferentes horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, e a participação dos professores varia de acordo com sua carga horária de aulas na escola. No caso deste projeto as ATPC reúnem apenas professores do ensino fundamental II quinzenalmente, com média de dez professores por encontro. Cabe ressaltar que devido as demandas do cotidiano escolar raramente o grupo se encontra completo e alguns deles participam dos dois grupos apenas em parte do horário para atender a rotina de trabalho na escola.

No que diz respeito ao modo de organização das nossas atividades e das possibilidades da compreensão de conceitos que pudessem ancorar as práticas a serem discutidas, trazemos recortes de algumas interlocuções. Antes, porém, ressaltamos que os nomes são fictícios, respeitando o sigilo combinado, exceto os nomes dos autores deste texto.

Rita (Diretora em 05/03/2013): e você Cláudia, como esta liderando esse momento junto aqui com o coordenador, mas eu acho assim fundamental que a gente estude e que a gente tenha essa parte teórica, porque a gente não vai atrás parece que tem que cutucar mesmo pra que a gente corra atrás porque se deixar à vontade a gente quase não estuda. Só que eu acho que nesse momento nossos encontros poderíamos ter ao mesmo tempo, e você ia saber fazer isso com muita sabedoria não sei se o pessoal aprovar, a teoria e no mesmo tempo, quer dizer não no mesmo tempo, no mesmo encontro trazer algumas produções daqueles que esta nos angustiando, entendeu?? E não só ficar a teoria e hoje só a teoria depois nós vamos só discutir a produção dos alunos, depois só vamos discutir... Se você conseguisse articular tudo isso ai num encontro só, vocês estão entendendo?

Fátima (Português em 24/04/2013): Olha Cláudia, eu acho o seguinte, eu não consegui participar no todo daquele último encontro, mas a gente precisa mesmo dessa questão de uma leitura teórica, porque se a gente deixar para ir estudar, a gente não estuda, você acaba não achando um tempo para estudar. Então se você tem, vamos supor, um objetivo de que vamos ler um texto para discutir no próximo ATPC, você se força a achar um tempo e você precisa dessa parte teórica, porque a gente fica tão na casa da prática, da prática, da prática e as vezes a gente não consegue enxergar...

Jurema (Ed. Física em 24/04/2013): Então eu acho que essas discussões e essas leituras realmente elas vem para nos ajudar realmente essa questão da prática, e uma coisa que eu achei muito legal no ATPC anterior foram Erica e Patrícia, que são de matemática, falando da questão da leitura e do entendimento, quer dizer, não é aquela parte que... “não ele não lê, ele não entendeu e não prestou atenção, ele não conseguiu captar a mensagem”.

Os estudos teórico-práticos vividos por nós nas ATPC, parecem-nos, têm alimentado as relações de ensino, em sala de aula, no sentido da articulação de um modo de trabalho próprio do trabalho docente - mas também da pesquisa em educação - que por sua vez, ao serem tematizadas novamente nas ATPC - possibilitadas pela articulação com o conjunto de fazeres pedagógicos, tais como as escolhas relativas aos suportes materiais e aos modos de organizar e compartilhar os conteúdos e saberes nas relações de ensino - interrogam a teoria.

Neste sentido, é possível afirmar que nas ATPC temos vividos bons momentos de reflexão e socialização das práticas, mediados pelas teorias compartilhadas pela pesquisadora. A parceria com a universidade tanto alimenta a pesquisa quanto nutre os professores no que diz respeito a própria formação, o que possibilita que as relações de ensino sejam saboreadas pelos professores de modo (re)significado. Essa (re)significação, por sua vez, tem possibilitado que o foco de atenção de todo o corpo docente seja lançado sobre as práticas de letramento dos alunos por acreditarem que os discentes possam vir a encontrar um novo sentido na e para escola a partir do trabalho integrado e interdisciplinar que já começamos a desenvolver.

Por outro lado, sabemos que a alta rotatividade dos professores é um elemento extremamente dificultador. Muitos que fizeram parte do corpo docente no ano anterior hoje já não estão mais presentes, por sua vez, aqueles que agora chegam poderão não estar presentes no próximo ano, no entanto, acreditamos que a identidade da escola vá se constituindo nessas relações e, assim, aqueles que chegarem poderão se apropriar de um modo de trabalho coletivo que aos poucos vem se consolidando como identidade de um grupo que tem se apropriado da idéia de que a leitura e a escrita precisam ser pensadas como conteúdos fundamentais dentro das especificidades de todos os componentes curriculares e que o compartilhamento das práticas pedagógicas tem sido fundamental para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com a linguagem.

Essa experiência que temos vivido juntos ao longo destes últimos seis meses vem construindo uma relação de confiança pois fomos nos familiarizando, aprendendo a enfrentar conflitos e construir regras que pudessem estabelecer um clima de confiança e mútua colaboração (SILVA, 2000) culminando na possibilidade de participação das aulas, nas relações de ensino, a partir do segundo semestre.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

4. Uma reflexão sobre leitura...

Adelina (Artes): Os alunos não fizeram a questão da prova, quando indaguei: “Mas como? Vocês não leram?”, disseram: “AI EU LI, MAS ESSA AI EU NÃO VI”. Ai eu vi que eles estão muito viciados em que alguém interprete para eles para depois eles falarem: “HÁ É ASSIM?!?”.

Valdemar (coordenador): concordo....

Amélia (Ciências): concordo com ela. Eles não querem ler, não querem pensar. Mas assim, quando você fala que tem prática [de leitura] em todas as matérias a leitura você tem que incentivar ele a ler, então você pega no seu programa de aula e vai fazer ele ler você tem que esquecer do tempo. Então leu o parágrafo e pergunta o que você entendeu desse parágrafo que você leu? Ai é o objetivo.

Fátima (Português): foi a discussão que a gente fez no dia da avaliação diagnostica de nós lermos. A gente estava analisando o desempenho dos alunos na prova, nós fizemos essa discussão, essa coisa de a gente ler a prova para eles, deles lerem a prova sozinhos. Foi bem distinto, porque eu na quinta serie faço essa leitura, porque você faz a leitura pausadamente na quinta serie, para eles lerem com atenção e entender certinho, para ensiná-los também.

O enunciado de Amélia traz para a discussão dois aspectos fundamentais a serem observados pelos professores, a organização tempo na escola e a possibilidade de mediação na sala de aula.

No que diz respeito ao tempo, nossas vivências na escola são regidas pelo controle de um tempo muito veloz se comparado ao tempo das práticas, ao tempo das elaborações conceituais. O tempo não para e as práticas mostram-se fundadas em tempos diferentes daquele regido pelo relógio. O tempo de elaboração das situações vividas pelos sujeitos não segue a mesma lógica do tempo cronometrado. Este tempo, palavra de origem latina, nos remete a ideia de duração – medida de sucessão dos dias e das noites – considerada em relação aos acontecimentos ou às ocupações da vida. No que diz respeito a considerações de natureza filosófica há que se pensar na forma como ele flui, ou seja, um tempo passível de três dimensões lineares – cronos – passado, presente e futuro. Entendido desta maneira o tempo pode ser medido e tem um curso daquilo que passa contrastando com aquilo que permanece e com aquilo que pode vir a ser.

Tais reflexões nos levam a considerar novamente que se a linguagem, tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin, integra as nossas relações com os outros, organiza nossos pensamentos, é um produto histórico e significativo da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas, acreditamos que a elaboração de Amélia acerca do próprio trabalho é também uma reflexão sobre suas próprias experiências.

De certo o tempo é muito lento, o tempo de base é o tempo das práticas. Hébrard (2000) nos chama a atenção para o fato de que o tempo das políticas da educação, da organização da escola, dos grandes modelos são mais rápidos do que o tempo das práticas vividas pelos sujeitos quando inseridos em situações que contemplem a subjetividade humana.

Por outro lado, sua reflexão evidencia um modo de leitura bastante elaborado se o compreendermos como um recurso mediacional específico, o recorte por lexias. Estamos entendendo o recorte por lexias como um recorte por unidades de leitura que podem ser exploradas pelo leitor. Lexia, do latim, significa leitura, do grego, linguagem. Segundo

Barthes (1977), a proposta de um trabalho por lexias é penetrar no texto passo a passo, em seu sentido geral, buscando compreender as cadeias de sentidos. Assim sendo, algumas vezes, as lexias compreendem frases inteiras, outras vezes, apenas poucas palavras. O que importa é que seja escolhido o melhor espaço para se observar o sentido.

Ao fazer os recortes por lexias, o professor pode dirigir a atenção dos alunos para aspectos que julga relevantes no texto, evocando outros textos que referenciam os sentidos reunidos naqueles fragmentos, situando-os em seu contexto, explicitando referências nele contidas. No ato de ler com e para os alunos, tem a possibilidade de compartilhar o chamamento/articulação com outros textos implicados no texto lido. Nesse movimento interdiscursivo, os textos já lidos pelos alunos também se articulam ao texto que está sendo estudado quer seja pelas perguntas ou pelas relações que estabelecem.

Esse modo de condução da leitura mais centrado no professor pode ampliar a compreensão do texto pelo aluno uma vez que o professor não só conhece o texto, como se prepara para a aula, lendo, comparando informações, dando explicações sobre o tema ou assunto. A relação prévia do professor com o texto permite-lhe definir focos de interesse e de estudo para compartilhar com seus alunos.

No entanto, quando os professores solicitam que os alunos sejam autônomos com relação a leitura, quais são suas compreensões? Há um modo cognitivista no qual se reivindica a autonomia na compreensão interna do texto, o texto é tomado como uma unidade de sentido em si mesmo. Já em um modo de compreensão discursivo considera-se que as manifestações linguísticas se produzem por sujeitos que produzem sentidos em interações com o outro e com o texto.

Considerada a autonomia em uma perspectiva histórico-cultural os atos voluntários e intencionais, portanto autônomos, não podem ser considerados como um estágio a ser atingido mas são modos de funcionamento que acontecem em diferentes instâncias, em diversas práticas sociais nas quais o sujeito vai se apropriando de modos autônomos - ou atividades reguladas, nos dizeres de Vygotsky - pelo outro.

Parece-nos que experiências compartilhadas - mediadas por um interlocutor mais experiente - e tempo de apropriação e de elaboração acerca da prática leitora parecem necessariamente incorporar-se à noção de leitor autônomo. Como destaca Nilma Lacerda (2003), nesse sentido, não se considera que os leitores nasçam feitos, mas que eles se formam com trabalho e determinação, o que envolve as mediações dos professores.

O papel mediador e seus possíveis efeitos em termos dos processos de desenvolvimento em curso nos sujeitos, nas relações cotidianas, são vividos, de acordo com Vygotsky (2003), sem que se explicitem, para os sujeitos envolvidos na relação interpessoal, qualquer intencionalidade no sentido de aquelas relações representam possibilidades recíprocas de apropriação e elaboração de práticas e significados em circulação na vida social. Nas relações escolares, a possibilidade de ensinar e aprender algo com o outro é explícita, tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse sentido, a pesquisa na escola foi possibilitando aos professores um outro olhar para o trabalho a ser realizado com a leitura em sala de aula.

Cristiane (Ciências em 20/06/2013): Quando iniciamos a conversa de que forma poderíamos ajudá-los, me senti um peixe fora d'água, pois não tinha ideia de como dar o início e como seria desenvolvê-lo então. Deparei-me com a questão da falta de percepção de qual a real situação vivenciada pelo aluno, pois muitas vezes deixamos de ouvir e atentar para as suas necessidades, não dando importância

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

às coisas que para eles são significativas. Faço parte desse crescimento e devo tentar ao menos ajudar a resolver. Primeiramente, analisei as características dos meus alunos e as minhas, e descobri que nunca deixava que eles fizessem a primeira leitura de um texto (por exemplo) e que por muitas vezes não permiti que buscassem ou desenvolvessem “suas” respostas. Depois dessa análise frente ao objetivo proposto, parti para definir a estrutura e viabilizar os meios a fim de atingir o resultado almejado. Minha expectativa aumentou quando, de pronto, escolhi um texto trabalhado no 6º ano, para ser o princípio da mudança e buscar soluções. Propus a leitura compartilhada, ou seja, expliquei aos meus alunos que a partir daquele dia eles fariam as leituras e, quando perguntei quem gostaria de começar a ler, apenas três alunos quiseram participar; me senti indignada pela falta de interesse dos demais, mas, depois, refletindo sobre a aula, e com ajuda no momento do ATPC, vi que mesmo sendo um número reduzido, ali eu já tinha alguns querendo participar e diferente da minha preocupação anterior, deixei de lado a preocupação com o tempo escasso e da quantidade, para aprimorar pela qualidade, e somente a partir daí fui capaz de dar espaço para os meus alunos, mesmo errando, mesmo sendo falhos em algumas palavras, foi importante para eles esse início de participação.

5. Da leitura à escrita...

Thales (Ed. Física): e o que eu estava falando era o seguinte: falando da leitura, um dos principais problemas dos nossos alunos aqui é o vocabulário. Eles não conseguem interpretar porque eles não sabem o significado de muitas palavras. Uma vez eu fiz uma pergunta assim pro aluno “diferencie jogo de esporte”, isso é trabalhado na quinta série e tudo. Gente, não sabem o que é “diferencie jogo de esporte”... Eles não sabem o que é ‘diferencie’.

Amélia (Ciências): o problema é que eles não tem vocabulário porque eles não leem, lógico.

Conforme Ometto e Cristofoleti (2012) desenvolver na escola um trabalho que articule leitura e escrita é extremamente relevante pois a palavra, conforme destaque feito por Bakhtin, preenche distintas funções ideológicas visto que materializa efeitos estéticos na literatura, permite a sistematização lógico-conceitual no texto acadêmico, propõe-se a orientar a atenção e a reflexão dos estudantes sobre determinados aspectos do aprendizado, nos textos didáticos.

Ao cotejarem textos em sala de aula, pela mediação do professor, é possível que os alunos revelam nuances de suas elaborações em termos de posições e valores que possibilitam elaborações de dimensões distintas da relação do leitor com o texto. No movimento da leitura o sujeito encontra a possibilidade de elaborar a diversidade de sentidos das palavras dos quais poderá lançar mão em situações distintas quando se colocaram a produzir seus próprios textos.

Aprofundando nossa reflexão, recorremos a Oliveira (2003), que explicita ser perceptível que indivíduos excluídos de uma relação sistemática com leitura e escrita estariam também excluídos das formas de pensamento tipicamente letradas, ou seja, é possível afirmar a existência de relações entre as atribuições culturais e a cognição. Tal afirmação reafirma a importância dos processos de escolarização dos sujeitos.

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, segundo Oliveira (2003) na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva - autonomia, portanto -, as quais são componentes importantes das tarefas escolares.

Nesse sentido, nos processos envolvendo as atividades de leitura, escrita e análise sobre os textos, os sujeitos não se apresentam mais como passivos, pois incessantemente buscam significações ao trabalho que vem sendo desenvolvido. É certo que os sentidos que se produzem proveem também dos sentidos já elaborados em suas histórias de vida, de experiências escolares anteriores com a leitura e com a escrita.

Vejamos duas práticas que possibilitam o estabelecimento do controle sobre a própria produção cognitiva.

Suzete (Português): Gente, para procurar no dicionário é importante porque quando você tem a sequência do nosso alfabeto você vai procurando no dicionário, por exemplo, GALOPE, que é o que o Sérgio estava procurando. Prestem atenção aqui, então você procura aqui no canto direito do dicionário, olha lá, ele encontrou a letra G, não encontrou? O que vem depois? O próximo já é o A. Depois ele já vai procurar o quê? O L. depois já vem aqui, ó, o O, quando ele chegou... Gente, presta atenção! Ele encontrou aqui GALVANIZAR. então, vejam que o V já tá um pouco mais pra frente, então ele tem que procurar um pouco antes, querem ver? Ele tem lá GALHETA, GALHETO... Olha lá no dicionário, procura a letra G primeiro. Encontraram a letra G? Todos encontrem a letra G! Você vai encontrar no canto direito GALVANIZAR. Não é GALVANIZAR que ele tá procurando! Ele tá procurando GALOPE. GALVANIZAR é a última palavra que tem naquela página. Então significa que GALOPE tá antes. Achou GALVANIZAR? Se você for observar é a última palavra da página, mas um pouquinho antes você vai encontrar GALOPE. Por isso que é importante você ter noção do alfabeto. Vocês entenderam ou não? Você vai fazendo uma relação: o G é igual, o A é igual, o L é igual, mas o V vem depois do O, significa que a palavra que você procura está antes, significa que você tem que retornar. Vamos procurar outra palavra?

Sérgio: FANÁTICO

Cristiane (Ciências): Vou relatar uma didática que eu fiz: tinha um texto na apostila de Ciências da quinta série [sexto ano], eu li o texto para classe e disse que antes de eu explicar qualquer coisa eles deveriam anotar todas as palavras que não conhecem pra procurar no dicionário...

Defendemos o uso do dicionário em sala de aula como um facilitador da aprendizagem, no entanto os sujeitos precisam reconhecer esse gênero como um tipo específico de livro: aquele que tem como função apresentar os significados das palavras, além de ser um instrumento de normatização linguística.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Esse trabalho de busca e/ou de organização de palavras em listas e em ordem alfabética, potencialmente desenvolve nos sujeitos o estabelecimento do controle sobre a própria produção cognitiva. Partindo do princípio de que crianças e jovens, ao focarem atenção à ordem alfabética estão desenvolvendo instâncias típicas de um tipo de estratégia da própria produção, o trabalho com uma sequência sistemática permite aos alunos esgotar combinações possíveis, sem repetições ou lacunas, corroborando para a utilização de uma estratégia que possibilita a realização de procedimentos metacognitivos, como bem nos sugere Oliveira (2003).

Os procedimentos metacognitivos, ao serem desenvolvidos, possibilitam o pensamento descontextualizado, ou seja, a capacidade de generalização, da realização de operações de dedução e de inferência. Pode-se dizer que o sujeito que detém essas capacidades consegue caminhar com mais facilidade nas questões intelectuais, uma vez que esse processo engloba atividades específicas da língua, ao mesmo tempo em que prioriza o contexto de uso. O gênero dicionário, por ser um texto de uso social, ainda que não nos coloque em interação com o outro, nutre formas de controle da própria produção cognitiva - atividades de auto controle -, ou seja, atividades mais autônomas pelo sujeito.

Considerações

Segundo Pimenta e Ghedin (2002: 10), pensar sob a perspectiva da transformação de informações em conhecimentos visando o preparo técnico, pedagógico, cultural e humano do professor é fundamental na escola. Destacam as autoras que para que de fato isso ocorra o profissional deve refletir “sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre”, pois só assim será possível realizar um trabalho crítico sobre a realidade em que se vive. Nesse sentido, temos constatado que a partir da parceria escola-universidade essa possibilidade de preparo no sentido amplo tem sido possível em nossas ATPC.

Com relação aos alunos, do nosso ponto de vista uma parceria colaborativa que se coloca a favor de uma atuação profissional que possibilite aos sujeitos envolvidos no processo a efetiva inserção em práticas da cultura escrita tem sido fundamental, uma vez que a linguagem escrita é considerada por Vigotski (1989) um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural do sujeito.

Neste sentido, segundo o contato direto dos pesquisadores com os profissionais da escola, como local privilegiado de atuação, tem mobilizado reflexões e ações, incentivado observações atentas, sensibilizado a atuação dos professores no sentido da chamar à responsabilidade que temos, nós, pesquisadores e professores, diante do difícil problema de alunos que não leem e não escrevem com fluência quando do ingresso na segunda etapa do ensino fundamental, isto é, aos problemas relativos ao ensino da leitura, da escrita e da alfabetização não só no que diz respeito ao domínio da escrita propriamente dita, mas às repercussões dessa aprendizagem nos vários aspectos da escolaridade e do uso da escrita na vida em sociedade.

Referências

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p.23-74, maio/ago. 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf> Acesso em 5 out. 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARTHES, Roland. Análise textual de um conto de Edgar Allan Poe. In: CHABROL, C. (Org.). *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix, 1977, pp. 36-62.
- CAMPOS, Maria Malta. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Caderno de Pesquisa* 49, São Paulo, maio, pp.63-66, 1984
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 2006.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação, GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre., MACIEL, Lizete S. B (Orgs.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, pp. 5-22, 2002.
- HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, e não a vida mesma. *Revista Presença Pedagógica*. São Paulo, vol. 6, n. 33, mai./jun. pp. 5-17, 2000.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. Os Peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante. In: LOPES VILELLA. (Org.). *Tempo e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003, pp. 219-253.
- LÜDKÉ, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- NÓVOA, Antonio. Para uma Análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, A. (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1992, pp. 13-43.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.10, set./dez., pp.23-34, 2003.
- OMETTO, Cláudia B. de C. Nascimento; CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. As relações de ensino mediatizadas pela linguagem: a escola como espaço de circulação do conhecimento e as contribuições de Bakhtin. In: *IV CÍRCULO – Rodas de Conversa bakhtiniana: nosso ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores. pp. 1-4, 2012.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SP. Subsídios para a organização e o funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs. Legislação Estadual. Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas 06/02/2009. Publicação no Diário Oficial do Estado em 07/02/2009

SILVA, Vagner Gonçalves da. O antropólogo e sua magia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamente; FONTANA, Roseli Aparecida Cação; LAPLANE, Adriana F. Laplane; CRUZ, Maria Nazaré. A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento: Apontamentos Para Discussão. In: Caderno de Desenvolvimento Infantil. Ano 1, n. 1, julho (1994). Curitiba, PR : Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), 1994. pp. 71-76

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Diálogos universidade-escola básica: contribuições para a produção de uma ecologia dos saberes

Aline Gomes da Silva / Profª da Escola Básica/FAPERJ/UERJ
E-mail: aline.unirio@gmail.com

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais – UERJ
E-mail: jacquelinemorais@hotmail.com

Mairce da Silva Araújo – UERJ
E-mail: mairce@hotmail.com

Introdução

A roda é constituída por duas pesquisas articuladas em torno do diálogo universidade-escola básica, tendo como um de seus princípios teórico-metodológico a emergência de uma “ecologia de saberes”, Santos (2006), que colocando em questão uma monocultura do saber e do rigor científico, ainda hegemônica na universidade, tem nos instigado a identificar/produzir outros saberes construídos no e com o cotidiano escolar. Tais investigações são desenvolvidas em São Gonçalo, município do Estado do Rio de Janeiro e vinculadas ao Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nossas pesquisas buscam construir diálogos com a escola e seus sujeitos a partir das narrativas docentes já que tal perspectiva instituinte potencializa a construção de uma cultura escolar outra, que entende a escola como centro (re)criador de memórias, histórias e cultura local.

A primeira pesquisa é desenvolvida a partir dos dados produzidos no “Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo”. Esta é uma ação centrada na formação continuada de professoras alfabetizadoras que tem no diálogo escola-universidade seu eixo. Este projeto acontece como resultado de uma ação em rede e interinstitucional que integra duas universidades públicas: UNIRIO, situada no Rio de Janeiro e a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, localizada em São Gonçalo. Buscamos compreender processos coletivos de formação docentes e dar visibilidade a práticas alfabetizadoras que anunciam e afirmam a palavramundo como texto alfabetizador, como anuncia e defende Paulo Freire. Também objetivamos a potencialização de espaços de socialização de experiências e narrativas de docentes alfabetizadores gonçalenses, fortalecendo neste município espaços de produção de um conhecimento- emancipação (SANTOS, 1999). Nesta apresentação traremos algumas experiências vividas nos encontros de formação continuada que acontecem em São Gonçalo já que revelam que ainda hoje o grande desafio para a escola se coloca na alfabetização. Levando em conta que os índices oficiais apontam um fracasso escolar no ensino da língua, o que temos visto é que a solução deste problema historicamente tem sido buscar um método de alfabetização, entendido como uma sequência rígida de passos. Esta opção metodológica tem invisibilizado a importância das narrativas docentes e das experiências reais vividas pelas professoras na escola, além de secundarizar os múltiplos e complexos processos de aprendizagem

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

que vivem os alunos. Nos encontros que temos realizado com professoras em São Gonçalo na FFP-UERJ, professoras alfabetizadoras e pesquisadoras narram suas práticas e compartilham reflexões sobre a aprendizagem da língua escrita. Os dados permitem apontar o cotidiano escolar como lócus de construção de saberes múltiplos, espaço-tempo de histórias, lugar privilegiado de investigação das professoras que vão se assumindo como pesquisadoras de sua prática.

A segunda pesquisa tem como foco a construção de comunidades investigativas no cotidiano escolar, em busca de fortalecer ambientes alfabetizadores (ARAUJO, 2004) potentes nas escolas públicas, colocando em diálogo professoras em formação inicial e professoras em exercício. Em encontros, nomeados por nós de investigativos-formativos, realizados na escola, dentro do horário de centro de estudos, buscamos compartilhar experiências, questionamentos, “narrativizações”, com intuito de trazer à tona “o investigador que existe em cada um de

nós” (JOSSO, 2002) que aprende consigo próprio e na interlocução com o outro, se formando e se re-formando ao ser formado (FREIRE, 1996). Encontramos nesse movimento um valioso instrumento de (auto)formação para os/as professores/as-pesquisadores/as que somos e que buscamos contribuir para formar. Tendo a prática docente como objeto de investigação, coletivamente, temos desvelado armadilhas e identificado caminhos potentes para as práticas alfabetizadoras que apontando para a (re)invenção da escola, possibilitam a emergência de outros saberes, na perspectiva apontada por Santos (2006).

Pensamos que estas duas experiências possam trazer elementos para pensarmos as complexas relações entre escola e universidade, marcadas por tensionamentos, mas também por inúmeras possibilidades.

Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo

Ainda bem que o que vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim. (Clarice Lispector)

Este texto que agora compartilhamos não traz para a cena um tema inaugural em nossa trajetória docente, nem tampouco em nosso percurso como pesquisadoras - ou, como prefiro, acompanhada de Garcia e Alves (2002), professoras-pesquisadoras. Também não se configura como inaugural no campo da educação: múltiplas pesquisas dele já trataram, e ainda irão tratar, sob diferentes enfoques conceituais e metodológicos, dada sua incompletude.

Assim, se as palavras que trazemos para discutir a formação docente, e em especial a formação continuada, já nos habitam há muito, também nos desafiam a reler e (re)escrever o que já está inscrito e escrito em nós, de modo que se instaure uma novidade mais em nós que no campo da educação – bem o sabemos.

É necessário dizer que as questões que atravessam esta parte do texto foram gestadas em meio a duas pesquisas: uma vivida no âmbito do Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores e a segunda, também nesta unidade, mas agora na esfera do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística, também chamado Prociência.

Estas duas investigações inscrevem-se em um contexto de interesse e intensa produção acerca da formação continuada de professores no Brasil e suas múltiplas dimensões e implicações, tanto no que se refere ao cotidiano escolar quanto as políticas públicas. O interesse vem resultando uma crescente produção teórica, sendo enfocada sua importância, concepções e propostas através de discursos que ora apontam a formação continuada como um direito dos/as professores/as, ora como um dever individual diante das demandas da profissão docente.

A formação continuada vem sendo apresentada nas legislações, na literatura educacional e nos discursos governamentais como aquela que acontece após a formação inicial e se dá concomitante ao exercício do magistério. Muitas vezes tratada como uma complementação, a formação continuada de professores vem sendo defendida como um instrumento indispensável à superação do fracasso escolar. Neste contexto, esta formação surge como uma medida compensatória e salvacionista designada a preencher as supostas lacunas da formação inicial, o que traria “transformações substanciais nos rumos da educação”.

Os discursos produzidos a favor dos investimentos feitos na formação continuada se “justificam”, dentre os mais diferentes argumentos, em especial ligada à precarização da formação inicial como, supostamente, produtora de um processo formativo deficiente, resultando na má qualidade do ensino praticado nas escolas, especialmente as públicas.

Seja no âmbito do ensino médio ou superior, a formação inicial tem sido fortemente acusada de produzir uma reflexão superficial e idealizada da escola e dos seus estudantes, na medida em que promove um ensino distante do cotidiano escolar, dicotomizando a relação teoria-prática no processo formativo vivenciado pelos futuros professores. Como consequência deste discurso, temos legitimada a ideia de que a escola é a expressão do professor que temos e da formação que ele domina (ARROYO, 1996).

Essa lógica hegemônica é percebida quando olhamos para as políticas públicas e para as agências financiadoras de educação e vemos que suas ações têm centralizado em torno da qualificação e requalificação dos professores, legitimando a ideia de que, se não temos uma educação de qualidade, isso se deve à falta de qualidade do profissional que se tem. Um olhar simplista, senão cego, à multiplicidade de questões que historicamente têm colocado a escola pública como sendo uma instituição fracassada, invisibilizando os crônicos e estruturais problemas dos sistemas educacionais.

O perigo de acreditarmos em discursos simplificadores como estes é que, de alguma forma, potencializamos o surgimento de programas e projetos formativos como “medidas eficazes” para “garantir” a melhor “capacitação” docente em prol da melhoria da educação. A armadilha em aceitar tais discursos é que a palavra tantas vezes dita e repetida cria uma aura de verdade em torno de si e gera, com isso, sua aceitação incontestada (MORAIS, 2001, p. 57). Prova disso é que muitos de nós já não estranha o surgimento de “novos” programas de formação continuada sob velhas roupagens a cada troca de governo ou de mudança das reformas educacionais.

Muitas vezes associada a outras demandas sociais, como o analfabetismo, a formação continuada tem sido historicamente pensada a priori por “especialistas”, legitimados pelas Secretarias de Educação, implementados através de projetos, os quais, muitas vezes, buscam, em suas ações, “qualificar” os professores em exercício. A dicotomia em torno dos discursos sobre a formação docente em meio à crise educacional está em apontar, por um lado, os professores e sua “ineficiente” formação inicial como responsáveis pela má qualidade do ensino, e, por outro, o investimento na formação continuada como pré-condição para a elevação da qualidade da educação. Assim, as contradições a respeito da formação docente tendem a atribuir ao professor a responsabilidade pelo fracasso e sucesso dos sistemas de ensino, como nos chama atenção Nóvoa (1992)¹:

1 - Embora Nóvoa esteja se referindo ao contexto histórico de Portugal suas críticas ganham eco no contexto brasileiro.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

O discurso (implícito) das reformas educativas é portador de uma contradição insuperável: por um lado, escreve nas entrelinhas que os professores são os principais responsáveis pelo estado crítico em que se encontram os sistemas de ensino; por outro lado, produz uma retórica que concede aos professores o papel de agentes privilegiados da reforma. Uma análise breve das notícias publicadas na imprensa sobre os professores confronta-nos com o sentimento ambíguo de que nos encontramos perante profissionais incompetentes e que têm comportamento pouco correctos, nos quais se depositam, no entanto, quase todas as esperanças de melhoria do ensino e da qualidade da educação. (NÓVOA, 1992, p. 57)

Desta forma, ao mesmo tempo em que a formação é vista como veneno também é apresentada como cura das mazelas da educação. Caberia, então, nos perguntar: a formação continuada, tal qual vem sendo definida, desenvolvida e instituídas pelas políticas públicas, tem se convertido em um melhor remédio para a cura dos males da educação?

Analisar as terminologias presentes nos discursos atrelados à formação significa buscar compreender as possíveis concepções e ideologias que se encontram em disputa e, muitas vezes, escondidas sob os conceitos de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, dentre outros. Em todas as concepções, predomina a ideia de que é preciso retirar o professor do seu espaço-tempo de trabalho para que seja qualificado e retorne à escola dotado de um saber teórico-metodológico inovador a fim de pôr em prática.

Paulo Freire (1996) mostra-se como um grande crítico desses modelos de formação. Ao reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados, nos encoraja a rever uma representação que vê o/a docente como profissional desqualificado/a, invisibilizado nas suas experiências (LARROSA, 2006) e em seu saberfazer docente.

Somos alimentadas pelo pensamento freireano ao reconhecer que somos seres inacabados e, portanto, constituídos diariamente pelas interações com o mundo.

Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não pára de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática. (FREIRE, 1996, p. 40).

Muitas vezes apresentada como inovação, os programas de formação continuada tem base teórica e epistemológica inalterada, pois, como afirma Zaccur (2011) é mudar para não mudar.

Daí o nosso interesse por investigar uma experiência de formação continuada vivenciada no espaço da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo e que busca, através do diálogo com a escola básica, modos de discutir e produzir conhecimentos que sejam mais emancipatórios para crianças e a professores/as. Esta experiência recebe o nome de Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo (FALE).

Figura 1: Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2012. (Arquivo pessoal)



Figura 2: Detalhe no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2013. (Arquivo pessoal)



Esta experiência embora singular, não se constitui em uma experiência inaugural, à em medida que tantos outros movimentos de formação continuada são praticados em diferentes espaços por múltiplos coletivos docentes. Contudo, essa experiência nos instiga a tentar compreender um movimento singular, vivido em São Gonçalo, ao mesmo tempo em que se produz como um movimento que retrata aspectos mais gerais da formação no país.

O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita é parte de uma rede formativa da qual somos integrantes como professoras, ao mesmo tempo em que nos assumimos como pesquisadoras deste temposespaços.

Criado em 2007 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação da Prof^a Dr^a. Carmen Sanches Sampaio, este evento mensal congregava inúmeros professores da Educação Básica e estudantes dos cursos de licenciatura e formação de professores/as.

Nos encontros do Fórum buscamos a promoção de um espaçotempo de diálogos sobre a alfabetização e que provoque nos participantes o estranhamento e a desnaturalização de saberesfazeres centrados em métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Para que esses encontros aconteçam de forma menos vertical e mais dialógica, se afastando de modelos mais tradicionais de formação, o Fórum se propõe a refletir e discutir sobre a alfabetização através da interlocução e dos olhares exotópicos (BAKHTIN, 2000) tanto da professora pesquisadora da escola básica quanto da professora pesquisadora da universidade. No dizer de Helal, Ribeiro e Sampaio (2011):

O FALE pressupõe o diálogo, o compartilhamento de saberes e fazeres alfabetizadores. No movimento de falar com, universidade e escola básica dia-logam, aprendem e ensinam juntas, garantindo e legitimando a participação do grupo na conversa, a qual é ampliada e enriquecida com muitas questões e dife-rentes pontos de vista. (SAMPAIO; HELAL; RIBEIRO, 2011, p.316)

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Trata-se de reconhecer em ambas as instituições, potencialidades para ensinar/aprender uma com a outra. Por essa razão, nos encontros do FALE, temos compreendido o diálogo como elemento indispensável à partilha de experiências já que possibilita uma dinâmica interessante e interessada pelo que outro tem a dizer. Neste movimento, o Fórum aposta em uma formação que permita as professoras da escola básica se assumirem como pesquisadoras da própria prática (GARCIA e ALVES, 2002), pois a medida em que falam, refletem e compartilham suas experiências docentes.

A temática da alfabetização, centralidade em nossos encontros, ainda se configura como um desafio, tal como analisa Morais (2009) e Morais e Araújo (2007).

Dados do Censo 2010 do IBGE mostram que no Brasil há cerca de 15 milhões de analfabetos adultos, boa parte deles tendo passado pelos bancos escolares. Entre as crianças de 8 anos, 15% ainda são consideradas analfabetas; entre as mais pobres, o percentual vai a 29%, enquanto, entre as mais ricas, cai para apenas 1%. Dados como esses nos fazem pensar: se a mudança nos dados do quadro de fracasso escolar ocorre por consequência de uma melhor formação continuada das professoras, isso significa que as docentes que lecionam para as crianças mais ricas, estão necessariamente recebendo maior e maior nível de formação que as professoras que lecionam para os mais pobres? Ou a questão é mais complexa?

Estudos feitos por Gatti e Barreto (2009, p.212) sobre os impasses e desafios na formação docente revelam a dificuldade dos professores que estão sendo formados em praticar os princípios preconizados nos cursos de formação continuada, pois ao contrário do que pregam os pressupostos de alguns programas formativos, aos professores não se indaga sobre suas experiências, seus conhecimentos prévios, suas concepções. Daí as críticas de que tais programas não favoreceriam autonomia para abrir espaços para discussões que não as previstas na pauta de cada aula.

Diante disso, cabe-nos questionar: em que medida os programas de formação continuada, quando não pensados em articulação com os/as professores/as, contribuem para os processos formativos docentes?

Mais do que responder essa complexa questão, pensamos que na contramão dos modelos colonizadores de formação, há horizontes de possibilidades, modos de viver a formação continuada que abrem espaços para o diálogo, que nos ajudam a compreender o compreender das crianças, que valorizam o saber que nasce da experiência docente.

As ações vividas nos encontros do Fórum tem possibilitado a discussão dos saberes e fazeres docentes, além de contribuir para problematizar concepções mais usuais de ensino e aprendizagem da leitura e a escrita pautadas em modelos centrados na cópia mecânica, em atividades destituídas de função social e na memorização sem sentido, concepções que muitas vezes nos habitam há muito. Assim, nosso desafio, é não falamos do outro, como se estivesse neste outro o erro, a ignorância o “atraso” mas falarmos de nós e de todas as contradições que nos habitam.

Discutindo uma cena vivida no FALE

Trazemos dos muitos encontros do FALE que temos vivido, um cena que nos permite pensar, dentre tantas outras, sobre o cotidiano da escola e os muitos movimentos se dão entre professoras e alunos/as. Movimentos que expressam acontecimentos, surpresas, atravessamentos, empoderamento, possibilidades em sala de aula.

No dia 10 de abril de 2012, Flávia Ferreira de Castilho, professora da rede municipal do Rio de Janeiro, participou do 11º FALE juntamente com Guilherme do Val Toledo Prado. O tema daquela mesa foi “Lê para mim o que você escreveu? Quando crianças e professoras alfabetizadoras tomam a palavra”. O encontro aconteceu no miniauditório da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no município de São Gonçalo.

Figura 3: Cartaz oficial do 11º Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2012.



Figura 4: 11º Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2012. (Arquivo pessoal)



Em um espaço lotado, pudemos nos deixar atravessar pela apresentação de Flávia. Sua fala nos ajuda a compreender a importância da ação docente ao narrar uma experiência vivida com seus alunos, no início daquele ano letivo. Nos conta Flávia sobre uma atividade proposta a turma, com fins a descobrir o que já sabiam escrever:

Então, eu disse aos meus alunos: vamos fazer um exercício? A gente vai pensar em palavras difíceis e não vale copiar. Tem que pensar! Daí, eles começaram à produzir. Gabriel copiou: México. Março. México, estava no livro, Março, copiou do calendário da sala. Ele veio me mostrar todo feliz. Eu disse: Gabriel, eu não queria cópia. Queria que você pensasse nas palavras, queria que você pensasse melhor. Eu devolvi para ele pensar. Quando eu olho, Gabriel estava chorando. O que houve? Ele falou: Eu não vou fazer! Eu não quero escrever errado!

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Eu falei pra ele: Gabriel, não é errado. A gente tá só começando. Às vezes a gente tem escritas que nem todo mundo pode compreender. Mas você é muito dedicado. Não há nada que a gente se dedique na vida que a gente não faça bem. Rapidamente você vai ter, uma escrita que, todo mundo vai compreender. Mas você tem que arriscar! Você tem que poder fazer agora do seu jeito, que é o nosso combinado de sala: que a gente faz do nosso jeito. Que é o nosso melhor jeito. Eu também faço do meu jeito, que é o melhor jeito para este momento. Aí, ele foi lá e escreveu depois de um tempo pensando: janela, boneco de lata, geladeira e ventilador. Palavras que considerou difíceis.

A narrativa de Flávia nos remete a Smolka e sua defesa pela alfabetização pensada enquanto processo discursivo:

(...) a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita (2012:63).

Flávia e Smolka nos mostram que há outras formas de pensar e viver processos de ensino e aprendizagem. Diante disso nos perguntamos: por que muitas de nós ainda legitimamos modelos tradicionais de ensino? Por que e para quem alfabetizamos? Por que em pleno século XXI ainda não superamos a concepção de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita pautada no modelo tradicional de alfabetização? A quem interessa os altos índices de reprovação que confirmariam a escola, especialmente a pública, como lugar de produção de fracasso principalmente no aprendizado da leitura e da escrita? Estas são perguntas que exigem de nós o enfrentamento desta realidade. Afinal, como nos alerta Freire (1996), devemos desenvolver “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (p.41).

Por isso é tão importante praticar uma educação outra, que desde muito cedo incentivem os/as nossos/as alunos/as a se colocarem no mundo, a darem a sua palavra. Se quem dá a palavra dá o pensamento, como nos diz Freire, fica a pergunta: que pensamento temos dado e construído cotidianamente com os educados? Que sujeitos estamos formando nas escolas que aprendem (ou são condicionados?!) desde o início de sua escolarização a reproduzir, memorizar e a copiar letras, sílabas, palavras, frases, textos?

Ouvir as narrativas de professoras como Flávia no FALE, escutar suas experiências, conhecer o processo de alfabetização praticado por tantas professoras, nos faz entender o significado daquilo que Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2002) definem como professora pesquisadora da própria prática:

É isso que denominamos professora – pesquisadora. A professora inconformada com o fracasso escolar institui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem, e outros não. Ela quer saber por quê. (...) a professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam intervir no processo pedagogicamente. (GARCIA e ALVES, 2002:119)

As práticas alfabetizadoras que temos visto no FALE nos permitem apostar na riqueza dos percursos trilhados por tantas docentes e seus/suas alunos/as. Ao assumirem a postura de professora pesquisadora da própria prática, cada docente desafia os modelos tradicionais de pensar as relações de ensinoaprendizagem da leitura e da escrita. Uma sala de aula sem cartilha, sem exercícios de fixação, sem famílias silábicas e sem palavras-chave é possível quando as professoras têm seu fazer potencializado e seus saberes e ainda não saberes respeitados.

Os processos de formação continuada que temos vivido no FALE nos instiga a refletir e estranhar concepções naturalizadas acerca do processo de ensinar a ler e escrever. Essa experiência tem nos ajudado a compreender melhor o processo de alfabetização e, sobretudo, pensar e praticar uma educação outra que seja fruto de um trabalho coletivo e compartilhado.

Alfabetização, Memória e Formação de Professores: entrelaçando práticas e saberes no diálogo com a escola básica

A Moça Tecelã

Acordava ainda no escuro,
como se ouvisse o sol
chegando atrás das beiradas da noite.

E logo sentava-se ao tear.
Linha clara, para começar o dia.

Delicado traço cor de luz,
que ela ia passando entre os
fios estendidos,
enquanto lá fora a claridade da manhã
desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam
tecendo hora a hora,
em longo tapete que nunca
acabava.

(Marina Colassanti)

Tecer narrativas da prática docente, com o mesmo afincamento que a Moça tecelã de Marina Colassanti tecia e destecia sua história, porém com a diferença de que buscamos tecer coletivamente, tem sido um dos caminhos investigativos

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

da pesquisa “Alfabetização, Memória e Formação de Professores: entrelaçando práticas e saberes no diálogo com a Escola Básica”, cujas experiências e indagações compõem a segunda pesquisa trazida ao diálogo na presente Roda Universidade-escola básica.

Compartilhar experiências docentes, em busca de ampliar nossa compreensão sobre as possibilidades emancipatórias de uma escola pública mergulhada num contexto produtor de desigualdades sociais, tem sido a opção que fazemos “movidas pela memória de futuro que nos fornece [...] os critérios de seleção de um ato no horizonte dos atos possíveis” (GERALDI, 2006, p.188). Tendo como base os imensos desafios e as condições concretas hoje vividas, nas escolas públicas brasileiras, especialmente por crianças e professoras em processo de alfabetização, porém, entendendo que a todo acontecimento, o futuro é repensado e refeito (idem, p. 189) nos movemos no campo da formação docente, buscando novas possibilidades de ação.

Contrapondo-nos a uma concepção que aparta escola e sociedade, nas análises das questões educacionais, elegemos o aperfeiçoamento da formação docente como um dos objetivos centrais das nossas ações de investigação-formação, desenvolvidas ao longo dos últimos anos, na Faculdade de Formação de Professores, buscando entrelaçar as experiências formativas vividas na universidade com as experiências formativas vividas no e com o cotidiano das escolas da rede pública de São Gonçalo.

A pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (Faperj), através do Edital Apoio à escola básica e vem sendo desenvolvida desde maio de 2011, na Escola Municipal Profª Zulmira Mathias Netto Ribeiro, no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro. Tal edital além de prever um financiamento para pesquisa também oferece bolsas de apoio técnico para professoras da escola ligadas ao projeto e para estudantes da universidade favorecendo assim o diálogo entre professoras em diversos momentos de formação.

Articulada ao Núcleo de Pesquisa e Extensão: Vozes da Educação: memória e história das escolas de São Gonçalo, a pesquisa tem como uma de suas metas centrais favorecer o processo de (auto)formação a partir do diálogo entre as estudantes do Curso de Pedagogia – UERJ/FFP e as professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Profª Zulmira M. N. Ribeiro, escola integrante da rede municipal de ensino de São Gonçalo/RJ, onde se acontecia o projeto, buscando fortalecer os vínculos entre Universidade e Escola Básica.

Buscando construir uma metodologia de pesquisa que nos permita “conhecer e produzir com” a comunidade escolar, especialmente as professoras, em sua maioria mulheres, temos encontrado nas oficinas da memória que propomos às escolas parceiras um recurso metodológico potente, pois nos permitem vivenciar situações significativas que incorporam ação e reflexão sobre essa ação. Como afirmam Paviani e Fontana (2009) “numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (p.78), favorecendo uma apropriação coletiva de saberes.

Realizadas com periodicidade mensal nas escolas parceiras, as oficinas da memória por nós realizadas têm se constituído como um instrumento metodológico especialmente fértil, ao nos desafiar a ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem (GOLDENBERG, 1997, p.32).

Caracterizando-se como espaços de narração e produção de conhecimento, as oficinas contribuem para fortalecer uma via de mão dupla na relação escola-universidade que, não só contribui para estender o conhecimento produzido no interior da universidade, mas também para nos abriremos ao conhecimento produzido no cotidiano escolar. (ARAUJO, 2011)

Nesse sentido, as oficinas da memória são para nós espaço de “produção de dados”, já que nos articulando a uma tradição qualitativa de pesquisa, entendemos que no contexto de nossa investigação não “buscamos os dados”, a partir de métodos e processos que os isolem, classifiquem, quantifiquem, com intuito de estabelecer explicações gerais sobre os fenômenos estudados.

Diferente disso, investindo na construção de “comunidades interpretativas” na escola e na universidade, buscamos favorecer a “emergência de outros saberes”, produzidos no diálogo universidade-escola comprometidos com a dimensão ética do conhecimento.

O relato a seguir produzido a partir de algumas reflexões surgidas no grupo, exemplifica a riqueza do processo que temos vivido na pesquisa.

Descobrimo-nos professora-pesquisadora no movimento de reflexão sobre o vivido

Em uma segunda-feira, no começo da aula em nossa roda de conversa, Almir conversava comigo e com alguns colegas de classe que havia participado, no final de semana, de uma ação social em sua comunidade, na qual se decepcionara muito. Sua decepção estava relacionada com a questão da escrita. Explico melhor.

Ultimamente os meninos da escola tem procurado inovar em seus cortes de cabelo fazendo “tatuagens”, ou seja, desenhando uma marca ou uma palavra escrita na cabeça para fazer charme e mostrar uma identidade com determinados pontos de vista. Alguns tatuavam na cabeça a inicial de seus nomes, outros um coração ou outro símbolo da moda do momento. Almir queria cortar o cabelo com a máquina 2 para fazer a tal “tatuagem de cabelo” e descrevia com muita propriedade o número da máquina usada por cada criança em seu corte de cabelo.

Dizia ele: - André cortou o cabelo com a máquina 0 e João com a máquina 1. Eu vou cortar com a máquina 2 para deixar um pouco mais de cabelo e fazer algo que vai surpreender todo mundo.

Após o final de semana, porém, a criança chega à escola, com o cabelo cortado sem a “tatuagem” e muito decepcionado. Solicitado a explicar a razão da falta da cobiçada tatuagem e de sua decepção, a criança explica:

- Pedi o cabeleireiro, para que tatuasse em minha cabeça, a palavra NIKE, igual a que tem o do jogador do meu time, porque eu também quero muito ter um tênis desta marca.

O cabeleireiro mostrou-lhe, então, o desenho que faria em seu cabelo:



EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Almir ficou muito decepcionado com a imagem que o cabeleireiro lhe mostrou e não deixou que ele fizesse a tatuagem, pois tinha certeza de que a palavra estava escrita errada.

Desconfiando da informação do cabeleireiro, Almir explica para o grupo:

O que estava escrito no papel é NIKE e soletra a palavra em português N I K E, mas a palavra que eu queria escrever é NAIQUE. Eu não ia deixar que ele colocasse uma palavra escrita errada na minha cabeça. Como eu ia chegar aqui na segunda-feira, com todo mundo aprendendo a ler e a escrever? Ia todo mundo ficar me zoando. Por isso não fiz a tatuagem no cabelo.

Expliquei a Almir que o cabeleireiro não estava errado, pois a palavra NIKE é uma palavra em outra língua diferente da nossa. Nossa língua é o português. Nike é uma marca de uma empresa Americana, de outro país, no qual se fala a língua inglesa. Por isso, se escreve NIKE mas, a pronúncia correta é NAIQUE.

Almir ficou encantado com a explicação, mas, ao mesmo tempo, ficou muito decepcionado, sem entender porque o cabeleireiro não explicou isso a ele. Com tal explicação, ele teria feito a tatuagem, além disso, teria a oportunidade de explicar para turma que além de aprender a ler e a escrever em língua portuguesa, também estava aprendendo a falar e escrever em inglês.

A observação final de Almir fez-me concordar com Jolibert (1994) que:

(...) parece-nos essencial que as crianças descubram, durante sua escolaridade, que existe um mundo da escrita: um mundo social, cultural, econômico, industrial, da escrita; um mundo da produção (os autores), da edição, da difusão, onde os exemplares de livros, de revistas e de jornais podem ser contados aos milhares de exemplares (...) Em suma, é preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita, não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e como difusoras.” (p.21)

Compartilhando conosco o processo de (auto)formação, o registro da professora nos ajudava a refletir sobre o que temos chamado de construção de uma comunidade investigativa na escola, na perspectiva de Gordon Wells, quer seja, buscar tornar cada participante do grupo investigativo como autor/a do processo de investigação. Todos e todas são co-participantes da pesquisa, e não apenas informantes.

Na reflexão sobre a prática encontramos a professora que busca aprender com a experiência e viver um processo de aprendizagem permanente. Buscamos assim, romper com uma idéia ainda hegemônica de formação docente que se pauta na “transferência de formação, segundo a lógica da aplicação” (Canário, 1995) e da escola como locus de aplicação de projetos pensados sobre ela, para ela.

Investigando com a escola e não sobre a escola, buscamos favorecer a emergência e o reconhecimento de outros saberes, integrantes de uma “ecologia de saberes” (Santos, 2006) fundamentais na construção de uma escola aberta ao diálogo com novas significações e lógicas de pensar o mundo, imersas na rede de interações que compõe o cotidiano escolar.

Por fim, entendemos que tal perspectiva de investigação com a escola e não sobre a escola nos permite reafirmar nosso compromisso de não restringir-se a um mero retrato do que se passa no cotidiano, mas de envolvermo-nos ativamente com a reconstrução dessa prática.

Bibliografia:

- ARAÚJO, Mairce. Alfabetização, Memória e Formação de Professores: Entrelaçando Práticas e Saberes no diálogo com a Escola Básica. Projeto de Pesquisa. FAPERJ, Rio de Janeiro, 2011
- ARROYO, Miguel. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2000.
- CANÁRIO, Rui. O que é a escola? Um olhar sociológico. Porto, Porto Editora, LDA, 2005
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs). Professora-pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- GERALDI, João W, FICHTNER, Bernd, BENITES, Maria. Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2006.
- JOLIBERT, Josette. et. al. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artmed, 1994. v.1.
- HELAL, Igor; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Para uma educação outra: formação permanente, pistas e indícios a partir de fotografias docentes. Santa Catarina, Roteiro (UNOESC), v. 36, 2011, p. 315-334.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia profana, dança, pirueta e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica 2006.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos ; ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP), v. 03, p. 157-171, 2007.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. Teias, Rio de Janeiro, ano 2, n.4, p.55-61, 2001.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Alfabetização no Brasil: ainda um desafio. Revista Espaço Acadêmico (UEM), v. 93, p. 01-06, 2009.
- NÓVOA, António. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.
- PAVIANI, Neires M S e FONTANA, Niura M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo. Para uma nova cultura política Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- SMOLKA, A. L. B. . A criança na fase inicial da escrita. Alfabetização como processo discursivo. 13a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ZACCUR, Edwiges. Alfabetização e letramento – o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.
- WELLS, Gordon. La formación del Maestro Investigativo. Madri, 1994. mimeo.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professor(a) alfabetizador(a) com e no cotidiano

Carmen Sanches Sampaio
(Profª da Escola de Educação/ PPGedu/UniRio)

Igor Helal
(Mestrando/Educação/CAPES/ UniRio)

Ana Paula Venâncio Pereira
(Profª alfabetizadora/ ISERJ
Mestranda/Educação/ UniRio)

1. Iniciando a conversa: memórias de formação docente (praticada) em redes...

No escrever, o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo: eu, de ser professora.

(Ana Paula Venâncio)

Tornar-se professor(a) alfabetizador(a) no exercício da práxis cotidiana é um movimento atravessado por memórias, experiências e narrativas. Ademais, por não ser estanque, esse processo de estar sendo nos convida a pensarmos em práticas alfabetizadoras outras, alicerçadas em princípios caros à nós: o da alteridade, o da experiência e o da formação docente em redes.

Considerando a dinâmica de revisitar a história vivida, na perspectiva dos estudos (auto)biográficos (NÓVOA, 1992; SOUZA, 2006) como uma possibilidade de investigação que busca revelar, desvelar, suscitar a questão pedagógica que há na experiência compartilhada (DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 39), memórias e experiências despertam sentimentos nem sempre confortantes, porém fundamentais para a problematização de nosso processo formativo e de como vimos enxergando/compreendendo a educação no movimento de nos formarmos permanentemente no chão da escola, na pesquisa, na vida.

Há mais de duas décadas que vivemos, professoras e estudantes vinculados à universidade e professoras vinculadas à escola básica, no cotidiano de uma escola pública, o processo de desnaturalizar e interrogar modos aprendidos de ensinar/aprender abrindo-nos à possibilidade de viver o movimento de, no exercício da docência, experimentar o processo de investigar a própria prática. Investimos em uma ação alfabetizadora que aposta no diálogo, no fazer como ação coletiva, solidária, cooperativa, no uso da linguagem em sua pluralidade, em uma alfabetização como experiência (SAMPAIO, 2012). Uma alfabetização que possa modificar a relação da criança consigo mesma, com os outros, com o conhecer, com o viver. Aprender a ler e a escrever não para fazer dever, como tantas vezes ouvimos das crianças. Aprender a ler e a escrever para usar e praticar a linguagem escrita ampliando modos de dizer, de ouvir, de compreender, de saber e de querer saber...

Mas, esse processo, longe de ser solitário vem sendo vivido com outras professoras e professores que participam de coletivos docentes que discutem e pensam suas práticas se colocando no movimento de narrar a prática envolvendo-se, envolvendo o outro, tentando compreender e praticar experiências como atravessamentos e acontecimentos. Nesse sentido, compartilhar narrativas, vem se tornando uma prática de relatar histórias vividas que, no/em grupo, são compreendidas como em comunidades de atenção mútua (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Espaçostempos de afeto, diálogo, confiança, memória, historicidade, ensinamentos e aprendizagens que buscam a horizontalidade e a garantia de voz entre os sujeitos que deles participam.

Nesses coletivos – o Grupo de Estudos: Formadores de Escritores e Leitores (GEFEL), o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) e o Grupo de Estudos e Pesquisa: Professoras Alfabetizadoras Narradoras (GEPPAN) – as questões são partilhadas e conversadas. Interrogantes pessoais que abrem possibilidades de múltiplas experiências e inquietações particulares para serem compartilhadas entre os diferentes sujeitos, possibilitando (re)pensarem suas práticas e se repensarem, em seus inacabamentos, num processo de se tornarem melhores/as professores/as no encontro com o outro.

Grupos que se articulam à Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad). Rede que se vincula a outras redes, do nosso país e de outros países da América Latina e que têm em comum a crença e a prática de uma perspectiva outra de formação docente. Uma perspectiva que compreende a professora/professor como ator/autor(a) do próprio trabalho e que investe em ações solidárias e coparticipativas. No encontro com o outro, a possibilidade de interrogar-se e ampliar e/ou modificar modos de pensar e fazer a prática pedagógica, cotidianamente, realizada com as crianças.

Neste sentido, a perspectiva das redes de formação nos impele a necessidade de cultivarmos a arte de inventar o olhar a respeito das coisas aparentemente banais (LOPES, 2010, p.87), nos impele a compreender, como nos convida Morin (1996), que organização não pressupõe apenas ordem, porém é uma produção resultante de uma dialógica entre ordem e desordem, donde advém a produção das organizações existentes (p. 277). Nesse sentido, assumir as redes nos ajuda a pensar nas articulações, movimentos, deslizamentos, permanências e mudanças com as quais o cotidiano se reveste, se forma; ajuda a compreender parte e todo como dimensões inter-relacionadas e inter-relacionáveis: o todo é mais que a soma das partes. Mas, ao mesmo tempo, é menos que a soma das partes, porque a organização de um todo impõe restrições e inibições às partes que o formam (idem, p 278).

Alicerçado a esse princípio, defendemos que em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997). Entendendo a pesquisa como parte constitutiva da formação docente, incita-nos refletir sobre o modo como vimos nos tornando os professores que somos, assumindo a formação em redes como potencializadora para tal processo. Isso porque tal dinâmica não é isenta de tensões, conflitos e inseguranças e precisa possibilitar ao sujeito em formação a percepção de sua incompletude.

Essa ideia se articula ao defendido por Souza (2006), para quem a formação é um processo constituído por uma dimensão individual e uma dimensão coletiva. As tensões e conflitos vividos nesta esfera precisam ser retextualizadas e reinterpretadas: fica evidenciado que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentido e significados no seu processo de aprendizagem (SOUZA, 2006, p. 35). Justamente sobre esse nosso processo individual/coletivo é que pretendemos puxar os fios para tecer este texto.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

A opção pelas narrativas que se instauram em diferentes espaços de formação docente compartilhada (SAM-PAIO, 2010) se deve ao aprendido com Benjamin (1994): o narrador toma a memória (também) como fonte de experiência e a experiência como fonte da sua narrativa. Aprendemos com Connelly e Clandinin (2008) que a narrativa é objeto de análise quanto o próprio fenômeno de narrar-se.

Nesse sentido, as ações de formação-investigação vivenciadas pelos grupos aos quais nos vinculamos investem na ressignificação e transformação de modos apre(e)ndidos de formar-se professor(a) alfabetizador(a). É através da prática alfabetizadora, escolha pela qual politicamente vimos nos colocando no campo das relações coletivas, reflexiva, libertadora e solidária, que nos colocamos no lugar do risco, das tentativas, da (in)certeza, da (im)previsibilidade, dos conflitos e das múltiplas possibilidades de ver/sentir/ouvir o cotidiano; daí a assunção de que não podemos pesquisar o cotidiano, mas com o cotidiano (GARCIA, 2003): atentar para o invisibilizado, o desimportante tão importante que aí é, cotidianamente, produzido.

Optamos caminhar com esses pressupostos em função das importantes in(ter)ferências estabelecidas no que tange à estreita relação entre as experiências de vida, a (auto)formação e a opção de ser docente.

Ao trazermos relatos autobiográficos (e cotidianos, alfabetizadores) para esse texto, vamos tentando perceber a relação entre o eu e a persona que se encontra há muito tempo na vida de Ana Paula Venâncio, estudante que, desde a escolaridade obrigatória, estabelecia uma distinção entre o seu mundo interior e o que deve fazer para satisfazer o seu papel de criança na escola (JOSSO, 2010, p.75). A inquietação da professora, hoje alfabetizadora, sobrevém do contato e relação presente densamente com/na realidade apresentada, que

... não é uma coisa - uma situação, uma condição, um estado - que possa ser vista, analisada e investigada "no que realmente" é; (...) porque as questões feitas àquilo que chamamos de "realidade" são constituídas pela(s) perspectiva(s) de onde olhamos e pensamos ser esta mesma realidade (CORAZZA, 1996, p.115).

Seguramente, ao falarmos de formação e narrativas docentes constituintes do espaço escolar, esbarramos, também, nas concepções aí permeadas no que tangem às crianças, (suas) infâncias. Esse texto pretende discorrer e criticar o lugar da criança compreendida na falta, nas carências, na negação, na constatação do que não sabe, desconhecendo-a na perspectiva de suas potencialidades; uma concepção centrada no ponto de vista adulto como efeito de fixidez normalizadora (MELLO, 2009, p.65) e da qual Ana Paula tenta romper. Porque ao normalizarmos, não questionamos sobre, correndo o risco de que nossas crenças se traduzam em práticas centradas no professor e sem reconhecer as crianças como outras legítimas (MATURANA, 1998).

Este texto é um convite para pensarmos em possibilidades outras de praticar o cotidiano: nele, alfabetizar com sentido, alicerçando-se em diferentes alternativas, no desafio constante de se tornar melhor professor(a) no exercício da docência (PÉREZ GOMES, 1992).

2. Memórias de professora-alfabetizadora: desafios praticados no cotidiano escolar

No distante país das Árvores que falam vivia um contador de histórias, que viajava acompanhado de seu filho. Juntos atravessaram rios e montanhas.

Por onde passavam, o contador tocava o seu tambor e logo as histórias nasciam em sua boca. Eram vivas como a serpente do arco-íris.

Ao final das histórias, o contador desafiava os ouvintes:

“Vim de muito longe para as terras do senhor rei. Venci o bicho silêncio e minhas histórias contei.”

(Os Comedores de Palavras – Conto Africano, 2004)

Este texto, escrito a seis mãos, é atravessado por muitas histórias, mas sobretudo por uma experiência, singular. Ana Paula Venâncio, professora-alfabetizadora de uma escola pública situada na zona norte do Rio de Janeiro, escreve e narra a sua prática em diálogo com suas inquietudes ao longo dos anos. Por isso, primeira e terceira pessoa se misturam: ora, olhares subjetivos, ora, reflexões coletivas¹ – um texto que se tece no movimento de nossa formação docente...

Ana Paula elege uma história africana para começar a tecer os fios de sua história, acreditando no poder da fala e das narrativas que nascem da sua boca. Ao longo de mais de vinte anos de magistério, Ana Paula ainda é surpreendida pelo cotidiano e com as façanhas que podem surgir do (im)previsível, oriundas de um gesto inesperado, uma palavra, uma gargalhada, das histórias ou em um inocente bom dia que, proferida pelas crianças, ganham entonação e nuances também inesperados. Não é à toa que a alfabetização, como processo contínuo, é uma questão bastante cara à Ana Paula. Revisitando a sua história de vida, ela nos diz:

Mesmo antes de me formar, a alfabetização na minha vida está faltando. O desafio de ajudar uma pessoa a descobrir que é capaz de ler, escrever e compreender o mundo letrado me movia/move. Movimento pelo qual fui sendo ajudada por outros interlocutores a puxar e tecer fios dessa incompleta colcha de retalhos que vem sendo tecida na/ pela formação permanente (VENÂNCIO, 2013, p. 54).

Essa sua narrativa abre possibilidades para pensarmos que vida e prática, formação e pesquisa, tornam-se ações indissociáveis. Alfabetização que precede ajuda, sensibilidade, compreensões e modos de estar e aprender ensinar com os outros.

1 - Nos rascunhos para esse texto, Ana Paula trouxe muitas reflexões escritas em seu caderno de campo. Com elas, voltamos a refletir, os três autores, em diálogo com nossos estudos e exercitando, assim, aquilo que Bakhtin (2003) denomina de excedente de visão: olhares outros acerca dos acontecimentos, agora contrastados com novas e emergentes experiências.

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

De tantas experiências para rememorar, elegemos para compartilhar aquela vivida por Ana em uma turma de 1o Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Rio de Janeiro, no ano de 2011. Em alusão ao conto africano, tomamos de empréstimo a figura do contador de histórias, para aqui nos desafiarmos sem o tambor, mas fazendo uso da escrita, entoar/contar/relatar histórias reais da sala de aula, que junto com os estudantes, pais e outros sujeitos partícipes do cotidiano escolar são, como Ana Paula, personagens/sujeitos dessas histórias.

Histórias, quando contadas, teletransportam nosso pensar para uma outra dimensão diferente da terrena. Somos subitamente tomados por emoções e sentimentos, despertados no calor da entonação das palavras, pelas imagens que nosso pensamento desenha através do jogo simbólico do faz-de-conta (FREIRE, 1999), movimento atravessado por memórias, experiências e narrativas, como possibilidade de investigação da própria prática.

No ano de 2011, Ana Paula iniciou o ano letivo sendo surpreendida com uma turma que viera da Educação Infantil. Ao chegar em sala de aula, após o impacto da chegada e a surpresa de entrar na nova sala de aula, pede para as crianças fazerem uma Roda. Ficou espantada ao perceber que a turma era composta por crianças com cinco anos apenas, pois nas turmas anteriores, os alunos chegavam ao 1o Ano com 6 anos.

No decorrer dos dias foram se conhecendo, as conversas nas Rodas de Conversas se intensificando: espaçotempo de diálogo e de circularidade de ideias, um momento propício para conhecerem e aprenderem a ouvir e a dizer as suas/nossas próprias palavras. Ao longo dos dias se surpreendia com o modo como as crianças iniciavam as conversas. Pareciam conversas desconexas, falavam coisas que pareciam sem sentido, riam, brigavam, gritavam - alguns já chegavam à Roda nervosos por problemas ocorridos quando reunidos na entrada ou por problemas em casa... Ana perguntava sobre um assunto e eles respondiam com outros assuntos, sem aparente relação com o que conversávamos ou sobre o que estava sendo perguntado. Ou então, não respondiam, ficavam calados, me fitando a professora, espantados, em alguns momentos demonstravam estarem entediados...

Ana Paula tem como prática o registro em caderno de campo de suas atividades em sala de aula. Abaixo, o relato do dia 24 de fevereiro de 2011. A turma estava iniciando o ano letivo e as primeiras impressões foram:

Hoje o dia começou divertido. As crianças estão trazendo novidades. Na Roda de Conversas, falamos sobre o dia, como estamos...Perguntei sobre o que as crianças gostariam de estudar. As crianças ficaram quietas, caladas, como se não soubessem o que dizer. Diziam sereia, Max Steel, casa...Outros se desligavam da Roda e dos assuntos. Antes que se dispersassem por completo, comecei com a novidade, momento em que as atenções ficaram voltadas para os brinquedos(...) (Caderno de Campo – Ana Paula Venancio, 2011).

A semana se passava e a agonia, aumentava... Ana Paula saía das Rodas de Conversa se perguntando: o que será que está acontecendo com essas crianças? Por que agem dessa maneira? Por que não respondem ao que é perguntado? Por que não falam o que pensam? Com medo de perguntar para as crianças sobre o que estava acontecendo, preferia não tocar no assunto, mas saía das Rodas cada vez mais preocupada e de certo modo, desanimada... Por isso, Ana escreve em seu caderno:

“(...)Tenho sentido dificuldade nessa turma para serem ouvidos e para falar. Eles não esperam o outro acabar de falar, querem falar todos ao mesmo tempo, gritam, brigam...” (Caderno de Campo – Ana Paula Venancio, 2011)

Já chegando à beira do desespero e sem saber o que fazer nas Rodas de Conversas, Ana Paula insiste em sua prática, por acreditar que a conversa aproxima, cria laços, fortalece vínculos, provoca os sentidos. No entanto se perguntava: o que as crianças falavam que ela não conseguia ouvir? E, refletindo sobre as provocações de Ana Luiza Smolka (2013), autora que muito nos ajuda a pensar a alfabetização como diálogo e interação, se desafiou a indagar-se: as crianças podiam falar o que quisessem? Como quisessem? Estavam as crianças tendo suas vozes legitimadas?

No dia seguinte, ao chegar em sala de aula, Ana Paula pediu para fazerem a Roda. Inseriu-se na Roda como fazia cotidianamente. Dessa vez, resolveu que não iria fazer perguntas, nem seria a professora a puxar assunto: resolveu ouvir, mais do que falar. As crianças ficaram lhe perguntando se ela não iria falar e perguntavam: — Por que eu não estava falando?

E assim Ana Paula ficou até que as crianças se sentissem à vontade para iniciarem, eles, a conversa.

E ficou ali, na Roda, ouvindo, sentindo, sendo atravessada por tantas conversas atravessadas, que, em alguns momentos se atropelavam. Conversas gritadas, faladas, encantadas, cochichadas, engraçadas, movimentadas... a Roda de conversas foi se tornando a Roda de conversas de todos e de muitos assuntos. Ana Paula foi sendo por eles inserida nas conversas. As conversas eram vivas como a serpente do arco-íris...

Percebia o quanto estava afastada das lógicas infantis e o quanto com elas podia aprender... Durante dias vinham fazendo a Roda de Conversas, mas Ana Paula demorou a perceber que a Roda era de conversas. A Roda era das crianças, das suas lógicas, dos seus desejos, de suas curiosidades, de seus sentimentos. Era Roda dos contadores de histórias. Histórias vivas, sentidas, narradas ao calor da imaginação. Narrativas que traziam saberes que, em transição com outros, geravam opiniões e construíam outros saberes, mesmo que provisórios, mesmo que momentâneos, mesmo que (des)importantes... As conversas na Roda de Conversas eram, como diz Fleuri (2010) conversas (des)afiadas.

Então, desafiada a compreender as conversas, Ana Paula se sentiu intrusa, no modo como (des)organizava/(in)compreendia as conversas. Seria uma comedora de palavras? Preferiu que fosse convidada por eles a participar. Das escutas que foi praticando durante as conversas, surgiram algumas questões com as quais a ajudaram a pensar a conversa como potências formadora e alfabetizadora, que invistam em relações de horizontalidade, postura que visa outra maneira de compreender o outro: o outro como legítimo em seu saber, no seu dizer, no seu fazer, na sua singularidade e na coletividade. Alfabetizar elegendo a conversa como momento de entretenimento, de compartilhar conhecimentos e experiências.

Assim, no processo investigativo ao qual se colocou, Ana Paula se colocou em observação aos modos singulares dos estudantes em verterem as conversas: sobre o que conversam? Como conversam? Sobre o que falam? Como se organizavam no momento da conversa?

EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

As crianças venciam o bicho silêncio e enchiam a sala com suas vozes, gritos, risos, gracejos, reclamações, piadas... leituras múltiplas para múltiplas falas. As crianças pareciam um manancial de histórias/memória, cada qual com sua legitimidade, ganhando ali na Roda de Conversas, legitimidade e empoderamento, porque saber narrar é saber passar adiante a sua experiência (BENJAMIN, 1994).

As crianças, mediante as várias falas, iam demonstrando organização e participação nos assuntos que estavam sendo tratados na Roda. Riam, discutiam, brigavam, pediam a palavra ou a tomavam do outro, gritavam por suas palavras, por atenção, para desviar a atenção dos outros, entravam em conflito, brigavam, ficavam de mal e de bem, quase todos falavam ao mesmo tempo, barulho, em alguns momentos confusão e em outros calma... Crianças mais tímidas, se sentiam encorajadas a estarem contando suas, como enfatiza Larrosa(2003), a conversa não é algo que se faça, mas é algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... essa é a maravilha da conversa...

Imprevisibilidade era a marca de nossas conversas. Não se sabia como começava e nem como ia terminar. As Rodas duravam em média uma hora. Em alguns momentos era preciso interferir em algumas conversas para mediar conflitos, esclarecer sobre alguma dúvidas, fazer combinados, nesse sentido, a conversa para além de seu caráter oral, sendo pensada em sua dimensão formadora, humanizadora, como prática que (co)move, atravessa a gente e transfoma (LOBÃO, 2009). E Ana Paula foi percebendo que as Rodas de Conversas, eram, para crianças, um dos momentos mais importantes do dia. Quando algo acontecia, com relação ao horário e não faziam a Roda de Conversas logo na entrada, as crianças perguntavam:

— “Tia hoje não vamos fazer a Roda?”

A pergunta, para nós, é emblemática. Possibilita pensar nesse processo vivido no cotidiano da sala de aula pelos estudantes - cotidiano esse que nos faz parar, pensar, olhar, ouvir e sentir as pequenezas, os improváveis, as minimezas, os chiados, os movimentos, os desperdícios... que vai colocando a professora diante da visão adultocêntrica da qual ainda é impregnada, ainda que se cuide, e a aprender compreender com as crianças as suas lógicas linguísticas e seus códigos, a dizer o que pensam e como pensam a partir de seus pontos de vista, de suas vivências, de suas histórias de vida, de suas famílias, do que aprendem com os outros.

E o que essa experiência nos sinaliza acerca da prática alfabetizadora com as crianças? Além de nos fazer pensar e refletir sobre um processo que não é quantificável, padronizado e nem formatado, vamos percebendo que relações mais horizontais vão sendo perseguidas, diálogos vão edificando modos outros de se relacionar com a turma. Nesse sentido, a turma vai tentando garantir um aprendizado negociado, conversado e significativo para todos. Uma alfabetização que não seja para a cidadania, mas praticada na cidadania (GARCIA, 2002), contrapondo uma visão ingênua de educação calcada em moralismos e saberesfazer cristalizados.

Atravessando tantos desafios enfrentados na cotidianidade da sala de aula, há uma prática alfabetizadora comprometida com as múltiplas transformações advindas de uma turma que é constituída por heterogeneidades. Heterogeneidade de ações, de saberes, fazeres e conheceres... Heterogeneidade que aponte para uma alfabetização como experiência (SAMPAIO, 2012), na qual professores e crianças se modifiquem no processo – se deixem afetar, expondo suas opiniões e desejos. Heterogeneidade que contribua para que professores e crianças se coloquem como sujeitos interativos do

processo de aprendizagem e tenham seus saberes-fazeres legitimados, ampliados, exercitados com e na prática de leitura, escrita e inscrita no mundo. Alfabetização que não se resume à técnica, à transmissão.

Também, surpresas cotidianas vão mostrando que nossas ações são e sempre serão complexas, mesmo quando não conseguimos enxergar a priori. E essa complexidade é constitutiva da própria vida, lembrada a todo instante, como (n)esse texto.

3. Para continuarmos a conversa: os ecos narrativos das e nas práticas alfabetizadoras

Pesquisa, intervenção, participação, compartilhamento, diálogo, construção de vínculos... Na tessitura desse texto, somos muitos; pessoas comuns, praticantes. Detetives de ações, produções e manifestações.

O caminho perseguido pela memória de Ana Paula vai abrindo novas passagens de (aproxim)ações para/com a sua prática hoje, como docente. Desta forma, nos colocamos com a narrativa no lugar de intérprete, para sublinharmos o distanciamento do texto em relação à experiência (não pode introduzir-se toda a experiência da formação numa narrativa) (...) e o sentido da transformação pressuposta em toda a experiência de formação (CHIENÉ, 2010, p. 133), onde as reflexões surgem como escolhas, das quais Ana Paula se debruça para melhor compreender a sua opção pela alfabetização como espaço-tempo de formação cotidiana e permanente no movimento de se tornar melhor professora no exercício da docência com as crianças. Assim, repensa o espaço da sala de aula como lugar da conversa, do diálogo, dos combinados, das negociações e da singularidade na coletividade.

Que esse texto permita o exercício de novos olhares para a nossa formação docente, nossas ações cotidianas. E que continuemos a perseguir práticas mais solidárias, compartilhadas... Emancipatórias, enfim. Professores e professoras desinvisibilizados em suas lutas e resistências; reconhecidas em seus saberes, fazeres e conheceres. É assim que (in)concluímos esse texto, na esperança de continuar a conversa em outros momentos, tecendo fios intermináveis e (trans)formadores.

Referências Bibliográficas:

- BENJAMIN, W. O Narrador. In: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: Nóvoa, Antônio e FINGER, Mathias, orgs. *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.
- CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: Professora-pesquisadora: Uma práxis em construção. ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR Edwiges (orgs.) - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DOMINGO, J. C. & FERRÉ, N. P. L. *La experiencia y la investigación educativa*. In: *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata: Madrid, 2010.
- ESTEBAN, M. T.; SAMPAIO, C. S. Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente. In: TOMMASIELLO, M. G. C. et al. *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises*

e proposições. Araraquara, SP: Junqueira e Marins, 2012.

FLEURI, R. M. Prefácio. In: BARCELOS, V. Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, R.L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, J. A arte da conversa. In: Skliar, Carlos. Pedagogia (im)provável da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro. DP & A, 2003.

LOBÃO, F. L. Autoria, infância e escola: na contracorrente. In COELHO, L. M. (org) Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 2009.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MELLO, M. B. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: LOPES, J. J. B; MELLO, M. B. (orgs). "O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas": dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org). Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PEREIRA, E. A.; ROCHA, R. M. C. Os Comedores de Palavras. Mazza Edições. Minas Gerais, 2004.

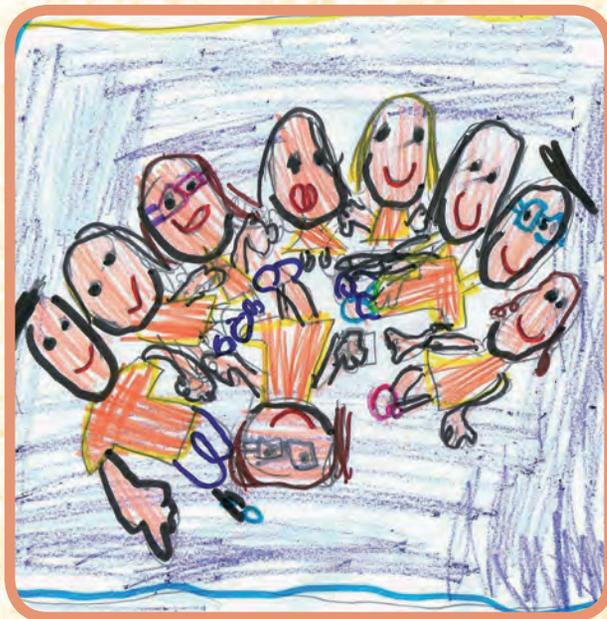
SAMPAIO, C. S. Redes coletivas e (auto)formação docente: narrativas, experiências e (re)construção dos saberes e fazeres alfabetizadores. In: docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/investigação. MORAES, D.Z.; LUGLI, R.S. (orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2013.

VENÂNCIO, A. P. No escrever, o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo: eu, de ser professora. In: SANTOS, M. et. AlI. Exercícios de Autoria: histórias de vida, narrativas de formação docente do/no GEFEL. Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2013.

EIXO 3

FORMAÇÃO,
COTIDIANO E
SABERES
PROFISSIONAIS



A parceria universidade-escola: redimensionando práticas de pesquisa, formação e intervenção

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha – UNIMEP

Antonio Celso de Melo – SEESP

Maria Regina Addad Ramiro – SEESP

Introdução

A discussão proposta nessa “Roda Escola-Universidade/Universidade-Escola” é fruto de reflexões sobre a parceria colaborativa decorrente do projeto de pesquisa “Espaços coletivos e formação de professores centrada na escola”, iniciado em 2012 com financiamento do CNPq/CAPES, que reúne professores da universidade e de uma escola da rede estadual paulista e tem como objetivo principal compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente as atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) vão se constituindo e sendo apropriadas pelos professores e equipe gestora como experiências de formação.

A escola atende, aproximadamente, 1000 alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, divididos em três períodos. Inserida numa comunidade bastante carente, muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

A equipe gestora é formada pela diretora, vice-diretora e dois professores coordenadores (PCs), um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. O corpo docente é composto por 40 professores, com cargas horárias distintas, de 2h/aula a 32 h/aula. A participação dos professores nas ATPCs é de acordo com a carga horária de trabalho, portanto, há professores que fazem somente 1h e outros que cumprem com 4h, em dois dias da semana. Desse grupo, 60% são efetivos, o que significa que a rotatividade dos professores de ano a ano é representativa.

As ATPCs são organizadas em três horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, sob responsabilidade dos PCs. A proposta da escola assume as ATPCs como momentos de formação dos professores, ou seja, os encontros são conduzidos de modo a contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Quinzenalmente as pesquisadoras participam desses encontros acompanhando, registrando (por escrito e em áudio) e contribuindo com as pautas acordadas em cada grupo. O trabalho de 2012, em especial com um dos grupos, que reunia professores do Ensino Fundamental e Médio, girou em torno da discussão sobre a promoção da leitura, pois frente as dificuldades dos alunos e resultados das avaliações externas, entendemos, na época, que essa era uma discussão que precisava ser feita. Sistematizamos a experiência com esse grupo específico em vários artigos contando, em alguns deles, com contribuições dos próprios professores (OMETTO, BRASSIOLLI e CAVAZANI, 2012; OLIVEIRA e CUNHA, 2013; OMETTO e CUNHA, 2013; OMETTO, 2013; ZANON et al., 2012; CUNHA, 2013).

Importante destacar que essa discussão sobre a leitura continua a ser feita em 2013, entre professores do Ensino Fundamental, agora com enfoque direcionado às práticas de leitura e escrita, sobretudo dirigidas aos alunos do 6º ano e com problemas na alfabetização. Como necessidade e sugestão dos professores, essa discussão vem sendo aprofundada no contexto de um outro projeto de pesquisa, considerando-se a relevância da problemática (OMETTO, 2012). Os professores do Ensino Médio, nesse primeiro semestre de 2013, diante da observação da falta de perspectivas e projetos pessoais e profissionais dos alunos, propuseram-se a problematizar as culturas juvenis com o apoio de algumas análises de Dayrell (2003, 2007).

Nesse texto sistematizamos as aprendizagens das pesquisadoras, da diretora e do professor coordenador do Ensino Médio frente à relação universidade-escola na expectativa de problematizar as contribuições dessa parceria para o redimensionamento das práticas de pesquisa, formação e intervenção na escola.

Acreditamos que a parceria entre universidade e escola pode ajudar na construção de uma “epistemologia da vida na escola”, expressão usada por Alarcão (2000, p.17), que nos chama a atenção para o fato de que devemos assumir a escola como “organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria”.

A parceria colaborativa como processo de formação continuada

Compreendemos a parceria colaborativa entre universidade e escola básica na perspectiva anunciada por Giovani (1998), isto é, como um processo de formação continuada de professores e pesquisadores, com ênfase no trabalho coletivo, capaz de articular questões práticas e problemas teóricos que, mediante um processo de estudo e investigação, pode ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento dos vários profissionais.

Uma formação continuada comprometida com o desenvolvimento profissional docente

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Na mesma perspectiva, Foerste (2005, p.108) destaca que a parceria entre os professores da escola básica e da universidade “cria um espaço inédito de formação continuada, tanto de uns quanto de outros” e, portanto, “cria condições para serem estabelecidas negociações concretas que identificam objetivos comuns e respeitam interesses específicos de cada instituição” (p.117).

Essa concepção de parceria colaborativa difere de outros dois modelos apontados por Foerste, como a parceria dirigida, que entende a escola como local onde as teorias produzidas pela universidade são aplicadas, e a parceria reconhecida como oficial, em que o Estado dita as regras, não considerando as especificidades das escolas e redes.

A parceria colaborativa rompe com a hierarquia entre professores da universidade e da escola básica propondo,

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

como já defendido por Zeichner (1998), eliminarmos a separação entre o “mundo dos pesquisadores acadêmicos” e o “mundo dos professores”, na expectativa de construir um diálogo que permita uma interlocução teórica e um melhor entendimento do contexto da escola.

Admitir, no entanto, que mesmo quando acadêmicos e professores trabalham como parceiros

não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita as contribuições do outro (ZEICHNER, 1998, p.222).

A base da parceria, segundo Foerste (2005), é a “reflexão colaborativa”, em que os diferentes profissionais encontram oportunidades de compartilhar e questionar suas práticas e teorias, articulando os saberes acadêmicos e os saberes da experiência em torno da atividade docente.

Nesse tipo de parceria os professores da universidade reconhecem que os professores do ensino básico são os melhores críticos de suas próprias práticas, pois há certas coisas que somente um professor, diretor ou PC podem captar na rotina da escola, uma vez que “só a vivência efetiva da escola pode possibilitar a percepção de algumas contradições e ambiguidades do seu cotidiano” (FOERSTE, 2005, p.112) para elaborá-las criticamente.

Compreendemos que a parceria universidade-escola em torno da reflexão colaborativa potencializa a formação dos professores centrada na escola ampliando o diálogo entre os diferentes profissionais.

A formação centrada na escola como aquela que acontece no contexto de trabalho, “privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento” (CUNHA e PRADO, 2010, p.104).

No entanto, como apontado por Oliveira-Formosinho (2009, p.272-273), “formação centrada na escola não pode significar formação encerrada na escola”, ou seja, é essencial que a escola “interactue com instituições de formação, especialistas em educação, movimentos pedagógicos, associações profissionais de professores, associações sindicais de professores, redes de escolas, projetos de professores”.

Do ponto de vista político, assumir a parceria universidade-escola como formação continuada dos professores e pesquisadores contribui para valorizar a escola não só como instância de investigação da academia, de produção de conhecimento sobre a escola, mas como local de experimentação, produção coletiva, diálogo e sistematização de conhecimentos na e com a escola.

Não podemos deixar de registrar a preocupação de que essa perspectiva de parceria colaborativa como formação continuada centrada na escola possa ser apropriada de maneira reducionista e mistificadora. Como bem destacado por Dias-da-Silva (2001), essa proposta pode ser “reducionista porque pode estar restringindo a escola a seu corpo docente e atribuindo a ela uma autonomia inexistente em nosso sistema escolar burocrático e centralizador. Mistificador pela supervalorização dos professores que ela pressupõe (p.151).

O que Dias-da-Silva chama a atenção é que as perspectivas de pesquisas colaborativas da universidade com professores “não podem ignorar nem as implicações da política educacional nem as pressões da cultura da escola e precisam ser reconfiguradas, reconhecendo a indissociação prática pedagógica-gestão e política educacional” (p.162).

De fato, pensar a parceria colaborativa como formação continuada exige considerar múltiplas dimensões, reconhecendo as contradições e “os movimentos de aproximação e afastamento, onde se produzem e reelaboram conhecimentos, valores e significados” (ANDRÉ, 2008, p.141).

Para que se possa apreender o dinamismo da vida na escola é preciso considerar, de acordo com André (2008), quatro dimensões intimamente relacionadas: subjetiva/pessoal, institucional/organizacional, instrucional/relacional e sociopolítica.

Com base nessas categorias é que desenvolvemos nosso esforço de análise a fim de explicitar nossas práticas de pesquisa, formação e intervenção em colaboração.

O que temos aprendido com essa experiência?

No início de nossa parceria logo percebemos que teríamos - pesquisadores, gestores, professores - que construir juntos esse lugar da pesquisa na escola. A escola tem uma dinâmica própria em que interagem professores, alunos, gestores, funcionários, equipe da Diretoria de Ensino, pais, prestadores de serviço.

Incluir esse novo grupo, o dos professores da universidade, promoveu sentimentos conflitantes, pois o vínculo de confiança leva um tempo para ser consolidado. Para muitos, o papel dos professores da universidade, porque formadores nas licenciaturas, é avaliar o trabalho desenvolvido nas salas de aula, apontar os erros, corrigir, orientar. A titulação dos professores é associada a uma “competência” admirada e, ao mesmo tempo, contestada. “O que sabem os pesquisadores sobre a realidade da escola?”, questionam os professores.

Charlot (2002, p.92) observa “que o professor acha que o pesquisador está dentro da escola para tomar, para receber sem dar - o que muitas vezes é o que acontece: o pesquisador vai coletar dados e depois não vai dar o relatório”. E completa: “Muitas vezes, é melhor mesmo que o pesquisador não dê o relatório, para não magoar pessoas que estão trabalhando em condições tão difíceis” (p.92).

Podemos, realmente, compreender as resistências e dúvidas. Fora a presença dos pesquisadores, o que dizer da necessidade do uso do gravador para registrar em áudio as reuniões e a solicitação para elaboração de registros escritos? “O que farão com nossos dizeres? Como serão interpretados e divulgados?”. A parceria exigiu, nesse sentido, a explicitação de objetivos, procedimentos e acordos, que vão muito além do simples termo de consentimento livre e esclarecido. Esses questionamentos foram importantes, no encaminhamento da pesquisa, porque exigiram dos pesquisadores uma reflexão mais cuidadosa sobre o que significa fazer pesquisa na e com a escola, o que já pôde ser destacado em outro trabalho (CUNHA, 2012).

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Ao lado da desconfiança, no entanto, também existiu expectativa e vontade de construir novos laços, constituir um grupo de estudos, dar novos sentidos às práticas conhecidas. Percebemos que leva tempo para compreendermos que essas duas instituições - universidade e escola - não precisam disputar conhecimentos ou prestígio (apesar do prestígio da academia e do desprestígio da escola...). Leva tempo para os professores compreenderem que os pesquisadores têm o que aprender com eles, pois são autores de suas práticas. Reconhecer a complementaridade pressupõe desconstruir essa histórica distinção entre professores da escola básica e da universidade e valorizar a escola básica como lugar onde se produzem conhecimentos e saberes enraizados nas práticas.

O fato é que encontrar o lugar da pesquisa na escola, marcada pelo cotidiano frenético, também não é simples. A pesquisa supõe parar, ouvir, dialogar, pensar, registrar, sistematizar, pensar de novo. Os profissionais da escola são forçados a “correr”, a produzir respostas rápidas, a dar soluções para encaminhamentos urgentes, enfim, a atender prontamente as demandas. Eles têm pouco tempo para pensar e, muitas vezes, ninguém para conversar. São dois ritmos distintos que precisam ser articulados.

Diante dessa “correria”, no início do trabalho os pesquisadores sentiam-se visitas, tentando se relacionar com jeito e de um jeito que não atrapalhasse a rotina da escola. Aos poucos os profissionais da escola foram percebendo que não era preciso parar tudo quando chegavam; que não era preciso dar-lhes atenção enquanto esperavam pelo começo da reunião; que não era preciso interromper o trabalho ou acertar a agenda de uma maneira sacrificada para atender as demandas dos pesquisadores. A proposta e metodologia da pesquisa é que devem ser ajustadas à escola, respeitando seu ritmo, não o contrário.

Ocupar o lugar de interlocutores foi e continua sendo o maior desafio dos pesquisadores. Isso por duas razões: a primeira, é porque os pesquisadores, como gestores e professores, não têm as respostas prontas aos desafios da escola. Na verdade, têm a compartilhar a sua disponibilidade para refletir junto com professores e gestores, pois, como afirmado por Sacristán (2002), a ciência - sistematizada na universidade - pode nos ajudar a pensar. Nesse sentido, os pesquisadores podem, conforme Charlot (2002, p.92), compartilhar “ferramentas, instrumentos, inclusive instrumentos conceituais para que eles [os professores] analisem as situações e realizem o trabalho possível”. Com as demandas do cotidiano e os sentimentos de urgência e, por vezes, de impotência, muitos professores hesitam a se debruçar sobre conceitos e teorias que possam ajudá-los a interpretar as situações de sua prática, reivindicando intervenções e ações concretas.

A segunda razão diz respeito à rotatividade dos professores ano a ano. A rede estadual paulista conta com um número expressivo de não efetivos. É frequente que um professor, depois de lecionar numa unidade de ensino num determinado ano, não tenha aulas atribuídas na mesma unidade no ano seguinte. Essa política de contratação e atribuição de aulas gera muita instabilidade no quadro docente nas escolas, pois a cada ano é preciso recomeçar o processo de constituição do grupo e discussão da proposta pedagógica. Para a pesquisa, as alterações no grupo de professores exige a retomada do sentido da presença dos pesquisadores na escola e o investimento em novos laços de apoio e confiança.

Como é dito e repito na escola: É um eterno recomeçar...

Apesar dessas dificuldades, o compromisso da equipe gestora com a promoção de uma escola de qualidade e com a formação continuada por meio do diálogo com a universidade vem garantindo a continuidade e a consistência da pesquisa.

Essa colaboração veio sendo fortalecida ao longo da convivência e, aos poucos, todos perdemos o medo dos julgamentos, ajustamos expectativas, abrimos mão das nossas certezas únicas, nos movimentamos com mais espontaneidade nos espaços e tempos de encontro.

Essa é a dimensão subjetiva que não pode ser apagada do histórico da pesquisa no cotidiano da escola: o lugar social de cada um de nós nos permite ver, perceber e sentir a realidade da escola de maneira peculiar e é dessa troca que apreendemos a dinâmica da colaboração. Os registros dos pesquisadores, gestores e professores no decorrer dos ATPCs nos permitem reconhecer e valorizar a multiplicidade de olhares e perspectivas.

Os pesquisadores foram encontrando seu espaço na escola, acolhidos especialmente pelos PCs, que viram nessa parceria a possibilidade de ressignificar os momentos de trabalho coletivo e assumir a posição de formadores de professores. Diante da complexidade de formar os professores na escola e viabilizar um trabalho articulado, os PCs aprendem por meio da própria experiência, tirando lições dos sucessos e percalços. Entendemos que por meio da parceria com os professores da universidade os PCs têm tido a oportunidade de encontrar apoio e subsídios teóricos que favorecem o diálogo e a reflexão com os professores. A organização de um Mini-Simpósio de apresentação das práticas dos professores, pelo PC do Ensino Médio, em 2012, por exemplo, já se constituiu como uma ação de valorização do trabalho coletivo junto ao grupo e evidenciou a apropriação de um tipo de prática de socialização de experiências familiar à universidade e ainda tão nova entre os professores da escola básica.

Também observamos que a equipe gestora passou a sentir-se mais confiante ao longo dessa parceria, deixando de olhar exclusivamente para suas falhas e lacunas, mas para os aspectos positivos do que vem sendo feito no trabalho pedagógico da escola. Percebemos que foi preciso que os pesquisadores dissessem o quanto o trabalho da escola era interessante para que os profissionais pudessem admiti-lo. Num tempo em que as críticas à escola básica são tão contundentes, receber o apoio dos pesquisadores parece fazer diferença na autoimagem da escola.

E esse é um ganho muito expressivo nessa parceria: professores e gestores sentindo-se capazes, valorizando as práticas da escola, reconhecendo-se competentes. Esse novo olhar veio sendo produzido nas ATPCs, por meio da leitura de textos e de diálogos que tematizam as práticas da escola e ajudam o grupo a produzir sentidos para o próprio trabalho. O exercício de compartilhar experiências passou a exigir registros sobre a sala de aula e a sistemática de documentar as ideias e práticas foi, pouco a pouco, tornando-se possível. As memórias e alguns registros, por sua vez, passaram a ser teorizados e romperam os muros da escola. Em colaboração, incluindo professores e gestores como coautores, produzimos textos que puderam ser compartilhados, por exemplo, no VI Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica (ZANON, A. et al., 2012) e no IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos (OMETTO, BRASSIOLLI e CAVAZANI, 2012). A experiência do Conselho de Classe Participativo será apresentada no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em julho desse ano (CUNHA, OMETTO e RAMIRO, 2013). A esses trabalhos estão associadas as duas Rodas “Escola-Universidade/Universidade-Escola”, nesse VI Seminário “Fala (Outra) Escola”.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Compartilhar o cotidiano da escola, sem dúvida, põe à prova as hipóteses, expectativas e necessidades da pesquisa, uma vez que os desafios da escola pública são inúmeros. É essa experiência de convivência no cotidiano que nos permite reconhecer as dimensões pedagógicas, institucionais e sociopolíticas. Mesmo tendo como foco de pesquisa a formação nos espaços coletivos da escola, descobrimos que não é possível compreendê-los bem sem a oportunidade de circular em outros espaços e tempos da escola: sentar no banco da entrada e observar o movimento; reparar no entra e sai da secretaria; no vai e vem das inspetoras; acompanhar a movimentação do Grêmio; o telefone tocando; a página da escola no Facebook; a interação na sala dos professores; as interações nos Conselhos de Classe participativos; as apresentações de trabalhos dos alunos; as convocações da Diretoria de Ensino; os documentos da Secretaria. Esses momentos são tão importantes quanto a participação nas semanas de planejamento, replanejamento, ATPCs e Conselhos, pois vão informando a complexidade da dinâmica da escola.

Especificamente com relação à formação docente, nossas observações e reflexões apontam para a ideia de que a formação planejada para acontecer nas ATPCs não é linear e tampouco estável. Cada grupo de professores reunido tem suas necessidades, expectativas, modos de compreender a relação universidade-escola, de aderir e/ou resistir ao projeto de colaboração. Mesmo contando com condições de possibilidade necessárias, como intencionalidade, disponibilidade, reciprocidade e reflexividade (CUNHA, 2013), as ATPCs são muito sensíveis aos aspectos referentes ao contexto de organização da escola, como as demandas da Secretaria, aplicação das avaliações diagnósticas e provas do SARESP, expectativa de aumento dos índices de aproveitamento dos alunos, bônus, atendimento a projeto da Diretoria de Ensino, entre outras. Não é possível pensar a formação e a dimensão pedagógica descolada das dimensões institucionais e sociopolíticas.

A descontinuidade do trabalho nas ATPCs e a necessidade de recomeçar todos os anos, como já destacado, não pode ser creditada aos professores, mas a uma política de contratação e atribuição de aulas que impede muitos professores comprometidos de permanecer na escola por períodos longos. Essa dimensão institucional afeta a organização do trabalho na escola, pois além da substituição de professores ano a ano, há disciplinas sem atribuição de aulas, há professores com 2h/aula na escola etc.

Estando na escola é possível perceber que o que pode ser percebido como falta de organização da escola, traduzida num planejamento que não é cumprido, num plano de ação não concretizado, é, na verdade, resultado da falta de estrutura para fazer frente às dificuldades do cotidiano.

A dimensão institucional, marcada pela dimensão sociopolítica, ou seja, pelas políticas educacionais, afetam diretamente a vida da escola. Como destacado por André (2008), “além das políticas, as mudanças que ocorrem na sociedade, na mídia, nas relações e práticas sociais têm de ser consideradas porque afetam os valores, as representações, os sentimentos e emoções dos atores escolares”.

Sendo assim, pensar a parceria universidade-escola e as práticas de pesquisa, formação e intervenção no trabalho pedagógico implica considerar a colaboração nos seus múltiplos aspectos. Compreendemos com essa pesquisa que não é possível pensar a formação dos professores e dos estudantes sem considerar o contexto político, institucional, social, econômico, bem como das políticas públicas.

Considerações finais

Compreendemos que tanto os professores e gestores como os pesquisadores têm, em ambas as instituições, a partir do diálogo promovido pela parceria colaborativa, a oportunidade de redimensionar suas ações na direção de seu desenvolvimento profissional, da renovação das práticas de ensino e pesquisa e acesso a outros campos de conhecimentos e experiências.

Nossa parceria tem possibilitado construir múltiplos sentidos para a experiência compartilhada e isso tem sido possível por meio da alternância entre nossas posições de interlocutores, intérpretes e tradutores de nossas práticas e teorias.

Segundo Schimdt (2006), é exatamente do jogo de identidades e alteridades que a combinação de interpretações e a composição de saberes permite atribuir sentido à investigação e à formação nas ATPCs.

A parceria colaborativa, portanto, não pode se prestar à identificação de problemas e à prescrição de receitas fáceis. Talvez a tarefa dos pesquisadores seja buscar compreender a dinâmica das escolas, valorizando-as, e sistematizar com os professores e gestores um conhecimento que possa ajudá-los a contrapor-se ao discurso de responsabilização e oferecer resistência aos processos de intensificação e precarização do trabalho docente.

Referências

- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. (org.) Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Editora Porto, 2000.
- ANDRÉ, M. D. A. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. *EccoS*, São Paulo, v.10, nº Especial, p.133-145, 2008.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.89-108.
- CUNHA, R. C. O. B. Práticas de pesquisa e cotidiano dos HTPCs: encaminhamentos metodológicos. In: IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos, Niterói-RJ. Anais do IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos. Niterói: Universidade Federal Fluminense - UFF, 2012.
- CUNHA, R. C. O. B. O trabalho docente coletivo como espaço e tempo de formação de professores centrada na escola. Trabalho submetido à 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, Goiânia-GO, 2013.
- CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.
- CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N.; RAMIRO, M. R. A. O envolvimento dos alunos nos Conselhos de Classe Participativos. Trabalho submetido ao I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: perspectivas da Psicologia e Educação, na Universidade de Lisboa, Portugal, 2013.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.24, p.40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2013.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.149-165, jan./jun. 2001.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2005. 167p.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. Caderno Cedes, Campinas, v.19, n.44. abr. 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. 399 p.

OLIVEIRA, B. P.; CUNHA, R. C. O. B. A leitura literária como condição facilitadora para a formação de professores no trabalho coletivo da escola. Trabalho submetido no VIII Congresso Latino-Americano Pedagogia, Linguagem e Democracia, Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, 2013.

OMETTO, C. B. C. N. O trabalho com a alfabetização de alunos ingressantes no sexto ano do Ensino Fundamental: da formação de professores do Ensino Fundamental II centrada nas ATPCs às relações de ensino em sala de aula. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq/CAPEs, 2012.

OMETTO, C. B. C. N.; BRASSIOLLI, D. M.; CAVAZANI, P. A. A mediação da leitura literária na formação docente e discente: socializando narrativas experienciais e literárias no desenvolvimento pessoal e profissional. In: IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos, Niterói-RJ. Anais do IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos. Niterói: Universidade Federal Fluminense - UFF, 2012.

OMETTO, C. B. C. N. Elaboraões de professores sobre o conceito de leitura e sobre práticas escolares de leitura. Trabalho submetido à 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, Goiânia-GO, 2013.

OMETTO, C. B. C. N.; CUNHA, R. C. O. B. Leitura, construção da autonomia e democratização da escola. Trabalho submetido no VIII Congresso Latino-Americano Pedagogia, Linguagem e Democracia, Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.81-87.

SCHIMIDT, M. L. S. Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas. Revista de Psicologia USP, São Paulo, v. 17, n.2, p. 11-41. 2006.

ZANON, A. et al. Leitura como prática cultural e sustentabilidade. In: VI Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica, 2012, Piracicaba-SP. Anais do VI Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica. Piracicaba: Colégio Piracicabano, 2012, p.1-8.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

Encontros: escola-universidade em diálogo e formação¹

Laura Noemi Chaluh²
lchaluh@rc.unesp.br- UNESP/Rio Claro

Camila Cilene Zanfalice³
ca_zanfalice@yahoo.com.br – Prefeitura Municipal de Rio Claro

Bétsamar Scopinho Martins
di_bet@hotmail.com – Prefeitura Municipal de Rio Claro⁴

Resumo – Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa, intervenção e formação desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental I que se propôs olhar para a escola como lócus de formação e para o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como instâncias para se pensar na construção coletiva da escola. A pesquisa teve como objetivo analisar e compreender o processo de formação continuada na escola e a interlocução dos professores na busca coletiva pela legitimação da autoria dos seus saberes.

Palavras-chave: formação de professores – narrativa – trabalho coletivo

Abstract This paper presents a research, intervention and training project that was developed in an Elementary School. It proposed to look at school as locus of training and for Collective Pedagogical Work Hour (HTPC) as instances for thinking in the collective construction of the school. The research aimed to analyze and understand the process of continuing education in school and the teachers' dialogue due to a collective search for the legitimacy by their knowledge.

Keywords: teacher training - narrative - collective work

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

1. Introdução

Neste trabalho socializamos uma experiência que articulou um projeto de pesquisa, intervenção e formação e que foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental I da Prefeitura de Rio Claro-SP, ao longo de dois anos letivos. Professoras da escola e pesquisadora responsável pela coordenação do projeto na escola trazem para a discussão a importância dessa parceria para a formação de todos os que estiveram envolvidos na referida proposta.

Uma das questões que embasava o referido projeto era a necessidade de olhar para a escola como lócus de formação, uma formação que considerasse a gestão coletiva do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como uma das instâncias para se pensar na construção coletiva da escola.

Por esse motivo o desenvolvimento da pesquisa levou em consideração três dimensões que poderiam contribuir com mudanças na escola e que poderiam ser constitutivas no processo de formação coletiva dos professores: a narrativa e a experiência; os saberes e a autoria dos professores; e a constituição do trabalho coletivo. Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar e compreender o processo de formação continuada na escola que favorece a interlocução dos professores na busca coletiva pela legitimação da autoria dos seus saberes e de concepções e práticas condizentes com uma escola inclusiva, na perspectiva da escola democrática (CHALUH, 2001, 2012a, 2012b).

A inserção da pesquisadora na escola tinha como foco: a participação nos encontros dos HTPCs; a colaboração e a intervenção nos processos formativos que iria promover nos espaços coletivos de reflexão (HTPC); a socialização de leituras; a promoção da sistematização dos registros e dos saberes produzidos pelas professoras e equipe de gestão; a busca pela construção coletiva do projeto político pedagógico da escola.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido nos HTPCs, a proposta contou com a colaboração de alunos do curso da Licenciatura Plena de Pedagogia. A entrada desses estudantes na escola tinha como intenção iniciá-los na docência e na pesquisa. Cada um dos alunos acompanhava semanalmente o trabalho pedagógico de uma professora na sala de aula e realizava: observação das aulas; registro e sistematização tanto de observações e impressões como dos diálogos estabelecidos com a professora da sala e com os alunos; colaboração e participação nas atividades propostas pela professora na sala de aula e/ou no planejamento do trabalho pedagógico. Outras atividades por eles desenvolvidas: levantamento de dados relacionados com a estrutura organizativa da escola, quantidade de alunos, características do prédio, períodos de funcionamento, números de funcionários e professores e análise documental do Projeto Político Pedagógico. Também tiveram contato com perspectivas teórico-metodológicas de pesquisa para que, além de vivenciar a prática de pesquisa na escola, tomassem conhecimento das dimensões que constituem uma pesquisa, seus métodos de investigação, análise de dados e sistematização do conhecimento produzido. No ano de 2010, três alunos-pesquisadores estiveram envolvidos com o trabalho pedagógico na sala de aula e, no ano de 2011, foram cinco. Ao todo foram oito professoras que tiveram a possibilidade de vivenciar essa parceria.

No período referido, a equipe escolar esteve composta por: diretora, vice-diretora, coordenação pedagógica, 08 professoras, 02 professores de Educação Física, 08 funcionários, 01 dentista, 01 professor de xadrez e 02 monitoras (projeto). No ano de 2010, os professores ministraram aula nos seguintes anos/séries: 1º ano (uma professora), 2º ano (duas professoras), 3º ano (duas professoras), 4ª série⁵ (três professoras). No ano de 2011 os professores ministraram aula nos seguintes anos: 1º ano (duas professoras), 2º ano (uma professoras), 3º ano (duas professoras), 4º ano (duas professoras). No ano de 2010 a escola acolheu 183 alunos e no ano de 2011, 162 alunos.

A escola é pequena e está estruturada da seguinte forma: cinco salas de aula, quatro banheiros para os alunos, um banheiro para os funcionários e educadores, um banheiro para portadores de necessidades especiais. Uma cozinha, uma sala de dentista, uma sala de professores, uma biblioteca, uma secretaria, três salas para a equipe de gestão, uma sala de informática/vídeo e três pequenas salas para materiais diversos – que servem como almoxarifado. Existe ainda, em área aberta, um parque e um pátio coberto que serve para as refeições dos alunos e outras atividades externas às salas de aula.

A proposta de pesquisa, intervenção e formação está articulada à concepção de “fazer pesquisa na e com a escola” (CHALUH, 2008), que intenciona colaborar, participar, intervir, ou seja, estabelecer uma parceria com a escola. “Fazer pesquisa na e com a escola” implica assumir um compromisso com a escola pública, com a formação dos professores e, como consequência, com a educação dos alunos. Implica acreditar na parceria escola-universidade, colaborar com a formação docente e com a construção de uma escola diferente e, também, produzir novos conhecimentos acerca da formação de professores. Assim, construir e desenvolver uma proposta a partir da proposição de “fazer na e com a escola” tem como sustento uma aposta no diálogo e na interação entre os sujeitos que desta proposta participam, todos refletem e aprendem, ressignificando-se no processo.

2. Acerca dos encontros de HTPC

A dinâmica dos encontros no âmbito do HTPC envolveu a socialização de relatos de experiências orais das práticas das professoras e a discussão de um texto, escolhido pela coordenadora da proposta, de acordo com as inquietações surgidas nos encontros e que servia como disparador para estabelecer relações com os acontecimentos vividos no cotidiano escolar. As temáticas abordadas nos textos lidos e discutidos estavam relacionadas com as seguintes questões: professor reflexivo; o currículo (fragmentação, interdisciplinaridade, conhecimento/saberes legitimados e não legitimados pela escola); a escola e sua constituição histórica; o sentido da escrita na escola e a produção de conhecimento por parte dos alunos e das professoras; a discussão acerca do Projeto Político Pedagógico da escola; a perspectiva freinetiana sobre o olhar e a experiência de uma professora; os gêneros textuais e a construção de um planejamento vertical e horizontal. Durante alguns encontros, discutíamos, ainda, a respeito de temas mais relacionados às questões trazidas pelas professoras, como a diferenciação entre brincar/brinquedo/jogo a partir da problematização da inserção de alunos de 6 anos na escola; a autoridade/autoritarismo e as relações de poder na escola.

Os acontecimentos vividos nesses encontros ficavam registrados em um caderno coletivo. Seguindo um rodízio estabelecido pelo grupo, cada participante era responsável por fazer o registro de um encontro. No início, observava-se certa resistência das professoras para fazerem os registros, mas o exercício da confiança e o respeito foram desfazendo a insegurança a cada novo encontro.

O objetivo desse caderno era a promoção da prática de escrita na busca por exercitar e valorizar a importância da mesma e seu processo de reflexão, que envolvia os saberes teóricos que encontravam nos textos estudados, e os saberes docentes. Ao iniciar cada encontro fazíamos a leitura do registro do encontro anterior. As atividades desenvolvidas junto com as professoras nos HTPCs objetivaram contribuir para o fortalecimento da autonomia coletiva dos professores (DAVINI, 2001) promovendo algumas instâncias formativas: a interlocução, o registro, a sistematização e socialização dos saberes dos professores e definição conjunta de proposições para o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

No que se refere à narrativa e socialização de experiências, o trabalho teve caráter dialógico, com possibilidades de criação de momentos de interação, reflexão, questionamento, exposição e crítica que garantia, pouco a pouco, a valorização dos saberes docentes, pela sua legitimação.

Começávamos nesse contexto, por investigar nossas próprias práticas buscando, nelas, algo como uma potencialidade: algo que pudesse servir, no grupo, para partilha e avaliação.

Avaliação de nossas posturas diante dos acontecimentos cotidianos, propondo novas ações ou apenas indagações.

Estas partilhas não aconteciam apenas por diálogos falados, como já afirmado, mas através de registros escritos, narrativas produzidas pelas professoras.

A presença da pesquisadora na escola, nos encontros de HTPC, possibilitou que, pela primeira vez acontecesse na escola, em horário de trabalho coletivo, a apresentação de um texto de autoria de uma das professoras da escola para estudo. Um artigo, publicado em revista acadêmica⁶, e que contava sobre experiências de trabalho na escola.

Este acontecimento – a apresentação do trabalho elaborado pela professora – pode ser considerado como ruptura em um padrão, ou um modo de se pensar o que é ser um professor (uma professora) na escola. Este padrão de pensamento sobre o que é ser professor tem perpetuado a imagem de um sujeito que está alheio ao processo de produção de conhecimento, que está à disposição para a execução de planos e ideias pré-fabricadas por outros atores no processo educacional. Um modo de pensar que desconsidera que a atividade docente produz conhecimentos pessoais e não sistemáticos que se constituem na prática (MONTEIRO, 2001).

Este modo de pensar e não legitimar os conhecimentos produzidos pelos professores em exercício se perpetua não somente em outras esferas da sociedade, mas certamente e talvez, com mais força, nas escolas.

Estas considerações são importantes já que no dia em que o referido texto foi socializado, inicialmente, tomou-nos de assalto a sensação de que “estávamos no lugar errado”, de que o lugar de estudo de um texto teórico-prático produzido por uma professora – uma “simples” professora do ciclo I do Ensino Fundamental – não era na escola (e sim, na academia) (ZANFELICE, 2012). Isso se evidenciava em algumas falas que, de alguma forma, buscavam valorizar o trabalho, mas ao mesmo tempo, sugeriam que a professora devesse seguir carreira acadêmica. Felizmente, o desconforto passou.

As professoras iniciaram a discussão fazendo questionamentos, tirando suas dúvidas sobre um ou outro procedimento.

Fomos todos, professoras e pesquisadora, construindo novos saberes a respeito daquela prática relatada, e assim, o espaço de formação fora constituído, de fato, como trabalho coletivo. E esse acontecimento, deixou em evidência que na interação, “os professores produzem e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática” (BORGES, 2001, p. 69).

Outro momento de estudo e partilhar aconteceu quando uma professora socializou uma prática que fez em momentos que antecederam a reunião de pais e durante a mesma. Uma “prática bem sucedida” que possibilitava à professora ter uma espécie de feedback, contando com a opinião/avaliação dos pais sobre seu trabalho e o desenvolvimento de seus filhos durante o período de estudo.

Neste encontro, a professora leu alguns bilhetes escritos pelos pais de seus alunos, que demonstravam contentamento com seu trabalho, e também contavam sobre o entusiasmo dos filhos com sua evolução na aprendizagem.

A professora relatou certa satisfação com o recebimento dos escritos dos pais, pois sabia, por meio dos escritos, que eles podiam, de alguma forma, auxiliar os filhos, não havia pais analfabetos. Também sentiu satisfação por conta dos elogios que recebeu apesar de dizer que os pais mentiam, pois sabia que em certos momentos ela era “rígida” demais. Segue relato da professora sobre como se deu seu trabalho:

(...) estávamos terminando o 1º trimestre e aproximava a Reunião de Pais.(...)

Não tinha muito contato com os pais, pois minhas conversas com eles se limitavam ali na porta na hora da saída. (...)

Resolvi mandar todo o material para casa: os cadernos, a pasta, os livros e junto mandei uma folha pedindo aos pais que após observar todo o material e as atividades realizadas pelos filhos que eles escrevessem um recado para eles e para a professora. Expliquei que o meu objetivo seria depois compartilhar com todos a escrita de cada um, na roda da conversa. Entreguei tudo na sexta-feira, junto com um bilhete que explicava tudo o que eu queria.

No dia da reunião tive tempo de explicar o meu trabalho e o que alcançamos (rendimento escolar) e conversar com cada mãe de maneira mais direta. Também pude perguntar o que elas sentiram ao escrever um recado para seus filhos. Muitas acharam importante poder escrever e demonstrar o que elas pensam, sabendo que não fariam nada nesse sentido a não ser se houvesse reclamações da minha parte. Outras acharam difícil escrever e teve uma mãe que escreveu junto com o pai, pois eles são separados e ela queria a participação do ex-marido (Registro da professora Ana Paula).

Nesse processo de mostrar-se, a professora avalia-se, avalia sua prática, com base em sua própria experiência e com a voz (escrita) do outro. Um ato dialógico que pode possibilitar a reinvenção de um modo de ser professora. A relação dialógica também se estabeleceu no encontro de HTPC, quando as professoras reconheciam alguma situação parecida com as descritas pela professora que socializava sua prática e iam comentando. Sugestões de aperfeiçoamento foram dadas, e algumas professoras indicaram a necessidade de se incluir na escrita solicitada aos pais - recado para o filho e recado para a professora - um campo para as críticas, deixando os pais mais obrigados a escreverem, também, sobre aspectos duvidosos, ou que os deixassem descontentes, pois assim seria possível levantar temas para serem discutidos com eles. Esclarecimentos poderiam ser feitos, enfim, uma nova possibilidade de diálogo se abriria com os pais.

Destacamos que a atividade partilhada por essa professora foi tomada como base por outras professoras da escola ao pensar, planejar e elaborar futuras reuniões de pais.

No último encontro do ano de 2011, foi solicitada às professoras uma escrita que trouxesse aspectos que considerassem relevantes para serem destacados a partir do processo vivido por todas nos HTPCs ao longo dos dois anos. So-

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

cializamos aqui apenas trechos dessas escritas considerando que elas são significativas para entender a questão central que atravessou a proposta de fazer uma parceria entre escola-universidade e que teve como uma das questões centrais contribuir com a promoção do trabalho coletivo na escola. A partir desses escritos procuramos entender qual o valor outorgado pelas professoras a esses encontros, o que foi significativo na formação das professoras e o que, a partir dessas experiências, poderia ser pensado para esse espaço de formação, o HTPC. Apresentamos trechos de alguns escritos:

O sentido da Universidade na escola seria a de agregar, compartilhar, esclarecer, conhecimentos de ambas as partes para um bem comum, o aprendizado do aluno e aperfeiçoamento dos professores.

Com relação ao bom andamento dos encontros, deveriam ter tido mais reuniões com menos tempo entre uma e outra.

Gostaria de dizer que cheguei a esta escola em agosto, portanto já peguei o projeto no meio do caminho, porém nas reuniões que participei me foram proveitosas e esclarecedoras, acredito que se tivesse participado desde o início teria sido mais proveitosa (Texto manuscrito, professora Adriana, 2011).

O sentido na minha opinião é unir e aproximar a teoria da prática e abrir espaço para discutir nossas angústias e trocarmos experiências.

Direcionar, conduzir o grupo captando o ponto x das questões em pauta.

Enxergar a escola como um todo. Aluno/ família Dificuldades/aprendizagem. Postura/retorno. Ação/ reação. Pensar em: Como agir. Como resolver. Como fazer. Como falar. Refletir: no que é e como poderia ser. Nos resultados. Nas falhas. Nas conquistas. Nos sapos. Nos lagartos.

Dificuldade de aprendizagem: Inclusão. Aprendi muito, gostei e gostaria de continuar (Texto manuscrito, professora Ana Paula, 2011).

Acredito que a presença da Universidade na Escola é para somar, onde as duas partes sejam favorecidas, colocando-se em prática a teoria, possibilitando agregar conhecimentos estabelecendo um vínculo positivo entre as duas instituições.

A presença da pesquisadora nos HTPCs, veio ao encontro da necessidade de discussão sobre os trabalhos desenvolvidos entre professores e alunos, e também acrescentar com suas provocações sobre assuntos conflitantes e experiências que deram certo com outros Pesquisadores, e que podem ser aproveitadas pela nossa equipe.

Questões relevantes de extrema importância para a nossa vida profissional, onde pude adquirir uma nova visão para o desenvolvimento de projetos e suas finalidades, a interdisciplinaridade, a inclusão e a gestão democrática.

Algumas questões ficaram prejudicadas, pois em alguns momentos o tema girava em torno da gestão democrática e como ela é praticada nesta escola, sendo que assuntos de maior relevância, que visam uma melhor qualidade de ensino não foram discutidos efetivamente.

Para os próximos encontros gostaria de deixar como sugestão a discussão sobre o estudo do conteúdo mínimo para cada ano (Texto manuscrito, professora Arlene, 2011).

Parceria, troca de experiência, construção de novos saberes.

Profissional que vem propiciar momentos de troca, leitura, debate, reflexão entre teoria e prática, registro e que possibilita a formação continuada com temas de interesse do grupo.

Alguns temas foram focados como: projetos, construção dos portadores de texto para cada série e ano, troca de experiência através de relatos e apresentação de algumas professoras, relatos de devolutivas de professores pesquisadores etc. Todos os assuntos trabalhados foram significativos que contribuíram para o meu enriquecimento profissional.

Reforçou a necessidade e importância do registro como forma de memória e ponte para direcionar a reunião. Através da leitura dos textos foi possível o debate, a reflexão e avaliação sobre a prática pedagógica e propor novos reajustes.

Os encontros foram significativos (Texto manuscrito, professora que não se identificou, 2011).

A presença da Universidade na Escola faz com que nós, professores tenhamos uma ponte, onde tanto a pesquisadora e os alunos-pesquisadores vão trazer-nos mais um pouco de reflexão, onde vamos expor nossas angústias, anseios, acerca da realidade que enfrentamos diante de muitos problemas que envolvem nossos alunos de ordem familiar, cultural, social e emocional.

As dimensões formativas que foram possibilitadas nos HTPCs foram: inclusão, projetos, conteúdos, multidisciplinaridade e trocas de experiências.

Começamos a pensar, refletir mais a fundo, os problemas de aprendizagem que envolvem nosso alunado e ir em busca de soluções, o que dificultou o andamento dos encontros com a Universidade foi a distância entre um encontro e outro encontro.

Gostaria de dizer que com esses encontros fez com que repensássemos em nossas práticas pedagógicas, temos um novo olhar para nossos alunos que não alcançam os objetivos propostos para uma classe de Ensino Fundamental (Texto manuscrito, professora que não se identificou, 2011).

Também percebo-a [a pesquisadora] como alguém que nos instiga a: produzir, partilhar, questionar, crescer... a “também” produzir conhecimentos!

Foram várias as formações a que tivemos acesso nos encontros [ano de 2011]:

- *A questão do desvelo (cuidado, dedicação) em sala de aula;*
- *Semelhanças e diferenças entre jogo, brinquedo e brincadeira;*

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

- *Partilhar de experiências:*
- *Camila e sua 4ª série em 2009 (a importância do registro);*
- *Ana Paula e sua dinâmica com os pais;*
- *Joseano [aluno-pesquisador] e um registro de uma manhã de aula com a Professora Maria Amélia.*
- *Trabalho com projetos e um modelo de planejamento diferenciado.*

Esses encontros possibilitaram o pensar/refletir sobre a importância do registro, das trocas, do trabalho coletivo (Texto manuscrito, professora Bét, 2011).

Discutimos temas importantes como trabalhar com projetos, a inserção de jogos na prática escolar, também as trocas de experiências que enriqueceram ainda mais nossos encontros.

Creio que o que dificultou um pouco o andamento de nossos encontros foi a distância de tempo entre um e outro.

Gostaria de dizer que foi muito produtivo todo o trabalho desenvolvido onde pudemos expor nossas dúvidas, angústias e também nossos desejos. Foi um espaço onde pudemos expressar-nos, onde foi nos dada a voz.

Tudo isso nos levou e nos ensinou a buscar novos caminhos, refletindo sempre todo o nosso trabalho (Texto manuscrito, professora Cíntia, 2011).

A pesquisadora, profª Laura, promove, neste encontro Universidade-Escola, a proximidade e a formação. Com o contato “real”, experimenta e faz experimentar (nós, ela, seus alunos pesquisadores) a Escola e as relações que envolve.

Experimentar está além de observar, distanciar, pesquisar. Experimentar está próximo do envolver-se, afectar-se, produzindo pensamentos, ações.

Enquanto grupo, fomos fortalecidos por essa parceria. Nas ações, nas discussões, ganhamos força. Enquanto individualidades, pudemos exercitar o registro das práticas e relações na Escola, tomando nossas produções em nossas mãos para avaliá-las, questioná-las, e melhorá-las.

Nos encontros de HTPCs dos quais a profª participou, compreendemos a importância que temos e a necessidade de falarmos “pelos poros” e, com isso, compreendemos o quanto ainda nos falta espaços para falar.

O próprio andamento dos encontros deixa evidente a falta de espaço: falta de investimento por parte da direção em encontros mais frequentes, possibilitando continuidade às discussões, às trocas de experiências; outro aspecto importante a citar é a resistência do próprio grupo de professoras, que não se deixaram contagiar pela proposta, mostrando-se inseguras nas discussões, ou mesmo para comentar sobre suas práticas [...].

Precisamos retomar os registros pelos professores, da ata dos HTPCs, incentivar o hábito do registro diário, estudar sobre temas relevantes para a prática diária e sobre a organização do grupo de professores na Escola, o papel da coordenação pedagógica e da administração. Sem contar as trocas de experiências, sempre possíveis.

Gostaria de dizer que quando tomamos em nossas mãos o direito à nossa própria formação, nos responsabilizamos por nossas ações, por nós mesmos, e pelos outros. As lutas são, portanto, a favor da vida! (Professora Camila, 2011).

As considerações das professoras revelam que nesse espaço foi possível compreender que elas, na escola, produzem conhecimentos e que para isso importa a prática do registro e a sistematização do trabalho para, fundamentalmente, socializar, discutir e aprender a partir dessas práticas para melhor compreender as mesmas. Destacam também que o HTPC pode ser um espaço da fala, de diálogo. Nesse sentido, essas professoras assumiram a importância desse espaço como legitimador de suas palavras – ditas e escritas.

Talvez, professoras e a equipe de gestão, precisem abordar abertamente as questões “burocráticas” que barram a possibilidade do encontro e do diálogo, e que impossibilitam pensar de forma conjunta sobre a construção coletiva da escola. Segundo Freire (1973), que considera que

si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí, es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso (p. 110).

Nos interrogamos, a partir de uma das questões apontadas por uma das professoras, será necessário esperar que alguém “dê a voz para as professoras”? O que está por trás da fala da professora Cintia? Qual a concepção de professor que embasa essa sua fala? A professora Camila apontou também a necessidade da voz, mas traz um outro sentido: o quanto nesses encontros (HTPCs) foi percebida a “necessidade de falarmos ‘pelos poros’” e como ainda esse espaço faz falta.

Para pensar na necessidade da fala, da enunciação, dialogamos com Bakhtin (1999), já que o autor nos ajuda a compreender a importância da palavra (signo) como instância que possibilita a tomada de consciência de uma coletividade. Esta questão aparece como aspecto central na constituição dos sujeitos, neste caso dos que temos participado dos HTPCs. Segundo o autor, o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. Assim, é na vida cotidiana que “a conversação e suas formas discursivas se situam” (BAKHTIN, 1999, p. 37). Pensamos no HTPC enquanto espaço onde acontece a vida cotidiana, o HTPC como um espaço propício para a circulação da palavra: “a palavra é a força motivadora a partir da qual é possível o entrelaçamento de acontecimentos” (CHALUH, 2011, p. 169).

Bakhtin (1999) afirma que a própria consciência só pode surgir e afirmar-se como realidade mediante a encarnação material em signos. A compreensão é uma resposta a um signo por meio de outro signo, produzindo uma cadeia de compreensões. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e isso acontece no processo de interação social.

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

A partir de pensar na palavra enquanto signo e enquanto materialização da consciência, o espaço do HTPC ganha um outro patamar se esse espaço é pensado efetivamente como marco propício para que a interação social ganhe vida e para que a fala apareça: “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1999, p. 112). Como considerado por Bakhtin (1999):

Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior (p. 115).

No diálogo com Freire (1973) também compreendemos a importância do diálogo. Segundo o autor, a busca de ser mais, não pode se realizar no isolamento ou no individualismo, mas na solidariedade e comunhão dos que existem. E também com Freire (1973) aparece a dimensão do diálogo quando o autor afirma que a existência, enquanto humana, não pode ser muda nem nutrir-se de falsas palavras. A existência humana deve nutrir-se de palavras verdadeiras com as quais os homens transformam o mundo.

Qual o sentido de dialogar com Bakhtin e Freire e trazer a partir deles a importância do diálogo e a constituição da coletividade? Para dar uma possível resposta a essa pergunta dialogamos com Zeichner (2002) que de outra perspectiva teórica, considera que o isolamento dos professores e a ausência de atenção ao contexto social do ensino no desenvolvimento do professor têm a seguinte consequência: “os professores passam a ver os problemas como seus próprios sem relação com aqueles dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas escolares” (p. 40).

Zeichner (2002) critica os modelos de formação de professores que não enxergam a importância e potência que pode ter a

prática social onde grupos de professores possam apoiar e sustentar o crescimento, uns dos outros. A definição de desenvolvimento docente como uma atividade a ser perseguida solitariamente por professores individuais limita bastante o potencial para o crescimento do professor (p. 39-40).

O autor nos leva a refletir que a constituição do ser professor e do seu trabalho pedagógico deve estar sustentada e articulada “à luta por uma maior justiça social e se, de alguma forma, contribuir a uma diminuição do abismo na qualidade de educação disponibilizada aos estudantes com diferentes background” (ZEICHNER, 2002, p. 42). Além da questão política, o autor destaca a necessidade de os professores conhecerem acerca das matérias de ensino a fim de que se conectem com o que os estudantes já conhecem para promover uma compreensão mais significativa.

As escritas das professoras sugerem o início da tomada de consciência, mas refletem, além da dependência para falar, citada anteriormente, também certa dependência para refletir. De certa forma, quando escrevem que os encontros eram muito espaçados, e deveriam acontecer com maior frequência (com menor intervalo de tempo entre eles), estão afirmando que só paravam para refletir sobre os assuntos relacionados ao grupo naqueles encontros. Não ficou claro se o grupo conseguia, em outros HTPCs, se reunir para refletir, de fato, sobre alguma experiência ou dificuldade.

Outra fala explícita, ainda, a dificuldade da professora para compreender que todas as instâncias envolvidas com a escola (professores, administração escolar, comunidade, alunos, funcionários, por exemplo), interferem na “qualidade” tão almejada. Quando a professora afirma que: “algumas questões ficaram prejudicadas, pois em alguns momentos o tema girava em torno da gestão democrática e como ela é praticada nesta escola”, considerando o tema da gestão democrática como tema de menor relevância, indica que ainda há necessidade de se discutir e buscar compreender o que é a política educacional. Discutir sobre como ela interfere nos assuntos pedagógicos, nos mínimos detalhes envolvidos na sala de aula e, principalmente, nas relações que se estabelecem na escola.

A fala indica, também, a necessidade de se discutir e compreender a constituição do ser professor (ZEICHNER, 2002), nas esferas política, pedagógica, estética, ética, e tantas outras possíveis.

Gostaríamos de explicitar que ao longo desses dois anos, o grupo de professoras teve avanços enquanto a se olhar como grupo, tomaram consciência de alguns problemas, mas nem sempre tiveram a possibilidade de enunciar uma resposta para o conflito e se fizeram essa enunciação, nem sempre foi possível levá-la para a ação. E essa questão vai ao encontro da última fala da professora Camila “gostaria de dizer que quando tomamos em nossas mãos o direito à nossa própria formação, nos responsabilizamos por nossas ações, por nós mesmos, e pelos outros. As lutas são, portanto, a favor da vida!”.

Talvez seja necessário promover um trabalho tanto nos processos de formação de professores, tanto inicial como continuada, que trate da questão da responsabilidade, já que isto implica pensar nos nossos atos:

“Postupok” é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção (PONZIO, 2010, p. 10).

Como já apontado, na escola existe um espaço de formação legitimado, o HTPC. Acreditamos que esse espaço pode ser uma aposta para “o exercício da palavra e do estabelecimento de relações amorosas que possibilitem pensar coletivamente na educação” (CHALUH, 2011, p. 0875).

3. Acerca dos encontros professoras e alunos-pesquisadores

Neste ponto socializamos a experiência de duas das autoras deste texto que, enquanto professoras, receberam alunos-pesquisadores na sala de aula.

Aceitar o convite de receber um aluno-pesquisador em sala de aula, no início soou estranho, já que, até então, na escola eram acolhidos estagiários e tínhamos conhecimento da dinâmica do trabalho com os mesmos, sabíamos como “proceder” com a entrada de estagiários.

Aceitamos o desafio de receber alunos-pesquisadores, e tivemos uma “sensação estranha” naquele ano de 2010.

Sabíamos o sentido do trabalho com estagiários, mas qual o motivo de abrir as portas para alunos-pesquisadores

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

na escola, em nossas salas de aula, e que estariam vinculados a um projeto maior?

Chegamos a pensar que talvez, os alunos-pesquisadores fossem, afinal, “um tipo de estagiário”, mas com outro nome! Essa confusão das professoras em relação ao sentido da presença de um aluno-pesquisador na escola foi explicitada pela Professora Coordenadora da escola, Andiara, que escreveu:

A vinda dos alunos do curso de Pedagogia, no início do ano de 2010, como participantes de um projeto de pesquisa na escola, trouxe algumas inquietações, afinal a proposta de trabalho desses alunos era completamente diferente do que estávamos acostumadas até então. Eles viriam para a escola como alunos-pesquisadores e não para desenvolver atividades vinculadas com o estágio (diferença que levou um tempo a ser entendida pelas professoras da escola) (GALDINI, 2012, p. 61).

No mês de março de 2010 a Coordenadora do Projeto de Pesquisa apresentou cada um dos alunos-pesquisadores às professoras que iriam acolhê-los. Em conversa rápida com o aluno-pesquisador era acertado quando iria iniciar a parceria que implicava compartilhar o trabalho em sala de aula e o cotidiano escolar, semanalmente com um grupo de alunos e sua respectiva professora.

Na semana seguinte os alunos-pesquisadores foram acolhidos pelas professoras colaboradoras (professoras responsáveis pelas salas em que iria acontecer o trabalho parceiro e que iniciavam a participação também na formação dos alunos da universidade) e apresentados aos alunos da classe.

Sem saber ao certo qual o nosso papel nessa pesquisa, refletimos: sendo alunos-pesquisadores, estavam lá para pesquisar... Pesquisar o que é ser professor. Estavam lá para experienciar vivências que poderiam colaborar em sua formação de futuros professores; buscavam conhecer o trabalho docente e a dinâmica escolar.

Levando em conta que, em uma situação de pesquisa na escola o que os professores podem oferecer é a prática de sala de aula, seus saberes, posturas e posicionamentos perante a educação, depois do primeiro momento de acolhimento, começamos a nos mostrar. Mostrar-nos professoras – professoras na sala de aula e passamos a experimentar outro olhar sobre e sob a escola. Olhar que seleciona algo que se dá a ver. Era nossa responsabilidade dar a ver como se mantém uma sala de aula em “funcionamento” – como se dão as relações professor/aluno em diferentes situações de aprendizagem, como funcionam ou não certos mecanismos ou dispositivos de ensino e aprendizagem. Mostrar nosso modo mais íntimo de ser professoras, estabelecendo também com os alunos-pesquisadores, professores em formação, relações de respeito e confiança mútuos.

Fez-se a mágica! Com o passar do tempo, começamos a vivenciar trocas, diálogos, risos, parcerias, diferente do que tínhamos experimentado até então. Como não havia uma fórmula/roteiro a seguir (sem que isso significasse que nossas parcerias não fossem planejadas, estudadas e refletidas...), os trabalhos parceiros acompanhavam a dinâmica de cada sala, os avanços da aprendizagem dos alunos, as dificuldades dos mesmos... Nós colaborávamos um com o outro. Uma das alunas-pesquisadoras, Letícia, partilhou sensações semelhantes às nossas:

Entrei na escola sem “um plano definido” de antemão, sem saber o que teria que fazer, sem saber como agir, lançando-me ao encontro com algo novo que pudesse me formar e transformar. [...] Os dias foram passando e a relação entre a professora e eu foi se construindo assim como com os alunos. Tornamo-nos parceiras, eu colaborava com ela, assim como ela colaborava com minha formação (...) (MATOS, 2012, p. 38).

A Professora Coordenadora da escola, envolvida nesse trabalho com os alunos-pesquisadores, explicitou percepções semelhantes: “com o passar do tempo e dos encontros entre os alunos-pesquisadores, as professoras, eu e as crianças criou-se um laço de entrosamento e descobertas, onde todos os envolvidos aprenderam algo entre si” (GALDINI, 2012, p.62).

Nesse trabalho parceiro entre nós professoras e os alunos-pesquisadores houve várias oportunidades para reflexões envolvendo escola-universidade, entre as práticas de sala de aula, saberes escolares e saberes teóricos.

Os alunos-pesquisadores tinham liberdade para, a partir do que enxergavam em nossas salas de aula e refletindo a partir dos conhecimentos que traziam da universidade, dar sugestões e oferecer contribuições para nossa prática. Colaboravam em nosso dia a dia de diversas maneiras, ora com algum aluno em particular, ora desenvolvendo atividades, conjuntamente conosco e que envolvesse toda a sala, às vezes nos procurando para conversar sobre algo que observara e que chamara a atenção, trocávamos ideias, sugestões, conhecimentos...

Nós professores, atentos aos dias em que os alunos-pesquisadores estariam presentes, nos organizávamos para colocar em prática atividades diferenciadas, que além de se organizarem melhor com o apoio de “mais um” em sala, também colaborariam para as práticas futuras, em “construção”, na formação dos nossos parceiros em classe.

Também procurávamos disponibilizar aos alunos-pesquisadores atividades/cadernos de alunos, atividades avaliativas, registros, diários, convites para estarem presentes em reuniões de pais etc, buscando proporcionar-lhes material que os levassem a refletir sobre a teoria e a prática, enquanto saberes que devem complementar-se e não excluir-se. O trabalho a “quatro mãos” era enriquecedor e cheio de trocas!

Outra aluna-pesquisadora, Raquel, pontua:

(...) a professora que acompanhei no ano de 2011 (...) me projetou diante da sala, como realmente sendo uma aluna-pesquisadora que viria uma vez por semana acompanhá-los e algumas vezes, ajudá-los. Mostrou-me as atividades, as avaliações diagnósticas (portfólios individuais dos alunos) e demonstrou interesse em me colocar dentro da sala de aula não como um “estagiária multiuso”, mas sim, como uma colaboradora importante para sua e minha formação.

(...) fui envolvida e fui me envolvendo com a classe a cada semana, adquirindo motivações, (re) construindo conceitos, quebrando paradigmas (...) (ISHIKAWA, 2012, p. 80-81).

EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Permeando todas essas trocas ocorridas na escola, também havia o envio de cartas. O escrever cartas foi uma proposta da Coordenadora do Projeto de Pesquisa aos alunos-pesquisadores, “com objetivo de trocar saberes e dialogar sobre as experiências e aprendizados tidos em contato com a professora da sala” (CHALUH, 2012c, p. 7). Os professores que as recebiam ficavam a vontade para responder ou não. Mas, como não responder a uma carta recebida?

Assim, entre nós, professoras e alunos-pesquisadores, criou-se o hábito da troca de cartas, não muitas, mas o suficiente para ser enriquecedor: a sensação de ler o que o outro escrevia sobre nossa prática era muito interessante, para não dizer, emocionante! Eram olhares diferentes sobre uma mesma prática que, às vezes, nos levavam a alterar nosso olhar sobre a mesma... Em nossas cartas respostas aos alunos-pesquisadores, tínhamos a oportunidade de agradecer e valorizar a presença dos mesmos em nossas salas de aula, falar da importância do trabalho parceiro, estimulá-los em suas futuras profissões de educadores...

Houve algumas trocas de cartas que se mantiveram mesmo após o término do ano parceiro, revelando o quanto significou para ambos - professor e aluno-pesquisador - o trabalho que desenvolveram juntos, e o quanto carregaram dessa parceria em sua experiência profissional futura.

Enfim, todas as oportunidades de encontros entre professores e alunos-pesquisadores mostraram-se valiosas, como apontou a Professora Coordenadora Andiará:

Esse projeto apresentou a meu ver ótimos resultados e a presença dos alunos-pesquisadores dentro da escola trouxe grandes avanços, desde a interação entre os professores e esses alunos, bem como a interação da universidade com a escola, proporcionando um maior conhecimento entre todos. [...] Os alunos-pesquisadores, com a experiência vivenciada por cada um deles, constroem conhecimentos sobre o que é ser professor, o que e como se ensina nos diferentes contextos e nas interações do cotidiano escolar. Eles deixam de ser meros expectadores e passam a ser sujeitos atuantes do processo educacional, tornando-se peças importantes dentro das salas de aula, onde têm possibilidades de estabelecer relações entre questões acadêmicas e a prática pedagógica (GALDINI, 2012, p. 62).

4. Acerca do diálogo e do trabalho coletivo - algumas considerações

Ao final de dois anos de trabalho, consideramos que a pesquisa promoveu a utilização do espaço formador do HTPC pelos professores tornando este, de fato, um trabalho coletivo. Promoveu o reconhecimento da prática da escrita como fundamental e necessária para a legitimação dos saberes produzidos no cotidiano escolar, além de contribuir para a reflexão sobre as posturas e os encaminhamentos adotados diariamente pelos professores na escola. A presença dos alunos-pesquisadores, semanalmente, em algumas salas de aula, proporcionou trocas ricas e produtivas entre professores e graduandos da Pedagogia. Houve oportunidade para reflexões envolvendo a prática cotidiana da sala de aula, os saberes produzidos na escola e os saberes teóricos.

Como fruto desse trabalho, houve a participação da escola na publicação de um livro⁷ que incluiu textos dos diferentes sujeitos – pesquisadora, alunos-pesquisadores, professores da universidade, professores e coordenação pedagógica da escola – legitimando assim a importância do diálogo e do encontro escola-universidade na constituição e formação de todos os envolvidos.

O trabalho desenvolvido nos HTPCs possibilitou que os professores “tomem decisões em seu trabalho com uma consciência maior sobre as conseqüências potenciais das diferentes escolhas que fazem” (ZEICHNER, 2002, p. 44).

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, Abril/2001.
- CHALUH, L. N. Formação de professoras e trabalho coletivo no cotidiano escolar. Anais do IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos. Niterói, 2012b.
- CHALUH, L. N. Formação de professoras na escola: espaço de diálogo e encontro? XI Congresso Estadual paulista sobre formação de educadores - I Congresso Nacional de formação de professores, Por uma política nacional de formação de professores. Águas de Lindóia. 2011.
- CHALUH, L. N. Formação de professores na escola: o outro da pedagogia. Anais do XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Campinas, 2012a.
- CHALUH, L. N. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola. 2008, 290 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- CHALUH, L. N. Prática pedagógica e trabalho coletivo na escola: resgate da narrativa e dos saberes dos professores. Rio Claro: UNESP, 2012c. (Relatório científico apresentado ao CNPq não publicado).
- DAVINI, M. C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1995.
- FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. Tradução de Jorge Mellado. 7. ed. Buenos Aires: Siglo Veintinuno Argentina Editores, 1973.
- GALDINI, A. L. F. Uma experiência que valeu a pena. In: CHALUH, L. N. (org.) Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

ISHIKAWA, R. O olhar e o outro. In: CHALUH, L. N. (org.) Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MATOS, L. L. de. Estar na escola... olhares que possibilitam mudanças. In: CHALUH, L. N. (org.) Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, Abril/2001.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. Para uma filosofia do ato responsável. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-37.

ZANFELICE, C. C. Horário de trabalho pedagógico coletivo como campo de produção de subjetividades, saberes e aprisionamentos docentes. In: CHALUH, L. N. (org.) Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

1 - O presente trabalho está inspirado em reflexões publicadas em outros artigos (CHALUH, 2011, 2012a, 2012b) e vinculado ao projeto de pesquisa "Prática pedagógica e trabalho coletivo na escola: resgate da narrativa e dos saberes dos professores". Projeto que contou com o auxílio financeiro do CNPq (2010-2012) e da UNESP através da Pró-Reitoria de Graduação (Núcleo de Ensino, UNESP) e da Pró-Reitoria de Pesquisa (Primeiros Projetos, UNESP).

2 - Profa. Dra. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro). Responsável pelo projeto "Prática pedagógica e trabalho coletivo na escola: resgate da narrativa e dos saberes dos professores".

3 - Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro).

4 - Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Especialista em Psicopedagogia no Processo Ensino-Aprendizagem pelo Centro Universitário Claretiano (CEULAR - Batatais).

5 - A Rede Municipal de Ensino de Rio Claro fazia por etapas a passagem das séries para "anos". A quarta série corresponde ao quinto ano do Ensino Fundamental.

6 - ZANFELICE, C. C. Experimentações de ofício – professora propositora, crianças provocadoras. Revista Versão Beta – sob o signo da palavra, n. 62, 2011.

CHALUH, L. N. (org.). Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

EIXO 4

PRÁTICAS DE
MEMÓRIA E
EDUCAÇÃO DAS
SENSIBILIDADES



EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Primaveras Compartilhadas: uma experiência sensível de formação docente no diálogo com a cidade

Nara Rúbia de Carvalho Cunha
SEE-MG e GEPEC/FE-Unicamp – nrcdois@yahoo.com.br

Rita Lúcia Otremba Eiras Versiani Passos
SEE-MG- ritaluciaoeiras@yahoo.com.br

Maria Carolina Bovério Galzerani
GEPEC/FE-Unicamp- boverio@unicamp.br

Resumo: Neste artigo apresentamos uma visão geral da pesquisa-ação Primaveras Compartilhadas, projeto de formação continuada de professores que foi proposto por pesquisadores do GEPEC, Unicamp/Campinas-SP, e desenvolvido no Museu Casa Guignard, em Ouro Preto-MG. O trabalho tem como principal referência teórica o filósofo Walter Benjamin e compõe uma pesquisa de doutoramento que visa analisar as relações entre experiências vividas e docência, focalizando o processo de educação das sensibilidades na modernidade capitalista.

Palavras-chave: Formação docente. Memórias. Experiências vividas. Sensibilidades. Narrativa.

Primaveras Compartilhadas (Shared Springs): a sensitive experience of docent formation in the dialog with the city

Abstract: This paper presents an overview on the action-research Primaveras Compartilhadas (Shared Springs), which is a professors' continuous formation program proposed by researchers from the GEPEC- Unicamp (Group of Studies and Research in Continued Education – University of Campinas) and developed in the Museum “Casa Guingnard” in Ouro Preto – MG – Brazil. This work has as main theoretical reference the philosopher Walter Benjamin and it comprehends a doctorate research aiming to analyze the relations between the teaching and the actual living experiences, focusing on the process of education of sensitiveness in the capitalist modernity.

Keywords: Teaching formation. Memories. Living experiences. Sensitiveness. Narrative.

1. Apresentação:

Primaveras Compartilhadas é uma pesquisa-ação ocorrida no Museu Casa Guignard, em Ouro Preto-MG, entre maio de 2012 e maio de 2013, como parte do processo de doutoramento de Nara Rúbia de Carvalho Cunha, realizado junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp-SP e orientado pela professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani.

Participou do Primaveras Compartilhadas um grupo de professores de educação básica lotados em escolas públicas da cidade. A saber, as professoras Araci Pires Ribas, Maria Antônia Fernandes, Rita Lúcia Otremba Eiras Versiani Passos e Vera Lúcia dos Anjos Godefroid e o professor Sergio Augusto da Costa Reis. Nara Rúbia e Gélcio Fortes, artista plástico coordenador do Museu Casa Guignard, foram coordenadores do projeto, e a professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani foi sua supervisora.

Na Roda Universidade-Escola, cujo tema foi Práticas de Memórias e Educação das Sensibilidades, apresentamos as linhas gerais do projeto de pesquisa dentro do qual a pesquisa-ação Primaveras Compartilhadas se insere, inicialmente, e a forma como ela foi se consolidando e se transformando no cotidiano de nossos encontros, momentos em que ganharam destaque os movimentos de rememoração e de produção de narrativas. Além disso, trouxemos a visão dos professores que dele participaram, estabelecendo relações com suas visões de mundo e sensibilidades. E neste caso, por ser um projeto que se desenvolve em Ouro Preto-MG, falamos de sensibilidades que se formam na relação com as especificidades dessa cidade, sobretudo.

Com este artigo, esperamos ampliar as possibilidades de debate sobre a potencialidade do trabalho educativo com cidade, memórias e narrativas, a fim de pensarmos a formação docente como um processo amplo de resignificação de experiências vividas; de questionamentos de sensibilidades historicamente constituídas e de resistência ao apagamento das marcas de construção de nossa humanidade, tanto em ações educativas no espaço museológico ou da cidade, quanto na educação de forma geral.

2. Encontro (sensível) entre Universidade e Escola:

A pesquisa-ação Primaveras Compartilhadas, como já fora dito, é parte de um projeto de doutoramento intitulado Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagem, que teve início em 2012, na Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, professora e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) e, àquela época, também diretora do Centro de Memória da Unicamp e líder, ao lado da Dra. Maria Elena Bernardes, do grupo de pesquisas Kairós: história, memórias e sensibilidade.

Nesse projeto de doutoramento, as professoras e pesquisadoras Maria Carolina e Nara Rúbia procuraram aprofundar estudos realizados durante uma pesquisa em nível de mestrado, quando essa última analisou o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, uma das principais ações educativas extramuros escolares realizadas no país¹. Sua pesquisa teve como principal referencial teórico-metodológico as contribuições de autores como o filósofo e ensaísta Walter Benjamin e o historiador Peter Gay, além do historiador Edward Palmer Thompson, e seu objetivo era compreender o engendramento histórico do Museu-Escola, na década de 1980, numa cidade que acabava de receber da UNESCO o

EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

título de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, atentando para o processo de educação das sensibilidades, compreendido, na relação com tais autores, como um processo amplo de educação que atravessa as dimensões sensíveis e racionais dos seres humanos e que é construído de forma coletiva em meio a tensões.

A educação das sensibilidades não é, portanto, um movimento unilateral ou que anula a atuação dos sujeitos. Ela se faz com e pelos sujeitos em diálogo constante como o espaço-tempo que os constitui e que é, simultaneamente, constituído por eles. Nesse processo estamos em diálogo (e conflito) com práticas e objetos culturais que nos atravessam, nos formam e nos transformam de forma contínua.

Segundo Walter Benjamin, “o modo pelo qual se organiza a percepção humana, no meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente” (BENJAMIN, 1994:169). Nossas sensibilidades são condicionadas pela técnica, que é, ao mesmo tempo, modificada pela ação humana. Dessa forma, o processo de modificação do mundo e do homem é cíclico.

O historiador Peter Gay, ao analisar a constituição das sensibilidades burguesas ao longo do século XIX, trouxe à tona o complexo e heterogêneo mundo de diferentes camadas burguesas, que se configuravam entre os séculos XIX e XX através das transformações de hábitos, costumes, gostos, emoções, sensibilidades. Sua pesquisa endossa as ideias benjaminianas e nos leva a perceber que os sentidos estavam sendo educados e forjados coletivamente de modo a produzir um novo homem. E este último, por sua vez, agia sobre o mundo, modificando-o constantemente, ao mesmo tempo em que era por ele modificado.

No texto Paris: capital do século XIX, Walter Benjamin analisa as transformações da cidade de Paris promovidas pelo processo de urbanização, e as mudanças na percepção dessa cidade, afirmando que a nova cidade forjou e foi forjada pelo novo homem que a habitava. Benjamin analisou essa relação entre os homens e a cidade para além de dimensão material dessa última. Ele se preocupou também com a compreensão da dimensão sensível e onírica. E, assim, viu a cidade como sonho, ainda que eles não tivessem se realizado plenamente. A cidade de Paris vista por Benjamin se apresenta como imagem ambivalente, plural.

Mesmo constatando e sentido os avanços da modernidade capitalista na cidade de Paris e, conseqüentemente, nas relações sociais, o filósofo percebeu que a cidade guardava possibilidades de ruptura com as próprias agruras da modernidade, tais como o crescente individualismo, a excessiva racionalização dos espaços e das relações humanas, o declínio das experiências coletivas e do intercâmbio do vivido.

No entanto, quando falamos de ruptura, nem sempre falamos de negação. Na maioria das vezes, a ruptura é uma brecha que potencializa outras mudanças, nem sempre imediatas; um desejo ou sonho latente que é gestado discretamente até o momento de poder se expressar.

Quando nos aproximamos dos sujeitos que fazem a história, quando não buscamos vê-los através de visões panorâmicas, quando não os enquadrarmos em moldes pré-concebidos, ou seja, quando não atribuímos a uma estrutura a compreensão dos processos sociais, re inserimos os homens na história, conforme nos fala Thompson (1981). E com eles aparecem as visões de mundo plurais. Aparecem, sobretudo, as resistências e os conflitos que levam à negação, à acomodação e à (re)significação das experiências humanas no tempo.

Na pesquisa de mestrado anteriormente mencionada, quando o Museu-Escola foi inserido em seu cenário de produção ele fazia emergir uma cidade com fortes traços da modernidade capitalista, mas permeada por contradições e ambivalências. E a pesquisa foi mostrando o quanto aquela ação educativa foi importante para que a população compreendesse o processo em que estava inserida e para perceber o seu potencial de transformação da própria realidade, muitas vezes através de ações de diversas formas de resistência.

A pesquisa apresentou o Museu-Escola como um objeto cultural de seu tempo, que congregou, às vezes de forma tensa e às vezes harmoniosa, diferentes visões de mundo e que colaborou com a educação das sensibilidades na Cidade Patrimônio, sobretudo promovendo questionamentos, propondo outros caminhos e abrindo brechas reflexivas para que compreendêssemos a nossa relação com a cidade, suas práticas culturais e de memória.

A pesquisa-ação Primaveras Compartilhadas foi concebida como uma brecha nas formas prevaletentes de relações sociais na modernidade capitalista. E como uma ação coletiva de resistência ao apagamento das experiências vividas.

As experiências estão em declínio na modernidade capitalista, segundo Walter Benjamin, porque perdemos nossa capacidade de narrar. A narrativa deu lugar à informação e os sentidos já chegam definidos, restando-nos apenas consumi-los e descartá-los. Na informação não há envolvimento entre o narrador e a coisa narrada, entre sujeito e experiências vividas, nem tampouco há envolvimento do leitor na narrativa do outro. Assim, as experiências não são compartilhadas.

Se as experiências não são compartilhadas, como poderemos nos perceber coletivamente? Como poderemos nos aproximar do outro, inclusive aquele que me habita? Se as narrativas estão em declínio, como podemos nos perceber em relação às nossas experiências vividas?

Foi pensando nessas e em outras questões que fizemos a opção metodológica pelo trabalho com as narrativas num projeto que envolve a formação continuada de professores. Elas estão relacionadas a uma concepção de produção de conhecimento como ação coletiva e, portanto, compartilhada, pensada, analisada, vivida pelo e em grupo.

Optamos ainda pelo incentivo às rememorações, isto é, pelo trabalho com as memórias como meio e palco de produção de conhecimentos, porque as concebemos como forma de resistência ao distanciamento entre os sujeitos e como resistência ao apagamento das camadas de tempo que nos constituem:

Se conceber a memória como meio, como palco das práticas relativas à temporalidade, ela deverá envolver todos os sujeitos que participam, direta e indiretamente, neste caso, da comunidade escolar. Portanto, pressupõe uma amálgama de diferentes saberes, de diferentes dimensões, situados em diferentes vivências ou experiências vividas. Pressupõe, ao mesmo tempo interações entre diferentes temporalidades, diferentes espaços, diferentes sujeitos. (GAZERANI, 2008: 230)

O trabalho com as memórias, sob esta perspectiva, não é um exercício que se impõe ao outro, é algo que se elabora conjuntamente e mobiliza, fundamentalmente, aquele que o propõe (GALZERANI, 2004).

Houve esforço de ambas as partes (universidade e escola) para que não incorrêssemos em hierarquizações e desconfiança, porque infelizmente, as relações prevaletentes entre escola e universidade nem sempre são respeitadas e isso deixa marcas que dificilmente são superadas. Mas o trabalho com as memórias e as narrativas facilitou o nosso entendimento, pois permitiu que nos víssemos uns nos outros e dêssemos continuidade a um processo iniciado anteriormente.

EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Quando o projeto de pesquisa e a pesquisa-ação Primaveras Compartilhadas se iniciaram, estavam fortemente assimiladas pelas sensibilidades do nosso grupo de professores as situações de luta pela implantação do Piso Salarial Profissional Nacional ocorridas em todo o país e, especialmente, a greve promovida pelos professores da rede pública estadual de Minas Gerais, em 2011. Além do desgaste físico e emocional de uma greve de 112 dias, era comum aos que dela participaram a sensação de maior proximidade entre os docentes.

Ainda que não tivéssemos atingido nossos objetivos com aquele movimento, as reuniões locais e assembleias estaduais foram importantes para vermos uns aos outros, ou nos vermos uns nos outros, e termos uma melhor percepção das imagens docentes prevaletentes em nossa sociedade.

O formato de trabalho adotado no Primaveras Compartilhadas privilegiou, portanto, a promoção de encontros entre professores que começavam a se ver e se perceber coletivamente e decidimos compartilhar experiências nos colocando diante do outro enquanto sujeitos inteiros, portadores de razão e de sensibilidades. Isso favoreceu um dos objetivos da pesquisa de doutoramento, que era promover ações que instigassem em nós movimentos de (re)significação de nossas imagens de docência, e, conseqüentemente, de nós mesmos na docência.

Tornou-se também uma meta do grupo Primaveras Compartilhadas construir coletivamente a autonomia dos docentes para elaboração de seus próprios projetos educativos na, para e sobre a cidade, partindo das reflexões sobre nossas experiências no espaço urbano. Tomamos a cidade como mote desse trabalho, em função tanto das demandas educacionais da cidade onde trabalhamos e residimos, quanto em função do nosso referencial teórico-metodológico.

Ouro Preto, por ser Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade e Monumento Nacional, bem como por ser repleta de museus e “lugares de memórias”, traz para professores e alunos uma grande demanda por ações educativas na relação com seus espaços e equipamentos urbanos. A cidade nos convida, por meio de suas instituições culturais e educativas, a desenvolvermos ações de Educação Patrimonial que muitas vezes são vistas como formas de promover um enraizamento cultural dos moradores ou de promover a “valorização” de espaços e monumentos sacralizados através dos tombamentos oficiais.

No entanto, na maioria das vezes, o que se deve conhecer já está determinado. O que é digno de ser lembrado/valorizado e os sentidos que lhe são atribuídos pairam no ar como imagens cristalizadas. Infelizmente, é comum em ações educativas que os museus e a própria cidade sejam vistos simplesmente como alvos de contemplação e que o Centro Histórico seja apresentado como imagem totalizante da cidade.

Nós nos questionávamos sobre as várias cidades que compõem esse espaço e pensávamos que uma ação educativa que tivesse a cidade como foco de trabalho deveria considerar essa pluralidade. Além disso, a cidade não existe sozinha. Ela é obra humana, é parte das experiências dos homens no presente e no passado, assim como projeta sonhos de futuro. Então, não poderíamos tomar a cidade de forma isolada. Nós deveríamos nos inserir nessa paisagem, percebendo-a também como lugar de formação e intercâmbio de experiências, de tensões e conflitos.

Embora partíssemos de um esboço inicial, a formação do grupo e os contatos que íamos estabelecendo com outras pessoas e instituições é que delinearam os contornos do Primaveras Compartilhadas. À medida que as demandas surgiam e a agenda do projeto se definia, os temas de cada ciclo foram se configurando.

Organizados três ciclos de diálogos entre os participantes os quais foram fomentados por palestras, oficinas, estudos de textos, passeios, intervenções urbanas e produção de narrativas. Quando o primeiro ciclo foi encerrado, percebemos claramente que focalizou as relações entre Cidade, Corpo, Sensibilidades e Modernidade capitalista. E a partir daí conseguimos projetar o ciclo Memórias, Narrativa e Docência e o ciclo Linguagens e Experiências Vividas.

Nos dois primeiros ciclos recebemos professores de diferentes instituições de ensino, como Elizabeth Salgado de Souza (UESC-Ilhéus-BA), Maria de Fátima Guimarães (USF-Bragança Paulista-SP), Alexandre Augusto de Oliveira (UniAnchieta e Museu Solar do Barão, de Jundiá-SP), Fernanda Dodi (Rede Particular de Ensino de Jundiá-SP), Maria Carolina Bovério Galzerani, Guilherme do Val Toledo Prado (Unicamp-SP), Júnia Sales Pereira e Ivone Luzia Vieira (UFMG) e Gélcio Fortes (Museu Casa Guignard), que ofereceram palestras ou oficinas para os professores².

As palestras e oficinas foram intercaladas com estudos de textos, produção de narrativas e outras ações de partilha. Ao final do processo, conforme combinado com o grupo, o projeto foi finalizado (pelo menos por enquanto) e uma exposição de encerramento foi aberta à comunidade durante a 11ª Semana Nacional de Museus.

A exposição de encerramento ocorreu na Casa dos Contos de Ouro Preto: Museu e Centro de Estudos do Ciclo do Ouro, em uma parceria com o Museu Casa Guignard. Além da exposição, foram organizadas palestras para comunidade e uma mesa de debates sobre docência e memórias, da qual participaram professores de educação básica, profissionais ligados a museus, pesquisadores e professores universitários. Integrantes dos grupos de pesquisa GEPEC e Kairós, da Unicamp-SP, estiveram presentes, assim como todos os participantes do Primavera Compartilhadas.

3. Imagens que dançam, palavras que ecoam:

(...) o Primavera Compartilhadas talvez seja simplesmente um encontro de “carinhos que se procuram”.

Ao longo do último ano, percorremos a cidade procurando respirar diversos ares, olhar com olhos de ver, tocar e ser tocado sem reservas... Ousamos compreender o outro e a nós mesmos como outro, aprendendo a nos dirigir a ele com palavras abertas ao diálogo.

(...) E desse encontro de tempos e espaços, num movimento de escuta alteritária, brotaram várias imagens que agora apresentamos como fragmentos de um caleidoscópio.

Gire-o na relação com suas próprias primaveras, busque a composição que mais lhe agrada. Depois, torne a girá-lo, girá-lo, girá-lo... há tantas possibilidades quantas forem as tentativas.

(Texto de abertura da exposição Primavera Compartilhadas: fragmentos de um percurso, realizada no Salão Principal da Casa dos Contos, em parceria com o Museu Casa Guignard, para finalização do projeto em maio de 2013.)

EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Inspirados em Walter Benjamin, tomamos o texto como imagem, não como imagem estática, mas como imagem dialética, carregada de tensões. Imagem que se define na relação com aquele que a lê.

Ao final da pesquisa-ação, lemos as narrativas produzidas pelos professores do Primavera Compartilhadas como imagens dialéticas que formam outras imagens sempre que um leitor se ocupa delas. Como as imagens do caleidoscópio dependem da mão de quem o gira, as narrativas também vão configurando seus múltiplos sentidos no encontro com as experiências do leitor.

A fase de análise da documentação produzida requer, sem sombra de dúvidas, uma disposição para a escuta. As narrativas produzidas pelos professores do Primavera fazem ecoar palavras que há muito são pronunciadas, algumas até soam como gritos. Gritos que a escola lança em direção à sociedade, à universidade e a si mesma. Gritos que mesmo quando sufocados ou ignorados, persistem em existir e em nos convidar para o diálogo.

Ao optarmos por compor o texto com as palavras dos professores, sem recuos ou formatação especial, queremos expressar o encontro que o Primavera nos possibilitou. E nós as compartilhamos com o leitor com a intenção de não interromper o fluxo desse processo:

“Capacitação? Não! Construímos juntos o Primavera. A Nara não nos deu nada pronto. Eu resignifiquei meus valores. Com a memória fui resgatando o meu passado. Nós tivemos a oportunidade de nos descobrir, de nos conhecermos e de conhecermos as sensibilidades de cada uma das flores. Nós colocamos a mão na massa. O meu produto fez muito sentido para mim. Foi o álbum de fotografias. Fez emergir coisas adormecidas em nós. Eu conheci um pouco mais dos meus colegas, como por exemplo, a Vera, que para mim era só uma professora de matemática e no grupo eu percebi que ela também é artista. E eu consegui resgatar a questão da escrita.” (Fala de Orquídea³, em julho de 2013- depoimento para o Seminário Fala Outra Escola)

“Foi um auto-conhecimento? Foi mais do que isso. Trabalhei minhas sensibilidades e eu melhorei muito as minhas aulas.” (Fala de Margarida, em julho de 2013, depoimento para o Seminário Fala Outra Escola.)

“Trabalhou sensibilidades a partir da memória e o Primavera balançou a alma. Narrando as memórias, as sensibilidades foram tocadas e isso refletiu na sala de aula, na minha relação com os alunos, na percepção com o outro, na troca de recordação com o outro, mesmo que o outro seja tão novo, como no caso do aluno.” (Fala de Flor de Lótus, em julho de 2013, depoimento para o Seminário Fala Outra Escola.)

“Participar do Primavera Compartilhadas permitiu trabalhar valores, tais como amizade, autoconhecimento, conhecimento, saberes, outros saberes e cooperação. (...) A greve havia nos deixado desumanizados, largados, desestimulados. E eu percebi isso na oficina dos sonhos. ‘Você sonha? O que você sonha? Pode compartilhar?’ Essa questão foi um choque para mim, porque até aquele momento eu nem conseguia pensar, nem me enxergar, muito menos sonhar. Nessa oficina, ao final, duas flores me chamaram a atenção para minhas qualidades, o que eu não estava enxergando.

(...)

Posso dizer que nós conseguimos chegar bem ao final de 2012 graças aos momentos que vivemos no Primavera. Nós estávamos muito cansados com a reposição de aulas e muito tristes. Aqueles momentos nos nutriam com conhecimento (professor gosta de estudar, isso energiza a gente), de arte, de lazer e de estar com o outro, de se ver no outro. A gente ia percebendo que estava indo por causa de nós mesmos, não por obrigação. E acho que isso foi muito bom.” (Fala de Cattleya, em julho de 2013, depoimento para o Seminário Fala Outra Escola.)

“Subimos o morro, fizemos piquenique no Horto desfrutando esse espaço destinado ao prazer e ao ócio, transformado por nós em espaço propício à partilha das leituras que fundamentam as atividades que fazemos.

Compartilhamos memórias. Outros compartilharam conosco seu saber e sua sabedoria para que pudéssemos ver a cidade como um organismo vivo que sofre nossa ação enquanto age sobre nossas vidas. Cada um tem um olhar particular sobre a cidade. Ela também exerce uma influência particular sobre cada um de nós.” (Texto escrito por Maria-sem-vergonha e compartilhado como grupo de professores do Primavera, março de 2013.)

4. Continuando:

Na oficina A Pele da Cidade, oferecida para o Primavera pela professora Fernanda Dodi, em setembro de 2012, produzimos stikers que fixamos em pontos estratégicos da cidade. Um dos participantes colou a frase “O sol nasce para todos” no chão, em uma tampa da CEMIG, companhia elétrica de Minas Gerais, em protesto ao alto valor das tarifas de impostos sobre a energia elétrica pagas mensalmente ao estado. Logo em seguida, outra pessoa colou a palavra “Eu” afirmando que a colocava ali, no chão, porque muitas vezes se sentia pisado.

As intenções com os stikers era provocar nos passantes alguma forma de choque e promover reflexões.

Meses depois, em uma narrativa produzida com fotografias das atividades anteriores, uma terceira pessoa, a qual não havia participado da oficina A Pele da Cidade, compôs sua narrativa com a fotografia que registrou os stikers produzidos naquela ocasião.

Como síntese provisória desse diálogo entre universidade e escola, apresentamos um fragmento dessa narrativa, isto é, uma imagem que congrega e dispara tantas outras. Ela encerra esse texto, do qual omitimos conscientemente o ponto final:

(Slide integrante da apresentação elaborada por Margarida e compartilhada com o grupo de professores do Primavera, em março de 2013.)



Referências:

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo-SP: Brasiliense, 1994.

_____. Teoria do Conhecimento: Teoria do Progresso. In: Passagens. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG/ Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2006.

_____. Paris: capital do século XIX. In: Passagens. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG/ Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2006.

CUNHA, Nara Rúbia de C. Chão de Pedras, Céu de Estrelas: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (org) Educação, Memória e História. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso - BEZERRA, Holien Gonçalves - LUCA, Tania Regina de (Orgs.) O Historiador e Seu Tempo. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

GAY, Peter. A Experiência Burguesa: da Rainha Vitória a Freud - A Educação dos Sentidos. São Paulo-SP: Cia das Letras, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

1 - O Museu-Escola foi um projeto proposto pela arte-educadora e historiadora Elizabeth Salgado de Souza, que desenvolve ações educativas na cidade, concebendo-a como espaço de produção de conhecimentos, desde fins da década de 1970. Embora o projeto tenha existido no Museu da Inconfidência de 1981 até o ano de 2011, o recorte temporal daquela pesquisa restringiu-se à década de 1980. Para saber mais, ver a dissertação Chão de Pedras, Céu de Estrelas: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto-MG, década de 1980.

2 - Esses eventos eram abertos à comunidade e em alguns deles conseguimos fazer parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto, tanto no custeio das passagens aéreas dos professores quanto no envolvimento nos debates. Conseguimos também apoio da comunidade para custear outras despesas, como hospedagem. Nenhum professor convidado recebeu pró-labore.

3 - Cada professor escolheu o nome de uma flor como pseudônimo para ser utilizado nas produções narrativas do Primaveras Compartilhadas.

EIXO 5

AFETIVIDADE,
COGNIÇÃO E
DESENVOLVIMENTO



Parceria universidade-escola e Psicologia: o que pensam os professores pesquisadores¹

Ana Maria Falcão de Aragão
Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas
anaragao@terra.com.br

Introdução

É possível ser um bom professor sem ter o conhecimento da Psicologia?

A resposta a esta pergunta sempre nos foi dada de forma quase imediata: não! Entretanto, é fundamental que possamos analisar as demais possibilidades de respostas a esta indagação: sim; talvez ...

A compreensão do fenômeno da Educação pode ser realizado em diferentes dimensões, tais como, antropológica, didática, ética, histórica, política, religiosa, artística, filosófica, sociológica, lingüística, biológica e, também, psicológica. Assim, é possível analisar tal fenômeno a partir de diversos crivos, sendo cada um deles baseado em um determinado conjunto de princípios e pressupostos teóricos.

De acordo com Ferreira (2006, p.1) quem se depara com algumas peculiaridades do saber psicológico não pode deixar de se colocar algumas questões:

Por que será que existem tantos autores, sistemas, modelos, práticas, atuações psicológicas e nem mesmo os psicólogos conseguem concordam quanto ao seu objeto de estudo? Por que será que as práticas psicológicas sempre buscam colher provas a seu favor e contra todas as outras?

E conclui perguntando: Por que a psicologia tende a satisfazer seu público, dividir cientistas, filósofos e epistemólogos, e conduzir as suas partes ao conflito? (p.2)

Sá-Chaves, Sá e Moreira (2006, p.13) destacam que devemos cuidar para não entrar no obscurantismo do especialista que se torna ignorante de tudo aquilo que não é a sua disciplina, ficando preso a uma visão em túnel, não aberta a novos horizontes perceptuais. As diferentes explicações são todas elas verdadeiras, mas, em si mesmas, não explicam a verdade total, fazendo, entretanto, emergir dúvidas e respostas ao fenômeno educativo. Segundo Sá-Chaves (2006), a Psicologia precisa, como um rio, manter a sua cor e o seu eixo, mas precisa adentrar no mar e para entrar no mar não pode entrar solitária, senão afoga-se.

Temos que ter a humildade de romper com toda a onipotência que nos formou, quando chegamos a imaginar que a presença da Psicologia na escola seria condição para um ensino de qualidade. Ledo engano! Felizmente, perce-

1 - Parte desta discussão consta da minha Tese de Livre-docência, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp (ARAGÃO, 2010). Para a realização desta parte da pesquisa contamos com a participação da acadêmica Patrícia Fernandes Cruz, a quem, gentilmente, agradecemos.

bemos que se a presença da Psicologia contribui com as práticas educacionais, ela não é condição suficiente para que as transformações ocorram. Há outros olhares que podem, mais do que oferecer respostas, ajudar a elaborar perguntas para as quais nunca tínhamos pensado. O profundo respeito pelas contribuições de outras ciências revela que se isto for desconsiderado, a transformação do processo educativo levará tanto tempo que nós, psicólogos, passaremos décadas tentando convencer a educação (apenas convencer!) que temos o que dizer e o que contribuir.

Buscando reagir a uma Psicologia burocrática, elitista e encastelada, psicólogos procuram traduzir os conhecimentos que esta ciência tem produzido em relação ao processo ensino-aprendizagem para professores, tentando promover sua compreensão. Reagindo a uma visão de ciência que se dizia capaz de identificar origens de problemas apenas a partir da aplicação de testes psicológicos, análise de desenho ou de material escolar, sem analisar o contexto e as relações que nele se estabelecem, psicólogos buscam mostrar aos professores que não há apenas uma possibilidade de análise e que, dependendo do referencial teórico que se utiliza, podem ser levantadas várias hipóteses de um mesmo problema. Assim, é interessante pensar que não há apenas dois jeitos de se analisar o problema – o meu e o errado – mas que há hipóteses explicativas que podem ou não ser referendadas, dependendo do que se está focalizando e de como se está analisando.

Pode-se dizer que a Psicologia não tem respostas para tudo, simplesmente porque não é capaz de elaborar todas as perguntas. E, mesmo que o fosse, não poderia responder a todas elas, pois não há só as dimensões psicológicas a constituírem a possibilidade do conhecimento humano. A análise do fenômeno educacional não pode abrir mão das dimensões social e cultural, e estas é que vão contribuir para determinar novos instrumentos, novos ângulos para que se possa organizar um eixo estruturante de análise. Não é a Psicologia que produz estes instrumentos e ângulos, mas, eles podem, sim, ser analisados como exercendo uma influência fundamental nos conhecimentos que a Psicologia pode oferecer ao processo educativo.

Ao longo da história da Psicologia, numa tentativa de padronizar os discentes e de adequá-los às exigências de um ensino tradicional, esta ciência acabou por auxiliar a responsabilizar o aluno ou o professor por toda a situação de fracasso por que passa a escola pública brasileira.

Temos sido testemunhas de reações de professores à ação da Psicologia na escola. Mas, perguntamos: é a ação da Psicologia que gera estas reações, ou é ao uso que se faz da Psicologia nas escolas? O problema, então, não está na ciência psicológica, mas no uso que alguns fazem dela... Ainda hoje, são vistos psicólogos munidos de documentos e testes, de seu uso exclusivo profissional, retirar os alunos da sala de aula e os submeter a instrumentos padronizados para depois, apenas entregar aos professores um diagnóstico fechado e concluído, sem que o docente responsável pela criança tenha sequer participado da avaliação e, muito menos, tenha podido discutir acerca das possíveis mudanças de estratégias dentro de sala de aula.

Este movimento vem sendo alterado a partir de muitas discussões promovidas por psicólogos que atuam tanto com a formação deste profissional, como diretamente nas escolas, com a formação de professores. Cada vez mais, a Psicologia vem se mostrando como uma ciência responsável, que busca, em pesquisas científicas, a fundamentação para mudanças necessárias dentro da escola. Tem muito a contribuir com o trabalho do professor em sala de aula por meio do fornecimento de explicações acerca do comportamento e da produção da subjetividade, de modo que o docente possa constituir e interpretar sua prática de maneira mais consciente e comprometida com a direção do desenvolvimento que intenciona promover.

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Gênese e desenvolvimento do projeto formativo-investigativo

A partir de um projeto formativo realizado entre a universidade e uma escola pública entre os anos de 2003 a 2008, o processo de reflexividade coletiva de um grupo de professores foi sendo registrado, possibilitando que fossem apontados os indícios deste processo, bem como suas implicações. Este projeto, entretanto, provocou a necessidade de realização de investigações mais sistematizadas. Assim, posso afirmar que este é um projeto formativo-investigativo, que teve, a princípio, pressupostos, objetos, objetivos e análises diferenciadas. Ora eu olhava para o que ocorria no projeto formativo, tentando compreender que lições eu poderia tirar de tudo o que vinha ocorrendo na escola, ora detinha-me no projeto investigativo, tentando compreender porque estava ocorrendo toda aquela transformação na escola. Fui, então, reconstruindo significados acerca dos dois projetos que anunciavam uma nova feição da relação teoria e prática. Fui adquirindo os conhecimentos de um e de outro projeto, percebendo que a mistura dos dois havia sido bem costurada a ponto de ninguém mais perceber a diferença.

Estive por seis anos em uma escola pública municipal na cidade de Campinas (SP – Brasil), onde busquei (co) construir um espaço de trabalho com os educadores – professores, funcionários e equipe de gestão escolar –, em que eles foram os autores de seus discursos para que fosse possível concretizá-los, então, na prática, o que vinha sendo objeto de reflexão. Era uma escola localizada na periferia da cidade, com uma população de nível sócio-econômico médio-baixo e baixo.

A partir da necessidade de discutir problemas relacionados à indisciplina escolar dos alunos de 5^a. à 8^a.séries desta escola pública, como psicóloga e docente da Faculdade de Educação da Unicamp, integrei-me aos professores e funcionários, associando-me também à equipe de gestão escolar (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica), objetivando promover nos docentes a análise reflexiva acerca de suas tomadas de decisão frente às ocorrências de problemas disciplinares em sala de aula.

Este trabalho teve início com encontros semanais de duas horas. O grupo procurou discutir as ocorrências relativas a problemas disciplinares em classe, de modo que teoria e prática estivessem indissociadas. Inicialmente, buscou-se, na literatura, a fundamentação teórica necessária à discussão da temática da indisciplina escolar, de modo a compreender aquelas ocorrências. Com as contribuições da Psicologia, a idéia era poder discutir com o grupo a respeito do que é a adolescência, características de sua construção social e histórica, relações interpessoais, por exemplo. As reuniões eram conduzidas de modo a levar o corpo docente a discutir textos previamente selecionados, bem como eram analisados procedimentos e ações intencionais adotadas pelos professores, sendo os êxitos e as dificuldades debatidos coletivamente.

As reuniões, realizadas no ano de 2003, foram conduzidas pela equipe de gestão da escola, nas quais as discussões, apesar de suas especificidades, versavam também sobre temáticas coletivas da escola como um todo.

A partir de uma atividade proposta por mim e realizada coletivamente junto ao corpo docente, a escola sentiu a necessidade de reorganizar o seu projeto político-pedagógico a partir do ano de 2004. Foi muito interessante este momento de reorganização do novo projeto da escola, tendo os professores se dedicado intensamente às discussões. Fazíamos uma média de 3 reuniões semanais de duas horas de duração, quando analisávamos os detalhes da nova proposta. Foi este trabalho que passou a ser denominado de “Escola singular: ações plurais”, apoiado pela FAPESP (Fundação

de Amparo à Pesquisa no estado de São Paulo). Era realmente uma delícia acompanhar todo este movimento na escola. As discussões presenciais que realizávamos eram continuadas por meio de uma lista de discussão que denominamos de “nóisnafapesp”, tamanho era o otimismo de que conseguiríamos o apoio. Os professores traziam suas contribuições ao projeto, por escrito, digitadas ou não, e também de forma verbal. Era muito bom percebê-los querendo discutir um conceito ou uma palavra antes que definíssemos sua permanência no texto. Aprendi muito com eles (o tempo todo, na verdade) e o que mais saltava aos olhos era a possibilidade de uma parceria, de uma partilha de responsabilidades que vinha se definindo.

Se entendo o ensino reflexivo como sendo construído por professores críticos e que analisam suas teorias e práticas, à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares, acredito que a reflexividade é constituída, necessariamente, por discussões que busquem fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênuas. Entretanto, as perguntas que vêm sempre à frente destas considerações é: o que é ciência? Como se pode dizer que as práticas dos professores estão fundamentadas do ponto de vista teórico e metodológico?

Buscar a fundamentação teórica do que vimos realizando não significou ir atrás de auxílio de teorias descontextualizadas de nossa prática e nosso cotidiano. Mas, sim, buscar tomar consciência de qual teoria psicológica ou educacional subsidia a nossa tomada de decisão. Isto quer dizer que tínhamos a idéia de buscar um conhecimento que fosse científico? Claro que sim! Mas de uma ciência que não precisa ser comprovada ou indexada estatisticamente. Buscávamos nos sistemas teóricos dos autores com quem compartilhávamos princípios e pressupostos para fundamentar as nossas práticas cotidianas. Se houvesse literatura baseada em pesquisas, melhor. Se não houvesse, um dilema era analisado do ponto de vista da teoria histórico-cultural, com a qual comungamos princípios e conceitos e, assim, íamos construindo, com os professores, os conhecimentos necessários àquele dilema. Idália Sá-Chaves (2002) nos ensina que

O quadro teórico no qual o investigador se move e que corresponde ao seu próprio quadro conceptual constitui um referente que pode ser duplamente perspectivado. Em primeiro lugar e, se numa visão retrospectiva, ele constitui a síntese pessoal do seu percurso social de vida, quer naquilo que foi a dimensão formal e intencionalmente formativa desse percurso, quer na dimensão informal e multi-dimensional do próprio acto natural de viver, tendo por isso uma determinação histórica e individual e uma natureza instável, dependente e complexa. (...) Em segundo lugar e, se numa perspectiva prospectiva, esse mesmo quadro conceptual é um sistema aberto às circunstâncias que, num futuro imediato, o questionem nos seus fundamentos, na sua organização interna e na sua racionalidade intrínseca, criando desse modo as condições para a sua mudança e reorganização. Digamos então que nessa abertura e nessa dependência do por vir se concretizam as condições da sua própria evolução e desenvolvimento (p.29-30).

No projeto formativo-investigativo que tratamos aqui, buscamos, junto ao primeiro, promover o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo de ensino e de apren-

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

dizagem. Já, no projeto investigativo, buscamos compreender o processo de reflexividade docente, por meio da análise crítica acerca dos níveis de lógica reflexiva na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos e construção compartilhada do projeto político-pedagógico da escola.

Em fevereiro de 2003 teve (re)início minha participação nesta escola pública, onde havia atuado de 1989 a 2001, mas de um outro lugar: como psicóloga e formadora de futuros psicólogos. Desde o final dos anos 80 e 90, participava das reuniões em um espaço e num horário especialmente reservado a este fim, coordenando o grupo de professores de 1ª. à 4ª. série a partir de um projeto de trabalho elaborado previamente, mas cujo foco era a formação dos psicólogos que realizavam seu estágio na área de Psicologia Escolar. Assim, de posse de informações trazidas pelos professores, planejávamos um trabalho de assessoria, em que as reuniões eram preparadas e pensadas por nós, da universidade. Apesar das críticas imensas que atualmente fazemos a este procedimento, ele era bastante elogiado e apoiado pela escola e pelos professores.

Desta segunda vez, voltei à escola sem conhecer muito bem as pessoas, além da Diretora e Orientadora Pedagógica, e alguns dos professores que só conhecia pelo nome. Assim, cheguei em uma nova escola que já freqüentava desde 1989: novos professores, nova equipe de gestão, mas principalmente, nova proposta de trabalho. A partir de outro lugar, naquele ano, retornei propondo uma forma de colaboração em parceria, entre a universidade e a escola. Agora meu objetivo era poder contribuir com as discussões ocorridas na escola, conversando a partir dos problemas e dilemas apontados pelo corpo docente e pela equipe de gestão, buscando soluções conjuntas refletidas coletivamente.

Vinte e dois anos depois de formada, já tendo estado em diversas escolas e cidades diferentes, dando assessoria a Prefeituras e já tendo mais de 10 anos de docência na formação de psicólogos, resolvi propor uma atuação em uma escola por meio da universidade pública. Sem dúvida, não posso negar que chegar à escola em 2003 já tendo mais de 20 anos de experiência profissional como psicóloga escolar também foi importante. Já havia discutido, nas escolas onde atuei, mas, principalmente na docência formando psicólogos escolares, a importância do respeito pelo trabalho dos professores. Já fazia parte do meu discurso (e também da minha prática) a idéia de que a escola também é produtora de conhecimentos e saberes e que não se pode abrir mão deles, pois correríamos o risco de não poder estabelecer uma relação horizontal de parceria com interdependência e respeito mútuo.

Sempre me inquietou “dar receitas” aos educadores. Discutíamos semanalmente o fazer cotidiano, mas principalmente, por que e para que tomar determinada atitude. A reflexividade era, portanto, a viga mestra da arquitetura da formação daqueles educadores.

O processo metodológico de promoção da reflexividade foi fundamental. Fomos construindo a passagem de um “eu solitário a um eu solidário”, como diz Sá-Chaves (2007), sugerindo estratégias de formação na/com a escola que foram sendo reconhecidas como instituinte de um sentido acordado, integrador e definidor de uma diversidade de olhares sobre o que lá acontecia.

Tudo o que foi sendo discutido teve origem nos dilemas apresentados pelos professores em diferentes espaços de conversa. Fomos buscando esta partilha de responsabilidades, ao invés de fazer “caça às bruxas”, sem a preocupação de identificar os culpados pelos problemas lá ocorridos. Mas nada disso teria acontecido se não fossem alteradas as condições de trabalho existentes nesta escola e sem o apoio incontestado da equipe de gestão, que foi fundamental para facilitar a reflexão lá promovida.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de termos considerado que não há separação entre as dimensões pessoal e profissional do professor. Acreditamos que ensinamos a partir do que somos, e isto também é encontrado no que ensinamos. Como diz Nóvoa (2009, p.38), esta visão exige que “os professores sejam pessoas inteiras”, mas sem romantismos ultrapassados, e olhando para a docência em seu viés profissional.

Apostando na promoção da consciência profissional docente, apostamos também na indicação de que deveria haver um registro escrito das vivências e práticas profissionais e pessoais. Fomos realizando os nossos registros descritivos e reflexivos a respeito do que ocorria na escola. Ao longo dos quatro anos em que a Fapesp apoiou a realização do projeto formativo, fomos produzindo relatórios para enviar a este órgão de fomento, além de textos e resumos sobre o que vínhamos pensando e fazendo. Assim, afirmo que há, no dizer deste artigo, aqui apresentado, uma polifonia de vozes, mesmo que tenha sido eu a responsável pelas narrativas e análises aqui apresentadas. O coletivo, neste caso, é muito mais do que o somatório de indivíduos, fomos enriquecendo um tecido profissional, integrando idéias e ideais, valores, sonhos e desejos, experiências e hesitações, amorosidade e conflito para que pudéssemos, assimetricamente e sem hierarquias, mas, no diálogo, construindo a tessitura deste projeto formativo-investigativo.

Empolgados com a transformação verificada nesta instituição educacional, resolvemos, também, comunicar o trabalho educativo em outros espaços, fora da escola. Apostamos que, ao falar sobre o que vimos praticando e vivenciando, poderíamos tanto fortalecer nossas reflexões, mesmo nos tornando mais vulneráveis. Crítica. Este é sempre o medo da avaliação negativa que os outros podem fazer sobre o nosso trabalho. Entretanto, encontramos, recentemente, este texto do Nóvoa (2009, p.41), em que ele afirma que “paradoxalmente, esta vulnerabilidade é condição essencial da sua [exposição pública] evolução e da sua transformação”. Evoluímos e nos transformamos!

Adriana Pierini, ex-Orientadora Pedagógica da escola, resume assim o que aconteceu a partir deste projeto: indubitavelmente o fato de escola e universidade partilharem das mesmas concepções quanto ao trabalho do professor, quanto ao trabalho da escola, foi fator fundamental para que o projeto se entretencesse no próprio Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, possibilitando a reinvenção de valores e crenças, instigando os profissionais a se apropriarem de seu papel de educador, valorizando o trabalho coletivo e re-significando a identidade profissional de cada um de nós.

Parceria Universidade-Escola e Psicologia: pensamento de professores

A análise dos dados aqui apresentada tem as verbalizações (em negrito) e dados provenientes dos relatórios dos professores participantes (trechos sublinhados, nos quais encontramos indícios que podem explicar a categoria em pauta), relativos ao que foi mencionado. Utilizando da metáfora de tecer um tapete, esta pesquisa foi realizada trançando-se os fios da literatura especializada com a história de colaboração entre os professores da escola e a universidade. Isto possibilitou uma compreensão sobre o que os professores pensam desta parceria (co)instituída em sua comunidade escolar. Foram organizados 4 eixos temáticos que correspondem às questões feitas aos entrevistados. Já em relação aos relatórios dos professores, estes eixos foram sinalizando onde estes respondiam às questões formuladas.

O procedimento de entrevistas recorrentes está relacionado aos trechos em negrito correspondentes às falas dos entrevistados, que, escolhidos por eles, explicam/explicitam a resposta da questão (ou eixo de análise) aqui realizada. Foi a partir de inúmeras leituras das entrevistas recorrentes que pudemos realizar a análise dos dados, sendo que os fragmentos

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

encontrados nos relatórios, aqui sublinhados, serviram para o enriquecimento da compreensão sobre como os professores compreendem esta parceria entre universidade e escola e a contribuição da Psicologia para o seu estabelecimento.

Os eixos com suas respectivas categorias estão relacionados a seguir:

1º. Eixo: Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêm em tal parceria?

Categorias:

- 1 - Pesquisa não se faz só na universidade;
- 2 - Trabalho coletivo;

2º. Eixo: Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?

3º. Eixo: Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?

4º. Eixo: Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

Categorias:

- 1 - Contribuições da Psicologia para a formação docente;
- 2 - Psicologia: diálogo com outras ciências para entender os fenômenos educativos.

Para fins deste artigo, estão, aqui, apresentados apenas os dados relativos ao eixo 4.

4º. Eixo: Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

Tendo em vista a importância da Psicologia para o entendimento do professor em relação a alguns processos existentes na relação educativa como a motivação, a atenção, a imaginação, e sabendo-se também dos preconceitos existentes entendeu-se como primordial conhecer o que os professores de Ensino Fundamental da escola pública estudada compreendiam acerca da ciência psicológica. No caso, o foco estabelecido foi a sua contribuição para a parceria existente entre universidade e escola públicas.

Categorias:

1- Contribuições da Psicologia para a formação docente

A Psicologia é uma das áreas de conhecimento que, presente nos cursos de formação de professores, refere-se principalmente ao aperfeiçoamento de suas práticas. Esta área tem como temas mais recorrentes os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Isto pode ser verificado na fala de um dos participantes, quando ele se refere ao modo como a Psicologia pode lhe ajudar a entender conceitos, como o desenvolvimento da criança, e também, quais as estruturas mentais envolvidas no caso da matemática – e como um professor desta disciplina pode intervir para que elas desenvolvam-se - o que repercute em sua sala de aula:

Então, eu não tenho conhecimento, nunca tinha estudado a parte da Psicologia voltada pra educação. (...) o que eu vi até agora, eu acho que tem todo o cognitivo, como é que se forma, como é a formação da criança, como é o desenvolvimento dela, a melhor maneira de você tá desenvolvendo alguma faculdade, alguma competência psicológica. Acho que isso é fundamental, pra você entender o que você acaba fazendo de errado na sala de aula que acaba marcando o aluno durante todo o ano, se não marcar durante toda vida. (...) Matemática ainda é um bicho de sete cabeças, então você quebra isso. A Psicologia ajuda você a compreender essas etapas, como se forma, que é a minha procura. (Roberto).

Vale destacar que o projeto desenvolvido na parceria entre universidade e escola tem como pano de fundo a teoria histórico-cultural. Foram realizadas muitas leituras sobre esta teoria, tanto nos GTs quanto nos GTzinhos. A fala da participante, a seguir, está permeada por premissas desta teoria:

(...) porque o ser humano tem toda uma constituição cultural, né? Então, você entender os contextos histórico, cultural e a Psicologia mostra o sentido da pessoa, porque ela dá sentido. Então, eu achei importante a Psicologia por causa disso (Doralice).

O papel da Psicologia é que ela pode nos trazer subsídios teóricos sobre aqueles dilemas que a gente encontra em relação à criança, porque a criança tem determinado comportamento que a gente pode estudar dentro da Psicologia, dentro dos pensadores. Por exemplo, nós aqui estudamos muito Vygotsky, a gente começa a ver através das reflexões, das idéias dele, a procurar subsídios pra entender a nossa prática. Então, não adianta a gente se preocupar só com a didática, de como dar essa aula, mas temos que entender a criança como um todo. Cognição e afetividade. E eu acho que é aí que entra a Psicologia pra dar subsídios teóricos, refletir junto com a gente, pra poder entender melhor porque aquele aluno não aprende, ou porque aquele aluno se comporta daquela maneira. Se a gente tiver esse referencial nós vamos olhar com um outro olhar, e vamos entender muito mais. Saber lidar com o emocional, com o lado humano, não só se preocupar com o cognitivo (Clarice).

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Entende-se, a partir das verbalizações acima, que a teoria está presente num esforço de apreensão do dia-a-dia escolar: “nós aqui estudamos muito Vygotsky, a gente começa a ver através das reflexões, das idéias dele, a procurar subsídios pra entender a nossa prática”, buscando as melhores formas de se trabalhar com as crianças, não as considerando somente como sujeitos cognitivos, mas trazendo para dentro das relações em sala de aula o aspecto afetivo. E sobre isto, a Psicologia tem vastas considerações a serem apontadas.

Percebe-se que os conhecimentos desta ciência participam, assim, da integração da teoria à prática.

Pensa a teoria, né? que tem uma teoria, mas tem uma questão de vida, que tá presente. Então, nesse sentido, mas não uma coisa também imposta, uma Psicologia, uma teoria de conhecimento: é isso. Não, o que tem nos ajudado, mesmo com a formação da Ana, que é psicóloga, ela traz isso nos nossos encontros. Ela traz uma visão que também não é uma coisa que ‘isso tem que acontecer’, não. Acontece, a gente tem essa visão, até dos nossos conhecimentos, das nossas vivências, nesse sentido, nesse aspecto. A gente vai construindo, vai acompanhando e eu vou perseguindo outras possibilidades (Maristela).

Além disso, os participantes apontam que os conhecimentos psicológicos devem estar conectados ao contexto social com o qual pretende colaborar. Na tentativa de explicitar as contribuições da Psicologia para a formação de professores, Larocca (2002) explica que esta relação está colocada socialmente, isto é, ressalta que existe

um movimento contínuo entre Educação e Psicologia, no qual a Educação, como prática social, aponta-nos para a realidade que temos e para os fins a serem atingidos pela nossa ação profissional (pensando em relação à prática do psicólogo educacional), enquanto a Psicologia, mediante os objetos de estudo que seus referenciais disponibilizam, nos proporcionam instrumentos reflexivos para a compreensão e intervenção da realidade. Assim, entendemos a Psicologia, como meio e não como fim no contexto de atuação dos professores, pois é na Educação, que encontramos a responsabilidade humana e social da Psicologia (LAROCCA, 2002, p.33-34).

Em outro trecho, diz a professora:

Nossos estudos sobre afetividade possibilitaram um olhar mais apurado para a construção da sociabilidade da turma, em particular, daquelas crianças que se sentiam deslocadas na relação com as demais ou com o conhecimento. Perceber a forma como se manifestavam e interferir nesse movimento foi significativo na mudança do comportamento de algumas crianças, o que resultou numa melhora de seus desempenhos (Mônica, Relatório 2006).

Neste fragmento de relatório, a docente argumenta em torno da afetividade, sendo ela um aspecto do campo da Psicologia que ajuda os professores a pensarem de maneira diferenciada no seu grupo-sala (tal como mostrado na reflexão trazida no relatório acima). Os processos psicológicos estudados, então, colaboram no pensar sobre a prática do

professor, promovendo o desenvolvimento do processo de reflexividade.

(...) você tem que buscar esses parceiros teóricos, psicólogos mesmo, pra dar uma respirada, e enquanto você respira, pensar em 'como eu ajo naquela situação?'. Eu acho que a Psicologia tem ajudado muito, por mais que a gente tenha estudado na nossa formação profissional, no magistério, na faculdade, acho que sempre tem mais o que aprender (...). Mas, é legal de repente começa a voltar 'nossa, é mesmo!' tem momentos em que eu acabo aplicando condicionamento na turma pra conseguir alguma coisa. Acabo sendo behaviorista, e você pensa 'será que é por aí?', essa coisa de refletir a prática mesmo, de estar repensando a postura a cada dia perante o grupo, a maneira que a gente conduz lá na sala de aula. Acho que é um ganho grande nessa parte mesmo, de estar revendo a aprendizagem, aprendizado que já teve em outras épocas, e repensando a prática novamente. Tem momentos em que eu me sinto de volta à faculdade, quando eu tô lendo 'nossa, eu já estudei isso aqui na época da faculdade, não lembrava mais disso', então, é legal. (Andréa).

Esta fala dá indícios de que a Psicologia vem contribuindo com a proposta de parceria universidade-escola, ligada às concepções de professor-reflexivo. Em um trecho dos relatórios analisados, o que está sublinhado possibilita a compreensão de que a relação entre Psicologia e prática docente diz respeito ao desenvolvimento de uma reflexão sobre esta última:

Fomos, ao longo do ano de 2004, nos apropriando de referenciais teóricos, especialmente os relacionados à Psicologia, que muito nos têm ajudado a compreender melhor as dificuldades e os dilemas vividos em nosso exercício profissional. Estudamos, por exemplo, temas como Estratégias de Aprendizagem, Motivação, Avaliação, Adolescência, entre outros. Foram momentos muito bons em que conseguimos deixar de ficar enumerando e lamentando as nossas dificuldades e acabamos partindo para uma discussão que proporcionava um embasamento teórico e uma reflexão sobre a prática, na busca de superação dos dilemas. (Maria, Relatório 2005, grifos nossos).

Uma das professoras entrevistadas, utilizando-se de um exemplo do trabalho de um de seus colegas, fala sobre o que parece ser a idéia de humanização do fazer docente, à qual se refere Arroyo:

(...) quando eu fiz uma aula diferente, que eu fui perto do meu aluno e sentei com ele, falando 'eu vou te ajudar', você quebra um pouco aquela resistência do aluno também com a matemática, e isso acho que... eu trabalhei com um aluno meu, tava falando do reforço, um dia que sentei com ele disse: 'olha, é isso, isso e isso que eu vou perguntar pra você, não precisa ter medo, não tem que dar 'branco', porque os meninos falam muito 'deu um branco, dona, não consigo responder isso aqui'. Que é o emocional, e se eu chegar assim: 'o que é isso, menino, não tem nada que dar branco!', e não trabalhar a coisa meio psicológica dele, 'você deu branco mesmo, então, relaxa, pensa em outra coisa, você pode fazer essa prova, você tem capacidade', quer dizer, eu acho que isso é a Psicologia que explica, que o menino venha pra escola, ele não é só uma coisa que vai intelectualmente aprender. Tá misturado,

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

né? então, a partir do momento que eu trabalho o afetivo, eu-comigo, eu também trabalho um pouco mais com os alunos. Até essa coisa assim dele me maltratar, eu falo assim: 'você tá me maltratando', 'não gostei disso que você fez comigo', jogar pra eles também. Eu não sei, acho que a Psicologia entra nessa coisa de você trazer 'oh, eu também fiquei mal com o que você me falou', e aí tirar um pouco esses ranços, que às vezes é o que bloqueia a aprendizagem, eu acho (Edna).

Arroyo (2000) traz a dimensão humana da docência, citando Paulo Freire, no que diz respeito ao caráter desumanizador ou humanizador presente nas relações pedagógicas. Isto está relacionado, diz o autor, a uma prática docente que não é neutra e é orientada pelo projeto de sociedade e de ser humano em que o professor acredita. Nota-se que o professor, ao sentar com seu aluno, começa a enxergá-lo como um ser humano que é, constituído também pelas relações que o rodeiam. Oliveira e Rego (2003) explicam que as emoções de um indivíduo estão intrinsecamente relacionadas ao cognitivo, portanto, um aluno pode ter dificuldades, ou 'bloqueios' (utilizando-se da linguagem da professora Edna, supracitada) em relação à aprendizagem em sala, quando algo não vai bem em sua vida emocional. Na fala acima, o professor demonstra ter a percepção de que um aluno não é só o intelecto, e entende que a Psicologia é facilitadora desta percepção.

Veja o que Arroyo (2000) afirma ainda em relação à idéia da humana docência:

As artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento, da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos, é nossa arte. São as delicadas artes de nosso ofício de mestre (p.82).

Entende-se que a Psicologia deve atuar junto às outras ciências, para que seja possível uma ação mais consciente do docente no intuito de desenvolver as competências necessárias para que ele trabalhe com seu aluno os valores humanos aos quais Arroyo (2000) se refere.

2- Diálogo da Psicologia com outras ciências: necessidade para o entendimento dos fenômenos educativos

Esta categoria foi baseada no relato de incômodo dos professores no tocante ao histórico da Psicologia na relação com a Educação. Nos relatórios, estas questões não aparecem e por isso não há menção a eles aqui.

Os entrevistados partem de uma premissa que possibilitou a construção desta categoria: "(...) a Psicologia não pode trabalhar sozinha. Ela tem que tá junto da coisa pedagógica" (Edna).

Este diálogo de que o professor em questão fala é resquício do início da Psicologia científica. Bzuneck (1999) explica que, resultante de um anseio da comunidade acadêmica em dar um estatuto científico à Psicologia, deixou-se a pesquisa isolada da prática educacional e dos que a praticavam. Portanto, o estudo sobre aprendizagem, avaliação, desenvolvimento, etc era ampliado nos laboratórios, em condições experimentais, e ainda, com uma linguagem inventada pelos psicólogos que as descreviam.

A partir deste extremo da aplicação da ciência psicológica à educação, foi criada uma expressão: psicologização da educação. Este termo ainda aparece no contexto escolar, mostrando não ter sido superado:

Eu acho que a Psicologia limita a discussão, embora ela possa contribuir, ela não dá conta das discussões da escola. Eu acho que nem a sociologia daria, sabe? Mas você também quer que não venha o especialista também é ilusão. A Ana tanto percebeu isso que trouxe o Guilherme, ele não veio desde o início. Ele veio tratar das ações relacionadas com leitura e escrita, alfabetização. Mas também tinha um problema das relações das pessoas, de comportamento das crianças, dos professores, que esse é o trabalho que a Ana dá conta. Ela também tratou da motivação, do de ensino e de aprendizagem. Mas eu tinha uma preocupação de não psicologizar a escola, porque a gente já tem essa tendência. Nós não sabemos usar outro termo que não veio da Psicologia. Acho que a Ana é uma psicóloga que trabalhou muito em escola, então ela tem uma visão mais ampla, e nós ganhamos. Mas a gente está trabalhando com criança, e criança parece que é da Psicologia. Mas acho que a Ana até conseguiu colocar os limites da Psicologia. Acho que esse foi um trabalho interessante dela. E trazer outros textos que não eram da Psicologia. Nesse sentido eu respeito muito esses dois profissionais [Ana e Guilherme] porque eles fizeram esse trabalho seriamente. (Mabel).

Bzuneck (1999) discute que o preconceito ainda existente em torno da Psicologia Educacional, por parte de pedagogos e estudiosos da educação, pode ter em sua origem uma persistência da Psicologia como fundamento da Educação. Isto significa entender que a educação não passa de um campo de aplicação de conhecimentos psicológicos.

Os entrevistados apontam, ainda, que é necessário o diálogo da Psicologia com outras ciências, como está explicitado abaixo:

A contribuição da Psicologia para esse trabalho eu acho que é assim: para compreender o humano é muito mais do que a soma de várias áreas, é um diálogo com muitas áreas, e isso é de uma complexidade tão grande que não dá pra excluir ninguém. (Adriana).

A partir do pensamento de Edgar Morin, Petraglia (2002) critica o pensamento especializado e fragmentado proveniente do século XIX, que tem seus reflexos até os dias atuais. Morin aborda o pensamento como unidade e complexidade. Assim,

A necessidade das relações das partes que integralizam o todo se dá a partir da complexidade que se explica pelos múltiplos aspectos influentes no processo de pensar. O pensamento não é estável, indica movimento; e é este ir e vir que permite a criação e com ela a elaboração do conhecimento (PETRAGLIA, 2002, p.69).

Morin, segundo Petraglia (2002), também entende de maneira ampliada o papel da educação, que é a formação de cidadãos que se voltem à solidariedade, que é oriunda da tomada de consciência. A idéia de complexidade está presente na necessidade de se pensar a educação de modo complexo, isto é, que o sujeito “seja capaz de se compreender e viver a solidariedade em diversas dimensões e sob os mais variados e múltiplos aspectos” (p.68).

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

É sobre isto que a fala acima se reporta: a um diálogo entre as diversas ciências e a complexidade do pensamento educacional. Edgar Morin afirma que o pensamento atual deve pautar-se pela transdisciplinaridade, conceito em voga atualmente e que nos ajuda a formular uma compreensão da seguinte fala:

Acho que a Psicologia tem bastante contribuição teórica, pra nós, nós já estudamos coisas muito interessantes, do processo de ensino e de aprendizagem, de motivação, acho que ela contribui bastante. E acho também, que ao longo do tempo, até pra Ana foi modificando um pouco essa visão da Psicologia, né? Quer dizer, ela já tinha essa visão bem aberta, bem positiva, mas acho que ainda tem modificado... tem modificado ainda mais. Porque eu já tive época de torcer um pouco o nariz pra Psicologia escolar, mas tem um certo preconceito mesmo. E hoje em dia eu vejo que não, que é possível mesmo essa parceria e pode nos ajudar bastante a entender alguns conceitos. Ajuda. (Maria).

Considerações Finais

A Psicologia é entendida como parceira nos processos de ensino e de aprendizagem, junto às outras ciências da educação. É neste sentido que a transdisciplinaridade ganha corpo, pois nela “há a superação de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados” (PETRAGLIA, 2002, p.74).

É importante lembrar que não basta deixar de culpar o aluno e, ainda equivocadamente, passar a responsabilizar o professor por toda a história de fracassos na qual a educação brasileira está mergulhada. A Psicologia precisa assumir seu compromisso social, participar da promoção da autonomia dos atores do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para desenvolver a reflexividade de professores, pais, funcionários e alunos, ajudando a escola a ter uma atuação mais coerente, na direção daquilo que ela pretende alcançar.

Devemos, entretanto, cuidar para que o ensino de Psicologia, buscando formar profissionais que vão atuar nas escolas, não se assemelhe ao apontado por Alarcão (2006) quando faz referência aos supervisores de estágio docente que orientam seus alunos acerca da dinâmica escolar:

(...) aparecem aos olhos dos professores como distantes, de contactos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista que provoca nos professores sentimentos de tensão, inibição e inferioridade. (p. 18)

O contato da Psicologia com os professores deve ser aberto ao diálogo, trazendo possibilidades de perguntas e desejo conjunto de buscar respostas. O trabalho deve ser realizado em co-operação – operação conjunta. Ao professor pode ser demonstrado que quando suas ações dão os resultados esperados, isto quase nunca é decorrente de iniciativas ocasionais, particulares e isoladas. É fundamental que a discussão sobre o cotidiano escolar ocorra de forma coletiva e sistemática, de modo que quando a Psicologia é chamada a auxiliar sobre o processo ensino-aprendizagem, ela não seja responsável por fornecer boas idéias, mas, sim, promover no grupo de professores uma discussão coletiva acerca da união entre teoria e prática nas ações cotidianas.

O trabalho realizado em parceria entre a Psicologia e a Educação, especialmente em escolas, pode dar a ver que se as condições institucionais não estiverem dadas (e quase nunca estão!) elas devem ser construídas com um profundo respeito por toda a comunidade escolar, mas, principalmente, com a humildade dos membros da academia universitária. Temos que considerar que necessitamos de outras ciências, outros olhares e outras dimensões para que possamos contribuir com o processo educacional, tanto do ponto de vista intrapessoal, como interpessoal.

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

Além das perguntas clássicas que podemos fazer às ciências da educação – o que, como e por quê? – pode-se promover, junto aos professores a reflexão acerca das finalidades daquela ação educativa ou daquele conhecimento – o para quê?? Se a finalidade do processo educacional é a promoção do acesso ao conhecimento, temos que ter em conta as finalidades e as conseqüências daquele conhecimento.

Assim, podemos dizer que o processo de reflexividade se instituiu a partir de uma fase pré-ativa, em que os professores já tinham um modelo reflexivo de discussão, que precisava ser alavancado de uma forma intencional e organizada. Destarte, podemos afirmar que não foram só as estratégias planejadas que podem explicar a reflexividade coletiva, mas também algumas discussões de situações práticas cotidianas que permitiram a emergência do conhecimento através da reflexão de um evento concreto, único e irrepetível.

O relacionamento pessoal e afetivo do grupo que foi se construindo mostrou, também, que a natureza afetiva é um fator de coesão de valor significativo, trazendo segurança e fortalecendo as relações profissionais e pessoais. Também o conflito, as divergências, os impasses, ou seja, a dor, foram tão importantes quanto as descobertas, os avanços. O processo de reflexividade deu-se também por causa do lado “obscuro” das experiências na/da escola. Outras vezes, uma proposta teórica fazia emergir uma determinada prática que possibilitava a reflexão e o conhecimento. Assim, pode-se dizer que o exercício continuado, sistemático e crítico permitiu um certo modo de reflexividade, mostrando que a indissociabilidade entre teoria e prática induz (nova) reflexão, (nova) prática, (nova) teoria e a realização de uma prática (mais) segura, na direção do que se pretende alcançar.

Deste modo, reafirmamos que este tipo de reflexividade a que me refiro só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada freqüente e coletivamente, transitando do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, de modo não linear. Sem a referência de construtos teóricos, a ação docente não ocorreria desta forma: centrada na prática, nos problemas da escola, dialogando com a situação.

A partir dos dados produzidos no projeto formativo-investigativo, pôde-se construir um olhar mais consciente sobre a dimensão da reflexividade docente que se configurou nessa escola. É um olhar contextualizado que compreende algumas relações e mantém questionamentos sobre outros tantos aspectos da prática de pesquisa dos professores. Nesse aspecto, é um olhar que convida outros olhares, outras possibilidades de compreender a reflexividade coletiva.

EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Referências

ARAGÃO, A.M.F. Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente. Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação – UNICAMP 2010 (não publicada)

ARROYO, M. G., *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BZUNECK, J. A. A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: tendências contemporâneas. In: *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, v.3, n.1, p.41-52, 1999.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. A psicologia como saber mestiço: o cruzamento múltiplo entre práticas sociais e conceitos científicos. *Hist. cienc. saude-Manguinhos.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, 2006. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 11 Out. 2006.

LAROCCA, P. *Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora*. 2002. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. K. & REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p.13-34.

PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. 7a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ-CHAVES, I. S. C. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia, 2002.

_____. *Notas de orientação individual*. Pós-doutoramento. Universidade de Aveiro, 2007.

_____. *Notas de orientação individual*. Pós-doutoramento. Universidade de Aveiro, 6/10/2006.

SÁ-CHAVES, Idália, SÁ, Maria Helena Araújo e MOREIRA, António, Nota Introdutória, IN: Isabel Alarcão: percursos e pensamento. Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 2006. p. 9-15.

EIXO 7

PEDAGOGIAS ÉTNICAS



EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

A construção da identidade a partir da valorização da diversidade étnico cultural

Giselle Cristina Gaudencio Vale^{1,2}
Universidade Estadual de Campinas – gaudile@yahoo.com.br

Juliana Terra³
Universidade Estadual de Campinas – juliterra@uol.com.br

Renata Sieiro Fernandes⁴

Resumo: Este texto é um relato de experiência desenvolvida com crianças de pequena idade, em uma instituição formal de educação infantil, acerca da construção da identidade de grupo por meio de estratégias de discussão e aprendizado que provocam pensamentos e deslocamentos em termos de desenvolvimento de habilidades e competências, de acordo com o que apresentam os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, mas foca especialmente, no trabalho pedagógico desenvolvido com a temática da diversidade étnico-cultural.

Palavras-chave: identidade;diversidade; diálogo

Abstract: This paper is an experience developed with children of small age, in a formal institution of childhood education, about the construction of group identity through discussion and learning strategies that provoke thoughts and displacements in terms of developing skills and competencies, according to which present the Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Curriculum Frameworks for Early Childhood Education) but focusing specifically on pedagogical work developed with the issue of ethno-cultural diversity.

Keywords: identity; diversity; dialog

1 - Aluna do curso de pedagogia- Unicamp.

2 - Auxiliar de desenvolvimento Infantil- Instituto Jacarandá de educação Infantil

3 - Dra, mestre e licenciada em química, aluna do curso de pedagogia- Unicamp

4 - Dra, mestre e graduada em educação – Unicamp, docente da UNISAL

“ - Podia me dizer, por favor, qual é o caminho para sair daqui?

-Isso depende muito do lugar para onde você quer ir, disse o gato.

-Não me importa muito onde...disse Alice.

- Nesse caso, não importa por onde você vá, disse o gato.” (CARROLL,2007: pg. 84).

Este trabalho tem como objetivo discutir uma experiência realizada numa turma de educação infantil acerca da construção da identidade individual e coletiva a partir de investigações, descobertas e diálogos em rodas entre alunos-alunos e alunos-professores sobre diversidade étnico- cultural. Ele surge da valorização das falas e colocações das crianças nas rodas de conversa e da observação e organização docente para o interesse e necessidade do grupo para o assunto, segundo Siste:

“A roda de conversa é um momento fundamental na relação afetiva entre a professora e as crianças e das crianças entre si. Também permite às crianças tomar consciência de alguns fatos da vida, da diversidade cultural existente nas várias famílias representadas por cada criança, ou, conforme o acontecido, se liberar de e/ou desdramatizar algumas situações.”(SISTE, 2003: pg. 90).

O trabalho realizado favoreceu o contato das crianças com outra cultura, ampliando-lhes o conhecimento de mundo e possibilitando-lhes um olhar diferenciado do próprio grupo para a convivência e o respeito às diferenças étnicas e culturais no seu interior, levando as crianças a questionamentos sobre religião, gênero, miscigenação e etnias.

A turma que vivenciou e problematizou a questão étnico-cultural era muito diversa com crianças japonesas, negras e brancas, o que favoreceu o desenvolvimento do trabalho. O grupo, de cinco meninas e oito meninos entre quatro e cinco anos de idade, apresentava dificuldade de aceitação do eu, pouco questionamento em relação às atividades propostas, diversidade e conflito de ideias religiosas, ausência de definição de identidade, apesar de extroversão, comunicação e boa recepção a outras crianças e ao corpo docente da escola. Diante dessas características, as rodas de conversa eram feitas cotidianamente numa tentativa de escuta individual dos alunos pela professora, que buscava descobrir o interesse e os quereres das crianças.

No início do ano, houve uma grande dificuldade em estabelecer o diálogo nas rodas, apenas duas crianças falavam expressando suas ideias e opiniões enquanto o restante reproduzia a fala dos amigos ou se abstinha de participação nesses momentos, demonstrando insegurança, medo de não aceitação perante o grupo e receio de erro diante dos colegas. Essa dinâmica, trouxe uma discussão para a roda sobre o que é certo e o que é errado. Conforme Galvão:

“Na escola de educação infantil é essencial que os alunos encontrem um ambiente favorável aos seus tateios experimentais, que permita o conhecimento de muitas possibilidades de trabalho e de expressão através de diferentes linguagens. Uma aprendizagem que siga o curso natural da vida, que seja baseada nos interesses e necessidades das crianças e não numa lógica adulta, já distante da infância”.

(GALVÃO, 2003: pg. 44).

EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Pensando na dificuldade da maioria das crianças de se posicionar frente aos diálogos nas rodas, a professora propôs uma atividade: trouxe um objeto embrulhado em papel de seda e disse ao grupo que estava chegando na escola e encontrou na caixa do correio um embrulho destinado a eles, solicitou então que todos apalpassem e tentassem descobrir o que continha ali dentro:

Criança 1: Você pode dar uma dica?

Professora: Eu também não sei o que tem aí. Encontrei agora, o que você acha que é?

Criança 1: Um copo?

Diálogo no grupo enquanto a criança 1 tentava fazer sua hipótese:

- Aí eu não vou falar nada, e se eu errar?

- Eu também não, eu não sei o que é!

- Eu não quero errar!

Criança 2: É duro, mas não sei que é!

Professora: Não sabemos o que é, você pode falar qualquer coisa não tem certo e errado. Sabe quando brincamos de o que é o que é? É a mesma coisa, fala o que você está pensando!

Criança 2: Um ovão!

E assim, sucessivamente, as crianças foram entrando na brincadeira de adivinhar e a roda se tornou um espaço do grupo e para o grupo:

- É pesado?

- Acho que é um besouro,

- Não, é um pato, olha o bico

- Acho que é copo de vidro !

- Verdade, amigo, mas parece copo de bebê!

- Não é não! É um osso!

- Já sei! É um ovo de páscoa, mas é duro! Acho que é pedra mesmo!

- É uma perereca!

- Não é perereca que fala, é vagina. E acho que não é isso: é uma mamadeira!

- Vamos abrir, por favor!

Depois de esgotadas as possibilidades, o grupo desembulha o objeto e se depara com uma miniatura da esfinge, ficam espantados, fascinados, olham, puxam passam de mão em mão. De volta à roda, a professora propõe um diálogo sobre o certo e o errado.

- Professora: O que aconteceu no começo da atividade, quando vocês estavam tentando adivinhar o que havia no embrulho?

- Criança 1: Ninguém queria falar, porque estava com medo de errar.

- Criança 2: É, mas não tem certo e errado, igual no o que é o que é, é só tentar acertar. Eu estava com medo de falar, mas foi legal participar dessa atividade.

- Criança 3: É todo mundo vai na escola para aprender então pode errar se quiser !

- Criança 4: E a gente pode ajudar o amigo, né? Pode? É acho que pode!

A livre expressão proposta pela pedagogia Freinetiana tem destaque nos diálogos estabelecidos na roda: “ Livre expressão. Que é livre de que? Que é livre dos estereótipos, que é livre das fórmulas prontas, livre dos constrangimentos. Buscamos a expressão autêntica e original. Que a criança possa verdadeiramente expressar seus sentimentos e ideias.”(FERREIRA, 2003: pg. 25)

Para Ferreira, a roda desperta no grupo o desejo de se colocar, de criticar, de expor ideias, agregar opiniões, ela transforma e conscientiza as crianças sobre a importância da reflexão e principalmente cria um respeito na turma que consegue fortalecer sua visão e percepção em relação à fala de um amigo e às próprias discussões estabelecidas. “ ... Fruto de uma disciplina pessoal: a criança aprende a ouvir os outros e a si mesma.” (FERREIRA, 2003:pg.26).

Neste momento, observa-se que individualmente as crianças começam a demonstrar seus quereres, conflitos de ideias e opiniões perante a turma. Faz-se então necessária a intervenção da professora para a orientação do trabalho, a articulação e organização de ideias das crianças bem como o auxílio na divisão de tarefas do grupo que, a partir deste momento, demonstra mais autonomia e participação ativa nas propostas pedagógicas. A partir das observações e mudanças que aconteceram com a turma era preciso ter um ponto de partida que pudesse gerar uma identidade de grupo dentro da escola.

Todo início de ano, as educadoras escolhiam temas pré - determinados pela coordenação pedagógica que pudessem orientar o trabalho durante todo o ano letivo. Pensando na faixa etária e nas opções que foram dadas: fauna, flora, fenômenos climáticos e rios, a escolha foi pelo último.

Optou-se por elencar três rios para que as crianças pudessem escolher com o qual se identificavam: Rio Amazonas, Rio Ganges e Rio Nilo, o qual acabou sendo o preferido da turma que fez uma ligação entre o Egito e as múmias e teve despertada a curiosidade pelos mistérios e descobertas desse país, levando-os primeiramente a um questionamento sobre diversidade cultural, explícita nas vestimentas, na escrita, no papel da mulher na sociedade e num segundo momento, a relacionar a antiguidade egípcia com a atualidade nas vivências familiares e escolares trazidas pelos próprios integrantes do grupo em seu cotidiano.

Essas discussões culminaram no interesse das crianças pela diversidade das crenças religiosas que trouxeram para a roda de diálogos além da religião egípcia, a africana e a cristã como centro para a compreensão e percepção da diversidade existente na turma.

Os assuntos foram abordados à medida que as discussões surgiam no grupo, livros e revistas eram utilizados para pesquisas, além disso, os próprios questionamentos feitos pelas crianças também eram levados em consideração.

EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

O lúdico por meio das brincadeiras, do faz-de-conta bem como recursos áudio visuais e imagéticos como: contação de histórias, caça ao tesouro, construção de símbolos egípcios, descobertas arqueológicas em escavações e o seriado caçadores de múmias, favoreceram o desenvolvimento e a compreensão de assuntos abstratos e distantes da realidade da turma, proporcionando-lhe a vivência prática e autoral dos mesmos.

Certo dia, na roda de conversa, um dos meninos disse:

- Hoje não vou falar nada. Tenho uma surpresa para todos! Posso mostrar?

E tira de dentro da mochila o “Meu incrível livro sobre o Egito⁵” Foi uma festa, as crianças gritavam, pegavam da mão dele, perguntavam onde havia comprado. Esse material trazia alguns elementos da cultura egípcia como: as cheias do Rio Nilo, a simbologia do escaravelho, o poder dos faraós, a escrita, os mistérios das múmias, o processo de mumificação e o politeísmo.

- Calma gente! Vamos ouvir a história, é muito legal. Meu pai já me contou ontem à noite!

E assim o fizemos: a história além de ouvida, foi sentida, vivenciada e interpretada por cada criança do grupo de maneira diferente, o que contribuiu para a valorização e o enriquecimento do trabalho pedagógico. As dúvidas e as certezas surgiam em cada página virada, e ao final do livro, havia no grupo um desejo incrível de se autoconhecer enquanto grupo e enquanto indivíduo.

Após a leitura da história, surgiram algumas questões que nortearam o trabalho:

- Todo mundo tem coração? Quero dizer das pessoas e não dos bichos! Eu tenho coração?

- Eles (os egípcios) estão errados! Só existe um Deus! Ele faz todas as coisas. Não precisa de um Deus da morte, outro da vida...

- Todo mundo morre? Eu vou morrer?

- Por que o coração bate? Se ele parar de bater a gente morre?

- Por que todos os egípcios tem cabelo preto e são morenos e aqui no nosso grupo todo mundo é diferente. Eu não queria ser preta, queria ter cabelo amarelo e olho colorido.

- Por que eles escreviam com desenho e nós escrevemos com letras?

- Por que só tinha uma “faraoa”, e muitos faraós? Os meninos são mais fortes que as meninas?

Ao analisar as indagações feitas pelas crianças, é perceptível que todas elas de maneira mais ou menos explícita estão pautadas na diversidade e na cultura, algumas atreladas ao medo, outras à descoberta, e ambas associadas ao novo e ao desconhecido, Segundo Gomes: “Falar sobre diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. (Gomes, 2010: 72.)”

Esse foi um momento de intensa reflexão: como ser neutra ao falar de religião? O que, e como falar de morte com crianças tão pequenas? Que argumentos utilizar para confortá-los diante de tantos medos? Como trabalhar a diversidade ético-cultural com os materiais disponíveis? Que relação está implícita na fala da criança que questiona a força dos meninos em detrimento às meninas?

O trabalho pedagógico é uma relação de mão dupla entre aluno e professor que estabelecem um vínculo e se ajudam neste processo, conforme Gomes:

“Nem sempre o diferente nos encanta, muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e nossos valores. Reconhecer a diferença implica romper com o preconceito, superar velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. (Gomes, 2010: 73.)”

Isso foi evidenciado no momento em que havia na escola uma campanha para doação de brinquedos para a brinquedoteca e um aluno chega até a professora e diz:

- Preciso falar com você, mas tem que ser sozinho. A gente pode doar alguma coisa que gosta muito?
- Sim. Pode doar, desde que você queira!
- Mas eu posso doar para o meu grupo? Eu não queria doar para a brinquedoteca!
- E o que você queria doar para o seu grupo?
- Uma boneca! Mas vão me chamar de menininha. Eu queria que ela fosse a nossa rainha do Egito!
- Eu acho que não vão te chamar de menininha. Você pode propor na roda de conversa. Achei muito boa a sua ideia.
- Você me ajuda a falar?

A proposta foi feita e aceita de imediato por todas as meninas. Alguns meninos questionaram: Por que não pode ser um rei? Um faraó? Mas quando a boneca foi apresentada ao grupo, os questionamentos deram lugar à imaginação e o faz de conta e o lúdico tomaram conta das crianças.

- Vamos dar um nome para ela?
- Ela não pode se vestir assim era uma boneca da Hannah Montana⁶, como vai ser a roupa dela? E a coroa?
- Ela vai morrer? Será que ela tem coração?
- Ixi, ela é loira! No Egito, as pessoas são morenas, a gente pode pintar ela com tinta marron!

3 - Hannah Montana foi uma série de televisão norte-americana estrelada por Miley Cyrus que mostra a história de uma garota que tem uma vida dupla: de dia ela é Miley Stewart, uma garota comum que vai à escola com seu irmão, mas à noite ela é a popstar Hannah Montana. A série estreou a 24 de março de 2006 pelo Disney Channel. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hannah_Montana, acesso em: 30/06/2013).

EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Através das brincadeiras, as crianças elaboram o pensamento, pois como menciona Vigotski:

“Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras” (VIGOTSKI, 2010: pg.16).

Todas as dúvidas das crianças foram transpostas para a boneca que recebeu o nome de Gabriela, bem como os anseios da professora em relação à condução das atividades e do trabalho pedagógico. Gabriela criava vida paulatinamente no cotidiano das crianças: ela comia com o grupo, dormia e ia ao parque. Além de favorecer a prática, a exploração e a vivência das crianças que foram: das escavações à mumificação da boneca, do corte de um coração de boi ao de um de galinha, da escrita dos egípcios a nossa escrita, e também da descoberta acerca da diversidade religiosa e cultural do grupo que elaborou e (re) formulou valores e crenças, ideias e pensamentos criando, a partir do coletivo, uma maneira individual de discernimento sobre as questões trabalhadas. Nos dizeres de Gomes: “Muito mais do que um tema ou um conteúdo a ser incluído no currículo, a diversidade cultural é um componente do humano. Ela é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes.” (Gomes, 2010: pg.73).”

Ao elaborar, questionar, criar e participar da prática de maneira interventiva as crianças apropriam-se da construção do conhecimento tornando-se agentes transformadores da sua realidade e do contexto no qual estão inseridas.

Durante uma atividade no parque, as crianças estavam com a Gabriela e penteavam-lhe o cabelo, duas meninas conversavam com a Rainha:

Criança 1: - Por que você tem um monte de deus? A gente só tem um!

Criança 2: - Minha mãe também tem um monte. Só que ela é filha do santo, é filha de Xangô.

Criança 1:- Na minha igreja só tem um,e na sua?

Criança 2: - Eu não tenho igreja, tenho terreiro. É uma casa, eu tenho amigos lá e a gente pode tocar tambor.

Criança 2: - Gabriela você tem tambor?

Criança 1: - Ela não sabe falar!

Ouvindo o diálogo das meninas, foi possível trazer para a roda de discussões a questão da diversidade religiosa. Para isso, utilizou-se o dicionário ilustrado a que o grupo sempre recorria quando desconhecia alguma palavra. E a palavra da vez era cultura: “Conjunto de conhecimentos acumulados por um povo através dos tempos, tais como crenças, artes, modos de se comportar, etc”. Siste comenta que: “o professor deve estar pronto para ouvir e perceber assuntos do interesse das crianças que possam gerar projetos e pesquisas.” (Siste, ano: 2003, pg.89)

O grupo ainda demonstrou dificuldade na compreensão da palavra cultura, para aproximá-la do cotidiano das crianças, iniciou-se um diálogo sobre a cultura japonesa já que uma das meninas do grupo era dessa etnia.

Criança 1:- Lá em casa a vovó não deixa a gente entrar de sapato. E não é por causa da sujeira ela falou que o que vem da rua, fica na rua. E eu aprendi a escrever cavalo em japonês, ela me ensinou. Quer que eu escreva?

Criança 2: - Nossa parece do Egito é desenho!

Criança 1: - Na casa dos japoneses quem manda é o pai, sabia?

Criança 3: - Mas eu ainda não entendi o que é cultura!

Criança 2: - É assim, quando as pessoas fazem coisas diferentes, por que lá na casa da Luiza tira o sapato, na nossa não, na casa da Mariana tem um monte de santo, na nossa não.

Professora: - E quem está fazendo certo?

A turma fica em silêncio.

Professora: - Vamos lembrar da nossa conversa sobre certo e errado?

Criança 4: - Não existe certo e errado.

Criança 5: - Então cada um pode fazer o que gosta e o que quer né!

Esse diálogo favoreceu o respeito pela diversidade e a compreensão de que é possível aprender e conviver com o diferente. Através dele, as crianças passaram a valorizar e descobrir seus gostos, respeitando os quereres dos amigos e a imposição abriu espaço para a escuta e o aprendizado coletivo. Nos dizeres de Taylor isso se dá pois:

“Uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo real se as pessoas ou as sociedades que os rodeiam lhes devolvem uma imagem limitada ou depreciativa deles mesmos. Nessa perspectiva, a falta de reconhecimento não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido, ela pode infligir uma ferida cruel. O reconhecimento não é simplesmente um ato de cortesia, é uma necessidade humana vital. (TAYLOR, Charles, 1994 apud MUNANGA, 2003, pg. 45).”

O grupo foi se autodescobrindo individualmente e coletivamente, o que desencadeou nas crianças o cuidado com o outro e consigo mesmas, despertando o interesse pelo corpo humano e suas particularidades. A curiosidade sobre a morte, as doenças, a boa e a má alimentação serviram de suporte para a afirmação das diferenças individuais bem como para a compreensão de situações inerentes ao ser humano.

Para falar de morte, utilizou-se mais uma vez a boneca Gabriela como suporte pedagógico; ela foi mumificada. Mas por que ela morreria? Por que as pessoas morrem? Segundo as crianças, todos morrem por que ficam doentes, ou caem da moto ou por que ficam velhos. Decidiram então que a Gabriela morreria por que estava doente do coração. Queriam saber como era um coração de verdade. O pai de um aluno trouxe um coração de boi e a escola forneceu corações de galinhas para que o grupo pudesse abri-los e comparar os dois.

Numa outra atividade, com o auxílio de um esfigmomanômetro, as crianças puderam observar as batidas do coração antes e depois de atividades físicas, concluindo que: “todas as pessoas têm coração, mas como somos diferentes, eles batem diferente também” (Criança).

EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Os alunos quiseram saber por que e o que deixava o coração doente e pesquisando descobriram que a má alimentação, falta de atividade física e doenças na família eram alguns dos fatores. Sentiram-se aliviados ao fazer essa descoberta. Perceberam que até na questão da morte as diferenças influenciavam e por isso as pessoas não morriam do mesmo jeito.

Chegou então o momento de mumificar a boneca, Gabriela passou por todos os processos: primeiro o corpo foi lavado, depois retiraram-se o cérebro e os órgãos internos, e finalmente foi enrolada em ataduras e colocada no sarcófago.

As habilidades desenvolvidas seguiram no sentido de favorecer as características do próprio grupo, valorizando a autoimagem, o questionamento, o levantamento de hipóteses, o respeito à cultura e às crenças do outro. Para que isso pudesse acontecer, várias áreas do conhecimento serviram de suporte e estiveram no eixo da pesquisa: a história da arte sustentou as descobertas sobre as pinturas, esculturas e a arquitetura egípcia, já a antropologia e a filosofia ajudaram na compreensão da distinção religiosa existente entre egípcios e cristãos, a arqueologia ofereceu ferramentas para o entendimento das descobertas modernas no processo de mumificação e a biologia contribuiu para a percepção dos variados fenótipos existentes na turma.

Diante disso, algumas características do grupo foram se transformando à medida que o projeto caminhava: o silêncio não estava mais presente nas rodas de conversa, a imposição de valores nas brincadeiras abriu espaço para escuta do outro e do diálogo consensual, todo assunto passou a ser questionado não sendo aceito como verdade absoluta, a passividade abriu espaço para os conflitos de ideias e opiniões e o vínculo do grupo se fortaleceu na medida em que a relação de aprendizagem do eu com o outro se construiu no respeito à diversidade e à diferença.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu perceber que a diversidade étnico-cultural está presente no cotidiano escolar porque nossa sociedade é mestiçada e diversa em termos sociais, culturais e étnicos, o que se reflete no ambiente da escola, evidentemente, muitas vezes, esta é inviabilizada ou silenciada dentro deste contexto, porém, quando há um diálogo em que o professor escuta seus alunos e estabelece com eles uma relação de troca, isto contribui para a valorização e a desconstrução dessa vivência na escola, levando-os a uma reflexão e a uma consciência do eu e do outro, colocando em dúvida padrões sociais, crenças e regras pré-estabelecidas, proporcionando um autoconhecimento e o respeito à pluralidade e à diferença, para Gomes:

“Ao considerarmos as especificidades que compõem a diversidade cultural e os caminhos que precisam ser trilhados para a construção do diálogo e para a garantia da cidadania a todos, não podemos nos esquecer de uma instituição muito importante em nossa sociedade: a escola” (Gomes, 2010: pg.71)”

As atividades mencionadas neste trabalho foram desenvolvidas no “Instituto Jacarandá de Educação infantil”, uma organização sem fins lucrativos de utilidade pública federal e municipal, que desde sua criação em 1.999 é financiada pela Medley. Sendo que 60% das vagas são destinadas aos filhos de funcionários da empresa e 40% às crianças da comunidade. Em 2012, 245 crianças foram atendidas gratuitamente pela instituição que propõe um trabalho pedagógico diferenciado com um número reduzido de crianças por grupo e supressão de salas de aulas. Crianças e professoras seguem um cronograma semanal de espaços, onde podem utilizar os diversos ambientes para a realização das propostas pedagógicas, os quais são assim divididos: sala de fantasias, sala de leitura, sala de jogos, brinquedoteca, casinha, parque, sala de vídeo, Ateliê, espaços para pintura, sala do infantil, terraço e galpão.

Referências

- TAYLOR, Charles, 1994 apud MUNANGA, 2003, p. 45
- VIGOTSKI, Levi Semionovich. Imaginação e Criação na Infância, Apresentação e comentário Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes- São Paulo: Ática, 2010, p.16.
- FERREIRA, Gláucia de Melo(org), Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet- Campinas, Sp: mercado de letras, 2003, pp.25 e 26.
- SISTE, Andréa de Fátima, Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet- Campinas, Sp: mercado de letras, 2003, pp.89 e 90.
- GALVÃO, Mônica de Campos, Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet- Campinas, Sp: mercado de letras, 2003, pp.44.
- CARROL,Lewis, Alice no país das maravilhas,Porto Alegre, L&PM,2007.
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil In: RAMOS, ADÃO, BARROS (coordenadores). Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003.
- CARVALHO Elma Julia Gonçalves de, Rosângela Célia Faustino(org), Educação e diversidade cultural, Maringá: Eduem, 2010
- GOMES, Nilma Lino, Educação e diversidade cultural, Maringá: Eduem, 2010

VI FALA *outra* ESCOLA
Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária

e-book

VI Seminário Fala (Outra) Escola 2013
Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária
03 a 06.07.2013



UNICAMP

