



Mitsi Pinheiro de Lacerda



Universidade Federal Fluminense (UFF)

mitsipinheiro@id.uff.br

A ENTRADA NA ESCOLA DURANTE A PRÁTICA DE ENSINO

RESUMO

Ao abordar o tema da formação docente o artigo aproxima-se do estágio curricular delimitando, enquanto objetivo, reflexões acerca da entrada na escola durante a prática de ensino. Em seu decorrer histórico, a prática de ensino desenvolvida em cursos de formação docente no Brasil tem abandonado progressivamente a ideia de aplicabilidade teórica e treinamento, inscrevendo-se enquanto prática investigativa da realidade educacional. O estudo foi desenvolvido em diálogo com narrativas coletadas durante encontros de orientação coletiva na disciplina Pesquisa e Prática de Ensino, em um curso de Pedagogia, em universidade pública. Os resultados apontam diferenças entre o plano de estágio e a realidade escolar; expectativas da escola e da universidade geradas por modelos de formação distintos; relevância da discussão coletiva sobre a prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática de ensino. Prática investigativa.

THE ENTRANCE INTO SCHOOL DURING TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

In approaching the theme of teacher education, the article approaches the curricular internship, delimiting the reflections about the entry into school during the teaching practice. In its historical course, the teaching practice developed in teacher education courses in Brazil has progressively abandoned the idea of theoretical applicability and training, becoming an investigative practice of educational reality. The study was developed in dialogue with narratives collected during collective orientation meetings in the subject Research and Teaching Practice, in a Pedagogy course at a public university. The results show differences between the internship plan and the school reality; school and university expectations generated by different training models; relevance of the collective discussion about the practice.

Keywords: Teacher education. Teaching practice. Investigative practice.

Submetido em: 04/05/2019

Aceito em: 07/11/2019

Publicado em: 23/12/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p188-201>



I INTRODUÇÃO

Nos processos de formação de professores no Brasil, ao longo dos tempos, os esforços direcionados a estabelecer relações entre teoria e prática fomentaram tanto reajustes curriculares, quanto alterações nas cargas horárias e nos modos de funcionamento dos estágios¹ desenvolvidos pelos estudantes. A ideia de que há uma teoria a ser observada ou aplicada em determinada realidade persistiu durante muito tempo. Durante as aulas teóricas, os estudantes têm acesso a disciplinas que dispõem de diferentes referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos. Em determinado momento da formação, são orientados a adentrar a escola, de forma a ter contato próximo com a realidade escolar. Tudo isso fundou um problema: a quase impossível realização da suposta relação entre teoria e prática.

Tal impossibilidade reside na premissa de que haveria uma relação a ser estabelecida, tarefa que caberia, certamente, ao aprendiz.. A questão se modifica quando entendemos que não há uma relação entre teoria e prática, mas que teoria e prática são diferentes linguagens acerca do mesmo. Enquanto na prática o sujeito atua diretamente junto a uma realidade a qual também atua sobre a sua consciência, na teoria esta mesma prática é comunicada de forma conceitual e reflexiva. Não há, portanto, uma teoria aqui, e uma prática lá – percepção falsamente construída desde a observação de que teoria e prática configuram representações e exercícios distintos. É comum que se associe a teoria àquilo que se pensa e a prática àquilo que se faz, embora uma reflexão mais atenta sinalize que a teoria é pouco inteligível sem sua recriação mental em um terreno, assim como a prática não se realiza sem a simultânea criatividade intelectual que produz.

Embora isso seja facilmente compreendido desde um pequeno esforço intelectual, sua manifestação junto à burocracia escolar a remete comumente a uma fragmentação e a uma hierarquização. Por isso, nos currículos de formação docente foi comum que os tempos destinados aos estudos teóricos e os tempos destinados à prática de ensino fossem alocados em períodos estanques. Primogênita nesta dicotomia, a teoria adquire distinção que lhe confere ser aplicada à prática – a qual adquire baixo prestígio. Daí que desde observações realizadas na prática de ensino já foram produzidas, no decorrer dos tempos, imagens negativas sobre a escola, críticas severas desprovidas de qualquer tentativa de compreensão e análises do fazer docente, fragilmente sustentadas por fragmentos de teorias.

Esse modelo formativo fundado na “racionalidade técnica” (ZEICHNER, 2008) esteve presente durante longas décadas nas instituições brasileiras, muito especialmente em período concomitante às orientações tecnicistas dos anos 1970. O ajustamento da educação aos moldes tecnicistas afetou

¹ O termo “estágio” é empregado neste artigo em alusão ao estágio curricular obrigatório que se encontra disposto nos currículos de formação de professores, também conhecido como prática de ensino, prática investigativa ou outra denominação condizente ao projeto pedagógico de um curso.

diretamente também a formação docente, dificultando, no plano institucional, qualquer tentativa por uma educação libertadora e democrática.

Na atualidade, após a abertura política na década de 1980, e muito especialmente após a última década na qual o Brasil buscou sua soberania através de um governo popular e democrático, a educação avançou a passos largos. No que se refere às orientações direcionadas à prática de ensino durante a formação docente, estas se distanciaram cada vez mais das prescrições provenientes da racionalidade técnica. A observação externa sobre o cotidiano escolar perdeu a centralidade na prática de ensino, e experiências formativas de natureza dialógica, filiadas às orientações de nosso maior educador – Paulo Freire – foram inscritas nos processos educativos.

Tomada enquanto prática de investigação, a prática de ensino tem, cada vez mais, empregado procedimentos oriundos do campo científico e modificado uma relação endurecida entre a universidade e a escola. Tudo isso pode ser resumido naquilo que aprendemos com Paulo Freire (1997, p. 32), ao afirmar que “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Orientados acerca de aspectos metodológicos, epistemológicos e teóricos que envolvem a pesquisa científica, estudantes da universidade têm apresentado um perfil diferenciado ao se aproximarem do campo onde será desenvolvida a prática de ensino – a escola. Os desdobramentos das atividades de pesquisa com as quais os estudantes se envolvem na universidade passam a se inscrever na prática de ensino desenvolvida nas escolas. Todo esse avanço, contudo, se encontra novamente em situação de fragilidade e insegurança, dado o atual momento político do país e os retrocessos com os quais a educação tem sido atingida.

Em síntese, desde a instalação das primeiras escolas normais no século XIX, até a atualidade, a prática de ensino das licenciaturas sofreu alterações. Segundo Lüdke (2013), no início do século XX, os Institutos de Educação deram origem aos cursos de licenciatura, sendo que

[...] esses cursos, entretanto, deixaram para trás a preocupação básica com a articulação entre a preparação teórica e a iniciação à prática, tão cara a Anísio Teixeira, e fizeram sua história muito mais centrada na valorização das disciplinas de conteúdo específico. O desequilíbrio entre os dois aspectos básicos para a formação de professores ficou estigmatizado na figura do 3 + 1, que representa a organização do curso de licenciatura em três anos consagrados às disciplinas de conteúdos específicos e um último voltado para as ligadas à pedagogia e à didática (LÜDKE, 2013, p. 116).

A princípio tomada como irrelevante, descolada da formação teórica, ausente dos currículos ou até mesmo inserida de forma aligeirada para habilitar professores, a prática de ensino passou por transformações até alcançar as modalidades que conhecemos hoje (ANDRADE & RESENDE, 2010). Distanciado de seu cunho de aplicabilidade e treinamento, a prática de ensino requer a inclusão de novas discussões, anteriormente inexistentes. Desvencilhada da dicotomia entre teoria e prática, a prática de ensino, atualmente, inscreve-se, também, enquanto prática investigativa na realidade educacional.

A produção dos anos 90 do século anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocar no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de *ação*, que diz dos sujeitos, do conceito de *prática*, que diz das instituições, o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 13 – grifos das autoras).

Este “estágio como pesquisa” empregaria orientações que tomassem o campo no qual é realizada a prática de ensino, enquanto campo de pesquisa. O referencial que trata da formação da professora pesquisadora (ESTEBAN & ZACCUR, 2002; GERALDI et alii, 1998; ZEICHNER & LISTON, 1996) em muito contribuiu para que, na atualidade, a prática de ensino fosse reconfigurada enquanto prática investigativa. Neste texto, busco inserir-me nesta busca por compreender a prática de ensino desde orientações que a tomem enquanto prática investigativa, focando em uma das questões trazidas por alunas da disciplina Pesquisa e Prática de Ensino II (PPE II), do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, no primeiro semestre de 2018. Para isso, durante os encontros para orientação das alunas, dedicamo-nos, dentre outras coisas, a uma questão simples que nos inseriu em uma trama complexa: a entrada na escola. É a isto que este texto se dedica: considerando a prática de ensino enquanto prática de investigação, contribuir com reflexões acerca de uma questão que a atravessa, participando do debate sobre a “entrada em campo”.

Este texto foi produzido a partir do diálogo com narrativas coletadas junto a estudantes², em encontros de orientação coletiva ocorridos na universidade, desde os quais compartilhamos questões que foram vivenciadas nas escolas, durante a prática de ensino. Cumprindo o cronograma de trabalho da disciplina, as estudantes eram responsáveis pelas proposições que subsidiariam os debates sobre a prática. Esses debates ocorreram semanalmente e foram alimentados pelas narrativas referentes à prática nas escolas, sendo registradas as questões mais recorrentes.

As narrativas coletadas foram organizadas em temas, resultando na produção deste texto. Os temas presentes nas narrativas foram: a) a entrada na escola; b) a distância entre a proposta da prática de ensino e as concepções utilizadas pelos sujeitos da escola; c) a prática de ensino na escola: preocupações metodológicas e epistemológicas; d) estranhamento e distanciamento na escola, um campo familiar; e) a observação de detalhes em cotidiano escolar e f) a importância da escuta na compreensão. Devido à natureza deste trabalho, serão apresentados somente fragmentos de narrativas referentes à entrada na escola. Trata-se de narrativas comunicadas pelas estudantes do curso de Pedagogia, as quais foram registradas, organizadas e inseridas em um texto dialógico.

² Trata-se de um grupo de Prática de Ensino II, constituído por 27 estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no Noroeste Fluminense. As narrativas foram registradas no primeiro semestre de 2018, durante os encontros de orientação coletiva acerca da prática, sendo selecionadas sete delas para a inserção neste estudo.

Antes de adentrarem nas escolas para desenvolverem a prática de ensino, assim como durante sua permanência nas instituições, as estudantes provocaram, nos encontros de orientação coletiva, interessantes discussões sobre a entrada na escola. Durante estas discussões, muitas perguntas se faziam presentes: quem são as professoras da escola? que tipo de orientação metodológica fundamentará o estágio destas professoras, em sua formação inicial? quais são suas percepções sobre o estágio que cumpriram em seu processo formativo? como essas percepções interferem, atualmente, em suas relações com as estudantes de prática de ensino? por que algumas delas oferecem resistência à prática de ensino em suas classes?

A discussão sobre essas questões foi relevante no intuito de aprender com a escola, em detrimento de tomá-la enquanto objeto de estudo. Pensando sobre as professoras das escolas, sobre sua formação e sobre as orientações que receberam, as estudantes de PPE II entenderam que entre a postura investigativa que orienta a prática de ensino na atualidade, e o estágio de natureza tecnicista que essas professoras cumpriram, residem diferenças que precisam ser cuidadosamente percebidas para que as relações entre estudantes do curso de Pedagogia e professoras da escola básica ocorram dialogicamente.

Na próxima seção deste artigo, são apresentados fragmentos das narrativas que fomentaram as discussões durante as orientações coletivas. As conversações originadas desde este rico material oferecido pelas alunas permitiram pensar sobre a entrada na escola enquanto algo que, aparentemente, não pressupõe qualquer problematização, mas que se revelou como tema de interesse e fonte de aprendizagem. À minhas alunas, futuras pedagogas, meu agradecimento por tão valorosa contribuição.

2 A ENTRADA NA ESCOLA

A formação docente em cursos de Pedagogia acessa aos estudantes conhecimentos provenientes de diferentes áreas do conhecimento, as quais, relacionadas, contribuem para oferecer sentido às questões que envolvem o cotidiano escolar. O conhecimento teórico, entendido enquanto linguagem conceitual acerca da prática, favorece que esta seja pensada, refletida, compreendida. É importante lembrar que o conhecimento teórico não é um discurso normativo ou explicativo sobre a prática, mas o registro desta mesma prática, em outra linguagem. Vejamos isso.

Ao dissertar sobre teoria e método, Morin (1999, p. 335) afirma que a teoria “não é o conhecimento; ela permite o conhecimento” – ou seja, a teoria não seria um discurso conclusivo aplicável a qualquer superfície, mas uma provocação ao pensamento e à criação de outros discursos. Para ele, a teoria tem sido simplificada através de degradações que a reduzem enquanto técnica a ser consumida. Com isso, é imputada à teoria uma propriedade de que ela não dispõe – a de ser aplicada na prática. Esta suposta aplicabilidade da teoria não encontra suporte na prática, dado que esta seria a atividade intelectual

do sujeito que se move segundo sua intencionalidade, ou imprevisto. Na prática, o esforço intelectual atua no sentido de trabalhar para que algo aconteça, ao mesmo tempo em que se depara com os problemas trazidos pelo inusitado. Quando traduzido em discurso, o registro da prática ocorre sob a forma narrativa, o que difere do registro conceitual privilegiado pelo texto teórico. Teoria e prática são diferentes linguagens do mesmo e deveriam ser indissociáveis nos percursos formativos docentes. A proximidade entre a instituição formadora – a universidade – e a escola tece diálogos entre diferentes sujeitos que oferecem, a esta experiência, tanto a linguagem conceitual que habita a universidade, quanto a linguagem narrativa que se constitui na escola. Paulo Freire me leva a pensar em uma prática de ensino que acolha estas diferentes linguagens e experiências.

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos (FREIRE, 1997, p. 100).

Essa aproximação entre professoras e estudantes da universidade e da escola, por vezes, é dificultada por diversos aspectos, dentre eles, as diferenciações entre a cultura escolar e a universitária; os modos de funcionamento das instituições; a intensidade posta aos regimes hierárquicos que compõem as estruturas institucionais e os níveis desiguais de autonomia docente que atuam na escola e na universidade. Em se tratando da cultura escolar e universitária, as diferenças são inúmeras. Podemos destacar as temporalidades e espacialidades, as quais são rigidamente prescritas nas escolas, enquanto na universidade há liberdade para a diferença e autoria. Como exemplo, observemos a rotina de uma professora da escola: ela precisa cumprir um planejamento, segundo um tempo determinado e localizado em um lugar específico. Daí a dificuldade para a inserção de movimentos inaugurais propostos pela universidade, quando de sua proximidade. Nem sempre é possível inserir, na rotina escolar, as proposições por conversas, entrevistas, atividades e planejamentos provenientes das demandas da prática de ensino da universidade.

Junto a isso, é preciso considerar que os níveis de autonomia docente na escola e na universidade também não são os mesmos. Nem sempre compete à professora da escola participar ativamente da prática de ensino realizada por estudantes da universidade em sua própria sala de aula, pois que a ela costuma ser imposto o cumprimento de determinações pela hierarquia escolar. Ou seja, a professora da escola recebe em sua sala de aula uma estudante estagiária da universidade que lhe propõe criarem, juntas, algo que favoreça tanto a prática de ensino de uma, quanto a prática docente da outra. Em grande parte, à professora da escola só é permitido este tipo de iniciativa após o consentimento de sua chefia imediata. Assim, a estudante estagiária que prevê em seu “Plano de Atividades” uma postura dialógica e colaborativa

com a professora da escola, encontra como obstáculo a quase inexistência de autonomia desta, reduzindo sua prática de ensino ao cumprimento de indicações oriundas da direção escolar.

○ “Plano de Atividades” é produzido pela estudante da universidade, sob orientação de sua coordenadora de prática de ensino e objetiva registrar as atividades a serem realizadas na escola, durante a prática de ensino. Dentre as atividades propostas, encontram-se, por exemplo, entrevistas, observações, registros em imagens, consulta a documentos escolares, participação nas aulas, produção de material didático, participação em reuniões pedagógicas e de colegiados, e outras. Trata-se de uma proposição elaborada pela estagiária sob a supervisão da coordenadora de prática de ensino e que registra o esforço intelectual da estudante durante suas primeiras aproximações com a escola. Este “Plano de Atividades” é produzido no atravessamento entre autonomia e autoria. Já na escola, a forte presença de hierarquias, regulações e controles ignora, segundo Freire (1997, p. 66), que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

São muitas as diferenciações entre as condições do trabalho desenvolvido nas universidades e nas escolas, e não seria possível descrevê-las aqui. Por hora, é suficiente pensarmos que a mais democrática e participativa proposta de prática de ensino delineada na universidade, esbarra na rigidez hierárquica presente na estrutura escolar, dissipando os desejos por diálogos e as possibilidades de uma riquíssima construção coletiva.

É comum que, anterior à consecução da prática de ensino desenvolvida por estudantes de Pedagogia nas escolas, a elas sejam direcionadas orientações que abordem aspectos éticos, técnicos, burocráticos, metodológicos, teóricos, pedagógicos e outros. Esses aspectos importantes ao desenvolvimento da prática de ensino se desdobram em diversos outros problemas a serem enfrentados, muitos deles previamente desconhecidos. A entrada na escola se mostrou enquanto um desses problemas, e foi sinalizada tão logo as estudantes – participantes deste estudo – retornaram de suas primeiras incursões à escola. Durante os encontros de orientação coletiva, as estudantes relatavam acerca da complexidade que envolve a entrada na escola, algo que não se restringe à obtenção de autorização da direção escolar, ou ao aceite da professora que recebe a estagiária em sua classe. Entrar não implica tão somente atravessar uma porta, mas envolve dimensões nem sempre tão simples ou explícitas:

Eu levei o “termo de autorização”, combinei o dia para começar o estágio e tudo certo. Eu tinha estudado nesta escola e pensei que já sabia de tudo, mas foi estranho... Quando eu entrava em uma sala, parecia que eu estava fora, parecia que eu não fazia parte daquilo, muito estranho mesmo. Eu ia para a escola animada, cheia de ideias, entrava na sala de aula e parecia que tudo aquilo sumia, que eu não podia mais falar nada, fazer nada (ESTAGIÁRIA 1, 2018).

Em cumprimento às exigências institucionais, a entrada na escola havia sido considerada em seus aspectos institucionais e técnicos. A estudante dispunha de autorização e tudo estava previamente combinado. Junto a isso, uma familiaridade anteriormente construída pelo fato de ter sido aluna daquela

escola contribuía para que tudo ocorresse conforme o planejado. É preciso considerar, contudo, que entre o que se registra nos termos burocráticos de autorização para a prática de ensino, e o que se move no cotidiano escolar, há diferenças abissais. O ritmo do cotidiano da escola não se presta a cumprir o que se encontra prescrito em tais documentos. Como conciliar um cotidiano que se transforma continuamente, e um planejamento rígido que não prevê o inusitado? E, contrariamente, como conciliar uma cotidianidade programada (LEFEBVRE, 1991) com uma proposta de estágio progressista e dialógica?

Aprendemos com Lefebvre (1991) que a vida cotidiana é continuamente atravessada pela cotidianidade – fruto da reprodução das relações sociais de produção, desde a modernidade. A cotidianidade invade a vida cotidiana e insere uma configuração homogênea, fragmentada e hierarquizada que tem como meta ajustar, no espaço social, as prerrogativas do mundo moderno, capitalista, industrializado. Daí que podemos compreender que as temporalidades e espacialidades da escola e da universidade não se encaixam como um jogo de quebra cabeças, mas colidem em contradições nem sempre perceptíveis àqueles que as integram.

Observe a narrativa a seguir. Havia um plano: estagiar na turma de primeiro ano, na qual as crianças são alfabetizadas. Bastaria entrar na classe, observar, participar, interagir. Porém, cumprindo as normas da hierarquia escolar, a estudante se dirigiu à diretora, a qual lhe incumbiu de uma tarefa que, de certa forma, se tornou obstáculo à relação dialógica que pretendia estabelecer com a professora.

Cheguei à escola e disse para a diretora que eu queria estagiar na turma de primeiro ano. A diretora disse: ajude a professora e fique com o Alfredo, ele é um aluno terrível! [...] Assim que cheguei na sala, a professora perguntou: outra estagiária? De novo? Então eu expliquei que a diretora me pediu para ficar perto do Alfredo e ela me disse: você acha que vai dar conta do Alfredo? [...] No primeiro dia de aula, a professora estava muito armada contra mim, mas eu tive uma postura de ajudar na aula e, aos poucos, ela foi se abrindo para mim. Hoje entendo que muitas coisas que eu considerava erradas na prática da professora, são frutos da pressão que ela sofre para cumprir os programas, cumprir as ordens e cumprir o que aprendeu em sua formação. Hoje estou aprendendo a ouvir a professora para entender o que ela faz na prática (ESTAGIÁRIA2, 2018).

A entrada na escola, geralmente, é informada por expectativas que nutrimos em relação ao outro (ROCKWELL & EZPELETA, 1986). Adentramos nas escolas, repletos de categorias e, tão logo seja possível, as atribuímos às pessoas; quem se encontra nas escolas, por sua vez, também antecipa o perfil daquele que chega, talvez baseado na própria formação que teve. Porém, conforme o relato da estudante e também orientados pelo texto teórico, aprendemos que estas relações endurecidas podem se dissipar, pois, como diz Rockwell & Ezpeleta (1986, p. 16): “se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça”.

A discussão sobre a percepção que estudantes da universidade e professoras da escola dispõem umas sobre as outras sinalizou que, após algum tempo de permanência na escola, as expectativas que as

estudantes mantinham foram alteradas. Constrangida diante de um fato ocorrido, uma estudante relata o episódio.

Entre na sala para estagiar, e lá havia outras estagiárias, do curso de formação de professoras, do ensino médio. A professora me perguntou de onde eu era, eu disse que era da universidade. Ela saiu da sala de aula e depois voltou dizendo: quem é do curso de formação [modalidade Ensino Médio] venha comigo, vocês vão encapar cadernos na outra sala. Ela reuniu todas as alunas do ensino médio e elas foram encapar cadernos. Eu fiquei na sala: você fica aqui, você é diferente (ESTAGIÁRIA3, 2018).

Por muito tempo ocupados em observar e analisar a escola, este relato tornou urgente pensar: como a escola olha para quem a observa? por que a professora estabelece este tipo de distinção entre uma estudante universitária e as estudantes do ensino médio? por que coube a uma participar da aula e às outras encapar cadernos? Ao chegar à escola, outra estudante relata: “A diretora disse: vou te colocar na sala dos meninos mais quietos” (ESTAGIÁRIA 6, 2018).

Os achados na escola continuavam a alimentar as discussões. Quais seriam as percepções da diretora sobre a estudante? Por que haveria na escola uma sala de “meninos quietos”? Por que a estudante da universidade foi conduzida até esta sala? Como se deu a formação da diretora? Quais são as concepções empregadas por ela e quais aspectos deseja apresentar sobre a escola? Que escola ela revela para a estudante, para a universidade, para a sociedade? Enquanto a escola delineia suas relações com quem a observa, quem adentra o espaço escolar também promove reflexões sobre sua permanência ali.

Eu sempre faço meus registros sobre o que observo nas salas de aulas depois, quando chego em casa, porque eu acho que, se eu anotar na hora da aula, acho que incomodo a professora e altero a sua prática. A professora pode pensar: o que ela está escrevendo sobre mim? [...] Entreguei meu Plano de Atividades para a diretora, expliquei minha proposta para a prática de ensino, mas ela não mostrou para a professora. Então, quando entrei na sala de aula, a professora me perguntou: o que você vai fazer aqui? Eu disse: a diretora não te mostrou meu plano? [...] No meu Plano de Atividades eu informei que iria fazer registros em imagens do cotidiano escolar. Enquanto eu fazia as fotos, parecia que a professora estava desconfortável, mas, depois que eu fiz as fotos na sala de aula, mostrei para a professora e conversamos. Lembrei do que falamos aqui na universidade, como estudamos sobre o procedimento de registrar em imagens, tudo ajudou muito. Depois disso, ela se abriu para mim (ESTAGIÁRIA4, 2018).

A professora não tinha conhecimento do “Plano de Atividades” da estudante, pois o mesmo fora entregue à diretora da escola, em cumprimento à hierarquia escolar. Este desconhecimento gerou receio para a professora, quando se deparou com a produção de imagens – receio esse que se dissipou tão logo as imagens lhe foram exibidas e fomentaram o diálogo. Com a amostra e conversação sobre as imagens, “ela se abriu para mim” – disse a estudante. Similar a este acontecimento, recordo um documentário que aborda as reflexões do fotógrafo Art Wolfe (2019) em sua viagem pela África, quando produziu imagens de diferentes grupos sociais. Enquanto realizava seu trabalho, registrava suas preocupações em torno das fotos: ele não as tomava sob a forma de apropriação, mas como compartilhamento. Ao produzir as fotos, mostrava-as aos grupos que fotografou, com o intuito de aproximar-se das pessoas. Ele afirma que a

fotografia é uma grande conexão, e que a possibilidade oferecida pelas câmeras digitais favorece esse contato, uma vez que poderia mostrar às pessoas o que estava fotografando. Segundo Wolfe (2019), ele não busca documentar uma cultura como faz um documentarista tradicional, mas tenta oferecer um sentido ao que está acontecendo. Trabalhando com imagens, imprime nelas o movimento do que se passa, ao incluir os sentidos compartilhados pelas pessoas envolvidas. A imaginação do fotógrafo é complementada pela leitura que o outro realiza das imagens.

Ao entrar na escola, a estudante do curso de Pedagogia dirigiu-se à direção para se apresentar. Ali explicitou seu “Plano de Atividades”, o qual delimita os objetivos e procedimentos que privilegiou desenvolver durante a prática de ensino. Na maioria das vezes, o “Plano de Atividades” permanece restrito à direção, e a professora que irá receber a estudante não tem acesso a ele. A entrada na sala de aula insere outra dificuldade: geralmente a aula já se encontra em curso e a professora não dispõe de tempo para receber a estudante, para conversar. Os contatos costumam ser aligeirados, há pouco tempo para conversas, as crianças demandam a atenção da professora. Assim, a estudante adentra na classe, sem que se estabeleça uma conversa prévia com a professora.

Conversei com a diretora, expliquei meu Plano de Atividades e depois ela me levou até a sala de aula. A professora já tinha começado a aula e eu não pude falar com ela. Entrei e sentei, sem conversar com a professora e fiquei inquieta. Então, uma criança perguntou para mim: o que você está fazendo aqui? Expliquei para ela que vim aprender com a sua professora, porque serei professora também. A professora ouviu isso e, quando foi possível, fui até a sua mesa, me aproximei dela, conversamos e aconteceu a proximidade. Não sei... mas acho que quando eu falei com a criança que eu vim aprender, a professora ouviu e gostou do que ouviu (ESTAGIÁRIA5, 2018).

A estudante relata que a proximidade ocorreu quando a professora percebeu em sua fala, indícios de que ela estava ali para aprender. “Eu vim aprender” – disse a estudante. Em nossas discussões durante a orientação coletiva, consideramos que isso fez toda a diferença. Talvez antecipando a entrada de alguém que iria observá-la e relatar negativamente sua prática, a professora se surpreendeu ao encontrar alguém que viera aprender. A partir disso e da conversa que se estabeleceu, a estudante não se limitou a tão somente estar dentro da sala de aula – ela passou a estar “junto” com a professora. Esta ocorrência, contudo, nem sempre se dá, e nem tampouco é possível prevê-la, pois que se trata de um acontecimento que é fruto da sintonia entre acaso e necessidade. O excelente estudo etnográfico de Geertz (1989) ajuda a compreender isso ao oferecer interessante registro acerca de uma presença que nem sempre implica em proximidade.

Ao entrarem na escola, as estudantes se depararam com questões que convidavam a pensar sobre essa entrada, examinando as condições que se configuravam e propiciavam a proximidade – ou não. Estar na escola não significa estar “junto” com as pessoas, e foi preciso refletir sobre quais concepções as diretoras e professoras privilegiavam sobre a presença das estudantes neste espaço. Em grande parte,

formadas há vários anos, é possível que os estágios curriculares cumpridos pelas diretoras e professoras da escola tivessem sido organizados a partir de outros princípios. É possível que, em suas lembranças, mantivessem um percurso de estágio no qual foram orientadas a observar e analisar. Essa observação e análise, durante todo o período no qual a racionalidade técnica atuou soberana junto à formação, eram tão somente observação e análise isentas de conteúdo teórico, crítico e compreensivo. Atualmente, enquanto na universidade temos trabalhado por empregar na prática de ensino procedimentos oriundos de uma ciência progressista e crítica, é provável que as expectativas da escola ainda preservem, na memória, uma modalidade de estágio que examinaria a escola desde a neutralidade positivista e produziria, sobre ela, um discurso severo e superior.

Todas essas conversações com as estudantes de prática de ensino, durante as orientações coletivas, fizeram pensar sobre a distância entre o que é previsto pela instância institucional, e o que acontece no cotidiano escolar. Não bastava planejar o estágio enquanto atividade investigativa, com intencionalidades compreensivas e dialógicas: o planejamento democrático estremecia perante as estruturas da cotidianidade. Enquanto as estudantes alimentavam expectativas acerca daquilo que iriam encontrar, depositando em seus “Planos de Atividades” suas intencionalidades, o cotidiano escolar acontecia em outras lógicas.

Em meu Plano de Atividades, escrevi que iria realizar o registro fotográfico do material didático que encontrasse em classes de 1º a 5º ano. Eu planejei fotografar os jogos que a professora confecciona, e também os cartazes, os brinquedos, livros de histórias e tudo. Queria fotografar e organizar as imagens pra gente conversar aqui e com a professora, tem coisas que não sei como é, eu estava animada. Quando cheguei lá, só encontrei giz (ESTAGIÁRIA6, 2018).

Eu entrei na sala e vi as paredes sem nada, fiquei olhando e lembrando das nossas aulas, de mostrar textos, de ter textos nas paredes, ter coisas das crianças, e a professora viu que eu estava olhando e me disse: eu tinha um ambiente alfabetizador, muitas coisas pregadas nas paredes, calendários, alfabeto, textos... mas tive que arrancar tudo. A diretora disse que esta semana vamos receber a visita da inspeção escolar, e ela proíbe qualquer coisa pregada nas paredes (ESTAGIÁRIA 7, 2018).

A intenção das estudantes de encontrar na escola algo que haviam sugerido em seus “Planos de Atividades” muitas vezes não se efetivava. A realidade escolar, em grande parte, não condizia com as expectativas criadas, levando as estudantes a problematizarem isso. A idealização de uma classe de alfabetização organizada para este fim, se dissipava diante de paredes nuas e da constatação da existência um único item: o giz. Essa ocorrência favoreceu que as estudantes se dedicassem a ouvir as professoras, a tentar compreender o que se passava, a conhecer outras lógicas que impediam o estabelecimento de um ambiente alfabetizador. A percepção da falta precisa ser complementada pela trama que a produz.

A observação que não é complementada pela escuta pode resultar na produção de uma imagem negativa sobre a escola e sobre as práticas docentes. No caso relatado, uma classe de alfabetização desprovida de elementos que integrassem as crianças, a leitura e a escrita não significava que a professora

desenvolvesse uma prática alfabetizadora mecanicista ou negasse a importância dos textos. Ao ouvir a professora, a estudante compreendeu que a sala nua era resultado de pressão externamente exercida. À professora, neste momento, só restava cumprir o que lhe era exigido e produzir táticas (CERTEAU, 1994) que ajustassem seu trabalho às suas concepções, utilizando-as no momento oportuno.

Durante a prática de ensino, o que era planejado e o que acontecia no cotidiano escolar era complementado pelas conversações, durante a orientação coletiva na universidade. Entendemos que a boa execução de um plano não requer tão somente o cumprimento do que foi elencado, mas a interação permanente com a escola, de forma a buscar outras lógicas que não se mostram à superfície. Se o estágio convencional – que marcou tão duramente o entendimento de que a escola dispõe sobre seu funcionamento – não serve mais à formação, tampouco a prática de ensino atual, quando desprovida de preocupações concernentes aos aspectos etnometodológicos construídos pelos sujeitos escolares, pode nos oferecer serventia.

3 CONCLUSÃO

Além de favorecer que teoria e prática encontrem-se em um campo de significação mútua, a prática de ensino também contribui para com a aproximação entre universidade e escola. Investimentos nesta aproximação inauguram outras possibilidades de diálogo entre as estudantes em formação e as professoras da escola básica. As reflexões epistemológicas convidam para que a estudante em formação observe também sua presença no espaço escolar, refletindo sobre suas intervenções e modificando as relações que estabelece com as professoras das escolas. Frutos da prática de ensino mediada por uma orientação investigativa, outras posturas são intensificadas no perfil da estudante do curso de formação, fomentando o rigoroso compromisso com o outro, a contextualização das situações observadas: a escuta atenciosa; o olhar inconcluso e a necessidade por buscar, continuamente, compreender.

Ao se depararem com o imprevisto – as concepções que a escola ainda mantém sobre uma modalidade de estágio pautada na observação desprovida de procedimentos científicos, aliada à consolidada hierarquia escolar e à falta de autonomia docente – as estudantes perceberam que, além da execução das atividades que propunham, precisavam, também, compartilhar com a escola outra lógica: a prática de ensino comprometida com a formação da professora pesquisadora de sua própria prática. Durante sua permanência nas escolas, as estudantes foram orientadas a tomar as dificuldades enquanto possibilidades de compreensão para as lógicas presentes. Mesmo repletas de intencionalidades expressas em seus “Planos de Atividades”, aprenderam que é preciso compreender a realidade escolar em suas manifestações, em detrimento de tentar ajustar objetivos externos à realidade existente. Adentrando na

escola repletas de intenções e resguardando o respeito ao que se processa em cotidiano escolar, buscaram estabelecer conexões entre quem aprende e quem dispõe de experiência.

As reflexões epistemológicas acerca da entrada na escola alimentaram discussões empreendidas posteriormente, durante o desenvolvimento da prática de ensino. Já na entrada compreendemos que as noções de formação, autonomia, prática de ensino, hierarquia, regulação e tantas outras não dispõem de sentidos compartilhados pela universidade e pela escola. Tudo isso leva a pensar na prática de ensino em sua multidimensionalidade, incorporando ao processo a discussão permanente acerca de seu planejamento, orientação e consecução.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosa Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor (a) – Pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: _____. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. *Reflective teaching – An introduction*. Reflective Teaching and the Social Conditions of Schooling. Lawrence Erlbaum Associates: United States of America, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008.

WOLFE, Art. Etiópia: o Vale do rio Omo. **Série Viajando aos extremos**. 25 episódios. 30' (Dur. Média). Episódio 13. Documentário. TV Escola. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=RLvrNI2CwbQ>. Acesso em: 15 de março de 2019.