



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Flávia Eloisa Caimi



**Processos de conceituação da
ação docente em contextos de
sentido a partir da Licenciatura
em História**



Porto Alegre

2006

Flávia Eloisa Caimi

**Processos de conceituação da
ação docente em contextos de
sentido a partir da Licenciatura
em História**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.Dra. Margarete Axt

Porto Alegre

2006

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C134p Caimi, Flávia Eloisa

Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História/ Flávia Eloisa Caimi. Porto Alegre : UFRGS, 2006.

f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora: Margarete Axt.

1. Professor – Formação – História. 2. Ambiente de aprendizagem. 3. Estágio supervisionado. 4. Piaget, Jean. 5. Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. I. Axt, Margarete, orient. II. Título.

CDU : **371.13**

Flávia Eloisa Caimi

**Processos de conceituação da ação docente
em contextos de sentido a partir da
Licenciatura em História**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa.Dra. Margarete Axt

Aprovada em _____

Profa. Dra. Margarete Axt – Orientadora

Profa. Dra. Carime Rossi Elias – Unisinos e Uergs

Profa. Dra. Ernesta Zamboni – Unicamp

Profa. Dra. Maria Luiza R. Becker – PPGEDU-UFRGS

Ao *Henrique* e ao *Felipe*, filhos-educadores,
fontes inesgotáveis de energia, carinho e amor.
Com/por eles acredito que o futuro é possível.

Ao *Luís*, há duas décadas compartilhando comigo a
vida e me ensinando o sentido do companheirismo.

A *Maria de Lourdes*, mãe, amiga, mulher forte,
exemplo de dignidade e generosidade.

AGRADECIMENTOS

“O pesquisador no país do outro”... Partindo dessa metáfora proposta por Amorim (2004) para definir a natureza da pesquisa em ciências humanas, quero manifestar reconhecimento às pessoas e grupos que tomaram assento ao meu lado, intencional ou inadvertidamente, na “viagem” que empreendi rumo a esse lugar exotópico. Coerente com a perspectiva polifônica e cooperativa que orienta este estudo, preciso agradecer a todos que emprestaram suas vozes – algumas fazendo-se ouvir pelo silêncio e na distância – ajudando-me a tecer esse (con)texto de enunciação e de sentido que, por ora, denominamos tese.

- A Margarete Axt, cuja orientação potencializadora testemunha (isso é muito mais do que ensinar) escutas de alteridade, relações dialógicas e posições prospectivas. Uma educadora que sabe confortar os aflitos e “aflitar” os confortáveis.
- Aos colegas do Lelic e do Orient, com quem aprendi/vivenciei as noções de grupo-sujeito, construção coletiva e respeito mútuo... Ademir, César, Claudinha, Clóvis, Deise, Elmara, Evandro, Gislei, Gláucio, Gleice, Guadagnin, Janete, Magale, Márcio, Marga, Mary, Othon, Querte, Rafael, Rejane, Ricardo, Sheyla. Seguramente, um *dream team*.
- À colega Elena Lúcia Sol, nossa “guerreira”, que partiu quase sem avisar, deixando-nos, ao mesmo tempo, órfãos e herdeiros de sua capacidade de ir ao “país do outro”, com generosidade, amor e rigor. Foi difícil continuar sem você...
- Às/Aos colegas do Gespe e do Grupo de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica da Universidade de Passo Fundo, responsáveis por terem me lançado aos vícios... do gosto pelo estudo, da curiosidade intelectual, da atitude investigativa e, sobretudo, do compromisso ético-político com a educação. Com eles descobri que “é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia” (CLARICE LISPECTOR).

- Às professoras doutoras Carime Rossi Elias, Ernesta Zamboni e Maria Luiza R. Becker, cujos olhares cuidadosos e competentes sobre o projeto de tese contribuíram para que eu reconhecesse outras/novas perspectivas de trabalho, constituindo um vigoroso excedente de visão.
- À Universidade de Passo Fundo, pelo esforço empreendido em conceder dois anos de licença pós-graduação, não obstante a crise econômico-financeira que assola as instituições comunitárias de ensino superior no nosso país.
- Aos familiares próximos – irmãs Ana Paula e Cláudia, irmão Luciano, cunhada Carin, sobrinhas Amanda, Isabel e Júlia – pelo amor e confiança inabaláveis. Ao pai, com quem só pude conviver por quinze anos, tempo suficiente para aprender o valor da palavra, da ética e da leitura.
- Aos colegas/amigos que, de perto ou de longe, estimularam, desafiaram, apoiaram, fortalecendo-me na empreitada: Adriana Bragagnolo, Adriana Dickel, Altair Fávero, Astor Diehl, Elli Benincá, Eliane Colussi, Jerônimo Sartori, Maria Célia Rossetto, Neusa Andreola, Rosane Colussi, Rosane de Marco, Sílvia Scartazzini. Ao Matheus Ribeiro, pela presteza em resolver questões circunstanciais.
- Muito especialmente aos professorandos da Turma 2004-2 do curso de História da Universidade de Passo Fundo, por terem sido anfitriões tão generosos em seu país, por instaurarem ricas possibilidades de diálogo e aceitarem o deslocamento de lugares para além das relações professor-aluno, pesquisador-pesquisado.

RESUMO

A formação inicial de professores tem se constituído em tela de fundo para numerosos e vigorosos estudos no âmbito da pesquisa em educação. Percebe-se, no entanto, que ainda permanecem pouco exploradas as abordagens que tratam da cognição do professor, colocando em relevo seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento profissionais. Diante disso, esta tese aborda uma pesquisa-intervenção realizada junto a 26 acadêmicos finalistas do curso de História – Licenciatura Plena em situação de estágio curricular no segundo semestre do ano de 2004, de uma universidade comunitária do interior do estado do Rio Grande do Sul. Tomando como referência teórica a epistemologia genética de Jean Piaget e a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, os objetivos da pesquisa-intervenção consistem em analisar os sentidos produzidos pelos estagiários sobre a aula de história e perscrutar os processos de conceituação da ação docente desenvolvidos no período de estágio. Para tanto, foram mobilizadas duas principais estratégias metodológicas no decurso da disciplina, as quais ofereceram suporte tanto para a intervenção no processo de formação dos professorandos quanto para a coleta de dados da pesquisa, a saber: a) a inserção do grupo-sujeito num *ambiente virtual de aprendizagem* especialmente proposto para a disciplina, com vistas a potencializar as trocas interindividuais e fomentar processos de conceituação da ação docente numa perspectiva coletiva e cooperativa e b) a instauração de um processo de escrita de *memórias de aula*, como condição possibilitante para ampliar a capacidade de ver e de pensar a própria ação docente. As inferências e constatações produzidas no processo da pesquisa demonstram que o percurso investigativo-reflexivo dos professorandos sobre as próprias práticas pedagógicas possibilitou-lhes avançar progressivamente na produção de sentidos e na conceituação da ação docente, desde um primeiro patamar de consciência, tido como elementar ou periférico, passando por um segundo patamar, no qual a ação e a conceituação configuram-se paralelamente, até um terceiro patamar, em que a conceituação predomina sobre a ação docente, no plano da abstração refletida. A tematização/problematização dos seus processos cognitivos e de suas práticas pedagógicas, acompanhada da reflexão (com)partilhada com o outro – colegas, professores, autores, teorias –, contribuiu significativamente para a qualificação e para a ressignificação do próprio campo de atuação profissional. Os resultados da pesquisa apontam, ainda, para a necessidade de repensar a estruturação e a dinâmica dos cursos de formação de professores de história, de modo a superar antigas dicotomias entre “formação específica” e “formação pedagógica”, (re)conciliando o *fazer* e o *compreender*, a *ação* e a *reflexão*, a *prática* e a *teoria*.

PALAVRAS-CHAVE: História. Professorando. Formação. Ação. Conceituação. Sentido.

ABSTRACT

The initial formation of teachers has constituted in background for numerous and vigorous studies in the ambit of investigation on education. It is noted, however, that the approaches which deal with the teacher's cognition are not explored, pointing out his learning journey and professional development. Before this, this thesis consists of an investigation-intervention performed with 26 finalist graduation students at the History College – Licentiateship in curricular training period in the second semester of 2004, at a communitarian university in the countryside of Rio Grande do Sul state. Having as theoretical reference Jean Piaget's genetic epistemology and Mikhail Bakhtin's language philosophy, the aims of the investigation-intervention consist of analyzing the senses produced by the trainees on history classes and scanning the processes of conceptualization of teaching action developed during the training. For this, two main methodological strategies have been mobilized during the discipline, which supported the intervention in the process of teachers' formation as well as for data collection, namely: a) the insertion of the subject-group in a *virtual learning environment*, especially proposed for the discipline aiming to enforce interindividual exchanges and promote conceptualization of processes of teaching action under a collective and cooperative perspective and b) the installment of a written process of *class memo*, as possibility condition to enlarge the capacity of seeing and thinking the teaching action. Inferences and results obtained in the investigation show the investigative-reflexive way of teachers on their own pedagogic practices made possible their progressive advance toward the production of senses and in the conceptualization of teaching action, from a primary conscious stage, known as elemental or peripheral, passing by a second one, in which the action and conceptualization configure parallelly, up to a third stage in which the conceptualization is predominant over the teaching action, in the plane of reflected abstraction. Theme/problem of cognitive processes and pedagogic practices, along with the reflection shared with each other – classmates, professors, authors, theories – contributed significantly for the qualification and re-meaning of the own professional field of acting. The results of the investigation also arise the need to rethink the structure and dynamics of formation courses of teachers of history, in such a way to overwhelm old dichotomies between “specific formation” and “pedagogic formation”, (re) conciliating *do* and *comprehend*, *action* and *reflection*, *practice* and *theory*.

Key words: History. Teacher. Formation. Action. Conceptualization. Sense.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Faixa etária dos sujeitos.....	60
Figura 2 - Situação de paternidade/maternidade dos sujeitos.....	61
Figura 3 - Ocupação profissional dos pais.....	62
Figura 4 - Séries de realização dos estágios.....	67
Figura 5 - Índices de enunciações no <i>for-chat</i> por participante.....	112
Figura 6 - Índices de frequência de enunciação no <i>for-chat</i> por semana.....	113
Figura 7 - Tipologias de composição do <i>webfólio</i>	115
Figura 8 - Níveis de participação do grupo-sujeito no AVA.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese do <i>corpus</i> documental da pesquisa.....	70
Tabela 2 - Índice geral de participações no <i>for-chat</i>	111
Tabela 3 - Tipologias de memórias de aula produzidas pelo grupo-sujeito.....	136
Tabela 4 - Cotejo entre tipologias de memórias e níveis de participação no <i>for-chat</i>	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 DA PROPOSTA À TESE: CONSTRUINDO PERCURSOS INVESTIGATIVOS....	17
1.1 Compondo uma problemática de pesquisa a partir do cotidiano profissional.....	18
1.2 Delineamentos da proposta: objetivos, pressupostos e questões de pesquisa.....	25
1.3 Uma interlocução preliminar com o quadro teórico de referência: Jean Piaget e Mikhail Bakhtin.....	27
1.3.1 Os autores em seus contextos históricos.....	31
1.3.2 Jean Piaget.....	33
1.3.3 Mikhail Bakhtin.....	40
1.4 Definindo uma possibilidade metodológica.....	48
1.4.1 A pesquisa-intervenção: princípios e dinâmica.....	48
1.4.2 O papel da “supervisão” de estágio.....	55
1.4.3 O ambiente virtual de aprendizagem.....	56
1.4.4 Os sujeitos da pesquisa.....	59
1.5 Proposta de organização e análise dos achados de pesquisa.....	69
2 CONTEXTOS DISCURSIVOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA.....	75
2.1 Contextualizando a produção brasileira sobre formação de professores.....	77
2.2 Algumas considerações sobre ensino e formação no campo da história: caminhos, tendências, perspectivas.....	90
3 VOLTANDO-SE À PROPOSTA DE FORMAÇÃO INSTAURADA NA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO II – ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	102
3.1 A oralidade, a escrita e a informática pensadas como tecnologias da inteligência.....	104
3.2 Ambiente virtual de aprendizagem: co-presença, colaboração e/ou cooperação?.....	109
3.2.1 Um olhar quantitativo sobre o ambiente virtual de aprendizagem.....	110
3.2.2 Ampliando o olhar sobre o AVA: a dimensão qualitativa.....	116
3.3 A escrita de <i>memórias de aula</i> operando como instrumento de reflexão.....	128

4 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A SALA DE AULA: O SENTIDO DA SOBREVIVÊNCIA.....	142
4.1 Narrando os primeiros dias de estágio: “Não se preocupem, no final todos sobreviverão”.....	144
4.2 “Camisa-de-força, gás lacrimogêneo e <i>spray</i> de pimenta...” Vale tudo para manter a ordem?.....	150
4.3 “Os alunos não estão nem aí... vão levando com a barriga”.....	165
4.4 Uma primeira sistematização dos achados: tecendo as interpretações e projetando-as à reflexão.....	175
5 PROGRESSOS NA CONCEITUAÇÃO E EMERGÊNCIA DE OUTROS SENTIDOS.....	183
5.1 “Hoje foi um daqueles dias em que você sente orgulho de ser professora”.....	184
5.2 “Enfim, hoje me dei conta que...” O olhar volta-se para os aspectos metodológicos do trabalho docente.....	190
5.3 Afinal, para que serve mesmo ensinar/aprender história?	205
5.4 Uma segunda síntese necessária para consolidar a relação empiria/teoria.....	212
6 O NÍVEL DA CONCEITUAÇÃO SOBRE A AÇÃO: A POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DO CAMPO DE AÇÃO PROFISSIONAL.....	220
6.1 O discurso polifônico presente na reflexão sobre a prática.....	223
6.2 A metacognição como recurso à ressignificação do campo de ação profissional.....	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENFIM, ASSIM FOI FEITO.....	239
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	247
APÊNDICES.....	257

INTRODUÇÃO

Polifonia
Eu constituído de nós
Ato nós, somos eu
Desato nós
Sou eu polvilhado em mim
Somos eu, sou nós.¹

Em meados do mês de fevereiro de 2005, numa típica tarde de verão, eu estava em Porto Alegre, na avenida Cristóvão Colombo, indo à UFRGS, no interior do coletivo urbano da linha T5 – cujo percurso já fizera incontáveis vezes no ano anterior e tornaria a fazer outras tantas no ano subsequente. Então me deparei com o poema da Manoella Neves, apresentado na epígrafe, afixado na janela do ônibus. Naquele exato momento, por obra do acaso, talvez, eu acabara de ler um trecho da obra de Marília Amorim, em que a autora anunciava a idéia de que “pesquisador e sujeito de pesquisa estão em condição de intersubjetividade onde, necessariamente, não há *eu* que não se constitua na relação com um *tu*” (2004, p. 89). Mesmo que por meios pouco ortodoxos, essa coincidência constituiu/deflagrou um importante movimento de sistematização da tese que ora apresento. Mais do que isso, foi o momento de definitiva assunção² do desafio de abordar o tema da “formação do professor de história” de um mirante pouco convencional na pesquisa educacional, travando estreita interlocução com dois autores oriundos de universos epistemológicos (aparentemente) distintos: o epistemólogo Jean Piaget, pesquisador da cognição humana, e Mikhail Bakhtin, historiador/filósofo da linguagem.

O poema de Manoella, em certa medida, me permitiu compreender a possibilidade dessa interlocução, formalizando como elemento comum no pensamento de Piaget e de Bakhtin o “eu constituído de nós”. Esse mote me pareceu essencial para descortinar o tipo de relação que tenho vislumbrado/buscado ao longo de mais de uma década orientando/supervisionando estágios na Licenciatura em História e constituiu uma fenda

¹ NEVES, Manoella. *Poemas no ônibus* – 12. ed., 2004.

² Interessante verificar a força dessa palavra na formulação apresentada por Antônio Houaiss, no dicionário homônimo: “proposição que, uma vez formulada e aceita, dá origem a uma série de inferências irrefutáveis e necessárias” (2001, p. 325).

encorajadora para refletir/discutir – na esfera pública que é o espaço de uma tese de doutorado – as práticas pedagógicas desenvolvidas por mim e pelos acadêmicos finalistas da licenciatura em situação de estágio curricular, nossos futuros colegas-professores de história.

Nesse percurso de estudo, pesquisa e atuação no âmbito da formação de professores, tenho observado que a cognição do professor(ando) constitui um elemento ainda não suficientemente explorado na produção acadêmica brasileira, a verificar-se pelo caráter lacunar de pesquisas que invistam mais nesse sujeito, desvendando-lhe os processos cognitivos no curso de sua formação escolar/profissional. A opção por tal campo investigativo justifica-se, assim, pela necessidade de acentuar o compromisso da licenciatura com a formação de um profissional reflexivo, capaz de compreender tanto os seus processos cognitivos quanto os de seus alunos, bem como pela expectativa de, na dinâmica dos estágios curriculares, criar condições para superar a rigidez reprodutiva da prática, mediante interações em contextos de produção/construção coletivas. Encharcada do cotidiano da sala de aula, conforme expressão utilizada por Collares (2003), mas procurando manter rigorosa vigilância sobre os muitos “eu/nós” de que me revesti durante a realização do trabalho, em especial o eu-professora, o eu-supervisora e o eu-pesquisadora, desenvolvi uma pesquisa-intervenção no segundo semestre de 2004, na disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado do curso de História-Licenciatura Plena da Universidade de Passo Fundo/RS, tendo como interlocutores-sujeitos 26 acadêmicos em situação de estágio curricular, matriculados na disciplina. O lugar de onde falo, enuncio, pronuncio, reflito é, então, o de uma professora-formadora de professores que, ao longo da carreira docente, vem tomando sua prática educativa como objeto de estudo, marcando-a pelo compromisso ético-político e pela responsabilidade com a educação.

A pesquisa-intervenção desenvolvida teve o propósito de criar condições de possibilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional nos estágios, pautando-se em práticas dialógicas, investigativas e reflexivas sobre o próprio fazer docente. Desse modo, foram mobilizadas duas principais estratégias metodológicas no decurso da disciplina, as quais ofereceram suporte tanto para a intervenção no processo de formação dos professorandos quanto para a coleta de dados da pesquisa, a saber: a) a inserção do grupo-sujeito num *ambiente virtual de aprendizagem* especialmente proposto para a disciplina, com vistas a potencializar as trocas interindividuais e fomentar processos de conceituação da ação docente numa perspectiva coletiva e cooperativa e b) a instauração de um processo de escrita de *memórias de aula*, como condição possibilitante para ampliar a capacidade de ver e de pensar a própria ação docente.

Consoante o título proposto para a tese – “Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História” –, os objetivos da investigação estão permeados pelos referenciais piagetiano e bakhtiniano e são formulados nos seguintes termos: a) analisar os sentidos produzidos pelos estagiários sobre a aula de história; b) perscrutar os processos de conceituação da ação docente desenvolvidos no período de estágio curricular e, como decorrência dos anteriores, c) avaliar as condições de possibilidade criadas pelas estratégias de intervenção na disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, bem como a qualidade dessas estratégias, com base nos efeitos provocados/produzidos sobre os estagiários, haja vista a expectativa de instaurar condições favoráveis para a produção de sentidos e para os processos de conceituação na/da ação docente.

Ao (re)tomar como temática de estudo a formação de professores – neste caso de professores de história –, incomodava-me a possibilidade de recair no lugar-comum das pesquisas que descortinam um leque de inconsistências e insuficiências presentes nos cursos de formação, que denunciam a precariedade do saber e do fazer do professor e criticam a totalidade do sistema educacional, desde as políticas educacionais públicas até a direção da escola, sem, no entanto, apontar para a construção de possibilidades de superação de tal cenário. Acreditando que já não basta descrever/denunciar, procuro desenvolver o trabalho/pesquisa de modo prospectivo, reconhecendo o professorando como um sujeito que aprende e se desenvolve profissionalmente. Assim, focalizo a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa atentando mais para suas potencialidades, conquistas e avanços do que para suas provisórias limitações, embora não me furte a tentar compreendê-las. Ao invés de erigir prescrições a respeito do que os professorandos deveriam ou não realizar em suas aulas, procuro compreender o que eles fazem, por que agem de determinada maneira, de que processos cognitivos e de quais sentidos produzidos derivam suas escolhas e decisões em sala de aula.

Não se trata – e espero que o leitor o reconheça no desenvolvimento da tese – de um “efeito Pollyanna”, cuja intencionalidade seja constituir um cenário bonito para nele instalar confortavelmente a minha própria prática docente. Antes, trata-se de manter coerência com os processos identitários profissionais por mim desenhados ao longo de mais de duas décadas de “professoralidade” (NÓVOA, 1995) e, sobretudo, de não trair o aporte teórico que escolhi para me acompanhar no percurso da pesquisa, marcado pelo caráter dialógico, polifônico (BAKHTIN, 1986, 2000) e cooperativo (PIAGET, 1973b, 1976).

Feitas essas considerações preliminares, passo a apresentar a arquitetura do texto, que está organizado em seis capítulos. Cumpre referir, preliminarmente, que, não obstante a

incorporação de um capítulo inicial de apresentação geral do projeto de tese, inserindo aspectos do referencial teórico e das opções metodológicas feitas, optei pela articulação teoria-empíria ao longo do texto, dando voz aos sujeitos-professorandos e aos autores de referência, na mesma medida em que a minha própria voz se faz ouvir, numa escrita que, espero, se mostre polifônica.

No primeiro capítulo, “Da proposta à tese: construindo percursos investigativos”, conforme já referido, apresento as definições gerais da tese, procurando explicitar os caminhos já percorridos que possibilitaram configurar uma problemática inicial de pesquisa e, principalmente, os caminhos que entendo ser necessário percorrer para a consecução das intencionalidades ali manifestas. O cotidiano profissional constitui o ponto de partida e, para configurá-lo, adoto a metáfora do “discurso de Eco”, tentando problematizar aspectos da rigidez reprodutiva da prática, o que considero ser um dos elementos a superar nos processos de formação de professores. Seguindo, efetuo breve apresentação do quadro teórico de referência, argumentando sobre as possibilidades de interlocução da problemática da tese com/entre Jean Piaget e Mikhail Bakhtin, destacando os principais conceitos a serem operados no desenvolvimento do trabalho. Por fim, traço alguns delineamentos metodológicos, caracterizando os princípios e a dinâmica da pesquisa-intervenção, o ambiente virtual de aprendizagem e, em especial, apresentando os sujeitos da pesquisa, interlocutores, atores, que, personificando três personagens – aluno, professorando e professor –, constroem sua formação profissional, conforme imagem apresentada por Mendes (2000).

O segundo capítulo, “Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de história”, trata da contextualização dos dois grandes temas que se entrelaçam no percurso da tese. Numa perspectiva histórica, teórica e metodológica, procuro explicitar os contextos discursivos que consubstanciam o campo da formação de professores e do ensino da história, operando alguns de seus principais conceitos, tais como prática, profissionalidade docente, política educacional, professor reflexivo, historiografia, paradigmas da história, crise do ensino da história, dentre outros.

No terceiro capítulo, “Voltando-se à proposta de formação instaurada na disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado”, analiso as duas principais estratégias adotadas na dinâmica da pesquisa-intervenção, quais sejam, o ambiente virtual de aprendizagem e a escrita de memórias de aula, precedidas de uma breve incursão ao pensamento de autores que tematizam o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, em especial aos estudos de Pierre Levy (1993, 2003). Seguindo, problematizo e analiso a inserção do grupo-sujeito no ambiente virtual de aprendizagem tanto numa dimensão quantitativa quanto qualitativa,

consubstanciando a sua participação em três níveis distintos: co-presença, colaboração e cooperação.

No quarto capítulo, “Primeiras aproximações com a sala de aula: o sentido da sobrevivência”, parto da análise das enunciações dos professorandos, buscando cartografar os sentidos que produzem em seus contatos iniciais com a sala de aula, em situação de estágio curricular e, em particular, os modos como configuram e enfrentam os problemas complexos da vida escolar – identificados na tese como “dilemas” (ZABALZA, 2004) –, no cotejo com as referências teórico-profissionais constituídas no decurso de sua formação. Busco tecer as interpretações desses achados de pesquisa à luz da produção de sentidos, com Bakhtin (1986, 2000) e, em especial, com o aporte piagetiano (1976, 1977, 1978), à luz das teorias da equilibração e da tomada de consciência da ação docente.

O quinto capítulo, “Progressos na conceituação e emergência de outros sentidos”, é voltado para a continuidade dessa cartografia anunciada no capítulo anterior, identificando-se um conjunto de enunciações que comportam uma mudança de atitude dos professorandos no olhar reflexivo que estendem sobre suas práticas. A pergunta orientadora, a essa altura da pesquisa, pretende evidenciar em que consistem as (possíveis, eventuais) modificações da ação dos professorandos, a partir da conceituação advinda do processo investigativo e reflexivo dessa mesma ação. O sexto e último capítulo, “O nível da conceituação sobre a ação: a possibilidade de ressignificação do campo de ação profissional”, consiste, em certa medida, num desdobramento dos anteriores e num encaminhamento para as considerações finais. Busco nele, em especial, apontar evidências empíricas da ocorrência (ou não) de elementos indicadores de ressignificação profissional, focalizando dois principais pontos de visibilidade: os atravessamentos teóricos possibilitados pelo discurso polifônico e o recurso à metacognição no processo de desenvolvimento profissional.

Então, assim será feito...

Capítulo I

**DA PROPOSTA À TESE: CONSTRUINDO
PERCURSOS INVESTIGATIVOS**

1.1 COMPONDO UMA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA A PARTIR DO COTIDIANO PROFISSIONAL

Começo a desenvolver essa problemática de pesquisa inspirada por uma metáfora advinda da mitologia greco-romana, cenário no qual as explicações para a criação do mundo e para a complexidade das relações sociais sempre foram permeadas pela convivência de deuses, semideuses e heróis.

Refiro-me ao “mito de Eco” (BULFINCH, 1999), uma bela ninfa que vivia feliz nos bosques e fontes, companhia preferida da deusa Diana, a quem sempre acompanhava em suas caçadas. Certa vez, em visita ao Olimpo, a ninfa envolveu-se em grave acontecimento. A deusa Juno (Hera) estava atrás de seu marido, Júpiter (Zeus), desconfiada de que ele a traía, em mais uma de suas aventuras com as ninfas. Diante da vigilância de Juno, Júpiter pediu a Eco que entretivesse a deusa até as ninfas fugirem e esta ficou a tagarelar por certo tempo. Percebendo a artimanha de Júpiter, Juno lançou uma maldição sobre a ninfa: a partir desse dia Eco usaria sua voz apenas para repetir as últimas palavras pronunciadas por outros, nunca podendo falar em primeiro lugar. Impedida de ser a primeira a falar, ela somente seria capaz de reproduzir fragmentos de palavras alheias.

Já de volta ao mundo dos mortais, Eco viu passar perto de si um jovem extremamente bonito, chamado Narciso, por quem se apaixonou perdidamente. Diante dele, Eco permaneceu muda. Desejava falar de seu amor, mas estava impedida pela maldição de Juno. Ficou a acompanhar de longe os passos de Narciso, até que um dia ele se distanciou dos companheiros de caçada e perguntou: “Tem alguém aí?” Ao que Eco respondeu: “Aí!”. Narciso olhou em volta e, não vendo ninguém, gritou: “Vem!”. E Eco: “Vem!” Correndo em direção a Narciso para jogar-se em seus braços, Eco viu-se repelida pelo jovem, que fugiu, apavorado, dizendo que preferia morrer a se deixar possuir por Eco. Envergonhada com a cena, Eco refugiou-se nas montanhas e acabou por definhar, emagrecendo ao ponto de perder todas as carnes do corpo, restando-lhe apenas a voz. Segundo o mito, até hoje, quando alguém grita ao pé da montanha, Eco responde, pensando tratar-se de Narciso.

O castigo de Eco foi, certamente, um dos mais cruéis que um mortal poderia receber. Perder a expressão própria diante do outro, ser impedido da faculdade de iniciar enunciados, sendo eternamente condenado à repetição fragmentada do discurso alheio, significa renunciar à própria subjetividade humana.

De que modo o mito de Eco pode se aproximar do foco desta pesquisa, que trata da formação de professores de história em situação de estágio curricular? Ele me inspira a pensar

sobre determinados modelos escolares tecidos segundo a crença do discurso de fora, dos modismos pedagógicos, que se impõem fragmentariamente sobre as práticas dos professores, alçando-os à condição de ninfas que repetem incessantemente uma fala exterior, sem jamais poderem construir enunciados e reflexões que emergem significativamente do seu cotidiano de trabalho, da sua escola, da sua sala de aula.

Falo dessa “maldição” que parece ter sido lançada sobre a escola, de reconhecer e autorizar tão-somente o conhecimento advindo de fora, introjetado pelas vias dos cursos, palestras, livros, artigos e revistas, dos quais os professores procuram se apropriar no esforço de dar conta da dramática complexidade do seu cotidiano profissional. Maldição que impede os professores de se debruçarem sobre as interações estabelecidas nas escolas, nas salas de aula, concebendo tais espaços férteis para a produção de um conhecimento que lhes possibilite compreender efetivamente e transformar qualitativamente sua prática educativa.

Envolvidos pela maldição de Juno, os professores vivem atordoados em busca de modelos, conceitos, categorias, especialmente os que se encontram na ordem do dia entre os assuntos que pautam o discurso pedagógico: competências, construtivismo, paradigmas, avaliação, educação do futuro, projetos, inter/multi/transdisciplinaridade, gestão escolar e uma infinidade de outros temas que aqui poderiam ser mencionados. São temas que, repetidos indefinidamente, de modo superficial e fragmentado, tornam-se cristalizados, estereotipados, impotentes para contribuir na elucidação da intrincada rede de paradoxos, contradições, conflitos e necessidades que compõem a escola (EIZIRIK e COMERLATO, 2004).

Focalizando o problema de outro mirante, o da formação de professores nos cursos de licenciatura, também se evidenciam questões dessa natureza. Acompanhando e orientando estágios curriculares de docência na licenciatura em história ao longo de mais de uma década, tenho observado práticas docentes marcadas por tais concepções, desde há muito cristalizadas na tradição escolar. Trata-se de crenças fundadas na idéia de que o sucesso da aprendizagem depende unicamente da aula magistral, da fixação de atividades, da atenção na fala do professor, de ler o livro recomendado. São representações que indicam concepções pedagógicas baseadas na lógica “se eu ensino, eles aprendem”, conforme evidencia Perrenoud (2000, p. 24), como se todos se apropriassem indistinta e linearmente dos conhecimentos “transmitidos” pelo professor em sua exposição e, ainda, como se a possibilidade de aprender ocorresse essencialmente pela atuação do professor como locutor ativo e pela posição do aluno como ouvinte passivo.

Essa lógica instituída e vivenciada, com raras exceções, pelos futuros professores ao longo da sua escolarização e formação profissional pode deixar marcas indeléveis na sua

prática profissional. Por terem construído um *conceito de professor* que se limita a reproduzir e a transmitir um conhecimento acabado, elaborado por outrem, e por terem assumido uma *condição de aluno* que vem à universidade para aprender, o que significa escutar, copiar, memorizar e devolver na prova, resta aos futuros professores, em geral, reproduzir tais experiências pedagógicas no seu contexto profissional.

Partindo dessas construções experienciais e conceituais, aquele que antes era *aluno* e submetia-se à sua condição, ao ver-se no papel de *professor*, assume uma idéia e uma atitude já elaboradas de *professor*. Os conceitos que permearão a sua prática foram construídos ao longo de suas experiências como aluno; assim, os professores que são frutos do mero aprender tendem a decair no mero ensinar, mantendo o “discurso de Eco” que encontram em muitas das escolas onde vão exercer sua atividade profissional.

No caso específico a que estou me referindo na tese – a formação do professor de história –, várias situações concorrem para o agravamento do problema. Há uma tradição muito acentuada nos cursos de história de dicotomizar o currículo acadêmico em saberes ditos “específicos”, que tratam do objeto a ser ensinado, nesse caso o conhecimento histórico, e em saberes ditos “pedagógicos”, que tratam dos modos de ensinar e aprender, envolvendo disciplinas tais como Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Metodologia do Ensino de História, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. O primeiro bloco ocupa cerca de três anos do curso e é predominantemente ministrado por professores formados em história, ao passo que o segundo bloco se desenvolve em cerca de dois semestres, geralmente ao final do curso, sob a responsabilidade de professores da Faculdade de Educação, cuja formação raramente se aproxima da especificidade do curso de História. Trata-se do já conhecido esquema *três mais um*, tão questionado e problematizado por diversos autores, dentre os quais podemos referir Fenelon (1983 e 1987), Villalta (1992-1993), Ciampi (1992), Fonseca (1997 e 2003) e Caimi (2001).

Ora, essa dicotomia que verificamos na estruturação formal do currículo repercute nas práticas dos professores e alunos do curso, evidenciando-se uma hierarquia de valor e importância entre os conhecimentos “específicos ou pedagógicos”. Em geral, os professores do primeiro bloco, que compõem majoritariamente o Colegiado do Curso, expressam abertamente uma suposta supremacia das suas disciplinas, argumentando que *para ensinar história basta saber o conteúdo, o resto é mera perfumaria*, ou que *saber os conteúdos corresponde a 99% de uma boa aula, o mais dá-se um jeito*.³ De outra parte, os professores

³ Registros realizados pela pesquisadora em conversas informais com colegas do curso ou em falas espontâneas nas reuniões de Colegiado.

do segundo bloco, seja pela pouca participação na carga horária do curso, seja pela sua formação profissional desvinculada da área da História, seja ainda pelo fato de estarem lotados na Faculdade de Educação e, conseqüentemente, distantes geograficamente do curso de História e distantes também no que respeita aos interesses de pesquisa e estudo, não têm conseguido ocupar um espaço mais efetivo na formação dos professores de história.

Recuando um pouco mais o foco do problema em questão, podemos observar que também a formação do professor universitário, especialmente nas áreas específicas, enfatiza pouco o ensino e a pesquisa sobre o ensino, priorizando o pesquisador historiador, geógrafo, matemático, e assim por diante. Há uma cultura universitária que impele os professores a realizarem mestrados e doutorados nas suas áreas específicas, sem se darem conta de que são, antes de tudo, professores. Assim, ser professor torna-se algo secundário, que cada um desempenha de modo mais ou menos intuitivo, já que na maior parte das universidades brasileiras não é possível atuar exclusivamente como pesquisador.

O resultado desse estado de coisas tem sido a formação de um profissional que apresenta dificuldades para articular teoria e prática na sua ação docente, para compreender seu papel social como professor de história, para fazer a leitura crítica do seu espaço de trabalho e para reconhecer seus alunos como sujeitos do conhecimento. O contexto de formação antes referido pode indicar pistas das razões que levam os professores em situação de estágio – e mesmo os já formados – a procurar o abrigo seguro do livro didático, a “transmitir” seus conteúdos-verdades, a reproduzir antigas práticas de condução da aula, tais como deixar o quadro-negro cheio para que os alunos copiem, enquanto mantêm a classe em silêncio, portanto, preventivamente “disciplinada”; ou, ainda, adotar artifícios como tirar parte do recreio, não conduzir à merenda, fazer prova sem avisar previamente, quando se trata de aplicar medidas punitivas e corretivas.

Como professora-pesquisadora e formadora de professores numa licenciatura em história, atuando especialmente nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágios, minha preocupação está voltada ao redimensionamento da formação do professor de história, problematizando as possibilidades da formação desse profissional como um investigador prático-reflexivo sobre o seu trabalho em sala de aula. Nesse quadro contextual, pressuponho que o desenvolvimento profissional não ocorre mediante a aplicação de metodologias e didáticas descoladas de sólidos referenciais teóricos, tampouco por meio de fragmentos de teorias ou de técnicas apropriados em cursos ou palestras freqüentados eventualmente pelos professores. Pressuponho, ainda, que o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo

professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente.

Acredito que o desenvolvimento profissional se efetiva, fundamentalmente, pela capacidade dos professores em olhar para a sua prática docente e sobre ela refletir sistematicamente, em interlocução com seus pares, mediados pela apropriação de teorias-referência atinentes às problemáticas que emergem do cotidiano escolar. Nesse aspecto, aproximo-me dos argumentos de Nóvoa (1995, p. 25), para quem “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Cumpro, aqui, abrir um parêntese para explicitar que, embora compartilhe em muitos aspectos do pensamento do autor, tenho reservas no que diz respeito ao conceito de identidade profissional, por considerá-lo restritivo à idéia de um modelo único de professor ou de prática docente. Mais de acordo com o propósito desta pesquisa é o conceito de subjetividade, pois faculta a compreensão da formação como um campo de forças que tecem combinações diversas, que variam ao longo do tempo, produzindo sentidos múltiplos e múltiplas subjetividades docentes, como propõe Rocha (1999).

Conceber a formação profissional docente – no caso desta tese, do professor de história – como prática reflexiva sobre a ação e como reconstrução permanente de subjetividades implica que se reconheça o seu movimento e que se identifique o professor como um sujeito que constrói o saber ativamente ao longo do seu percurso de vida, que não se limita a reproduzir, a exemplo do “discurso de Eco”, os saberes trazidos do exterior pelos que supostamente detêm os seus segredos formais. Requer, sobretudo, que se destaque o valor da prática – na sala de aula, no contexto escolar –, como elemento de análise e reflexão do professor, criando-se situações que possibilitem a tomada de consciência dos problemas que dela advêm, como advoga García (1995).

O modelo de treinamento, ainda tão presente em muitas propostas de formação inicial de professores, embora aparentemente possa amenizar os receios e ansiedades daqueles que em breve terão uma sala de aula e um processo de ensino-aprendizagem sob sua responsabilidade, é limitado para alcançar a diversidade e complexidade das relações que se estabelecem nesse contexto. Sua limitação reside no fato de separar o *fazer* e o *compreender*, de dicotomizar a *ação* e a *reflexão*, de dissociar a *prática* e a *teoria*. As conseqüências de tal opção de formação profissional para o licenciado se expressam, a curto ou médio prazo, na expropriação e na alienação do trabalho do professor, transformando-o em ferramenta do sistema educacional, não em sujeito de transformações.

Problematizando as práticas de sala de aula de professores numa interface psicologia/educação, Rocha (1999) traz contribuições para o debate da formação profissional que se mostram válidas em diversos campos do conhecimento, não apenas no da psicologia. A autora defende a necessidade de se deslocar a ênfase da análise de uma identidade fixa, que comporta a idéia de um modelo universalmente correto de atuação profissional, para uma análise das relações que estabelecemos com os modelos dados. Ao invés de um modo exemplar de pensar a formação e a atuação docente, como se fosse possível aplicar à realidade escolar um esquema único, prévia e logicamente estruturado no universo acadêmico, é preciso refletir sobre as possibilidades da educação, construindo um espaço coletivo, reflexivo e crítico no âmbito da formação inicial, o que vale também para a formação em serviço.

Evidenciando os limites de um trabalho de formação pautado em práticas modelares que objetivam a construção de identidades profissionais fixas, Rocha enfatiza que “entre o caos, traduzido como realidade geral incompreensível e trabalho improvisado, e o desejo de equilíbrio, por sua vez traduzido nas formas exemplares de manuais, encontramos múltiplos modos de existência que requerem análises singulares e intervenções coletivas locais” (1999, p. 188). Compreender a complexidade inerente a esses múltiplos modos de existência do trabalho pedagógico e à diversidade de subjetividades implicadas no ser/estar professor – na história ou em outras áreas do conhecimento –, impõe-nos, segundo Rocha, o desafio de constituir “um campo de intervenção que institua um tempo/espço de análises coletivas, e isso significa colocar em discussão tanto a organização, as formas e os recortes já estabelecidos, como as instituições (valores, critérios, práticas, princípios de ação) que são engendrados no dia-a-dia pelos sujeitos e que dão vida aos fatos, papéis e às funções” (p. 189).

A problemática de pesquisa que procuro configurar nestas páginas está ancorada em três vertentes distintas, que se aproximam e interseccionam no percurso do trabalho, emergindo:

1. das inquietações, perturbações e desequilíbrios advindos do trabalho que desenvolvo junto aos acadêmicos finalistas da Licenciatura em História da Universidade de Passo Fundo/RS, acompanhando, orientando e supervisionando os estágios curriculares que os mesmos realizam no último semestre do curso. Não obstante o fato de atuar sozinha na condução prática do trabalho nos estágios do curso de História, tenho compartilhado inúmeros estudos e investigações sobre formação de professores pela inserção em dois grupos de pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, a saber: o Grupo de Estudos e

Pesquisas em Educação (Gespe), desde 1991, e o Grupo de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica, desde 1996. Desse modo, além do espaço da prática, também nesses espaços de discussões emergem as indagações e desassossegos que me impulsionam à busca por algumas pistas, senão respostas, para a qualificação do meu trabalho;

2. do diálogo que estabeleço com dois quadros teóricos de referência: a epistemologia genética de Jean Piaget, especialmente no que concerne aos processos de conceituação da ação, e a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, pela potencialidade trazida por alguns de seus conceitos, tais como dialogismo, produção de sentidos, alteridade, excedente de visão e exotopia. Tomando a cognição e a linguagem como tela de fundo para a análise, considero que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professorandos requerem a apropriação conceitual do seu pensar-fazer pedagógico em contextos de sentido, pressupondo interações e intervenções problematizadoras num ambiente dialógico e cooperativo;
3. da aproximação com o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic/UFRGS), coordenado pela professora Dra. Margarete Axt, principalmente pela interlocução com o grupo de pesquisadores – bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos –, cujos interesses de pesquisa estão voltados ao estudo das aprendizagens e interações potencializadas por ambientes virtuais de aprendizagem, focalizados nos quadros teóricos referidos no item anterior. Este projeto de tese está, dessa forma, vinculado à plataforma AVENCCA, a qual abriga a ferramenta de comunicação interativa *for-chat*, constituindo suporte tecnológico e metodológico para a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem na proposta de pesquisa-intervenção desenvolvida na Licenciatura em História da Universidade de Passo Fundo.⁴

⁴ A apresentação formal desta produção tecnológica-informática será feita oportunamente, na sequência do texto. Por ora, cabe esclarecer que a sigla AVENCCA refere-se a “Ambientes Virtuais para ENcontros de Sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem”, tratando-se de uma plataforma desenvolvida pelo Lelic/UFRGS, sob coordenação geral da professora Dra. Margarete Axt.

1.2 DELINEAMENTOS DA PROPOSTA: OBJETIVOS, PRESSUPOSTOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Tendo a sala de aula como *locus* privilegiado de trabalho e de pesquisa, concebendo-a como espaço de interações, de trocas cognitivas, de relações dialógicas que potencializam a aprendizagem, desenvolvo uma pesquisa-intervenção junto a uma turma de concluintes da Licenciatura em história, na disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, no semestre 2004/2, turma em que atuo, diga-se, na condição de professora titular.

Sendo professora-formadora em Práticas de Ensino de História, vi-me instigada pela necessidade de compreender mais consistentemente o contexto da aprendizagem profissional de professores de história; fiquei inquietada pela forte presença do “discurso de Eco” na atuação dos acadêmicos em situação de estágio curricular e me senti confrontada pelo distanciamento existente entre teoria e prática, entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, na estruturação e na vivência do currículo da licenciatura em história.

A proposta de pesquisa-intervenção desenvolvida junto aos acadêmicos finalistas da licenciatura na disciplina referida está, assim, focalizada no propósito de criar condições de possibilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional nos estágios, pautando-se em práticas dialógicas, investigativas e reflexivas sobre o próprio fazer docente. Fundamenta-se especialmente nos argumentos de Piaget ao afirmar que “conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações” (1973a, p. 15).

Em consonância com o propósito que rege a proposta de intervenção, o objetivo central da pesquisa é analisar os sentidos produzidos pelos estagiários⁵ sobre a aula de história nos seus campos de estágio (turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio) e perscrutar os processos de conceituação da ação docente desenvolvidos no período de estágio curricular, considerando-se a inserção (ou decorrentes da inserção) desses sujeitos-estagiários numa proposta de formação investigativa e reflexiva da própria prática docente, potencializada pelas interações que se realizam na dinâmica da sala de aula universitária em

⁵ A literatura educacional apresenta inúmeras expressões diferentes para denominar a condição dos sujeitos que se encontram na transição entre ser aluno e tornar-se professor, tais como *practicum* (SCHÖN, 1995), *aluno-mestre* (ZEICHNER, 1993), *estagiário* (PIMENTA e LIMA, 2004), *professorando* (MENDES, 2000). Seguirei, neste estudo, com as denominações predominantes na literatura brasileira – estagiário e professorando – pendendo mais para esta última por entendê-la como portadora de uma expressão sonora (e de um efeito de sentido) que indica passagem, movimento.

situação presencial, no ambiente virtual de aprendizagem e nos demais contextos de formação do futuro professor de história.

Se o objetivo primeiro trata de analisar os sentidos produzidos e os processos de conceituação construídos sobre a prática docente, há que se buscar, também, avaliar, indiretamente, as condições de possibilidade criadas pelas estratégias de intervenção na disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, bem como a qualidade dessas estratégias, com base nos efeitos provocados/produzidos sobre os estagiários, tendo em vista as duas perspectivas referidas: que sentidos produzem sobre a aula de história e que evidências manifestam quanto aos processos de conceituação da sua ação docente.

A pesquisa está orientada por alguns pressupostos iniciais, a saber:

1. O professor em formação, nas Práticas de Ensino, constrói aprendizagens profissionais nas interações que estabelece com o meio escolar, com o meio acadêmico e com o meio social, produzindo sentidos múltiplos sobre a sua profissão, porém determinadas estratégias de intervenção nos processos formativos podem potencializar e/ou vetorializar esses sentidos.
2. Os processos de conceituação da ação docente e a tomada de consciência dos obstáculos que advêm da prática em sala de aula constituem condição essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, no entanto a sua deflagração não prescinde de estratégias específicas de apoio em disciplinas de Prática de Ensino.
3. Uma experiência de formação profissional nos estágios, pautada em práticas dialógicas e reflexivas, em contextos de produção/construção coletivas (dentre eles os virtuais telemáticos), favorece a interação e a construção cooperativa de conceitos entre diferentes sentidos.

Diante de tais pressupostos, o problema de pesquisa configura-se na seguinte questão: como se evidenciam a produção de sentidos sobre a aula de história, os processos de conceituação do fazer docente e as novas posições de sentido que emergem no percurso de uma experiência de formação pautada em perspectivas dialógicas e cooperativas, em contextos de produção/construção coletivas, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do futuro professor de história da educação básica?

Desse problema central desdobram-se outras questões de pesquisa:

- a) Que sentidos são produzidos e manifestados pelos futuros professores de história ao se depararem com a sala de aula em suas primeiras incursões na condição de regentes de classe, em situação de estágio curricular?

- b) Como se dão os processos de conceituação da ação nessa realidade profissional, visibilizados pela produção escrita, no decorrer das interações e reflexões realizadas no ambiente virtual, nas situações presenciais de aula e nos demais contextos de formação?
- c) Em que consistem as (possíveis, eventuais) modificações na ação do professor em formação a partir da conceituação advinda do processo investigativo e reflexivo dessa mesma ação?
- d) Que outros/diferentes sentidos e posições de sentido os professorandos evidenciam como decorrência das interações e reflexões desenvolvidas no percurso do estágio?
- e) Quais indicadores sinalizam alguns possíveis efeitos produzidos/provocados pelas estratégias de intervenção adotadas na disciplina de Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado sobre o desenvolvimento profissional dos estagiários?

Se essas questões constituem um ponto de partida, talvez não sejam suficientes para conduzir ao “ponto de chegada”. No percurso da pesquisa, na interlocução com colegas, professores e orientadora, no diálogo profícuo e desequilibrador com as teorias, no debate colaborativo com a banca de qualificação do projeto, enfim, no “excedente de visão” (BAKHTIN, 2000, p. 43) que essas interações promovem, é possível que outras questões sejam elaboradas, favorecendo um melhor tratamento do problema. Por ora, esse é o lugar que ocupo, essa é a posição que consigo assumir, esse é o quadro que consigo vislumbrar.

1.3 UMA INTERLOCUÇÃO PRELIMINAR COM O QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA: JEAN PIAGET E MIKHAIL BAKHTIN

Conforme já referi ao final da primeira seção, a fundamentação da pesquisa pautar-se-á em dois referenciais teóricos, os quais procurarei explicitar na seqüência. Devo salientar que a apresentação na ordem que segue não pretende estabelecer qualquer hierarquia de valor ou importância da sua presença na pesquisa.

O primeiro refere-se à Epistemologia Genética de Jean Piaget, que constitui o fundamento teórico principal no que concerne ao objetivo de perscrutar os processos de conceituação da ação docente evidenciados pelos sujeitos da pesquisa em seu percurso de estágio. Como pano de fundo, também serão aprofundados os conceitos de equilíbrio das estruturas cognitivas e de cooperação nas trocas sociais, uma vez que a pesquisa-intervenção ocorre num contexto de produção/construção coletivas. No conjunto da vasta obra do autor, destaco as mais pertinentes aos interesses da tese: *A tomada de consciência* (1977), *Fazer e compreender* (1978), *A equilíbrio das estruturas cognitivas* (1976) e *Estudos sociológicos*

(1973b). Além dessas obras principais, inúmeros artigos do próprio Piaget, de seus colaboradores e de seus intérpretes constituirão suporte para o desenvolvimento da pesquisa.

Um segundo viés teórico será buscado na Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, que traz contribuições tanto nos aspectos metodológicos quanto nos teórico-conceituais. O *dialogismo*, conceito central na obra bakhtiniana, é assumido nesta tese como atitude de pesquisa e de intervenção, como modo de relação com o outro, uma vez que tal categoria permite levar em conta tanto as situações discursivas quanto as condições de enunciação. Possibilita, ainda, ouvir as muitas vozes implicadas na pesquisa: a própria pesquisadora, os sujeitos-interlocutores, os destinatários, os sobredestinatários. Enfim, traz o aporte de conceitos como produção de sentido, contexto, enunciado/enunciação, compreensão responsiva ativa, alteridade, exotopia, excedente de visão, fundamentais para se pensar em relações e interações produzidas no contexto da sala de aula universitária com vistas ao desenvolvimento profissional. Dentre as principais obras do autor destaco *Marxismo e filosofia da linguagem* (1986) e *Estética da criação verbal* (2000), como as mais relevantes para esta tese. Dentre os intérpretes aponto *O pesquisador e seu outro* (AMORIM, 2004), *Mikhail Bakhtin* (CLARK e HOLQUIST, 1998) e *Bakhtin: conceitos-chave* (BRAIT, 2005).

Não obstante possa causar estranheza uma tentativa de aproximação teórica entre Piaget e Bakhtin, já que tem sido mais comum na produção acadêmica a interlocução Piaget-Vygotsky (CASTORINA, 1995), para ressaltar as diferenças entre ambos, ou a interlocução Vygotsky-Bakhtin (FREITAS, 1994), para enfatizar os pontos de complementaridade, alguns dos pesquisadores vinculados ao Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic/UFRGS) têm procurado trilhar caminhos alternativos. Refiro-me especialmente às teses de Regina Orgler Sordi (1999) e Maria Cristina Biazus (2001) e à dissertação de mestrado de Evandro Alves (2001), trabalhos precursores dessa perspectiva de integração teórica no grupo do Lelic, orientados pela professora Dra. Margarete Axt.

Em que pese, ainda, ao fato de alguns estudos sobre a construção do conhecimento situarem a Epistemologia Genética próxima ao apriorismo ou ao inatismo, atribuindo-lhe a falha de ter estudado o sujeito isolado do contexto social, parto, consoante os trabalhos de Sordi, Biazus e Alves, dos fundamentos piagetianos que concebem o sujeito submerso num meio social e simbólico, que é tão influente sobre ele quanto o meio físico. Tais fundamentos propõem o conhecimento como auto-organização e contínua construção-reconstrução por meio de sucessivas desequilibrações e reequilibrações do sujeito, provocadas e potencializadas pelo meio.

Nesse contexto teórico, reafirmo que esta proposta de pesquisa tem como base, de um lado, os pressupostos da Epistemologia Genética, pela qual Jean Piaget procurou explicar o desenvolvimento do sujeito cognoscente e as estruturas organizadoras de seus conhecimentos, e, de outro, a Filosofia da Linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin e seu Círculo, para quem a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, sendo a dialogia o princípio, por excelência, que orienta/dirige a interação na linguagem.

Seguindo na linha de argumentação em favor da interlocução Piaget-Bakhtin, são relevantes os argumentos de Sordi (1999, p. 31) ao demonstrar uma possibilidade de diálogo entre dois autores que são, em alguma medida, muito diferentes nas suas abordagens:

De um lado, temos uma abordagem que nos remete ao mundo complexo da comunicação humana: fragmentado, polissêmico, refratário a qualquer unidade de sentido monossêmica e, simultaneamente, compartilhado, promovendo encontros através de suas vozes, de seus diferentes pontos de vista. De outro lado, temos uma abordagem que busca explicar os mecanismos subjacentes à mudança destes pontos de vista, os processos que põem em marcha a reinvenção ou o redescobrimto destas perspectivas, pela via da interação interindividual e os mecanismos possibilitadores de uma certa estabilidade para que o conhecimento possa se desenvolver.

Regina Sordi pretende sustentar, com tal arquitetura teórica, que professores e alunos, em suas interações com o conhecimento escolar, vivem uma potencial multiplicidade de perspectivas e sentem uma potencial necessidade de reconstruí-las e recriá-las na relação sociocognitiva, de modo a incrementar esse conhecimento sociocultural. A autora entende, assim, que “uma pesquisa que se propõe a estudar a construção do conhecimento nas relações intersubjetivas que se realizam mediante a interação dialógica, precisa considerar simultaneamente Piaget, da ótica da construção do conhecimento, e Bakhtin, da ótica da relação dialógica” (p. 35).

O trabalho de Maria Cristina Biazus (2001), por sua vez, focaliza os processos criativos do sujeito cognitivo em atividade de produção de sentido, numa experiência de interação em ambientes digitais na educação em arte. A autora fundamenta o estudo em Piaget e Bakhtin, buscando “entender os processos de construção do conhecimento advindos de interações no ambiente informatizado enquanto criação de novidades, a partir de uma ótica piagetiana”, ao mesmo tempo em que procura “estabelecer relações entre essas interações e os processos dialógicos na geração de sentido na visão bakhtiniana” (p. 33).

Embora o foco do estudo de Biazus recaia sobre a criação de novidades e esta tese se volte aos processos de conceituação sobre a ação, no que diz respeito ao aporte piagetiano, elemento que demarca uma diferença entre os dois estudos, visualizo também, entre ambos,

dois elementos de aproximação. Trata-se da interlocução Piaget-Bakhtin, já referida, e da utilização de um ambiente digital para potencializar as interações no processo da pesquisa. Segundo Biazus, a interface digital constitui meio “para que se possa investigar os processos de abertura de possíveis cognitivos do sujeito em interação com esses ambientes virtuais” (2001, p. 36). Da mesma forma, o ambiente virtual de aprendizagem por nós utilizado na disciplina de Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado cumpre o papel de potencializar as interações e as trocas cognitivas, ao mesmo tempo em que dá visibilidade à produção/construção coletivas dos sujeitos envolvidos.

O terceiro trabalho referido anteriormente, a dissertação de mestrado de Evandro Alves (2001), analisa a atividade de construção textual de sujeitos jovens e adultos no encontro com um ambiente de aprendizagem informatizado. Alves parte do pressuposto de que esse ambiente, “ao congregar a interdependência das interações entre sujeito e objetos (sujeito-escrita e sujeito-tecnologias de diferentes ordens), e entre sujeitos (relações dialógicas entre professor-aluno e aluno-aluno)”, possa configurar “condições favoráveis à emergência de processos criativos que caracterizam o deslizamento do sujeito a uma posição de autoria, visível através dos sentidos produzidos no texto escrito” (p. 72).

Ao privilegiar a linguagem e a cognição, Alves analisa os aspectos dialógicos, na perspectiva de Mikhail Bakhtin, e os processos cognitivos, sob o olhar de Jean Piaget. O autor esclarece ainda que, no mirante da dialogia com Bakhtin, focaliza “o sujeito da linguagem enquanto produtor de sentidos no encontro dialógico” e, no mirante da cognição, com Piaget, aborda “os mecanismos construtivos na teoria psicogenética, especialmente os comprometidos com os processos criativos relacionados à construção de novos possíveis” (p. 73).

Demarcando diferenças e aproximações entre esses estudos e a proposta de pesquisa que ora apresento, é necessário destacar que os fundamentos teóricos gerais são os mesmos. Paraphraseando Sordi, eu diria que uma pesquisa que tenha o propósito de estudar como se evidenciam a produção de sentidos sobre a aula de história, os processos de conceituação do fazer docente e as novas (não entendidas em oposição às anteriores, supostamente velhas, e, sim, como outras, diferentes) posições de sentido que emergem no percurso de uma experiência de formação pautada em perspectivas dialógicas e cooperativas, em contextos de produção/construção coletivas, precisa buscar aportes tanto em Piaget, no que concerne à construção do conhecimento, quanto em Bakhtin, no que concerne à relação dialógica.

1.3.1 Os autores em seus contextos históricos

Algumas semelhanças e muitas diferenças marcam a trajetória pessoal e profissional de Piaget e Bakhtin. O primeiro nasceu na pequena cidade de Neuchâtel, na Suíça, e viveu entre 1896 e 1980, num percurso regular, gozando de saúde frágil, mas com condições de vida bastante favoráveis. O segundo, nascido em 1895, na cidade russa de Oriol, foi acometido de grave enfermidade ao longo de sua vida, tendo amputados membros do corpo e sofrendo algumas privações materiais, falecendo no ano de 1975, com oitenta anos.

Ambos tiveram a presença de esposas que participaram intensamente de seu percurso intelectual. Piaget casou-se em 1923 com sua assistente, Valentine Châtenay, com quem teve três filhos. Suas teorias foram, em grande parte, baseadas em estudos e observações do desenvolvimento dos filhos, realizados ao lado da esposa. Bakhtin, por sua vez, casou-se em 1920 com Elena Aleksandrovna Okolóvitch,⁶ a qual “foi sua fiel colaboradora durante meio século” (BAKHTIN, 1986, p. 11).

Embora as fontes sobre a formação acadêmica de Bakhtin sejam escassas, sabe-se que ele estudou primeiramente na Universidade de Odessa, seguindo para a de São Petersburgo, de onde saiu diplomado em História e Filologia no ano de 1918, então com 23 anos. Segundo Clark e Holquist (1998, p. 21), “seus escritos abarcam, ao lado da lingüística, da psicanálise, da teologia e da teoria social, a poética histórica, a axiologia e a filosofia da pessoa”, o que evidencia a pluralidade de pensamento do autor.

Piaget, por sua vez, interessou-se por história natural ainda na infância, publicando já aos 11 anos de idade um breve relato decorrente de sua observação de um pardal albino. Frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia, doutorando-se em Biologia no ano de 1918, aos 22 anos de idade (BARRELET e PERRET-CLERMONT, s.d.). Na autobiografia Piaget relata um pouco de seu percurso intelectual: “Comecei lendo tudo que vinha às minhas mãos depois do meu infeliz contato com a filosofia de Bergson: Kant, Spencer, Augusto Comte, Fouillé e Guyau, Lachelier, Boutroux, Lalande, Durkheim, Tarde, Le Dantec; e, em Psicologia, W. James, Th. Ribot, e Janet” (EVANS, 1980).

As diferenças mais evidentes em suas trajetórias dizem respeito à conjuntura política em que os autores estavam inseridos. Se Piaget pôde desenvolver seus estudos e pesquisas num cenário político bastante favorável, que lhe permitiu manter continuidade e regularidade

⁶ Clark e Holquist relatam que Bakhtin era extremamente dependente de Elena: “Ele era uma pessoa despida ao extremo da realidade e ela se converteu em sua âncora na realidade. Ele era como uma criança na falta da esposa. Ele se recusava a falar ao telefone e raras vezes respondia a uma carta. Além de executar todos estes serviços para o marido, Elena Aleksandrovna cuidava das finanças da casa com mão de ferro” (1998, p. 78).

na produção científica,⁷ o mesmo não ocorreu com a trajetória de Bakhtin, que teve de enfrentar uma conjuntura histórica extremamente adversa até a década de 1960, aproximadamente. Trata-se da revolução soviética de 1917, que impôs perseguições políticas e privações materiais a um grande número de intelectuais, obrigando-os a uma vida errante, em constante exílio, voluntário ou imposto.

Essa conjuntura explica a descontinuidade das publicações das obras de Bakhtin, que apresentam um hiato de mais de trinta anos entre a primeira fase, quando publicou algumas de suas obras, como *O freudismo* (1925), *O método formalista aplicado à crítica literária* (1928), *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), *Os problemas da criação em Dostoiévski* (1929), e a segunda fase, marcada pela publicação de uma nova edição de *Os problemas da criação em Dostoiévski* (1963) e da sua tese de doutorado, intitulada *Rabelais e a cultura popular da Idade Média e do Renascimento*.⁸

No que se refere ao cenário intelectual, tanto Bakhtin quanto Piaget debateram-se contra os dualismos da sua época. Bakhtin criticou as tendências teóricas da lingüística contemporânea, categorizada em duas grandes correntes: o *objetivismo abstrato*, representado, principalmente, pela obra de Saussure, e o *subjetivismo idealista*, representado por Humboldt, Croce e Vossler. Considerou-as reducionistas e um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico, uma vez que a primeira corrente prioriza o fator normativo e estável da língua em detrimento do seu caráter mutável, ao passo que a segunda prioriza a criação individual, portanto, o aspecto interno, o lado subjetivo da criação significativa, em detrimento do social. Desse modo, as duas tendências contrapõem-se às suas idéias, que ressaltam o valor da língua viva, em constante mutação, dentro de um contexto social.

Também Piaget se posicionou antagonicamente às teorias dualistas vigentes em sua época, contrapondo-se, de um lado, ao *empirismo/associacionismo*, que defendia o primado do meio sobre o sujeito, e, de outro, ao *apriorismo/gestaltismo*, que concebia a aprendizagem como dependente de estruturas pré-formadas no indivíduo (PIAGET, 1987; 2002). Referindo-se ao pensamento piagetiano, Castorina explicita que “o enfoque construtivista para interpretar o desenvolvimento dos conhecimentos é uma tentativa de superar o dualismo entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. Desse modo, afirma o autor, “o sujeito aparece

⁷ Ao longo de sua vida, Piaget publicou mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos.

⁸ A autoria de algumas obras atribuídas a Bakhtin é uma questão bastante polêmica na comunidade científica, havendo indicação de algumas autorias para colaboradores do Círculo de Bakhtin, tais como Volochinov e Medviédiev.

construindo seu mundo de significados ao transformar sua relação com o real, penetrando cada vez mais profundamente neste último e em sua própria maneira de pensar” (1995, p. 17).

Entre as perguntas centrais de seu programa de pesquisa destaca-se a preocupação com “a passagem de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento”, investigando que mecanismos operam nessa transformação qualitativa de conhecimento. Piaget trabalhou com uma hipótese nuclear ao longo de seu percurso investigativo: o modo pelo qual sujeito e objeto interagem pode ser explicitado pelo mecanismo da equilibração entre a assimilação e a acomodação. Associado a essa hipótese central, Piaget desenvolveu conceitos importantes, como adaptação, abstração, generalizações, tomada de consciência, egocentrismo, cooperação, dentre outros.

Posto isso, passo a sistematizar algumas das principais idéias e conceitos presentes no quadro teórico referido que se mostram pertinentes a esta pesquisa. Início com a apresentação de Piaget, seguindo com Bakhtin.

1.3.2 Jean Piaget

Numa das primeiras e mais importantes das suas obras – *O nascimento da inteligência na criança* –, publicada em 1936, Piaget investiga o desenvolvimento da inteligência prática e as duas invariantes funcionais, a organização e a adaptação, esta última composta por dois mecanismos: a assimilação e a acomodação. Nesse contexto de análise, argumenta que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica, essencialmente uma organização, cuja “função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato” (1987, p.15). A adaptação tem o papel de buscar o equilíbrio dinâmico entre o organismo e o meio e efetiva-se pela dupla função da assimilação e da acomodação. Esse mecanismo funcional alimenta a construção progressiva de esquemas e estruturas cada vez mais potentes de interação do sujeito com o objeto, constituindo formas que permitem ao sujeito situar-se no mundo.

Piaget demonstra que essa dupla invariante funcional, a organização e a adaptação, constitui dois aspectos indissociáveis, pois “é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas” (1987, p. 19). Pode-se considerar, nessa análise, o fato de Piaget admitir a continuidade do funcionamento em todas as fases de desenvolvimento do sujeito e a ruptura no que se refere à estrutura, entendida como “um sistema de transformações que comporta leis, enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo jogo mesmo de suas transformações”

(MONTANGERO e NAVILLE, 1998, p. 177). Essa ruptura não pode ser definida por um recomeçar absoluto, pois a estrutura anterior engendra e dá suporte a uma estrutura posterior e, nesse sentido, há também transição e continuidade.

Pautando-se nessas idéias, Piaget conclui que crianças e adultos constroem o conhecimento com base nos mesmos mecanismos, ou seja, interagindo com o meio, no jogo das equilibrações, constituído pela assimilação e pela acomodação. Há, pois, uma gênese na construção do conhecimento, desde o nascimento até a vida adulta, que se efetiva nas interações do sujeito com o objeto.

A equilibração das estruturas cognitivas

Seguindo nessa elaboração conceitual proposta por Piaget, especialmente no que diz respeito aos mecanismos⁹ de construção do conhecimento por meio da interação, importa compreender os processos de cooperação interindividual do ponto de vista das relações lógicas que viabilizam a comunicação. Isso porque o foco desta pesquisa volta-se para uma experiência de formação inicial de professores imersos num contexto dialógico, que busca potencializar a interação, favorecendo a produção de sentidos e os processos de conceituação da ação docente.

Para Piaget, o progresso lógico não se distingue dos processos de socialização do indivíduo, operando-se num jogo de equilibrações e reequilibrações que visam à cooperação interindividual. Rolando Garcia, sumariando na forma de teses aspectos centrais da obra de Piaget, apresenta a tese VII nos seguintes termos:

O sujeito do conhecimento se desenvolve desde o início num contexto social. A influência do meio social (que começa com a relação familiar) aumenta com a aquisição da linguagem e depois através de múltiplas instituições sociais como a própria ciência. Sua ação é exercida condicionando e modulando os instrumentos e mecanismos de assimilação dos objetos do conhecimento, assim como a aprendizagem (GARCIA, 2002, p. 50).

Assim definidas as relações sujeito *versus* contexto social, cumpre, então, esclarecer em que consiste esse jogo de equilibrações e reequilibrações. Piaget explicita o conceito de equilibração como o “processo que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações”

⁹ A idéia de *mecanismo* não possui o sentido de mecânico, como a ordenação de peças que realizam determinada função mediante movimentos combinados, e, sim, de um modo segundo o qual se realiza uma atividade (GARCIA, 2002, p. 68).

(1976, p.11). A equilibração ocorre por meio de dois processos fundamentais: o primeiro é a *assimilação*, “incorporação de um elemento exterior (objeto, conhecimento etc.) em um esquema sensório-motor ou conceitual do sujeito” (p. 13). Tal processo revela a iniciativa do organismo perante o objeto de conhecimento, pois é por meio dos esquemas de assimilação mental que o indivíduo aborda a realidade. Nessa dinâmica, a realidade é incorporada aos esquemas mentais sem, contudo, modificá-los, podendo-se dizer, assim, que a mente impõe-se ao meio. Ao segundo processo Piaget denomina *acomodação*, explicada como “a necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar” (p. 14); consiste na transformação dos esquemas mentais do próprio sujeito diante dos objetos, movido pelas resistências impostas por estes aos esquemas assimilativos.

Piaget esclarece que, no desenrolar das ações e interações, os sujeitos sofrem *perturbações* – “algo que serve de obstáculo a uma assimilação” (1976, p. 24) –, que podem se manifestar na forma de obstáculos propriamente ditos (fracassos, erros) ou de lacunas (ausência de algo). Diante de perturbações, os sujeitos “acionam” regulações e compensações¹⁰ como mecanismos destinados às reequilibrações das estruturas cognitivas. Examinando as regulações, Piaget constatou três formas de equilibração: 1) entre o sujeito e os objetos; 2) entre esquemas ou subsistemas de mesmo grau hierárquico; 3) entre sua diferenciação e integração em totalidades superiores (1976, p. 34). Enfatiza, assim, que a equilibração não constitui um ponto de parada, tampouco uma simples marcha rumo ao equilíbrio, pois “todo conhecimento consiste em levantar novos problemas à medida que resolvem os precedentes” (p.34). O autor configura, dessa forma, o conceito de equilibração majorante, entendendo-o como “uma estruturação orientada para um melhor equilíbrio, não permanecendo num estado definido nenhuma estrutura equilibrada” (p. 35).

A cooperação nas trocas sociais

Feitas essas considerações a respeito do processo de equilibração, tomemos em Piaget o conceito de cooperação, que não se dissocia do seu oposto, que é o egocentrismo. Este último consiste numa incapacidade – que tanto é de ordem intelectual, emocional, social, quanto perceptiva, muito comum nas crianças, mas que também se manifesta nos adultos, especialmente quando vivenciam relações sociais assimétricas – de considerar e de operar com pontos de vista diferentes do seu próprio. O autor esclarece que

¹⁰ Piaget caracteriza a compensação como “uma ação de sentido contrário a determinado efeito e que tende, pois, a anulá-lo ou a neutralizá-lo” (1976, p. 31).

o egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente do seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum (PIAGET, 1994, p. 81).

A cooperação, de outra parte, é conceituada por Piaget como o ato de “operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada *[sic]* um dos parceiros” (1973b, p. 105). Esse operar em comum não quer dizer, necessariamente, acordo, e, sim, discussão, de modo que “cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e a dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios” (MENIN, 1996, p. 52).

Piaget salienta ainda que a cooperação pressupõe um estado de equilíbrio, o qual está, por sua vez, “subordinado a uma situação social de cooperação autônoma, fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros, e se liberando simultaneamente da anomia própria ao egocentrismo e da heteronomia própria à coação” (1973b, p. 110). A cooperação não consiste em mera troca espontânea, pois requer disciplina que assegure a coordenação dos pontos de vista, por meio de regras de reciprocidade. “Quem diz autonomia, em oposição à anomia e à heteronomia diz, com efeito, atividade disciplinada ou autodisciplina, a igual distância da inércia ou da atividade forçada”, argumenta Piaget (p. 111). Então, a cooperação implica sempre um sistema de normas, pois o seu oposto, a troca livre, não oferece mais do que uma ilusória liberdade, um *laissez-faire*, que não conduz ao equilíbrio das trocas, tampouco a equilíbrios majorantes no processo de construção do conhecimento. Na seqüência do texto, especificamente na subseção que tece considerações sobre os conceitos de exotopia e excedente de visão, em Bakhtin, voltarei ao tema da cooperação, no sentido de estabelecer relações entre essas noções.

Reiterando que os conceitos de adaptação, equilibração e cooperação configuram pano de fundo ou pressupostos da teoria para trabalhar com os processos de conceituação da ação em Piaget, passo, então, à análise dessa noção central da tese.

A tomada de consciência

A tomada de consciência (TC) é teorizada por Piaget em duas importantes obras: *A tomada de consciência* (1977) e *Fazer e compreender* (1978). Nelas, o autor defende a hipótese de que “a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam

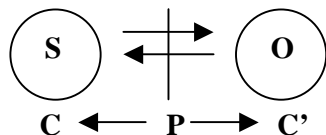
escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensório-motrizes mais ou menos automáticas” (1977, p. 13). Por regulações automáticas entendem-se as situações em que os *feedbacks* são determinados de fora, em função dos seus resultados, quer dizer, pelos semi-êxitos ou pelos fracassos dos meios já em atuação, havendo uma seleção progressiva de condutas para aproximar a ação em curso do seu objetivo, sem escolhas deliberadas ou intencionais por parte do sujeito. As regulações ativas referem-se, de outra parte, às escolhas deliberadas efetuadas pelo sujeito, “donde uma tomada de consciência que decorre da intencionalidade desta escolha e não consiste mais simplesmente numa reconstituição a partir dos resultados da ação, mas num início de análise dos meios empregados” (1977, p.127).

As regulações ativas possibilitam, por sua vez, regulações pluridimensionais, ou seja, a consideração simultânea de dois ou mais fatores no curso das tentativas, visando ao ajustamento meio-fins. Desse processo surgem, por fim, as coordenações multifatoriais (inferenciais), em que todos os fatores são coordenados e diferenciados para a tomada de consciência da ação. Resumindo, Piaget esclarece que

os progressos da ação, passando das regulações sensório-motrizes ou automáticas à regulação ativa e daí às regulações pluridimensionais ou multifatoriais, levam da simples coordenação praxeológica dos meios e dos objetivos a tomadas de consciência ou aquisições de conhecimentos e a coordenações conceituadas que asseguram finalmente a compreensão do processo inteiro (1977, p.127).

As razões funcionais que explicam a tomada de consciência podem ser tanto *inadaptações* – situações em que as regulações automáticas tornam-se insuficientes para resolver problemas e o sujeito precisa encontrar novos meios, isto é, regulações mais ativas – quanto *objetivos a cumprir*, ou seja, diante do êxito da ação buscam-se as causas do sucesso para repeti-lo, ou, perante o fracasso, buscam-se as causas para corrigi-lo. Destarte, “agir em função de uma escolha é precisamente a característica de uma regulação ativa, fonte normal das tomadas de consciência”, conclui Piaget (p.16).

A TC não é redutível a uma iluminação, a um *insight* que repentinamente esclarece o processo da ação; antes, “consiste, e isso desde o início, numa conceituação propriamente dita, em outras palavras, numa passagem da assimilação prática (assimilação dos objetos a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos” (PIAGET, 1977, p. 200). Caracteriza-se, assim, por uma evolução progressiva, que parte de uma ação não conceituada para uma ação conceituada, direcionada simultaneamente ao centro do objeto e ao centro da ação do sujeito, modificando tanto o objeto quanto o sujeito, pela intervenção crescente da conceituação, conforme o esquema que segue (p. 199):



No percurso de uma conduta, a TC “parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação, quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência, etc.”(p. 198). O ponto “P” (periferia) define-se pela reação mais exterior do sujeito (S) em face do objeto (O), ao passo que os pontos C e C’ correspondem, respectivamente, aos mecanismos centrais da ação do sujeito e ao conhecimento das propriedades intrínsecas do objeto. Desse modo, Piaget demonstra que a dinâmica de compreensão ocorre num ritmo de idas e vindas entre as duas classes de dados de observação (ações do sujeito “S” e propriedades do objeto “O”), pois a direção periferia→centros, num processo de interiorização da ação, “leva, no plano da ação refletida, a uma consciência dos problemas a resolver e daí à consciência dos meios cognitivos (e não mais materiais) empregados para resolvê-los” (1977, p. 200).

Na passagem da inconsciência à consciência das ações, há um caminho a ser percorrido, que Piaget estabelece em três níveis: o primeiro é o nível da ação, em que a TC parte dos resultados da ação; o segundo, o nível da conceituação, quando a TC ocorre por interiorização e exteriorização, da periferia para o centro do sujeito e do objeto, prescindindo da ação imediata; por fim, tem-se o nível das operações combinatórias, quando a TC parte das coordenações gerais das ações. Em resumo, no primeiro nível a ação predomina sobre a conceituação; no segundo, igualam-se a ação e a conceituação, influenciando-se mutuamente; no terceiro nível a conceituação predomina, conduzindo previamente a ação.

Piaget esclarece, ainda, que a influência da conceituação sobre a ação, nesse terceiro nível, consiste num reforço das capacidades de previsão do indivíduo e na possibilidade de dar um plano de utilização imediata, diante de determinada situação. Não se trata de um movimento linear, de superações definitivas, mas de reconstruções constantes, pois a conceituação fornece um plano de coordenações de ações “sem que o indivíduo estabeleça fronteiras entre sua prática (o que fazer para conseguir) e o sistema de seus conceitos (por que as coisas se passam desta maneira)” (1978, p. 174).

É relevante mencionar, nesta seção, o estudo desenvolvido por Márcio Martins em sua dissertação de mestrado, em particular no que respeita ao diálogo produzido entre a teoria

da tomada de consciência de Piaget e uma experiência de interação telemática efetivada por meio de uma lista de discussão junto a professores da educação básica. Partindo do pressuposto de que “espaços pedagógicos mediados pelas tecnologias do virtual, pudessem ser especialmente propícios a processos de interação-reflexão, possibilitadores de dinâmicas complexas de organização e de emergência de novos sentidos”, Martins (2002, p. 14) propõe uma experiência de formação de professores em serviço por meio de uma lista de discussão, de modo a dar visibilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores em suas escolas.

Na interface com os processos de tomada de consciência propostos pelo referencial piagetiano, Martins entende que a lista de discussão constitui uma “zona de interação telemática”, considerando a lista o ponto periférico central a partir do qual ocorrem os processos reflexivos individuais/coletivos. Assim, o autor objetiva evidenciar como se instauram, num coletivo, as condições de tomada de consciência com vistas a produzir mudanças nas práticas pedagógicas e a emergência de novos sentidos.

Tendo avançado, ainda que de modo incipiente, na explicitação/compreensão teórica dos processos de conceituação da ação, em interlocução com a teoria da equilíbrio e com a cooperação, esboçarei aqui uma tentativa de aproximação com os dados da pesquisa, problematizando a “questão b”, apresentada na segunda seção deste capítulo, qual seja: *Como se dão os processos de conceituação dessa realidade profissional, visibilizados pela produção escrita, no decorrer das interações e reflexões realizadas no ambiente virtual, nas situações presenciais de aula e nos demais contextos de formação?*

Considerando que, para Piaget, os processos de conceituação sobre a ação não ocorrem num instante de iluminação, requerendo construções e reconstruções constantes, pressuponho que os estagiários, por progressivas tomadas de consciência, estariam construindo, formulando e reformulando princípios e conceitos do seu fazer docente. Entretanto, ainda que a ação de sala de aula (o estágio em si) seja necessária à sua formação, não é suficiente para uma efetiva aprendizagem profissional, razão pela qual apresento aqui um segundo pressuposto: é a reflexão¹¹ dos professorandos sobre a sua experiência cotidiana de sala de aula, num contexto dialógico (daí a importância do aporte bakhtiniano) e favorável à cooperação, propiciado pela proposta de trabalho desenvolvida na disciplina de Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, que possibilita a produção de outros/múltiplos sentidos e a construção do conhecimento profissional em novos patamares conceituais.

¹¹ Reflexão, no sentido piagetiano, refere-se ao ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi transferido do patamar inferior (PIAGET, 1995, p. 274).

Desse segundo pressuposto decorre um terceiro: as estratégias de intervenção adotadas na disciplina, junto aos estagiários, pautadas na atitude investigativa e no percurso de escrita sobre o seu fazer docente, são elementos fundamentais para o desenvolvimento dos processos de conceituação sobre a ação. Entendo, desse modo, que, escrevendo sobre a sua prática pedagógica e compartilhando sua escrita-reflexão com os colegas e professores, tanto nas situações presenciais na aula universitária quanto no ambiente virtual de aprendizagem, os estagiários são levados a objetivar o seu pensamento, a reorganizar criticamente o seu fazer e a vislumbrar alternativas para uma nova ação, redimensionada.

É nesse movimento, de estruturação progressiva do pensamento, amplamente potencializado pelo ambiente virtual e marcado por desequilíbrios, por regulações ativas, por novas construções, modificações e ampliação de suas possibilidades iniciais, que pode ser visualizado o desenvolvimento profissional dos estagiários, segundo o ponto de vista que estou defendendo nesta tese.

1.3.3 Mikhail Bakhtin

Se o aporte da Epistemologia Genética oferece-nos elementos para compreender os percursos interindividuais da construção do conhecimento, evidenciando os mecanismos pelos quais o sujeito constitui os processos de conceituação da ação, levando-se em conta a equilibrção das estruturas cognitivas e a cooperação nas trocas sociais, é preciso avançar um passo além e situar esses percursos num contexto específico de interações que potencializam a produção de sentidos múltiplos sobre o fazer docente dos estagiários. É com esse intuito que busco interlocução com a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin.

A pesquisa-intervenção que proponho parte de uma noção de linguagem como prática social – no caso específico, são analisados os enunciados referentes à atividade docente de futuros professores de história, em situação de estágio curricular de graduação – e de uma noção de contexto entendido como a situação, os interlocutores presentes e presentificados,¹² o espaço e o tempo que influenciam o conteúdo, a forma e o estilo das enunciações. Tais noções de linguagem e de contexto, na obra de Bakhtin, permitem-nos compreender a produção de sentidos não como uma atividade cognitiva intra-individual, nem como simples reprodução de modelos predeterminados, mas como um encontro/confronto entre enunciados

¹² Entendemos por presentificação a ausência de alguém ou de algo em tempo-espaço real, mas que se faz presença no contexto dialógico pela evocação, pela citação, pela lembrança.

que se compõem num contexto essencialmente dialógico, que se poderia denominar “contexto de sentido”.

Na seqüência, passo à identificação e à sistematização dos conceitos bakhtinianos mais relevantes e pertinentes aos propósitos desta tese, nucleados segundo suas relações de significação, a saber: enunciado, enunciação e compreensão responsiva ativa; dialogismo; exotopia e excedente de visão; destinatário e sobredestinatário.

Enunciado, enunciação e compreensão responsiva ativa

Enquanto Piaget opera com o conceito de interação no campo da cognição, Bakhtin toma a interação como categoria-chave no campo da linguagem, mostrando a indissociabilidade entre a enunciação e seu contexto social. Assim, o conceito de enunciação é definido por ele como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1986, p. 112). Para Bakhtin, o ato da fala – ou o seu produto/processo, a enunciação – não pode ser considerado como individual, nem ser explicado pelas condições psicofisiológicas do sujeito falante, uma vez que é de natureza social. Toda enunciação se orienta em função de um interlocutor, comportando duas faces: “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (1986, p. 113).

Não obstante haver certa intransparência no uso das noções de enunciado e enunciação, mesmo porque essas concepções não se encontram definitivamente formalizadas numa determinada obra, tampouco no conjunto da obra bakhtiniana, procuro aportar a pesquisa-intervenção mais especificamente no conceito de enunciação, por entendê-lo portador de situações, contextos, histórias, enfim, do processo de produção do enunciado. Brait e Melo (2005, p. 68) reconhecem como um dos méritos de Bakhtin, especialmente na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1986), o fato de “ter difundido a idéia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica”, que, de tal maneira, “liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos”. Assim, em muitas situações, nesta tese, adoto indistintamente enunciado/enunciação reconhecendo que o produto-enunciado está sempre imerso num processo de enunciação.

Bakhtin enfatiza que o homem emerge do outro e que, quando falamos, não estamos agindo sós. Todo locutor inclui em seu projeto de ação uma previsão possível de seu interlocutor, adaptando constantemente seus meios às reações dos outros. Nesse sentido, afirma que “um locutor não é um Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (2000, p. 319). O elemento substancial do enunciado/enunciação é o fato de estar ligado tanto aos enunciados que o precedem quanto aos que o sucedem na cadeia de comunicação verbal, sendo um “elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (p. 291). Então, o papel do outro, porquanto alteridade, é muito importante, uma vez que não se trata de ouvinte passivo. O locutor espera dele algum grau de responsabilidade,¹³ seja uma concordância, uma adesão, uma objeção, a que Bakhtin denomina “compreensão responsiva ativa”. A resposta presumida do outro influi no nosso enunciado, pois, por meio da presunção da resposta, precavemo-nos de possíveis objeções, antecipamos restrições etc.

Dialogismo

Se a cooperação é um dos conceitos centrais em Piaget para explicar as operações lógicas e a construção do conhecimento, a noção de dialogismo ocupa o fulcro das reflexões de Bakhtin sobre a linguagem. O conceito de dialogismo sustenta-se na idéia de vozes que se enfrentam num mesmo enunciado, compostas pelos diferentes elementos históricos, sociais e lingüísticos que atravessam a enunciação. Bakhtin extrapola as concepções estáticas de diálogo, entendidas como uma comunicação eficiente, harmoniosa, como “contato e discussão entre duas partes em busca de um acordo” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 1031), esclarecendo que o fenômeno dialógico não se limita às relações entre as réplicas de um diálogo formalmente produzido ou à presença real e física de dois locutores. Assim, o autor concebe o diálogo “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (1986, p. 123). Para ele, a vida é, por natureza, dialógica, sendo a palavra “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (p. 113).

¹³ Esse termo consiste num neologismo da língua portuguesa adotado por Sobral (2005, p. 20-21) para a tradução da expressão russa *otvetsvennost*, com o propósito de unir os termos “responsabilidade, o responder *pelos* próprios atos, a responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa”. Com isso, a autora objetiva “designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente”.

Barros (1997), pesquisadora do campo da linguagem, destaca duas concepções de dialogismo presentes nos escritos de Bakhtin e seu Círculo, (1) o diálogo entre interlocutores e (2) o diálogo entre discursos, evidenciando, assim, a complexidade e profundidade do pensamento do autor. No que respeita ao “diálogo entre interlocutores”, Barros demonstra a filiação do autor à dimensão social quando se trata de oposições individual-social no estudo da língua, bem como o seu reconhecimento de que a linguagem não só é fundamental para a comunicação, como a interação dos interlocutores é o elemento fundante da linguagem. Dessa constatação decorrem outras três, que a autora sintetiza na seguinte formulação: a) tanto o sentido do texto como a significação das palavras são dependentes da relação entre sujeitos; b) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, sendo a relação entre interlocutores constitutiva dos próprios sujeitos produtores do texto; c) o sujeito bakhtiniano é um sujeito social, histórico e ideológico, visto que é constituído por diversas vozes sociais e por dois tipos de sociabilidade: entre os sujeitos e dos sujeitos com a sociedade.

A segunda concepção de dialogismo em Bakhtin trata do “diálogo entre discursos”, sobre o qual Barros (1997, p. 34) esclarece três aspectos:

em primeiro lugar é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o “outro” são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados; o segundo esclarecimento é o de que o dialogismo tal como foi acima concebido define o texto como um “tecido de muitas vozes”, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto; a terceira e última observação é sobre o caráter ideológico dos discursos assim definidos.

Entendo que a pesquisa-intervenção desenvolvida nesta tese comporta a simultaneidade dessas duas concepções de dialogismo descritas por Barros, uma vez que mobiliza os interlocutores e entrecruza seus discursos, “tecendo um texto de muitas vozes”. Quanto ao caráter ideológico dos discursos, apontado pela autora, cumpre referir que Bakhtin (1986) e seu Círculo ampliam/reconstroem a concepção de ideologia presente na tradição marxista, entendida tão-somente como “falsa consciência”. Na perspectiva bakhtiniana, ao lado da ideologia oficial encontra-se uma ideologia do cotidiano, “que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2005, p. 169).

Outra importante expressão do dialogismo bakhtiniano pode ser verificada na noção de compreensão, a qual implica duas consciências, dois sujeitos. Também aqui identificamos convergências com o pensamento piagetiano, quando trata dos processos de assimilação-

acomodação. Referindo-se à compreensão do texto (que poderia ser lido em Piaget como objeto), Bakhtin aponta sua natureza ativa e criadora:

A pessoa aproxima-se da obra com uma visão de mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíproco (BAKHTIN, 2000, p. 382).

Ao demonstrar que a compreensão pressupõe modificação de posição, transformação de ponto de vista, enriquecimento recíproco, Bakhtin permite-nos remeter novamente a Piaget, para quem o ser humano atribui significados ao mundo pelos seus esforços para assimilá-lo. É nesse movimento de assimilação-acomodação que o sujeito modifica a si e ao mundo, recíproca e dialeticamente.

Um aspecto essencial da obra de Bakhtin para esta tese diz respeito à potencialidade da interação verbal não só como ato de comunicação, mas, especialmente, como elemento de ordenação e transformação do pensamento. Para Bakhtin (1986, p. 61), a atividade mental não é visível nem pode ser percebida diretamente, no entanto é compreensível, desde que esclarecida por outros signos. Ao ser instado a expressar, verbalmente ou por escrito, suas reflexões, o sujeito não só as esclarece, como também provoca no outro o desejo de resposta e o desejo de explorar com ele as possibilidades e os limites dessas compreensões. Ao contrário, no nível do discurso interior o grau de análise e explicitação é abreviado, uma vez que o sujeito tem domínio do contexto de suas elaborações e não necessita, portanto, dos instrumentos exigidos em circunstâncias que visem à exposição a um outro.

Nessa perspectiva, as interações verbais realizadas tanto no ambiente virtual quanto nas situações presenciais e, sobretudo, as produções escritas dos estagiários oportunizam a potencialização e a explicitação das elaborações feitas no âmbito do discurso interior, dando visibilidade, em certa medida, aos construtos do pensamento e da aprendizagem. Isso, por um lado, constitui material para análise dos dados da pesquisa no enfoque piagetiano e, por outro, faz esse pensamento entrar na corrente social dialógica, podendo interferir e ser interferido, transformando-se.

Axt (1998) demonstra, também, que o uso da escrita como ferramenta intelectual, num processo de cognição, amplia as “possibilidades de abstração, seqüencialidade e descontextualização do pensamento”, uma vez que “não está acompanhada de outras formas

de linguagem que possam ajudar a construir o sentido”. Assim, “as palavras escritas agudizam a análise, pois se exige mais das palavras individuais”.

Exotopia e excedente de visão

Segundo Bakhtin, compreender é “tornar-se o terceiro num diálogo”; é completar o texto do outro, prosseguir o ato criador, conduzir o texto para fora de seus limites. O terceiro leva a um processo de metarreflexão, com referência no pensamento organizado em determinada esfera e/ou área do conhecimento. Vejamos como Bakhtin entende essa questão:

Todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (...). O terceiro em questão não tem nada de místico ou de metafísico (...). Ele é momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto. O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua *no imediato* e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado) (2000, p. 356 – grifo do autor).

Essa abordagem teórica da interação entre sujeitos remete à problemática da sala de aula, que, historicamente, tem apresentado a relação professor-aluno como uma via de mão única: do professor que sabe, fala e ensina para o aluno, que nada sabe, logo, ouve e aprende. Na perspectiva bakhtiniana, poderíamos considerar, com Dickel (2001a), que a aula “não é mais um espaço de poder a ser exercido por um sujeito apenas – o professor –, mas um espaço para o qual confluem diferentes sujeitos, dialogando a partir de suas referências, atribuindo sentido às relações com os outros, conforme as suas vivências e as suas necessidades”. Ao interagirem no ambiente virtual e na sala de aula presencial, os estagiários – sujeitos nesta tese – o fariam, então, do ponto de vista da exotopia, produzindo um excedente de visão, conforme Bakhtin:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois não coincidem. (...). Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la totalmente seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias - todos os outros se situam fora de mim. A exotopia concreta que beneficia só a mim, e a de todos os outros a meu respeito, sem exceção, assim como o excedente da minha visão que ela condiciona, em comparação a cada um dos outros (...) tudo isso é compensado pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns, independentemente dessa posição concreta que um indivíduo é o único a ocupar, e onde a relação “*eu e todos os outros*” não é absolutamente não-invertível, pois a relação “*eu e*

os outros” é, no abstrato, relativa e invertível, por que o sujeito cognoscente como tal não ocupa um lugar concreto na existência” (BAKHTIN, 2000, p. 43-44 – grifo do autor).

A exotopia é entendida por Bakhtin como um poderoso instrumento de compreensão, na medida em que só o outro pode captar ou compreender o aspecto externo do homem. Cada um de nós, conforme o lugar que ocupa, vislumbra sempre apenas um horizonte. Só o outro pode nos dar sentido e acabamento, completando o que o nosso próprio olhar não consegue visualizar. E nessa troca de olhares e de vozes estamos, inevitavelmente, influenciados pelo outro e influenciando o outro.

Na citação referida Bakhtin afirma que a incompletude de cada um é compensada “pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns”. Em outro trecho, o autor reconhece que cada homem deve identificar-se com o outro “e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê” (2000, p. 45). Com base nessas posições bakhtinianas, aponto uma interlocução com a noção piagetiana da cooperação nas trocas sociais. Ao teorizar sobre os mecanismos da troca intelectual entre os sujeitos (ou trocas de pensamento), Piaget reconhece três condições de equilíbrio: 1) uma escala comum de valores intelectuais; 2) uma conservação das proposições válidas, obrigando quem as reconhece; 3) uma reciprocidade de pensamento entre os parceiros (1973b, p. 186).

Pode-se dizer, então, que para Piaget tanto as ações dos indivíduos sobre o mundo exterior quanto de uns sobre os outros obedecem a leis de desenvolvimento e tendem para formas de reciprocidade que implicam mobilidade reversível própria ao agrupamento.¹⁴ Assim, “a cooperação só é um sistema de operações efetuadas em comum, ou de cooperação” (p. 194), garantindo um espaço comum para a construção de um conhecimento que é, em parte, também comum.

Em suma, se, para Bakhtin, aquilo que é inacessível ao olhar de uma pessoa é preenchido pelo olhar de outra, no seu excedente de visão, sendo essa incompletude compensada pela construção de um mundo de significados comuns, para Piaget, a cooperação não se dá fora das interações nem sem uma escala comum de valores que possibilite a apreensão da multiplicidade de sentidos e a diferenciação de pontos de vista.

¹⁴ Para Piaget, um agrupamento “é um sistema de operações tal que o produto de duas operações do sistema seja ainda uma operação do sistema; tal que cada operação comporta um inverso; tal que o produto de uma operação direta e seu inverso equivale a uma operação nula ou idêntica; tal que as operações elementares estejam associadas e tal que, enfim, uma operação composta com ela mesma não seja modificada por esta composição” (1973b, p. 97).

Destinatário e sobredestinatário

Bakhtin trabalha com as noções de destinatário e sobredestinatário, no sentido de trazer mais elementos para a discussão da alteridade no processo de pesquisa em ciências humanas. Para o autor, o destinatário é uma instância necessária no processo de escrita e não se confunde com o *público real*, cuja presença pode ser inibidora da enunciação. Sobre esse aspecto Bakhtin adverte que o autor nunca pode entregar-se totalmente e colocar sua produção verbal unicamente à vontade absoluta e definitiva de destinatários atuais ou próximos. O destinatário, na concepção bakhtiniana, é um destinatário secundário: “O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência), de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mais uma vez, não no sentido aritmético)” (BAKHTIN, 2000, p. 356).

Segundo Amorim, “todas as vezes que um autor toma como objeto de discussão seu próprio discurso, pode-se dizer que ele está levando em conta o seu destinatário” (2004, p. 122). Em caso contrário, não haveria uma estruturação que permitisse inteligibilidade: separação em parágrafos, pergunta e resposta, suplementação de idéias, antecipação das objeções possíveis. A resposta presumida do outro atua no enunciado do locutor, de modo que “o interlocutor participa, portanto, da formação do sentido de um enunciado” (p. 124).

Além do segundo, o enunciado contém uma terceira presença, apontada por Bakhtin como sendo o superdestinatário ou sobredestinatário, “cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta, seja num estado metafísico, seja num tempo histórico afastado” (2000, p. 356). Segundo o autor, em diferentes épocas, esse superdestinatário pode adquirir uma identidade concreta variável, expressando-se sob várias formas: Deus, a verdade absoluta, o juízo da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, dentre outros.

Considerando que tanto o destinatário quanto o sobredestinatário constituem instâncias necessárias para a produção e a escrita criadora, colocam-se outras possíveis questões para a pesquisa-intervenção desenvolvida: quem são os destinatários supostos e os sobredestinatários dos estagiários nos enunciados presentes nas suas memórias de aula, nas suas discussões no *for-chat*, nas suas avaliações compartilhadas? Para quem eles escrevem? Como aparecem as antecipações de objeções nos seus escritos? E no ambiente virtual, onde a interlocução é coletiva e mais intensamente polifônica, como se constituem e se posicionam os diferentes lugares de saber?

1.4 DEFININDO UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Nesta seção esboçarei uma tentativa de sistematizar os principais elementos metodológicos implicados no processo investigativo. Tratando-se de uma investigação realizada no âmbito e no âmago da minha prática profissional, inicio pela apresentação dos princípios e da dinâmica que a orientam, especialmente pela explicitação do que estou entendendo por pesquisa-intervenção. Na seqüência, defino conceitualmente e delimito o papel da supervisão de estágio, segundo a concepção adotada na minha prática pedagógica. Dando continuidade, apresento o ambiente virtual de aprendizagem utilizado no processo da pesquisa-intervenção, problematizando as razões de sua presença e pertinência neste trabalho. Por fim, traço um perfil sociocultural do grupo-sujeito da pesquisa, tematizando o (não)lugar do estagiário no tortuoso caminho de transição entre a condição de aluno e a condição de professor.

1.4.1 A pesquisa-intervenção: princípios e dinâmica

Proponho como perspectiva metodológica da experiência desenvolvida a pesquisa-intervenção, cuja caracterização é tomada de empréstimo do campo da Psicologia Social, especialmente nas formulações apresentadas por Passos e Barros (2000), Rocha (1999), Rocha et al. (2001), Axt e Kreutz (2003). Trata-se de uma proposta metodológica que não limita a investigação a aspectos meramente burocráticos, como pode ocorrer em algumas pesquisas convencionais, na medida em que concebe a *implicação* do pesquisador como inerente e constitutiva do processo de pesquisa. Em Rocha (1999, p. 187) temos uma definição de implicação como sendo “o modo como cada um se singulariza no coletivo das relações afetivas, ideológicas e organizacionais”. A análise das implicações requer, assim, a constituição de um campo de intervenção em que o cotidiano possa ser coletivamente problematizado, tensionado, questionado.

Para Passos e Barros (2000), a implicação não é marcada simplesmente por uma opção ou decisão do pesquisador, pois “inclui uma análise do sistema de lugares, o assinalamento do lugar que ocupa o pesquisador, daquele que ele busca ocupar e do que lhe é designado ocupar, enquanto especialista, com os riscos que isto implica”. Essa compreensão foi fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico e da pesquisa-intervenção junto aos estagiários, pois destituiu a ilusão de um lugar único, definitivamente posto, a ser ocupado pela “supervisora de estágio”. Percebo que ocupei diferentes lugares no percurso dos estágios, lugares

constituídos, deslocados e recolocados pelas relações que fomos estabelecendo em cada situação, em cada contexto.

A interlocução com o aporte teórico bakhtiniano, especialmente nas formulações de Amorim (2004), também gera indagações sobre a implicação do pesquisador no processo pesquisa, configuradas nesta tese com base na seguinte elaboração: sendo o interlocutor na pesquisa o meu aluno, aquele que faz parte do meu cotidiano de trabalho, e sendo a situação de campo as aulas semanais em que estou colocada num suposto lugar de saber, o de professora, será possível estabelecer uma relação de suficiente estranhamento para construir o objeto de pesquisa?

Amorim alerta que “a imersão num determinado cotidiano pode-nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa tornar-se objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente” (2004, p. 26). A autora apresenta a idéia de que o pesquisador precisa receber e acolher o estranho, sendo hóspede e anfitrião ao mesmo tempo: “abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”.

Esse deslocamento de posições, adverte Bakhtin, não significa ver o mundo pelos olhos do outro, situação em que apenas se duplicaria o mesmo ponto de vista, pois

uma *compreensão ativa* não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. O importante no ato de compreensão é a *exotopia* do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender. (...) Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-se nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (BAKHTIN, 2000, p. 368 – grifos do autor).

A situação de campo de que estou tratando na pesquisa é permeada pelo encontro com o outro, de modo que também é necessário esclarecer o que entendo por tal conceito. Quem é o outro? Qual o lugar da palavra do outro? E qual é o meu lugar, como pesquisadora, mas também professora, no processo da pesquisa? Remetendo à primeira questão, manifesta-se o conceito de alteridade. Na falta de uma conceituação mais precisa, Amorim define que “o outro é o interlocutor do pesquisador; aquele a quem ele se dirige na situação de campo e de quem ele fala em seu texto” (2004, p. 22). Nesse sentido, concebo a alteridade como constitutiva da produção de conhecimentos, em torno da qual é tecida grande parte do

trabalho do pesquisador: “O outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa” (p. 28). É nessa tensão que reside uma das contribuições mais importantes de Bakhtin, pelo fato de o pesquisador aceitar a impossibilidade da “descoberta da verdade” ou da “absolutização do sentido”, pois não há sentido último, nem verdades definitivas. Feitas essas considerações sobre a implicação do pesquisador no processo de pesquisa, voltemos à configuração da noção de pesquisa que orienta o trabalho.

A pesquisa-intervenção que integra a proposta desta tese situa-se no amplo quadro das pesquisas participativas, que, numa perspectiva crítica e implicativa da ação, “amplia as condições de um trabalho compartilhado, visando a colocar em análise os referenciais que servem de suporte para as ações cotidianas; ou seja, as instituições – valores, princípios e critérios – que estabelecem sentidos para a produção de conhecimento e para a organização escolar” (ROCHA et al., 2001, p. 258). Nesse sentido, creio ser relevante justificar a razão de optar por uma proposta metodológica trazida “de contrabando” de um outro campo de conhecimento e não pautar o trabalho no conceito metodológico de pesquisa-ação, mais próximo da área educacional.

Passos e Barros esclarecem que, embora a pesquisa-ação muito tenha contribuído para a quebra de barreiras entre indivíduo e meio ao propor a reunião da teoria e da ação no processo da pesquisa, ainda mantém o pesquisador e o campo de pesquisa “como dois pólos de uma relação” (2000). Na dinâmica da pesquisa-intervenção, ao contrário, sujeito e objeto do conhecimento constituem-se no mesmo processo. Outro fator que os autores destacam ao cotejar pesquisa-ação e pesquisa-intervenção diz respeito às suas finalidades: a primeira pauta-se por um critério utilitário de mudança, ao passo que a segunda está mais inclinada ao questionamento do sentido da ação, conforme os argumentos que seguem:

um outro aspecto importante a se ressaltar na pesquisa-ação é seu objetivo de ‘mudança de comportamento’, mudança entendida como chegada a um determinado resultado previamente definido. Já, na pesquisa-intervenção o que interessa são os ‘movimentos’ as ‘metamorfozes’, não definidas a partir de um ponto de origem e um alvo a ser atingido, mas como processos de diferenciação. O que estamos marcando como contraste entre as perspectivas é o aspecto global inerente à proposta de mudança, já que quando se priorizam os movimentos, os processos, é a expressão singular que entra em jogo, através, especialmente, da análise das implicações. Não há mais aqui sujeito e objeto, mas processos de subjetivação e de objetivação, criação de planos que ao mesmo tempo criam sujeitos/objetos que se revezam (PASSOS e BARROS, 2000).

Aproximando essa idéia da pesquisa em questão, destaco que importa menos a conquista de um “comportamento idealmente desejável” de professor de história, a ser

manifestado no decorrer do estágio, do que o esforço de compreensão do processo que o professor em formação está vivenciando. Assim, meu foco de interesse está voltado aos processos de conceituação da ação docente, para os sentidos que se produzem sobre o fazer pedagógico e para os efeitos produzidos/provocados pelas estratégias de intervenção adotadas na disciplina de Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, sobre o desenvolvimento profissional dos estagiários.

Conforme Rocha et al. (2001, p. 258), a pesquisa intervenção, “debruçando-se sobre os efeitos das práticas, o produto das ações coletivas, procede à crítica do estatuto da verdade, pondo em questão o saber das teorias, das organizações e das formas constituídas como conhecimento científico, frente à realidade complexa e diferenciada das relações sócio-institucionais”. Desse modo, para além da expectativa de definir um modelo único e ideal de ser professor, é preciso problematizar a construção das subjetividades docentes nos processos de formação, tanto do formador quanto do formando.

Partindo de tais pressupostos, a pesquisa-intervenção que compõe a base empírica desta tese foi desenvolvida na disciplina de Prática de Ensino II - Estágio Supervisionado, no curso de Graduação em História – Licenciatura Plena, da Universidade de Passo Fundo (turma em que sou professora titular), componente do currículo no último nível do curso. Tal experiência possibilitou interações em situações presenciais/semanais de aula, no acompanhamento dos estágios por meio de visitas às escolas-campo e em ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pelo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição-Lelic/UFRGS, na plataforma AVENCCA.

Foi acompanhada uma turma no semestre 2004/2, com um número de 26 acadêmicos, havendo o compartilhamento das visitas de estágio com outra professora do curso de História, em virtude do elevado número de estagiários. Todavia, a condução dos trabalhos ficou inteiramente sob minha responsabilidade.

Pautando-se nos referenciais sobre formação de professores que serão apresentados no segundo capítulo, o programa desenvolvido na disciplina contém a seguinte justificativa:

Mais do que uma disciplina, o estágio supervisionado é uma atividade articuladora de duas dimensões fundamentais na formação docente: a teoria e a prática. Fundamenta-se em uma metodologia que favorece um olhar crítico e investigativo sobre o trabalho docente, bem como prioriza um olhar contextualizado sobre a dinâmica das interações na sala de aula. Agrega as potencialidades de um ambiente virtual de aprendizagem, como forma de dar visibilidade às práticas de estágio e intensificar a aprendizagem cooperativa. Nesse sentido, pretende contribuir para a qualificação de um profissional com competência teórico-metodológica e

compromisso político, capaz de responder com presteza às demandas da escola na sociedade atual.¹⁵

A ementa da disciplina desenvolvida contempla os seguintes elementos:

A Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado possibilita experiências de observação, acompanhamento e realização de estágio curricular, integrando reflexão e ação. Trata-se de um período de intensa aprendizagem, em que os futuros professores poderão observar, problematizar, questionar, redimensionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros os conhecimentos das várias disciplinas que compõem o currículo acadêmico. O aluno-mestre deverá desenvolver estágio de regência de classe na disciplina de História, em turmas do ensino fundamental (5ª a 8ª série) ou do ensino médio (1º ao 3º ano), do ensino regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), diurno ou noturno, em escolas da rede pública ou privada, no município de Passo Fundo ou nos municípios que sediam os *campi* da Universidade de Passo Fundo.

No seu desenvolvimento metodológico, são realizadas as seguintes atividades:

- a) *Encontros presenciais*: acontecem semanalmente, num período de 4 horas-aula, nas dependências da UPF, e destinam-se ao esclarecimento de dúvidas, à busca de auxílio teórico e metodológico nas dificuldades e à reflexão coletiva sistemática sobre as diferentes situações de ensino vivenciadas pelos estagiários nas escolas;
- b) *Interações virtuais*: semanal ou quinzenalmente, em momento síncrono, são realizadas discussões sobre a prática e sobre os referenciais teóricos estudados em ambiente virtual especialmente elaborado para tal finalidade, na modalidade *for-chat*. De modo assíncrono, as interações podem ocorrer em qualquer dia e horário, uma vez que os acadêmicos possuem acesso irrestrito ao ambiente. No *webfólio* são postados planos de ensino, memórias de aula e outras produções dos estagiários;¹⁶
- c) *Visitas de estágio*: são realizadas pela supervisora-orientadora, no mínimo, três visitas à escola-campo durante o estágio. Ao receber a visita, o estagiário oferece para análise o plano de ensino, juntamente com o plano de trabalho da aula do dia e das demais já trabalhadas, bem como quaisquer materiais que estejam sendo utilizados naquele momento. Em formulário próprio, denominado “Ficha de Visita de Estágio”, a

¹⁵ Os dados aqui apresentados sobre a dinâmica da disciplina (justificativa, ementa, desenvolvimento metodológico) foram extraídos do plano de ensino disponibilizado aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e também no formato impresso, constando com a seguinte referência: UNIVERSIDADE de Passo Fundo. Plano de ensino da disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado. História – Licenciatura Plena, 2004.

¹⁶ Conforme será aprofundado na seqüência, a metodologia de interação neste espaço vem sendo proposta e desenvolvida pelo Lelic/UFRGS, sob a coordenação da professora Dra. Margarete Axt, em particular no Seminário Avançado “Sentido e autoria em ambientes virtuais”, oferecido nos programas de pós-graduação em Educação e em Informática na Educação.

supervisora/orientadora faz as observações pertinentes, as quais são lidas, discutidas por ambos e assinadas pelo estagiário.

A coleta de dados da tese resultou, assim, da própria dinâmica instaurada na disciplina de Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, efetivando-se por meio de inúmeros mecanismos, dentre os quais:

- a) discussões realizadas semanalmente no *for-chat*, tanto em momento síncrono (na segunda parte da aula semanal, após as 21 horas) quanto em momento assíncrono (em qualquer horário que o estagiário pudesse acessar). O *for-chat* constituiu-se num espaço coletivo de debates de idéias, de troca de informações, estudo e discussão de textos, avaliação compartilhada dos estágios, cumprindo também o papel de desaguadouro das dificuldades enfrentadas e das conquistas realizadas no percurso do estágio;
- b) produções dos estagiários em diferentes formatos: memórias de aula, que consistem em registros produzidos após cada aula de estágio, contendo uma análise crítica da mesma; avaliação final do estágio, contendo a análise retrospectiva e prospectiva da sua formação profissional; apreciação de uma aula a que tenha assistido de algum colega de estágio; todo o planejamento das aulas publicado no *webfólio*, incluindo textos, imagens, atividades, memórias etc.;
- c) produções da pesquisadora, tais como os registros em diário de campo, contemplando os diversos momentos de interação com os estagiários (correspondência eletrônica, aulas presenciais semanais, conversas individuais formais ou informais), e as fichas de visita de estágio, contendo a leitura crítica das aulas de estágio acompanhadas *in loco* pela pesquisadora no seu papel de supervisora de estágio.

É preciso dizer que, embora muitas das produções dos estagiários possuam um caráter de escrita individual (tanto quanto isso possa ser afirmado numa perspectiva bakhtiniana), foram exaustivamente socializadas durante o estágio no ambiente virtual de aprendizagem, em particular, pela postagem no *webfólio* e pelas discussões no *for-chat*.

Por fim, faz-se necessário, ainda, explicitar em que consistem as memórias de aula produzidas pelos estagiários, já que ocupam centralidade na proposta de formação investigativo-reflexiva sobre a própria prática. Trata-se de uma estratégia de formação já consolidada na disciplina de Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, desenvolvida desde o ano de 1998 no curso de História. Insere-se também nas propostas de trabalho dos

dois grupos de pesquisa de que faço parte na Universidade de Passo Fundo, os quais propõem como foco de seus estudos e investigações a formação do professor-pesquisador.¹⁷

A memória, no processo de formação que desenvolvemos, consiste na elaboração escrita que o estagiário realiza após o ato pedagógico (uma aula, uma reunião, um conselho de classe), buscando, pela escrita, objetivar a ação e o pensamento sobre a ação. Compõe-se da observação, do registro, da análise, da teorização e do redimensionamento da situação vivenciada. Distingue-se do mero registro descritivo dos acontecimentos, embora também possa contemplá-lo, visto que tenciona uma primeira elaboração teorizada da ação realizada e o levantamento de indicativos de redimensionamento do trabalho para uma nova intervenção.¹⁸

Em que pese à importância desse processo de objetivação por meio da escrita, a reflexão sobre a prática não se esgota na elaboração da memória de aula. Ao ser lida, compartilhada no grupo de pertença, que, neste caso, é o grupo que integra a disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, seja no ambiente virtual, seja nas aulas presenciais, seja, ainda, nas trocas informais fora do alcance dos olhos da supervisão de estágio, produz, como já disse, excedentes de visão. Nesse espaço coletivo de produção/reconstrução, criam-se condições de possibilidade para superar a prática como instância individual que a sala de aula impõe a cada estagiário, tornando-a lugar de encontro, de diálogo e de intervenção de outros sujeitos, pois, como afirma Dickel, “a exposição das conquistas de uma colega, os seus temores, as suas decepções e os seus conflitos ajudam a outra a pôr em questão as suas próprias vivências” (2001b, p. 17).

¹⁷ Conforme já referi, trata-se do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (Gespe), cuja origem remonta ao ano de 1991, e do Grupo de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica, iniciado em 1996. Ambos os grupos compartilham referencial teórico e aporte metodológico muito semelhantes, embora tenham objetos e campos distintos de investigação. O primeiro dedica-se ao estudo dos processos pedagógicos em escolas de periferia urbana e integra também professores da educação básica, ao passo que o segundo focaliza suas investigações nos processos de formação de professores no âmbito da educação superior. Nesses grupos, ao mesmo tempo em que pesquisamos e produzimos conhecimento científico, desenvolvemos projetos de formação continuada junto à rede de educação básica e, assim, vamos constituindo nossa própria formação em serviço.

¹⁸ A análise da nossa experiência com a utilização da memória de aula, em situações de estágio, em projetos de formação continuada e em sala de aula universitária, está publicada nos seguintes trabalhos: Caimi e Dickel (2001), Caimi (2002), Caimi et al. (2002). Na seqüência deste estudo voltarei a tratar da produção de memórias, abordando-a do ponto de vista teórico e metodológico.

1.4.2 O papel da “supervisão” de estágio

O uso corrente do termo “supervisão” contém uma dimensão negativa, apontando para ações diretivas e unilaterais, tais como dirigir, inspecionar, controlar, vigiar. Também na literatura pedagógica o termo “supervisionado” é apresentado, inicialmente, como uma ação de inspeção e controle, sendo proveniente da pedagogia tecnicista, própria de uma época que reforçou o estágio como instrumentalização técnica do trabalho pedagógico, com forte conotação autoritária.

Desde o final da década de 1980 verifica-se um grande esforço dos educadores, brasileiros e estrangeiros para a ressignificação do termo e, sobretudo, para a construção das práticas de supervisão sobre novas bases. Superar o caráter normativo e prescritivo da ação de supervisão constituído ao longo da história da educação, tornando-a uma ação dialógica e crítico-reflexiva, ainda se encontra na pauta das preocupações das licenciaturas atualmente. Para Amaral et al. (1996, p. 97), longe de consistir num inspetor, “o supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afectam a sua prática profissional”. As autoras apontam o papel da supervisão numa perspectiva colaborativa e dialógica, destituindo o professor-orientador de um suposto lugar superior em relação às práticas pedagógicas do estagiário.

José Tancredo Lobo (apud PIMENTA e LIMA, 2004, p. 115) chega a criar um novo termo para demarcar o lugar do professor formador, comprometido com a visão compartilhada do trabalho pedagógico. Diz ele: “Procurei mudar o nome de estágio supervisionado para ‘estágio intervisionado’, uma vez que a expressão supervisão carrega um sentido de que o professor coordenador detém uma visão super, de cima, maior, enquanto que no intervisionado o professor co-ordenador de estágio se coloca *entre* os alunos, a prática, a teoria e a realidade”.

Isabel Alarcão organiza uma obra que é referência para os debates sobre supervisão de estágio, intitulada *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, na qual, ancorada nos trabalhos de Donald Schön, aponta três funções principais a serem desempenhadas pelos orientadores de estágio: “Abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem” (ALARCÃO, 1996, p. 19).

No trabalho desenvolvido na disciplina, esse aporte metodológico tem sido considerado como referência na relação “supervisor-estagiário”. Além deste, os conceitos bakhtinianos de *exotopia* e *excedente de visão* são fundamentais na dinâmica das interações entre a professora-formadora e os professores em formação, visto que remetem à idéia de compartilhamento e de complementaridade dos atos. O lugar exotópico que ocupa o supervisor em relação ao estagiário e vice-versa, e os lugares exotópicos de cada estagiário em relação aos seus colegas, na medida em que se encontram (no *for-chat*, nas aulas presenciais, na visita à aula do colega), produzem excedentes de visão, pois, como afirma Bakhtin, “por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver” (2000, p. 43).

As relações pedagógicas, assim compreendidas, não são marcadas por posições de inferioridade e de superioridade, por saberes maiores ou menores, melhores ou piores, mas por saberes diferentes, que se encontram, se confrontam, se recriam. Segundo o autor,

o excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê, devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele (BAKHTIN, 2000, p. 45).

Assim, o foco da intervenção da supervisão nos estágios parte da necessidade de compreender a complexidade inerente aos múltiplos modos de existência do trabalho pedagógico e efetiva-se na constituição de um tempo/espço de reflexões coletivas, que possibilitem o encontro da *teoria* com a *prática*, do *fazer* com o *compreender*, favorecendo a emergência de processos de conceituação da ação e a produção de novos/outros sentidos sobre a profissão docente.

1.4.3 O ambiente virtual de aprendizagem

A inserção do ambiente telemático está ancorada na produção do grupo de mestrandos, doutorandos, bolsistas e pesquisadores-doutores que compõem o Lelic/UFRGS. Entendo, como Axt et al. (2003), que as tecnologias digitais não constituem ferramentas com valor em si mesmas, mas, sim, que detêm “especificidades que podem ser agenciadas de diferentes modos e, assim, produzir processos de subjetivação voltados à criação de sentidos diferenciados, à construção autoral de uma rede de conceitos”.

Na mesma linha de pensamento, Alves (2001, p. 74) enfatiza que “a interação dialógica em ambientes de aprendizagem com vistas a incrementar os mecanismos construtivos, dilui as fronteiras entre individual e coletivo, abrangendo igualmente as vias de produção e trocas significativas pelas quais, tanto o individual quanto o coletivo, vão se constituindo”. Não constitui interesse de investigação, portanto, a usabilidade/validação do ambiente virtual, enquanto tal, pois sua presença na pesquisa-intervenção é tomada como elemento potencial das trocas interindividuais com vistas ao desenvolvimento profissional, tanto na perspectiva piagetiana da cooperação quanto na perspectiva bakhtiniana do dialogismo.

A opção pela inclusão do ambiente virtual no processo da pesquisa está pautada, ainda, na noção de autoria, pois, como defendem Axt e Maraschin (1997), a tessitura da rede de significados em ambientes virtuais efetiva-se à medida que cada participante assume a autoria no processo coletivo, rompendo com as posições de observadores não-implicados, tão comuns nos modelos pedagógicos de transmissão-assimilação. Trata-se de uma autoria que Alicia Fernandez conceitua como “o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. Autoria que não se constitui apenas no fazer, mas, especialmente, no pensar e “supõe diferenciação, agressividade saudável, ‘re-volta íntima’ e, a partir disso, possibilidade de re-encontro com o outro: o acesso a nós mesmos” (FERNANDEZ, 2001, p. 109). Embora o tema da autoria não constitua o foco da pesquisa, entendo que, ao tomar a própria prática como objeto de investigação e reflexão, ao dar-lhe visibilidade no ambiente virtual, ao compartilhá-la com seus pares, o estagiário não poderá prescindir da autoria.

Diante desse quadro metodológico, é relevante expor as razões que me levam à indicação de um ambiente virtual, não apenas de um ambiente convencional/presencial de aula para desenvolver a proposta de trabalho. Sendo professora universitária há mais de uma década, já me deparei com alguns *restritores* (Axt e Maraschin, 1999) no espaço de aula convencional, como por exemplo: permite que os alunos constituam presença física sem, necessariamente, participarem com autoria do processo coletivo de construção do conhecimento, já que é possível permanecer todo o tempo da aula convencional apenas ouvindo o professor ou o colega, alheio às discussões e sem evidenciar posicionamentos pessoais diante da fala do outro (o que não significa que eles inexistam, evidentemente); delimita o tempo da interação às quatro horas-aula semanais previstas na organização curricular do curso, disciplinando a vez de cada um ouvir e falar, de forma linear, sem simultaneidades; estabelece uma suposta linearidade, permitindo apenas uma temática em

discussão de cada vez, o que exige a concentração de todos, ao mesmo tempo, num único aspecto, restringindo a multiplicidade de relações. Mesmo que se façam discussões em grupo, existem os limites do tempo e do número de pessoas participantes da discussão.

Apesar desses restritores, entendo que o espaço presencial de aula contém muitas positivities, sendo ainda uma prática hegemônica na organização escolar e acadêmica. Talvez pudesse inverter a lógica do argumento e evidenciar as positivities presentes no ambiente virtual que justificam essa opção na experiência com formação de professores de história. Vislumbro, pois, no ambiente virtual os seguintes elementos favorecedores, já observados também por Axt e seus colaboradores (1997, 1998, 1999, 2000, 2003): a) a possibilidade de questionar os processos naturalizados de sala de aula e as posições instituídas de saber centradas no professor; b) a possibilidade de oportunizar lugares de dizer a todos, simultaneamente, potencializando o tempo pedagógico; c) a possibilidade de favorecer as discussões e a produção cooperativa, gerando material abundante para a análise compartilhada e o redimensionamento do trabalho através dos registros postados no ambiente; d) a possibilidade de experimentar um processo de construção de conhecimento pautado em perspectivas dialógicas (Bakhtin) e em trocas cognitivas (Piaget).

O ambiente (http://www.lelic.ufrgs.br/historiapf/alunos/index_aluno.htm) encontra-se localizado na plataforma AVENCCA – Ambientes Virtuais para Encontros de Sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem –, sendo desenvolvido e mantido pelos bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob a coordenação da professora Dra. Margarete Axt, no Lelic/UFRGS. Contempla diversas ferramentas, tais como o *webfólio* e o *for-chat*. O primeiro possibilita a postagem no ambiente virtual em rede de toda a produção individual realizada no estágio, tais como memórias e planos de aula, narrativas autobiográficas, produções sistematizadoras de estudos, auto-avaliação, avaliação compartilhada etc. O *for-chat*, por sua vez, reúne facilidades de fórum e de *chat*, possibilitando a discussão síncrona e assíncrona de todos os envolvidos no estágio (estagiários, professores titulares, supervisores), favorecendo o aprofundamento de idéias, o questionamento das ações, a contribuição trazida pelo olhar externo sobre cada prática realizada.

1.4.4 Os sujeitos da pesquisa

O perfil do grupo-sujeito¹⁹ deste estudo pode ser assim delineado: trata-se de 26 universitários adultos, matriculados no 8º nível da Licenciatura em História da Universidade de Passo Fundo, curso noturno, freqüentando a disciplina de Prática de Ensino II - Estágio Supervisionado no segundo semestre de 2004. Neste mesmo nível, a grade curricular está constituída de outras três disciplinas – História Contemporânea III, História do Brasil V e Fundamentos de Teoria Econômica –, restando uma noite da semana livre, que pode ser utilizada para a realização de estágios, para o cumprimento de alguma disciplina pendente no boletim acadêmico do aluno, como para quaisquer outras atividades acadêmicas ou pessoais.

O grupo é constituído predominantemente por estudantes do sexo feminino, como informam estes números: 22 mulheres e quatro homens. Esse dado está em consonância com estatísticas nacionais para a carreira do magistério, que apontam, na região Sul, uma relação de 9,4 professores homens de língua portuguesa para 90,6 mulheres atuando na 8ª série do ensino fundamental e de 16,0 homens para 84,0 mulheres no terceiro ano do ensino médio.²⁰

Considerando a organização multicampi da universidade,²¹ muitos estudantes advêm de municípios adjacentes a Passo Fundo, especialmente porque o curso de História, atualmente, é oferecido apenas no *campus* central. Assim, há 14 estudantes residentes em Passo Fundo, quatro em Carazinho (a 45 km de Passo Fundo), dois em Espumoso (80 km). Os demais são residentes em Marau (30 km), Nova Araçá (75 km), Tapejara (60 km), Almirante Tamandaré do Sul (70 km), Lagoa dos Três Cantos (75 km) e Rondinha (65 km). O tempo de locomoção até o *campus* central varia entre dez e noventa minutos, sendo a média de 45 minutos. Em muitos casos, o tempo de locomoção dos residentes em Passo Fundo é maior do que o tempo ocupado pelos estudantes de municípios próximos, cujas estradas têm boas

¹⁹ O entendimento do conceito de grupo-sujeito, nesta tese, é suportado pelas formulações de Axt e Maraschin (1997), podendo ser sintetizado na idéia de um grupo que tenta assumir o sentido de sua prática num contexto de enunciação e de autoria, comportando alto grau de implicação no seu processo de formação-pesquisa. Essa noção pode ser também entendida como de oposição à idéia de grupo-sujeitado, que, num processo de formação e/ou de pesquisa, apenas sofre a ação do outro, do professor, do pesquisador. Alguns dados apresentados na presente seção foram coletados por meio da aplicação de um questionário, ao passo que outros foram obtidos por meio conversas e observações junto aos professorandos.

²⁰ Segundo estatísticas do Inep coletadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb/2001. Disponível em <http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br>. Consultado em 2/3/2006. É interessante observar que a mesma pesquisa revela um índice diferente no que respeita à disciplina de Matemática, cuja proporção masculino/feminino é de 36,6 para 63,4 na 8ª série e de 39,0 para 61,0 no terceiro ano do ensino médio. Não são disponibilizados índices referentes à disciplina História.

²¹ A Universidade de Passo Fundo é uma instituição comunitária e regional, mantida pela Fundação Universidade de Passo Fundo. Sua estrutura multicampi contempla o *campus* central em Passo Fundo e mais seis *campi* localizados nos seguintes municípios: Soledade, Palmeira das Missões, Sarandi, Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha. Em 2005, a UPF conta com mais de 20 mil alunos, 1.202 professores, 1.053 funcionários, 51 cursos de graduação, 45 de especialização, cinco mestrados e um doutorado institucionais.

condições de acesso. Quanto ao meio de transporte para o deslocamento, 12 estudantes utilizam coletivo intermunicipal locado pelo grupo de universitários de seu município; 13, coletivo urbano municipal e uma declarou utilizar automóvel próprio para ir ao *campus*, esta residente em Passo Fundo. O tempo de viagem intermunicipal é ocupado com leituras de textos acadêmicos, estudo para provas, conversas com colegas e, também, para dormir e escutar música, já que alguns retornam a suas casas em torno de 00h30min ou 1h. O horário das aulas nos cursos noturnos da universidade estende-se das 19h20min até as 22h35min.

Trata-se, ainda, de um grupo jovem, com faixa etária que varia entre 21 e 57 anos, como indica a Figura 1.

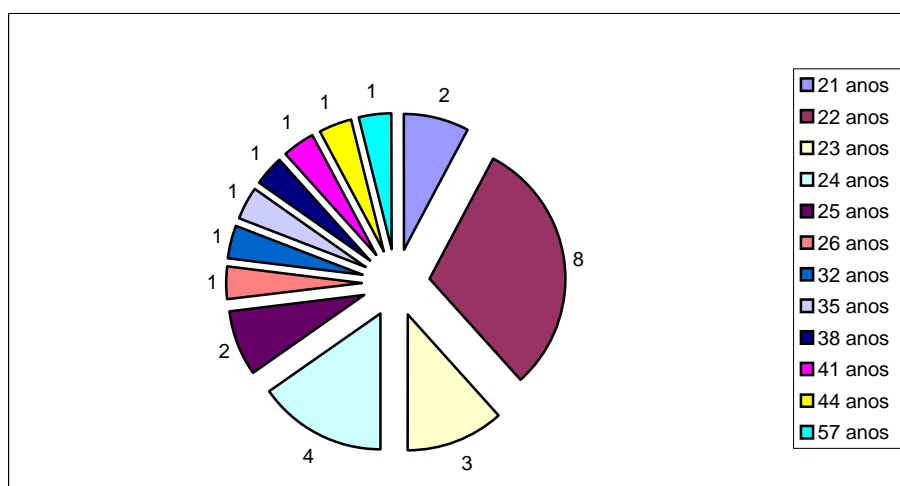


Figura 1 – Faixa etária dos sujeitos

Vinte estudantes encontram-se entre 21 e 26 anos, buscando, portanto, uma primeira carreira profissional no magistério. Dentre os seis acadêmicos que apresentam idades entre 32 e 57 anos, identificam-se duas situações distintas: não tendo tido possibilidade, por inúmeras razões (em geral, pelas precárias condições financeiras ou pelas demandas familiares), de cursar a graduação mais cedo, alguns buscam na educação superior a possibilidade de uma alternativa profissional, seja para ingressar tardiamente no mercado de trabalho, seja para mudança de emprego; outros, tendo já uma profissão satisfatória, buscam no curso um aprimoramento cultural, sendo esse o caso específico da estudante de 57 anos, que, viúva, aposentada, com os filhos já criados e encaminhados profissionalmente, ingressou no curso por curiosidade intelectual, buscando conhecimentos para incrementar suas viagens pela América e também para o exterior. Casos como esse têm sido cada vez mais comuns nas novas turmas de acadêmicos de história, sendo a opção pela licenciatura uma contingência

diante da ausência de oferta do bacharelado. Ao se deparar com o estágio, esta acadêmica diz que o realizará com satisfação, pois gosta de pessoas e do convívio com os jovens, mas que jamais exercerá profissionalmente o ofício, para não tirar vagas dos jovens que tanto necessitam se colocar no mercado de trabalho.

Indagados sobre a escolha do curso de História, 22 declararam que essa foi sua primeira e única opção no vestibular; outros quatro revelaram que desejavam cursar Medicina, Química, Letras e Filosofia. Um dado relevante para a escolha de uma carreira dentre estudantes de camadas menos favorecidas financeiramente é o custo do curso. Na época do ingresso desses estudantes (24 deles ingressaram em 2001-2), o curso de História, juntamente com os de Geografia e Filosofia, ofertava um desconto de 40% no valor do crédito acadêmico, o que os distinguiu como as licenciaturas de menor custo financeiro para os alunos. Entretanto, esse não é um elemento determinante na escolha, pois o curso de Geografia não cresceu em matrículas na mesma medida do curso de História, embora apresentasse o mesmo valor de crédito por disciplina.

Tratando-se de um grupo jovem, é natural que ainda não tenham constituído família. Sobre o estado civil, 21 estudantes declaram-se solteiros, três estão casados, um é viúvo e outro, divorciado. Em relação a filhos observa-se o cenário ilustrado na Figura 2.

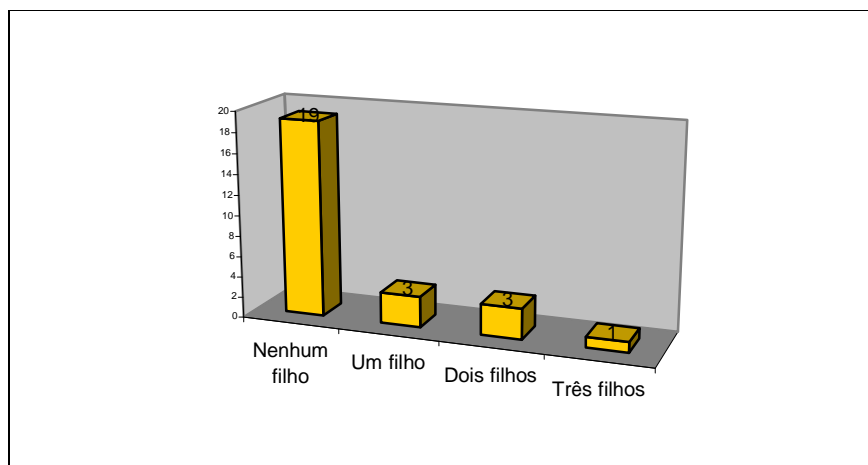


Figura 2 – Situação de paternidade/maternidade dos sujeitos

Os estudantes que compõem o grupo-sujeito desta pesquisa possuem variadas ocupações profissionais; apenas cinco exercem atividades de magistério: quatro nas séries iniciais do ensino fundamental e um lecionando história numa escola particular em município

adjacente ao qual reside. Com isso, configura-se um grupo de estudantes que têm no estágio a sua primeira oportunidade de aprendizagem profissional. Outros seis estudantes declararam não exercer qualquer atividade profissional, tendo o seu tempo inteiramente dedicado aos estudos de graduação, com exceção de uma, que se divide entre as tarefas de estudante e as obrigações de cuidar da casa e dos filhos. Dois estudantes possuem bolsa de iniciação científica, sendo colaboradores de professores pesquisadores que compõem o Colegiado do Curso. Os demais configuram um cenário profissional diverso e pouco relacionado ao universo acadêmico e/ou escolar, a saber: funcionário público (2), secretária (2), balconista (2), digitadora (1), bancária aposentada (1), consultora de vendas (1), agente comunitária de saúde (1), auxiliar administrativo (1). Um estudante colocou-se na categoria “desempregado”, explicando que exercia uma atividade mal-remunerada que lhe consumia muito tempo, razão por que decidiu parar de trabalhar para dedicar-se inteiramente ao período final do curso, especialmente ao estágio. Por fim, há o caso de uma estudante que, para poder realizar o curso e manter-se, divide-se entre duas atividades: pela manhã, é monitora numa creche municipal, auxiliando no cuidado das crianças, e à tarde trabalha como doméstica numa residência.

No que respeita à ocupação profissional dos pais, os estudantes informaram os dados constantes na Figura 3.

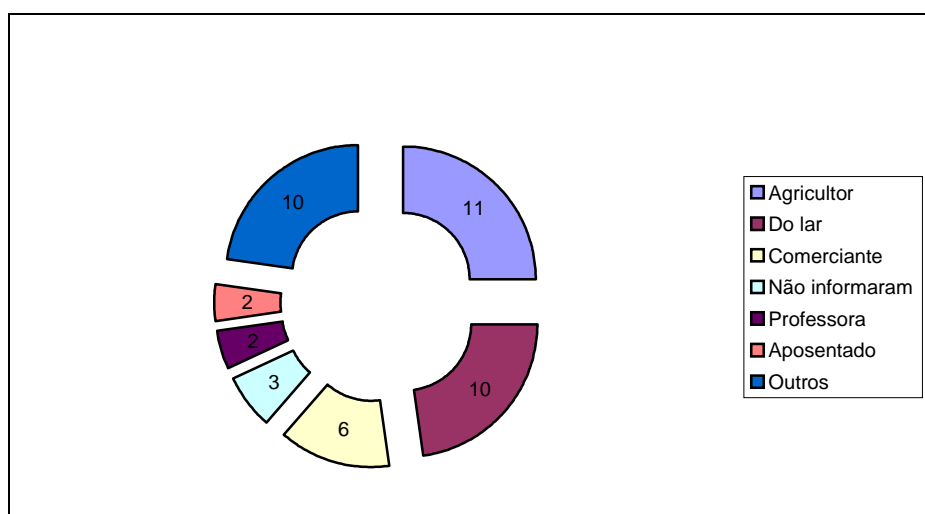


Figura 3 – Ocupação profissional dos pais

Na categoria “outros” estão consubstanciadas atividades profissionais como chapeador, contabilista, serviços gerais, chefe de obras, maquinista, mecânico, empresário, pintor, secretária e marceneiro, com uma indicação para cada atividade. Dois estudantes

indicaram que seus pais são falecidos. Podemos observar, pelo cenário profissional referido, que os alunos advêm das camadas trabalhadoras da sociedade, cujos esforços financeiros para custear um curso superior numa universidade privada são imensos. A despeito da precária remuneração da categoria e não obstante o baixo *status* social de um curso de licenciatura, a expressão comovida e orgulhosa das famílias dos estudantes por ocasião de sua formatura revela muito do significado que tem para eles a conquista de um título de professor. Esse dado também é compreensível se considerarmos o índice de escolarização dos pais, informado pelos alunos: 26 indivíduos com ensino fundamental incompleto; seis com fundamental completo; 13 com ensino médio; três com ensino superior; dois estudantes não informaram e dois têm os pais falecidos, totalizando, assim, os 52 sujeitos-pais. Percebemos, diante desse quadro, que é natural que almejem para os filhos uma escolarização maior do que a que eles próprios alcançaram, ainda mais se considerarmos sua origem e tradição étnico-cultural, predominantemente de descendentes de imigrantes (alemães, italianos), que muito cedo reconheceram o valor da escola e reivindicaram condições de acesso a ela.

Considerando a inserção do ambiente virtual na dinâmica da disciplina, interessou-nos conhecer as condições de usabilidade de tecnologias digitais pelo grupo-sujeito. Sobre a posse de um microcomputador em casa, 19 responderam afirmativamente e sete, negativamente. Com relação ao domínio no manejo do equipamento, dez declararam possuir um domínio regular; nove, um bom domínio; seis, ótimo domínio, e apenas uma estudante declarou nenhuma habilidade. Os programas indicados como mais conhecidos e manuseados pelo grupo são: Word (16), Windows Explorer (14), Excel (13), Internet (10), Power Point (6), Photo Shop (3) e Nero (2). Indagados sobre os locais de acesso à internet, 14 revelaram acessá-la de casa, 14 indicaram a universidade, oito apontaram o local de trabalho e quatro disseram não acessá-la de lugar algum. Esses dados apresentam números que não totalizam 26, uma vez que alguns acessam de mais de um local. Sobre o fato de haver 14 estudantes que dizem acessar a internet de casa há que se fazer algumas considerações. A análise da frequência e da regularidade no ambiente virtual demonstra que nem todos esses a acessavam de casa, talvez pelo fato de terem linha discada, cujo custo é contabilizado pelo tempo de uso. Nesse aspecto, é freqüente o acesso ao ambiente entre meia-noite e seis horas da manhã e nos finais de semana, quando o custo se reduz a apenas um pulso na linha discada.

Analisando a inserção e o acesso desses estudantes finalistas do curso de História nos/aos bens culturais disponíveis nas suas comunidades, verificamos condições marcadas pela precariedade. Frequência ao teatro é uma realidade bastante distante dos estudantes do interior, uma vez que é rara a exibição de produções, o que dificulta o desenvolvimento do

gosto e a cultura do hábito. O cinema também acaba sendo pouco freqüentado pelo exíguo tempo de que dispõem já que 75% dos alunos são trabalhadores, reservando os finais de semana para estudar para provas, realizar trabalhos, cumprir as exigências de leitura das disciplinas, dentre outras demandas do curso. Diante disso, o DVD torna-se uma alternativa para o lazer nos finais de semana, consistindo também numa possibilidade de enriquecimento cultural. Nesse sentido, muitos alunos que residem nos municípios do interior reclamam da precariedade na oferta de opções de filmes nas videolocadoras, em especial daqueles que não constituem produções comerciais de alta procura pelo público, como documentários e filmes históricos.

Diante de tais dificuldades, predomina entre os estudantes o acesso a jornais, revistas e à televisão. Cerca de 80% deles afirmaram que “passam os olhos” pelo jornal diariamente, sem conseguir, no entanto, fazer uma leitura mais aprofundada. O mesmo ocorre com as revistas, indicadas por 60% dos estudantes como opção de leitura, dentre as quais apontaram tanto as de conteúdo político-econômico (*Veja, Época, Isto É*) quanto as de cunho mais acadêmico (*Nossa História, História Viva, Super Interessante*) e de lazer (*Cláudia, Boa Forma, Contigo, Criativa, Nova, Caras*). A televisão é, sem dúvida, o tipo de mídia mais acessível, especialmente os canais abertos, já que apenas cinco estudantes possuem TV por assinatura. Dentre os programas mais assistidos, eles indicaram telejornais, novelas, filmes, esportivos, documentários e musicais.

No que diz respeito à vida acadêmica no *campus* universitário, também este é um espaço marcado pelas condições e limitações impostas pelo tempo. Freqüentadores de curso noturno, trabalhadores durante o dia e (boa parte deles) residentes em outros municípios, os estudantes são mais usuários da biblioteca do que freqüentadores. Como usuários, passam rapidamente no início ou no final da aula – o que sempre significa chegar atrasado ou retirar-se mais cedo – para tomar de empréstimo os livros solicitados pelos professores. Não havendo exemplares para todos na biblioteca, é comum a prática da reprodução xerográfica de capítulos, o que também requer a permanência em filas intermináveis nos horários de entrada e saída da aula. Indagados sobre as possibilidades de constituição de uma biblioteca própria, com aquisição dos livros, alguns afirmaram que conseguem comprar, no máximo, três livros por semestre, mas muitos disseram não ter condições de adquirir nenhum. É comum, no curso, os alunos solicitarem aos professores a indicação de um livro que seria o principal da disciplina, o que realmente valeria um investimento, pensando na futura carreira, dentro de seu exíguo orçamento.

A precariedade do tempo disponível para o conjunto da vida acadêmica também limita a participação em eventos científicos na área da história. Nos eventos regionais e nacionais, é mais freqüente a participação de bolsistas de iniciação científica, havendo rara participação dos chamados “alunos-trabalhadores”. Já, nos eventos locais, realizados em horário concomitante ao das aulas, no *campus* central, a freqüência dos alunos é de aproximadamente 60%. Isso porque muitos aproveitam para ficar em casa e “colocar em dia” as tarefas que as disciplinas demandam, como revela este registro no *for-chat*: *Essa folga que temos é muito boa, pois muito coisa pode ser adiantada* (FC.02 –16/11/04, 14:18:46). Outros, porém, priorizam o tempo para a participação nos eventos em horário acadêmico: *E eu, aproveitando o feriadão para colocar todos os meus trabalhos em dia... quero fazer essa semana acadêmica bem tranqüila, pois também acho que vai ser muito interessante...* (FC.10 – 15/11/04, 11:52:33).

Por fim, é relevante expor alguns dados sobre a aquisição de línguas estrangeiras, uma habilidade cada vez mais requisitada no âmbito das políticas educacionais e no mundo profissional. Neste grupo-sujeito nenhum aluno declarou domínio em leitura-escrita de língua inglesa ou francesa, também não havendo essa exigência durante o seu percurso na licenciatura. Quanto ao domínio de língua espanhola, é política do curso inserir nas disciplinas bibliografia que requeira tal habilidade, para estimular o contato e o exercício, de modo que cerca de 60% dos alunos afirmam conseguir ler, embora com dificuldades, um texto em língua espanhola. Todavia, a maioria teve alguma oportunidade de aprendizagem formal de língua estrangeira apenas no seu processo de escolarização básica, sem o aprofundamento em cursos paralelos à escola.

A escolha dos campos de estágio obedece a algumas regras na instituição. Considerando que muitos alunos residem em municípios adjacentes ao *campus* central e que, em princípio, o estágio deve ser realizado no município-sede do curso; considerando, ainda, que a política assumida pela Área de Prática de Ensino e Estágios da UPF é de realizar supervisão *in loco*, por meio de, no mínimo, três visitas do supervisor a cada campo de estágio, são oferecidas alternativas aos acadêmicos de realizarem os estágios o mais próximo possível dos locais onde residem. Para tanto, os critérios são os seguintes: 1) estagiário que já é professor titular de história em turmas de 5^a/8^a série ou ensino médio poderá realizar o estágio na sua própria turma, não importando a distância do município em relação ao *campus* central; 2) estagiários que residam em qualquer um dos seis municípios-sede dos *campi* da UPF também poderão fazer seus estágios nesses municípios; 3) se grupos de, no mínimo, três estagiários articularem seus estágios em lugares próximos, cujas visitas possam ser feitas num

mesmo dia de viagem, terão aprovados seus estágios fora da sede do *campus* central. Com a flexibilidade de tais regras, é muito raro que um estudante precise deslocar-se de seu município para realizar o estágio em Passo Fundo. Temos observado, desde a implantação de tal sistema, em 2000, que os estágios se realizam mais produtivamente, uma vez que os professorandos estão inseridos nas suas comunidades, em condições de potencializar o ensino-aprendizagem da memória e cultura local.

Uma vez definidos conjuntamente os municípios em que poderão realizar seus estágios, a escolha da escola-campo fica a critério dos estudantes, podendo ser escolas da rede pública ou privada, ensino fundamental (5^a a 8^a) ou ensino médio, ensino regular ou educação de jovens e adultos, em horário diurno ou noturno. Em geral, as razões que motivam suas escolhas são, dentre outras, a proximidade da escola com sua residência e/ou local de trabalho; a presença de algum professor titular conhecido, que possa apresentar-lhe a escola ou mesmo ceder sua turma para estágio; o fato de ter sido aluno em determinada escola e de ter ali criado laços afetivos; a procura de um ambiente acolhedor, com boa infra-estrutura; a indicação de um colega que também realizará seu estágio na escola, com a perspectiva de trabalharem em parceria.

A escolha da série também deriva de um conjunto de razões, que pode ser o desejo de trabalhar com determinado conteúdo com o qual sente mais afinidade, independentemente da série que o contemple no programa; o temor de trabalhar com alunos muito jovens, caso de 5^a e 6^a série, por serem ainda bastante exigentes da presença do professor; o receio de enfrentar alunos de ensino médio, em plena adolescência, que podem mostrar-se irreverentes diante do professor e da proposta de trabalho, ou, ainda, desafiar seus conhecimentos com perguntas mais complexas; a disponibilidade da escola ou do professor titular para determinada série, dentre outras motivações.

Dentre os 26 professorandos que constituem o grupo-sujeito desta pesquisa, 15 realizaram seus estágios em escolas da rede pública estadual; dez em escolas da rede pública municipal e apenas uma realizou seu estágio em escola particular, na turma em que era professora titular. É bastante rara a ocorrência de estágios em escolas particulares visto que, em virtude de sua natureza, atendendo a um público pagante e exigente de qualidade, não disponibiliza espaço para a aprendizagem profissional de licenciandos. Nas escolas públicas a oferta de turmas para estágio é grande, havendo casos de professores que ligam para a universidade solicitando estagiários, para aliviar um pouco a sua pesada carga de trabalho.

Quanto aos municípios nos quais as escolas se situam temos: quinze escolas em Passo Fundo, duas em Carazinho e as demais em Marau, Tapejara, Vila Lângaro, Almirante Tamandaré do Sul, Espumoso, Não-Me-Toque, Nova Araçá, Tapera e Lagoa dos Três Cantos.

As séries em que se realizaram os estágios são mostradas na Figura 4.

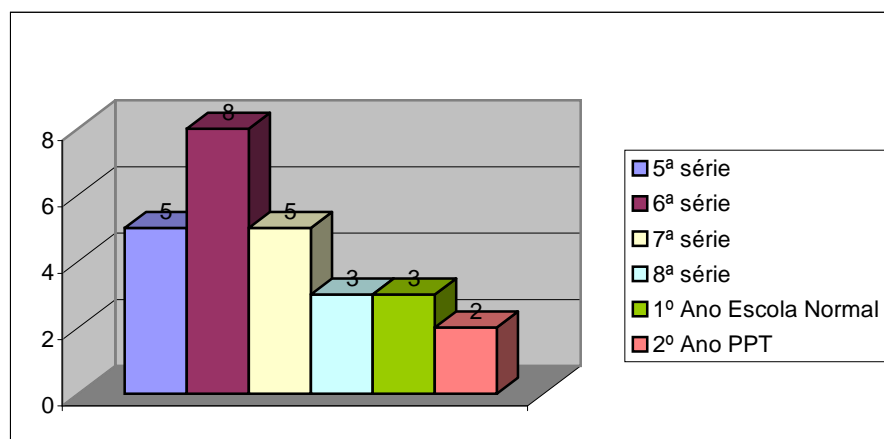


Figura 4 – Séries de realização dos estágios

Os dados mostram que 21 estagiários optaram pela realização do estágio no ensino fundamental, ao passo que apenas cinco escolheram o ensino médio. Dentre as séries do ensino fundamental a mais recorrente foi a 6ª, com oito estágios, seguida da 5ª e da 7ª com cinco cada. Conforme a grade curricular do curso vigente da turma em estudo, os alunos realizam apenas um estágio de regência de classe, no 8º nível, ficando livre a escolha entre o ensino fundamental e o ensino médio. De acordo com a grade que entrou em vigor no semestre 2005/1, os graduandos realizarão quatro estágios, a partir da segunda metade do curso: o primeiro de reconhecimento do contexto escolar (5º nível); o segundo em regência de classe no ensino fundamental (6º nível); o terceiro em projetos de gestão, patrimônio e memória (7º nível) e o quarto em regência de classe no ensino médio (8º nível). No que respeita ao turno, foram realizados 21 estágios pela manhã e cinco no turno da tarde, não havendo ocorrência de estágios à noite no grupo de estagiários.

Sobre o acompanhamento oferecido pela escola e pelos professores titulares aos estagiários há muitas tipologias a analisar. Apesar de haver uma orientação da Coordenadoria Regional de Educação para que os professores titulares acompanhem o trabalho do estagiário por meio do planejamento e também, presencialmente, um terço do tempo da aula, na prática observamos diversos e distintos modos de relacionamento entre professor titular e estagiário:

- a) existem muitos professores que cedem a turma para estágio, mas não abdicam da responsabilidade para com a aprendizagem e bem-estar de seus alunos, exercendo uma certa vigilância sobre o trabalho do estagiário, ora com um pouco de ciúme da relação afetiva que se estabelece entre alunos e estagiário; ora colaborando para o enriquecimento do trabalho do estagiário, ofertando subsídios e recursos didáticos; ora acompanhando presencialmente algumas aulas para auxiliar no disciplinamento da turma, enfim, acompanham e apóiam de diversas formas, compartilhando as responsabilidades pelo trabalho pedagógico;
- b) existem outros – poucos, felizmente – que vêem a presença do estagiário como um substituto que assumirá a turma por um bimestre ou trimestre, desincumbindo-os da tarefa de dar aulas e avaliar os alunos nesse período. Assim, aproveitam o tempo do estágio para realizar consultas médicas, fazer ginástica, massagem, compras etc., relegando ao estagiário inteira responsabilidade sobre o trabalho. Uma professoranda ilustra bem essa situação num fragmento de memória de aula: *A professora titular, que também estava na sala dos professores, me perguntou se eu não queria assumir a turma até o final do ano, já que ela estava à minha disposição. Bom, nada de surpresa, pois durante o estágio ela simplesmente esqueceu que eles eram seus alunos* (MEM 19-04/2^J);
- c) também há professores titulares que cedem a turma, mas não oferecem a mínima liberdade de trabalho ao estagiário, exigindo que o programa (em geral, o sumário do livro didático) seja cumprido literal e integralmente; que os instrumentos de avaliação adotados pelo estagiário sejam idênticos aos seus; que a aula ministrada pelo estagiário ocorra no mesmo ritmo da outra turma da mesma série, ministrada pelo professor titular; que não sejam implementadas atividades tidas pelos alunos como prazerosas e inovadoras, “para não acostamá-los mal” etc. Um registro revela essa posição na fala de uma professora da escola, dirigindo-se à estagiária: *Uma das professoras, na hora do intervalo, chegou e me disse: vê se não vai acostumar eles mal (sic), porque depois vocês vão embora e sobra para nós ter que trazer coisas diferentes, “figurinhas” e coisinhas para a aula! Imagina só como é que vai ficar... quatro estagiárias na escola! Eu só quero ver!* (MEM 19-04/2^O).

Para finalizar esta seção, cumpre-me analisar os diferentes estados implicados na figura do estagiário que, certamente, complexificam o seu papel e o olhar que estendo a ele. Brincando com a idéia da santíssima trindade, tem-se dito que um estagiário vive três estados diferenciados consubstanciados num único sujeito cognoscente, uma vez que ele é, ao mesmo

tempo, *aluno* de um curso de graduação e, como tal, constitui-se num sujeito do conhecimento que precisa responder às exigências acadêmicas; é *professorando*, posto que se encontra em situação de estágio curricular, devendo dar conta das competências pertinentes ao ofício de professor de história apontadas como essenciais no curso de formação; é *professor*, na medida em que assume funções de regência de classe numa série da escolarização básica, tendo de responder qualificadamente às demandas específicas desse ambiente, que tem tradição, organização e ritmos próprios (MENDES, 2000).

Os três estados aludidos não se colocam de forma estanque na prática de estágio; antes, encontram-se amalgamados, uma vez que são vividos por um único sujeito que experimenta, num mesmo tempo cronológico, as condições de aluno, professorando e professor. De tal sorte, é na prática e na reflexão docente que esses três estados podem ser diferenciados, problematizados e ressignificados, agregando condições favoráveis para examinarmos tanto as ações pedagógicas por eles protagonizadas, como as orientações instituídas no seu curso de formação e as práticas da escola-campo onde desenvolvem seus estágios. Não obstante esta pesquisa estar focalizada no sujeito-professorando, o entrelaçamento de posições e de lugares terá de ser necessária e rigorosamente considerado.

1.5 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DE PESQUISA

A pesquisa-intervenção desenvolvida durante um semestre letivo numa turma finalista da Licenciatura em História da Universidade de Passo Fundo propiciou a coleta de um conjunto extenso de dados empíricos que, acredito, me permitirão responder aos questionamentos colocados na tese, os quais reproduzo na seqüência:

- a) Que sentidos são produzidos e manifestados pelos futuros professores de história ao se depararem com a sala de aula, na condição de regentes de classe, em situação de estágio curricular?
- b) Como se dão os processos de conceituação dessa realidade profissional, visibilizados pela produção escrita, no decorrer das interações e reflexões realizadas no ambiente virtual, nas situações presenciais de aula e nos demais contextos de formação?
- c) Em que consistem algumas das modificações na ação do professor em formação a partir da conceituação advinda do processo investigativo e reflexivo dessa mesma ação?
- d) Que outros/diferentes sentidos e posições de sentido os professores evidenciam como decorrência das interações e reflexões desenvolvidas no percurso do estágio?

e) Quais efeitos são produzidos/provocados pelas estratégias de intervenção adotadas na disciplina de Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, sobre o desenvolvimento profissional dos estagiários? Ou, dito de outro modo, quais estratégias/práticas constituintes do desenvolvimento da disciplina mostraram instaurar condições favoráveis de possibilidade para a produção de sentidos e para os processos de conceituação da ação docente?

Para melhor visibilidade das fontes documentais que constituem o *corpus*²² da pesquisa, apresento a tabela que segue.

Tabela 1 – Síntese do *corpus* documental da pesquisa

Tipo de fonte	Total parcial
Conjuntos de memórias de aula produzidas pelos estagiários	26 conjuntos – 452 páginas
Avaliação final do estágio produzida pelos estagiários	25 avaliações - 120 páginas
Apreciação da aula do colega produzida pelos estagiários	25 registros - 43 páginas
Discussões no <i>for-chat</i> (estagiários e pesquisadora)	17 semanas - 154 páginas
Fichas de visita de estágio produzidas pela pesquisadora	78 fichas - 152 páginas
Diários de campo produzidos pela pesquisadora	7 diários - 27 páginas
Total geral	181 documentos 948 páginas

Em virtude da amplitude do *corpus* documental, cada conjunto de fontes foi organizado em ordem alfabética, pelo nome dos autores (caso da produção dos alunos), ou por ordem cronológica (caso das discussões no *for-chat*), codificado e numerado da seguinte maneira:

Memórias de aula: MEM, numeradas de 1 a 26, em ordem alfabética, seguidas do semestre letivo e de uma letra em sobrescrito, indicando a unidade de significação²³ extraída do conjunto. Exemplo: MEM 1- 04/2^B, MEM 15-04/2^H, MEM 16-04/2^P... até MEM 26-04/2^C.

Avaliação final de estágio: AFE, numeradas de 1 a 25, em ordem alfabética, seguidas do semestre letivo e de uma letra em sobrescrito, indicando a unidade de significação extraída do conjunto. Exemplo: AFE 1- 04/2^D, AFE 15- 04/2^R, AFE 16-04/2^A ... até AFE 25-04/2^U.

Apreciação da aula do colega: AAC, numeradas de 1 a 25, em ordem alfabética, seguidas do semestre letivo e de uma letra em sobrescrito, indicando a unidade de significação extraída do conjunto. Exemplo: AAC 1- 04/2^E, AAC 11- 04/2^G, AAC 12 - 04/2^L... até AAC 25- 04/2^M.

Discussões no *for-chat*: FC, numeradas de 1 a 26, em ordem alfabética, seguidas da data e do horário da postagem. Exemplo: FC.09 - 28/08/04, 18:07:47.

²² Segundo Bardin (1977, p. 96), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

²³ A definição do que estou entendendo por “unidade de significação” será apresentada na seqüência do texto.

Os diários de campo e as fichas de visita de estágio, sendo produções minhas, recebem tratamento diferenciado das demais fontes. Não são analisadas para responder diretamente às questões da pesquisa, mas servem para contextualizar e cotejar a produção dos estagiários (MEM, AFE, AAC) e as discussões do *for-chat* (FC). Todo o material postado no *webfólio*, assim como a correspondência eletrônica trocada entre mim e os sujeitos da pesquisa durante o estágio, ainda que não constitua fonte direta de estudo, não será descartado de uma eventual análise, caso se mostre necessário.

De posse de todo esse material já organizado, delimitadas as perguntas que a ele são dirigidas, definidos os principais conceitos que orientarão a análise, é preciso escolher um instrumental que permita a aproximação com os enunciados sem desconsiderar todos os pressupostos já elencados, em particular o referencial teórico bakhtiniano e piagetiano. A opção que se mostra adequada e pertinente a tais pressupostos é a *análise da enunciação*.²⁴

Após a leitura flutuante, uma nova leitura é Trata-se de uma técnica da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), que se distingue das demais técnicas de análise de conteúdo pelo fato de considerar a comunicação como processo, não como dado. Segundo a autora,

a análise da enunciação assenta numa concepção do discurso como palavra em acto. A análise de conteúdo clássica considera o material de estudo como um dado, isto é, como um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. Ora, uma produção de palavra é um processo. A análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma languageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições (BARDIN, 1977, p. 170).

As características da análise da enunciação aproximam-se, nesse sentido, do aporte bakhtiniano, que considera o discurso escrito como parte integrante de uma discussão ideológica²⁵ em grande escala, na qual os sujeitos respondem, confirmam, refutam, antecipam respostas, presumem objeções etc. Sendo o discurso de natureza ideológica, implica, também,

²⁴ A aproximação com os estudos de Bardin (1997) justifica-se pela necessidade sentida de formalizar “um ritual metodológico” que permitisse dar tratamento ao vasto *corpus* documental compreendido pela pesquisa. Não se trata de incorporar um autor estranho ao processo até aqui percorrido, uma vez que são bastante evidentes as consonâncias com o aporte privilegiado na tese, como tentarei demonstrar ao longo desta seção. Ademais, tomando a Análise da Enunciação como referência metodológica, confirmo a opção já manifestada em seções anteriores, de considerar a situação, o contexto e a história presente nos enunciados/enunciações dos professorandos.

²⁵ Não é demais lembrar que Bakhtin se refere constantemente a uma ideologia do cotidiano, entendendo-a como “expressão de uma tomada de posição determinada” (MIOTELLO, 2005, p. 169), ou, num sentido mais lato, “como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (p. 171).

um sujeito ativo e relacional, que, ao dizer/escrever algo, o faz de modo a dirigir-se a alguém, construindo-se como sujeito de sentido, que é, ao mesmo tempo, eu para-si e eu para-o-outro. Para Sobral (2005, p. 22), tal noção de sujeito só pode ser pensada no contexto complexo em que ele age, considerando-se “tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí –, como os elementos sociais, históricos etc., que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo”.

O aporte piagetiano também é contemplado quando se trata de considerar o sujeito ativo e relacional, constituindo-se como tal nas interações sociais. Conforme afirma Piaget, “as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado”. Ainda para o autor, “é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas” (1987, p. 386).

Um segundo aspecto da análise da enunciação a ser destacado diz respeito à “atitude de consideração positiva e incondicional” de parte do pesquisador diante dos sujeitos da pesquisa. Segundo Bardin, não há seleção, julgamento de valorização ou desvalorização, e, sim, um caráter de empatia, pelo qual o pesquisador coloca-se no ponto de vista e no quadro de referência dos sujeitos (1977, p. 172). Em Bakhtin (2000) encontro os conceitos de alteridade, exotopia e excedente de visão, que também me reportam à idéia de deslocamento de posições, atitude necessária ao processo de compreensão do outro. Na teoria das trocas sociais, formulada por Piaget, aprendo, outrossim, que uma troca equilibrada supõe o reconhecimento da legitimidade do ponto de vista do outro, uma vez que respeitar uma pessoa implica “reconhecer sua escala de valores, o que não significa adotá-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista desta pessoa” (1973b, p. 145).

O terceiro aspecto que fundamenta a opção pelo instrumental da análise da enunciação deve-se ao reconhecimento do caráter dinâmico do discurso e à possibilidade de lidar com dados empíricos abertos, como é o caso das produções escritas dos estagiários, tanto as elaborações feitas em âmbito individual (memórias, avaliação final de estágio, apreciação da aula do colega, planos de aula) e socializadas no ambiente virtual, quanto as discussões síncronas e assíncronas no *for-chat*.

Seguindo na proposta de análise dos dados, cada conjunto de fonte é submetido a uma *leitura flutuante* (BARDIN, 1977, p. 96), que se trata de um primeiro contato com o material, cujo propósito é deixar-se invadir por impressões e orientações nele contidas. À medida que a leitura vai se tornando mais precisa, que as questões de pesquisa são cotejadas, que o

referencial teórico é aproximado, vão emergindo registros que merecem ser destacados segundo as intencionalidades da pesquisa. necessária em cada conjunto de fonte, de modo a extrair as *unidades de significação* presentes no material empírico. Bardin aponta que uma unidade de significação “corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” (1977, p. 104), podendo ser uma palavra, um conjunto de palavras-chave, um personagem, um acontecimento, um tema. Neste trabalho, adoto como unidade de significação o tema, visto que corresponde a uma regra de recorte do sentido (e não da forma ou de regulações formais), característica mais em acordo com os aportes bakhtiniano e piagetiano. Bardin, citando M.C.d’Unrug, define o tema como

uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação quanto uma alusão; inversamente, um tema pode ser desdobrado em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas (1977, p. 105).

Convém, aqui, retomar a advertência de Bakhtin no que concerne ao todo do enunciado. Para este autor, quando analisamos uma oração extraída de seu contexto, são encobertos vários indícios relevantes, tais como o caráter responsivo do enunciado, a influência da resposta presumida, o destinatário pressuposto, enfim, perdem-se os elos da cadeia da comunicação verbal.

Para evitar o risco de fragmentação dos enunciados dos sujeitos da pesquisa, as unidades de significação estão organizadas em dois recortes:

1) Unidades de contexto: referem-se à seqüência cronológica de registros significativos de cada autor-estagiário, permitindo-me analisar cada conjunto de memórias (MEM), a apreciação da aula do colega (AAC), a avaliação final de estágio (AFE), as enunciações no *for-chat* (FC) como uma totalidade organizada e singular. Nesse momento, é possível realizar a *análise da enunciação*, em que “a dinâmica própria de cada produção é analisada e os diferentes indicadores adaptam-se à irreductibilidade de cada locutor” (BARDIN, 1977, p. 175). Nesta fase da análise do material, agrupei todos os registros de cada autor-estagiário – da seguinte forma: MEM 1-04/2, AFE 1-04/2, AAC 1-04/2, FC.1-04/2 –, o que favorecerá a visualização dos percursos individuais durante o estágio.

2) Unidades de registro: trata-se de estabelecer um recorte transversal nas unidades de contexto que me permite reunir os registros dos autores-estagiários conforme os temas por eles tratados. As unidades de registro possibilitam-me, assim, a *análise temática*, que consiste

em evidenciar os “núcleos de sentido” presentes nas enunciações, cuja presença e/ou frequência podem significar algo para o objetivo analítico da pesquisa, segundo Bardin (1977, p. 105). Com tal recorte, pude constituir entrecruzamentos e comparações dos diferentes processos vivenciados pelos estagiários no percurso de sua formação em situação de estágio curricular.

Uma leitura preliminar das unidades de registro revelou as seguintes unidades temáticas:

- a) a relação dos estagiários com a supervisão, com os colegas, com o professor titular, com a direção da escola-campo;
- b) a abordagem teórica e metodológica dos conhecimentos históricos na perspectiva da transposição didática;
- c) a dinâmica da aula de história: uso de recursos e linguagens alternativas, relação pedagógica estagiário-aluno, aprendizagem, (in)disciplina, participação e (des)interesse dos alunos perante o conhecimento histórico, avaliação;
- d) a leitura do contexto escolar e do sistema educacional nas perspectivas político-legal, antropológica e sociológica;
- e) o papel do estágio na formação profissional e os deslocamentos que esse processo formativo suscita;
- f) o papel do ambiente virtual no desenvolvimento profissional.

Essas unidades temáticas constituem aproximações possíveis com o vasto material coletado durante o semestre em que realizei a pesquisa-intervenção. Entretanto, não podemos perder de vista os pressupostos e questões que orientam a investigação, resumidos aqui nos seguintes tópicos: a) produção de sentidos sobre a profissão; b) evidências de conceituação da ação; c) modificação da ação docente a partir das conceituações; d) outros/diferentes sentidos advindos do processo de conceituação; e) evidências dos efeitos das estratégias de intervenção adotadas na disciplina.

CAPÍTULO II

**CONTEXTOS DISCURSIVOS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
ENSINO DE HISTÓRIA**

A formação inicial de professores no âmbito da educação superior constitui o campo contextual no qual desempenho minhas atividades profissionais de docência e pesquisa. É desse campo, pois, que emergem as inquietações que motivam e justificam a presente pesquisa, que busca analisar a produção de sentidos e os processos de conceituação da ação docente entre futuros professores de história, no âmbito da formação superior inicial, em particular na dinâmica da realização do estágio curricular da graduação.

O conceito de *contextos discursivos* está ancorado nos estudos de Bakhtin (2000, p. 279), para quem “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Assim, trata-se de discursos peculiares a estratos específicos da sociedade, neste caso, o de profissionais envolvidos com a formação de professores e com o ensino da história, em determinados lugares e tempos históricos, sendo os contextos constituídos, então, pela situação, pelos interlocutores, pelo tempo e pelo espaço das enunciações.

Ao focalizar os contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de história, é preciso salientar que o surgimento de novas proposições não se dá, necessariamente, pela superação absoluta daquelas que até então eram hegemônicas. Antes, elas coexistem, mimetizam-se, tensionam-se, refutam-se, complementam-se, no cenário diverso e polifônico que compõe esses contextos discursivos. Desse modo, ao analisar diversas experiências atuais de formação em licenciaturas ou propostas de ensino de história nas escolas e universidades brasileiras, podemos encontrar toda a infinidade de expressões, a exemplo das que descreverei nesse breve panorama contextual.

Dessa constatação decorre uma segunda, referente ao fato de que, quando falamos em *formação de professores*, estão implicadas inúmeras e variadas posições epistemológicas, ideológicas, culturais, não constituindo este, portanto, um conceito unívoco. Nesse sentido, Zeichner (apud GARCÍA, 1995, p. 54) apresenta o conceito de *paradigma* de formação de professores como sendo o conjunto das características específicas de formação, configurado nas crenças e suposições acerca da escola, do ensino, dos professores e da sua formação.

Na primeira parte deste estudo procurei compor uma problemática de pesquisa partindo de um contexto empírico, notadamente a minha prática profissional na formação de professores de história. Na seqüência, buscarei mapear os contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de história presentes na literatura acadêmica e nas políticas educacionais, apresentando alguns estudos que problematizam o tema, no intuito de visualizar

em que consiste o atual *estado do conhecimento* nesse campo de formação e atuação profissional.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O tema *formação de professores* consubstancia-se num amplo leque de investigações, ensejando diversas perspectivas e vertentes de estudo, com numerosos agenciamentos e relações, podendo-se referir, em seus desdobramentos, a formação inicial e a formação continuada, os cursos de nível médio – modalidade normal, de pedagogia, o normal superior, as licenciaturas, dentre outros. Mais relevante do que levantar especulações sobre o tema, porém, é fazer uma aproximação com um consistente estudo organizado por André (2002), cujo propósito consistiu em analisar o estado do conhecimento sobre formação de professores no Brasil num recorte temporal estabelecido entre 1990 e 1998.²⁶ Uma equipe de pesquisadores em educação, de diversas regiões do país, debruçou-se sobre a produção acadêmica brasileira, dividida em três frentes de trabalho: a) análise dos resumos de 284 dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação produzidas entre 1990 e 1996; b) análise de 115 artigos publicados em dez revistas de educação com circulação nacional; c) análise de setenta trabalhos científicos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Anped, no período de 1990 a 1998.

Os resultados desse estudo focalizam três categorias de análise sobre o tema da formação de professores, a saber, *formação inicial*, *formação continuada*, *identidade e profissionalização docente*. Nas dissertações e teses, a formação inicial constitui o recorte predominante, com 216 trabalhos e 76% do total, subdividindo-se em estudos sobre o curso normal (40,8%), a licenciatura (22,5%), o curso de pedagogia (9,1%), além de três estudos comparados. No estudo dos periódicos foi acrescentada uma quarta categoria – *prática pedagógica* –, verificando-se uma distribuição mais equilibrada entre os temas. Desse modo, a formação inicial representa 23,4% da produção, com 26 artigos entre os 115 analisados, que gravitam em torno dos seguintes eixos: articulação teoria-prática, integração Estado-IES e políticas públicas para a educação; competência profissional e compromisso social do professor; (des)articulação entre licenciaturas e cursos de pedagogia; caráter contínuo da

²⁶ O estudo em questão, intitulado “Formação de professores no Brasil (1990-1998)”, integra um amplo projeto coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), incorporando-se aos trabalhos efetivados pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Além do mapeamento da produção científica na área da formação de professores, outros três temas foram cartografados, a saber, educação infantil, alfabetização e ensino superior, conforme André (2002).

formação docente e interdisciplinaridade. Por fim, nos trabalhos científicos da Anped a formação inicial volta a ser tema predominante, representado com 29 textos, o que corresponde ao percentual de 41,4% do total, sendo 17 focalizados na licenciatura, oito no curso de pedagogia e quatro no curso normal.

Para além dos dados quantitativos, que apontam significativa preocupação com a formação inicial de professores e relevante atenção com as licenciaturas nas pesquisas educacionais, a cartografia realizada por esses pesquisadores traz importantes indicadores acerca da natureza dos temas desenvolvidos e, o que é ainda mais relevante, discrimina algumas lacunas apontando temas não contemplados – ou pouco contemplados – no pensamento educacional. Dentre as principais constatações apresentadas por André (2002, p. 12), podemos elencar as seguintes: a) as pesquisas focalizam prioritariamente a formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, silenciando total ou parcialmente sobre a formação do professor para atuar em outros níveis/âmbitos, tais como o ensino superior, a educação de jovens e adultos, o ensino técnico e rural, os movimentos sociais e com crianças em situação de risco; b) são raramente abordados, também, temas relativos ao uso de tecnologias de comunicação, informação e multimeios, bem como ao papel da escola no atendimento à diferença e diversidade culturais; c) verificou-se que, a despeito de enfatizar a articulação teoria-prática, as pesquisas evidenciam um tratamento isolado entre temas complementares, como, por exemplo, formação inicial e continuada, disciplinas específicas e pedagógicas; d) por fim, salientam os pesquisadores, a análise das diferentes fontes revela “um excesso de discurso sobre a formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”.

Feita essa brevíssima apresentação acerca do estado do conhecimento sobre formação de professores no cenário da pesquisa brasileira, passo a transitar por algumas concepções relativas ao tema, mediante aproximações com questões de ordem sócio-histórica, com a produção científico-acadêmica e com as políticas educacionais públicas. Não se trata de uma análise exaustiva – dispensável nos propósitos e limites desta tese – visto que enseja tão-somente demarcar alguns elementos contextuais e conceituais que possam contribuir para um maior entendimento do tema em questão.²⁷

²⁷ Ao focalizar a formação de professores numa perspectiva histórico-contextual é preciso referir um consistente estudo de Mendes (2000). Em sua tese de doutoramento historia as décadas de 1960 a 1990, buscando na literatura educacional os fundamentos para apontar a década de 1960 como de otimismo, a de 1970 como de progresso, a de 1980 como de crítica, e a de 1990, como um paradigma em construção. Segundo a autora, cada década “apresentou um modelo explicativo que se organizou, na sua condição específica, a partir da ciência tida como fundamental para uma análise criteriosa do fenômeno educação e, na sua condição mais ampla, do ponto de vista do cenário histórico em que seus teóricos explicitaram” (p.60). Desse modo, segue demonstrando que

Qualquer esforço de explicitação de temas educacionais no Brasil, por menos ambicioso que seja, não pode prescindir de uma mirada sobre as décadas de 1960 e 1970, posto que constituem o cenário no qual foram protagonizadas importantes transformações nas relações Estado-educação-sociedade. Se nos primeiros anos da década de 1960 difundiram-se manifestações envolvendo amplos setores da sociedade em defesa da construção da cidadania e da democracia, nos anos finais, pós-64, assistimos à consolidação da hegemonia política e do aparato repressivo instituído pelo regime militar, instaurando-se acentuado centralismo político, progressiva concentração de renda, ampla contenção dos movimentos sociais e forte autoritarismo, com poucas (em seguida nenhuma, haja vista o AI 5, de 13/12/1968) brechas à participação popular.

Tomando como referência os anos precedentes ao golpe militar de 1964, vemos configurado um cenário marcado, dentre outros aspectos, pela implantação da lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e pelo debate em torno da educação popular, inspirado, notadamente, nos estudos de Paulo Freire. A LDB 4.024/61, de caráter ideológico-liberal, preconizava autonomia do indivíduo, qualidade do ensino, cultura geral e ênfase nos fins da educação (HILSDORF, 2003, p. 125). O aporte teórico que sustenta esse modelo educacional deita suas raízes, segundo Soares (1984), na combinação de três vertentes, a saber, a teoria sociológica de Durkheim, traduzindo a educação como socialização do indivíduo; a teoria experimental do behaviorismo, no campo da psicologia da educação, e o pragmatismo de John Dewey, expresso no movimento da Escola Nova. A síntese teórica de tais componentes, esclarece Soares, resulta numa pedagogia como instrumento de veiculação ideológica, fundada no *liberalismo-pragmatismo-escolanovismo*, com vistas à educação para uma sociedade pretensamente democrática, nos anos pré-64.

A década seguinte ao golpe (1964-1974) caracteriza-se como um período de consolidação e apogeu do autoritarismo, acompanhado de sucessivas reformas institucionais no campo da educação. Germano (1994, p. 105-6) sintetiza essa política educacional em torno de alguns eixos: a) tentativa de controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis; b) vinculação direta entre educação e capitalismo, segundo a teoria do capital humano;²⁸ c) pesquisa científica voltada à acumulação de capital; d) descaso com o

ora a psicologia, ora a didática, a sociologia ou a economia sobressaiu-se como campo interpretativo dos estudos acerca do professor e da sua formação profissional.

²⁸ Trata-se de uma diretriz de política social norte-americana para países em desenvolvimento, difundida no Brasil na década de 1960, propondo “que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal

financiamento da educação pública (a despeito da expansão quantitativa das redes e do discurso de valorização) e conseqüente processo de privatização do ensino.

Imbuída de tais pressupostos, a política educacional do regime militar instaura um ciclo de reformas que atinge todos os níveis de escolarização, cujos marcos principais são a lei 5.540/68, da Reforma Universitária, e a lei 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Referendadas pela teoria do capital humano e apoiadas por uma série de acordos assinados entre o então Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a agência United States Agency for International Development (USAID), entre os anos de 1964 e 1968, essa legislação buscava atender aos preceitos de desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão.²⁹

Na esteira desses acordos e reformas educacionais, podemos visualizar significativas mudanças no cenário da formação de professores, tanto no nível médio quanto no superior. A par da substituição dos “cursos normais” pela modalidade “habilitação específica para o magistério”, tratados a partir de então como os demais cursos de nível técnico, e da instalação das chamadas “licenciaturas curtas” para formação de professores em nível superior, cujas marcas de aligeiramento e precariedade ainda são visíveis, é necessário focalizar o processo de instrumentalização técnico-pedagógica a que foram submetidos os cursos de formação de professores nesse período.

Traçando uma retrospectiva histórica do papel e percurso da Didática na formação de professores, Veiga (1996) chama a atenção para as características da tendência tecnicista assumida pela tecnocracia militar no pós-64. Inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, tal pedagogia se fundamenta no pressuposto da neutralidade científica; na objetivação, divisão e fragmentação do trabalho pedagógico, com acentuada distinção entre quem planeja e quem executa, e na desvinculação entre teoria e prática. Configurada sob tal enfoque, a Didática está centrada “na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis” (p. 35). Sem precisar recorrer aos manuais escolares de 1970 (haja vista nossa própria experiência escolar como aluna na época), podemos destacar como alternativas técnico-pedagógicas a organização modular do ensino, a instrução

representam o ‘capital humano’ de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça” (HILSDORF, 2003, p. 123).

²⁹ A literatura educacional refere largo conjunto de medidas tomadas pelos sucessivos governos militares, além das já referidas, como, por exemplo, extinção do Plano Nacional de Alfabetização, substituído paulatinamente pelo Mobral; paralisação dos núcleos de educação popular; perseguição ao movimento estudantil e às universidades; profissionalização da escola secundária como mecanismo de contenção ao ensino superior, dentre outras. (RIBEIRO, 1998; GERMANO, 1994).

programada, o estudo dirigido, as máquinas de ensinar, dentre outras. Já, no que respeita à formação didático-instrumental dos professores, vale referir a ênfase na formulação de objetivos comportamentais, na predição e controle de programas instrucionais, na eficiência de estratégias didáticas, na avaliação classificatória marcada por questões objetivas etc.

Nessa mesma perspectiva, o conceito de prática de ensino, em estágio supervisionado, passa a ser entendido, consoante Pimenta (1997), como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente, ou, dito de outra forma, prática é o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única – do curso para a escola – visto que, para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino. Uma decorrência de tal concepção de prática é o *microensino*, que dispensa situações de regência de classe na escola básica, uma vez que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, criando-se situações experimentais para desenvolver habilidades em situações controladas. Os limites dessa concepção residem no fato de que a única variável controlada é a atuação do professor, o que não representa a diversidade do contexto escolar, tampouco a complexidade do processo pedagógico.

O decênio de 1980 foi marcado por um intenso debate em torno das questões sociais e educacionais, constituindo o que os autores têm denominado de a “era do repensando”. Desde meados de 1970, em plena crise do regime militar, cada vez mais se intensificavam os debates, as pressões e resistências contra a ditadura, expressando-se, dentre outros, na rearticulação dos movimentos sociais e profissionais. Tal rearticulação, sobretudo das associações profissionais e entidades representativas dos professores, desempenhou papel decisivo no redimensionamento das propostas educativas, por meio da realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicações de coletâneas e obras que contemplassem as novas proposições educativas.³⁰ A luta desses grupos a partir do final da década de 1970 e início da de 1980, no cenário mais amplo de (re)democratização da sociedade, trouxe importantes contribuições à educação, na medida em que colocou em evidência as relações de determinação e zonas de influência presentes entre educação e sociedade, demonstrando estreitas ligações entre formação social, objetivos educacionais e

³⁰ Na dissertação de mestrado (CAIMI, 2001) analiso, dentre outros aspectos, como se manifestam os efeitos da ditadura militar sobre o ensino da história. Verifico que inúmeros prejuízos à disciplina foram causados pela implantação dos *Estudos sociais*. Todavia, a luta dos profissionais da História, através da sua associação de classe – Anpuh – foi incansável durante as décadas de 1970 e 1980.

organização escolar (FREITAS, 2002). Um estudo sobre prática de ensino e estágio supervisionado sintetiza com muita propriedade essa questão:

a visão instrumental da didática, que predomina até meados da década de 1970, começa a ser mais intensamente questionada nos seus fundamentos, no início dos anos 80. A realização do seminário “A didática em questão” em 1982 na PUC do Rio de Janeiro constituiu-se em um marco histórico no movimento de revisão da didática e influenciou grande parte dos estudos na área educacional, em geral, e na didática em especial. A neutralidade da técnica, a ênfase na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, a ausência da dimensão política na explicação do ato educativo são alguns dos questionamentos que passam a fazer parte de estudos, encontros e pesquisas da área, a partir de meados da década de 1970 (FREITAS, 1996, p. 20-21).

Podemos identificar no contexto socioeducativo da década de 1980 um cenário de crise institucional acompanhado de uma espécie de “vazio legal”. Se as determinações legais do período anterior já não eram adequadas ao contexto social e político emergente, as novas políticas educacionais seriam efetivamente gestadas apenas no decênio seguinte, de 1990. A escola, assim como outras instituições educativas e sociais nesse período, reflete muitas das contradições políticas, sociais e legais, expressas em fenômenos tão bem conhecidos: desvalorização dos profissionais da educação, baixos salários, greves, evasão, repetência, apatia e desinteresse dos alunos, violência nas relações pedagógicas escolares, dentre tantos outros.

Tais contradições presentes no seio dos sistemas de ensino, sobretudo do sistema público, somadas às contradições internas geradas no processo de formação dos professores, criam demandas urgentes para o redimensionamento dos currículos escolares e acadêmicos. Verifica-se no debate pedagógico uma forte crítica à estrutura dicotômica dos currículos dos cursos de formação de professores, no que se refere ao tema “teoria-prática”. Marcada pelo modelo da racionalidade técnica, a formação profissional docente tinha forte caráter instrumental, sendo dirigida para a resolução de problemas mediante rigorosa aplicação de teorias e técnicas científicas. E foi o esgotamento de tal modelo que impulsionou as discussões a partir de então.

As proposições da década de 1980 encaminham-se para uma concepção dialética da educação, na qual a *prática é indissociada da teoria*, sendo ambas indissociadas da prática social. É notável, na produção acadêmica da década de 1980, a influência de Adolfo Sanches Vásquez, com a obra *Filosofia da práxis* (1968). Com base neste e em outros referenciais, os autores defendem que a prática não se restringe ao fazer, constituindo-se, sim, numa reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte; implica uma via de mão dupla do curso para a escola e da escola para o curso. A própria terminologia utilizada para se referir a essa

problemática é variada, passando por expressões como “unidade teoria-prática”, “relação teoria-prática”, “integração teoria-prática”, “articulação teoria-prática”, “indissociabilidade teoria-prática”.

A saída para romper com o ideário tecnicista que perpassa os currículos acadêmicos e para superar a precariedade dos estágios ao final do curso, cumpridos como mera exigência legal, estaria na formação de um profissional preparado para atuar na prática social, entendendo que as respostas às perguntas “O que ensinar?” e “Como ensinar?” só têm sentido se vierem precedidas e articuladas com outras duas: “Para que ensinar?” “A quem ensinar?” Evidenciam-se, dessa forma, as dimensões sociopolítica e ideológica que dominariam o discurso pedagógico nessa década de transição entre a ditadura e a democracia no processo político brasileiro e, simultaneamente, de transição entre o ideário de formação tecnicista e as proposições de formação de professores prático-reflexivos.

Concebendo teoria e prática como indissociáveis entre si e articuladas à prática social, o estágio passa a ser entendido como um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção. Nesse sentido, é preciso conhecer e refletir sobre como a realidade escolar é gerada e mantida pelos que freqüentam a escola e pelos que, de alguma forma, nela interferem. Sendo proposto como processo criador, de apreensão da realidade concreta, o estágio implica uma leitura crítica, fundamentada num método e num instrumental que envolvem saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa. Daí decorrem as principais mudanças a serem empreendidas nos currículos acadêmicos na década de 1990 no cenário de reforma da educação superior: prática de ensino desenvolvida ao longo do curso de formação; disciplinas específicas com preocupação quanto à transposição didática; projetos de formação profissional articulados com as escolas de nível básico, dentre outros.

Em tempos de globalização do capital, do trabalho, da comunicação, época marcada pela revolução tecnológica e pela chamada “sociedade do conhecimento”, fala-se muito na importância da escola para a formação de um “novo homem”. Nesse movimento, questionam-se os paradigmas vigentes, propõem-se novos referenciais e constituem-se novos princípios educativos. As orientações dos órgãos oficiais apontam, insistentemente, para a contribuição do professor na construção desse novo homem para a nova sociedade e enfatizam o papel das instituições formadoras de docentes no “desenhamento de uma nova professoralidade” (NÓVOA, 1995), que possa dar conta da vaga atual de reformas que “aterrissam” sobre as escolas e universidades. Guiomar Namó de Mello diz textualmente num documento preliminar para discussão das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores:

Uma vez consensuado o perfil de professores que a reforma necessita para **aterrissar** na sala de aula, é urgente levantar o que vem sendo feito que se identifica com esse perfil a fim de aprender com experiências bem sucedidas e ao mesmo tempo **rever ou reinventar** as agências formadoras existentes que quiserem e puderem dar respostas eficazes ao desafio de preparar esses professores. Caso isso não seja possível, será preciso **inventar outras instituições** que possam abrigar projetos pedagógicos condizentes com as necessidades qualitativas e quantitativas de formação de docentes para a educação básica. Essa estratégia é vital, sob pena de comprometermos pelas próximas décadas a implementação da reforma da educação básica. No que diz respeito à formação de professores, a hora e a vez de rever a educação superior tem que ser agora (grifos meus).³¹

Chama a atenção o modo contundente como a autora do documento se posiciona perante as instituições formadoras de professores em nível de graduação. Ao invés de propor a instauração de um processo colaborativo de discussões entre governo, universidades, escolas da educação básica e demais entidades socioeducativas, adota-se o caminho mais curto (e certamente menos profícuo) para a reforma, conforme indicam os termos grifados – “aterrissar”, “inventar outras instituições”. Ora, se a reforma da educação superior precisa aterrissar nas salas de aula, fica claro seu caráter externo, alienígena, pouco contribuindo na efetivação das necessárias transformações.

O fato é que na década de 1990 instituiu-se um conjunto de reformas que abrangem medidas legais, pedagógicas, políticas e econômicas em todos os âmbitos da educação nacional, expressando-se por meio de ações e documentos diversos, tais como: Plano Decenal de Educação (1993-2003); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior; Programa de Financiamento e Investimentos como o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Salário-Educação, o programa de garantia de renda mínima e o Financiamento do Ensino Superior (Fies); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que compreende o ensino fundamental; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para o ensino médio, e Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido como “Provão”, para o ensino superior; Secretaria de Educação a Distância, que atua por meio da TV Escola, do Programa de Informática (Proinfo) e do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (Paped);

³¹ MELLO, Guiomar N. de *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. Documento Principal (Versão preliminar para discussão interna). São Paulo, outubro/novembro de 1999, p. 4. A autora divulgou este trabalho como membro da Câmara de Educação Básica compondo a Comissão Bicameral designada pelo Conselho Nacional de Educação para analisar a proposta de Diretrizes do Ministério da Educação.

dentre outros.³² Embora questionáveis do ponto de vista do seu encaminhamento, uma vez que se trata de um pacote governamental, não há dúvida de que todas essas ações conformam um projeto educacional para o país, superando-se a aparente visão de “barco à deriva” no que tange às políticas educacionais públicas da década de 1980.

Tomando-se como parâmetro as proposições advindas dos movimentos profissionais e entidades de classe, é possível identificar inúmeros pontos convergentes com a reforma. Todavia, evidenciam-se entre ambos paradigmas divergentes como ponto de partida, porque grande parte dos educadores, por meio de produção científica na área educacional, defende “uma política nacional global de formação de profissionais, como condição de valorização do magistério e da melhoria da qualidade da escola e da educação públicas que atendam aos interesses da ampla maioria de nossas crianças, jovens e adultos”. Além disso, recomenda que

o processo de elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação seja orientado por um amplo debate, com a participação das entidades acadêmicas, agências formadoras e seus fóruns de licenciaturas ou similares, entidades sindicais e estudantis e pelos diversos movimentos sociais, considerando a produção do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação e as experiências inovadoras que vêm se desenvolvendo no país.³³

A política educacional governamental, por sua vez, concebe a reforma, conforme foi evidenciado no documento produzido por Guiomar Namó de Mello, como algo que deve “aterrissar na sala de aula” pelas mãos dos professores, meros executores de um projeto que não foi por eles pensado ou gestado. Diferentemente dos educadores ligados às associações de classe, que apontam a emancipação humana como horizonte educacional, os gestores oficiais da reforma parecem ressuscitar a *teoria do capital humano*, cujo principal fundamento é considerar a educação como um investimento, com taxa de retorno expressa na forma de aumento da produtividade e na reprodução ampliada do capital.

Concluindo, todas essas medidas não parecem passíveis de concretizar pela simples proposição legal, aliás, nenhuma mudança significativa se efetiva dessa forma. O sucesso da reforma e a efetivação da sua política educacional passam pela melhoria das condições reais

³² Hoje se encaminham algumas mudanças desse pacote de reforma, tais como a transformação do Fundeb em Fundeb, agregando no programa de financiamento toda a educação básica, não apenas o ensino fundamental; a transformação do ENC em Enade, instituindo novas características na avaliação da educação superior; o Programa Universidade Para Todos (ProUni), que redefine as regras de financiamento da educação superior, dentre outras medidas.

³³ Carta de Recife. Documento elaborado em 5 de novembro de 1999, pelos professores reunidos em Recife, por ocasião do IV Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e I Encontro Nacional dos Fóruns das Licenciaturas, Anfope/Fordir. Em maio de 2000, essas entidades publicam a Carta do Rio, na qual reafirmam a sua “luta em defesa da Universidade pública e gratuita, e da formação de professores comprometidos com a emancipação humana e a construção de uma sociedade justa e igualitária”.

do trabalho educativo, por investimentos maciços em educação em todos os níveis, pela valorização salarial dos professores, pela superação das precárias condições sociais de existência daqueles que freqüentam a escola, pela ampliação dos espaços de formação continuada, pelo resgate do sentido da profissão docente, dentre outros.

Tematizadas essas questões de natureza político-contextual, darei prosseguimento à análise tratando da definição conceitual e empírica de *prática* presente nos documentos oficiais da atual reforma. É possível observar que, no ideário pedagógico da reforma do ensino superior, traduzido pelo documento das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (parecer CNE/CP n. 9/2001), as divergências que mencionei anteriormente não são tão evidentes.

Uma idéia de formação profissional que perpassa todos os documentos oficiais é o desenvolvimento de *competências*. Os conteúdos, antes centrais nas propostas curriculares, passam a ser vistos como um meio de desenvolver as competências necessárias ao cidadão-trabalhador inserido numa sociedade democrática, de economia mundializada. No documento oficial das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior consta que

a aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central (2001, p. 13).

Propõe-se uma forma de articulação entre teoria e prática na qual os conhecimentos específicos devem ser contextualizados, de modo a construir significados, revelar pertinência e aplicação a situações reais, ter relevância para a vida pessoal e social dos indivíduos. O professor, não mais concebido, em tese, como um transmissor de conhecimentos-verdades, deve ser formado na perspectiva reflexiva da docência, cujo novo perfil se constitui por um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo, que lhe permite decidir em contextos instáveis, enfrentar situações nem sempre previsíveis, construir respostas únicas para situações complexas e singulares etc. Entende-se, assim, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos.

Ora, se da formação inicial espera-se o desenvolvimento de tais competências, aquela *reengenharia curricular* de que falava Guiomar Namó de Mello é condição fundamental para a concretização da reforma. O documento das Diretrizes é permeado, assim, por uma concepção de prática entendida como elemento integrante e mediador do processo de ensino e aprendizagem, constituindo um princípio epistemológico em todo o percurso de formação, não mero apêndice que aparece ao final do curso. Tal documento recomenda, ainda, que a prática de ensino esteja presente desde o início do curso, tanto em situações presenciais quanto por meio de depoimentos, estudos de caso, vídeos etc.; que o conhecimento e a interpretação da realidade escolar constituam o ponto de partida da formação profissional, imbricando teoria e prática num processo dialético em que ambos se articulam e se complementam; que os currículos acadêmicos sejam organizados em interlocução direta com as escolas da educação básica, deflagrando um intercâmbio permanente entre futuros e atuais profissionais.

No Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, produzido pelo Grupo-Tarefa da SESu-MEC, aparece com mais ênfase a questão da pesquisa, embora essa discussão não esteja ausente nas Diretrizes. Para os membros do GT,

[...] dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos, pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que produtos, trata-se de processos, ou seja, da própria produção dos conhecimentos. Todo conteúdo de saber é resultado de uma construção de conhecimento e, portanto, ensino/aprendizagem sendo, em última análise, um processo de pesquisa. Os cursos de formação devem configurar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude em suas atividades profissionais e, portanto, configurando a pesquisa também como princípio formativo na docência e na gestão (1999, p. 6).

Parece evidente, então, a idéia de que o professor não é um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho, na atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica.

Um número considerável de autores, já bastante conhecidos no debate nacional, dentre eles D. Schön, H. Giroux, L. Stenhouse, J. Elliot, T. Popkewitz, A. Nóvoa, K. Zeichner, têm afirmado a importância da pesquisa realizada pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, num processo de ação e reflexão. Há, pois, uma crescente valorização desses elementos na formação e no desenvolvimento profissionais, sendo muitas as produções

e diversas as políticas públicas que colocam a *reflexão na e sobre a prática* num lugar de centralidade nas atuais propostas de formação de professores (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998).

Tais proposições evidenciam os limites inerentes aos espaços institucionais tradicionais de formação na tarefa de dar conta da complexidade do meio escolar, bem como a impossibilidade de preparar um professor que possa responder a todas as demandas do cotidiano da sala de aula, segundo um modelo-manual previamente configurado. Nesse cenário, apresenta-se como alternativa de formação o “educar para o pensar”, ou seja, formar o professor para dirigir seu próprio desenvolvimento profissional, tornando-se um *profissional crítico e reflexivo*, capaz de “ultrapassar sua relação direta e imediata com o aluno e o processo de ensino-aprendizagem; distinguir a prática como objeto de pensamento; captá-la em estado teórico; tomá-la como objeto de reflexão, como objeto de conhecimento, como atividade socialmente construída” (GONÇALVES, 1994, p. 304).

García (1995) aponta as origens dessa perspectiva de formação em John Dewey, quando este, ainda em 1933, defendia um exame ativo, persistente e cuidadoso dos professores sobre as suas próprias crenças, buscando perceber-lhes os fundamentos e resultados. A reflexão seria, então, o instrumento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento e da ação profissional. Ainda de acordo com García, Donald Schön teria sido um dos autores que mais contribuíram para a difusão desse conceito no âmbito da formação profissional, estendendo as teorias sobre a *epistemologia da prática*³⁴ ao campo da formação de professores, uma vez que

este autor propôs o conceito de *reflexão-na-acção*, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade. A importância da contribuição de Schön consiste no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (GARCÍA, 1995, p. 60 – grifo do autor).

Entendemos, nessa perspectiva, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente,

³⁴ A epistemologia da prática proposta por Schön consiste na valorização da prática profissional como elemento de aprendizagem e de construção do conhecimento, por meio da reflexão, problematização e análise da ação (SCHÖN, 1995, p. 77-91).

de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos.

Em Alarcão (1996), Pimenta e Ghedin (2002) e Pimenta e Lima (2004) podemos encontrar discussões relevantes no que concerne às possibilidades e aos limites de essa *epistemologia da prática* tornar-se fundamento para a realização dos estágios curriculares. Embora concedam valor a tal perspectiva, quanto a sua fertilidade para sustentar a atividade do estágio como pesquisa e produção de conhecimentos, Pimenta e Lima (2004, p. 52) advertem sobre os riscos de uma apropriação equivocada ou limitada deste paradigma de formação nos seguintes termos:

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Diversos autores têm apontado os riscos de um possível *praticismo* daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível *individualismo*, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível *hegemonia autoritária*, se se considerar que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível *modismo*, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa (grifos das autoras).

Parece pertinente recolocar aqui a questão mitológica de Eco e Narciso, pois, se Eco representa a expropriação da palavra e da autoria, Narciso representa o excessivo autocentrismo e a incapacidade de exercer a alteridade. Em outros termos, tanto uma prática pedagógica que só reconhece fragmentos de discursos alheios quanto uma prática pedagógica que só consegue olhar a si própria, numa espécie de praticismo/reflexismo, são extremos que não contribuem para o desenvolvimento profissional. Todavia, as autoras admitem que, se bem apropriada, a epistemologia da prática pode contribuir para a melhoria da ação educativa, assim como para a formação de profissionais autônomos e reflexivos. O fato é que a formação inicial dos professores não pode continuar dissociando teoria e prática, pesquisa e ensino, conteúdo específico e conteúdo pedagógico. Para a superação de tais dicotomias, os conhecimentos específicos e os pedagógicos deveriam estar a serviço do eixo principal da formação profissional, “tendo a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica”, como propõem Fiorentini et al. (1998, p. 333).

Segundo essa concepção de formação inicial de professores, capitaneada pelos diversos autores referidos e, em certa medida, propugnada no documento da Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível

Superior,³⁵ o estágio é entendido como um espaço interdisciplinar de formação cuja finalidade é favorecer o conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. Trata-se de um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, que prevê o exercício profissional pleno, orientado por professores experientes, em condições de garantir suporte à análise retrospectiva da ação pedagógica, refletindo sobre os obstáculos dela advindos, bem como à ação prospectiva, voltada à construção de alternativas para a qualificação das práticas escolares.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004, p. 55) apontam alguns aspectos implicados no estágio curricular:

Envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não só nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares.

Uma última palavra sobre a noção de profissionalidade docente, termo tão presente nos contextos discursivos atuais, que Sacristán define como aquilo que é específico na ação docente, ou “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (1995, p. 65). Assim definida, a profissionalidade não consiste num conceito fixo, uma vez que a função social do trabalho do professor encontra-se em permanente elaboração, respondendo a diferentes e divergentes demandas do contexto social, como, por exemplo, as crenças e aspirações sobre o papel da educação nas sociedades, o conceito de educação vigente em determinado momento histórico, as políticas e práticas institucionais de formação de professores, as regulações político-administrativas que compõem os sistemas educativos, dentre outros aspectos.

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO NO CAMPO DA HISTÓRIA: CAMINHOS, TENDÊNCIAS, PERSPECTIVAS

A história emergiu como disciplina escolar em nosso país no processo de estruturação de um sistema de educação para a nação independente, em meados do século XIX, mais

³⁵ Trata-se do parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, cuja elaboração foi feita por Grupo de Trabalho composto por representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho.

precisamente, no ano de 1838, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Nesse cenário, caberia ao IHGB a missão de elaborar uma história nacional e, ao Colégio Pedro II, como estabelecimento oficial de ensino secundário criado em 1837, a tarefa de difundir-la por meio da educação escolar. Desse modo, o século XIX definiu e consolidou o campo escolar da história numa perspectiva política nacionalista, exaltando a colonização portuguesa, a ação da Igreja Católica e a Monarquia.³⁶ Dentre as principais características da história escolar durante o Império e nos anos iniciais da República podemos destacar a ausência de um corpo autônomo para o estudo da história pátria; a ênfase no estudo de biografias de homens notáveis, de datas e batalhas; a preocupação com a constituição de uma identidade nacional indivisa; a concepção eurocêntrica dos conteúdos históricos etc.

Não obstante a escassa produção historiográfica brasileira nas primeiras décadas de existência da história escolar, a partir de 1860 começam a aparecer compêndios de História do Brasil, a exemplo de *Lições de história do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, do professor Joaquim Manuel de Macedo. Sendo professor do referido colégio, este autor publicou uma obra que se tornaria referência na definição de métodos e procedimentos para o ensino da história escolar. Doravante, em especial a partir da instalação da República – e no seio do movimento educacional conhecido como escolanovismo, nos anos de 1920-30 –, a preocupação com os métodos de ensino e com a estruturação de programas de história ganharia maior visibilidade, notadamente por meio de autores como Rocha Pombo e Jonathas Serrano, cujos manuais seriam amplamente adotados por mais de três décadas nas escolas brasileiras.

A reforma empreendida no ano de 1931 por Francisco Campos – então ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas –, estimulou a centralização e a unificação dos programas escolares, colocando o estudo da história no centro da educação política. Em seus propósitos, a reforma deslocava o estudo dessa disciplina de uma abordagem diplomática e militar, orientando-a para um enfoque biográfico e episódico, diluindo a História do Brasil e a História da América na chamada História das Civilizações. O Colégio Pedro II seria substituído pelo próprio ministério na tarefa de elaborar e difundir os programas escolares. Em 1942 – já no cenário institucional do Estado Novo –, outra reforma de ensino, desta vez capitaneada pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, restabeleceu a centralidade e autonomia da história pátria, com o apoio do IHGB e de um número significativo de

³⁶ Há inúmeros estudos que tematizam a história do ensino da história no Brasil, em suas diversas fases, dentre os quais refiro especialmente Nadai (1992-93); Bittencourt (1990, 1992-93, 2004); Abud (1992-93); Fonseca (1997); Lima e Fonseca (2003), que me acompanham nessa breve panorâmica histórica.

professores de história, direcionando os programas e orientações metodológicas para a construção da identidade nacional a partir das noções de pátria, tradição, família e nação. Em pleno acordo com o nacionalismo vigente na época, a História do Brasil foi, então, confirmada como disciplina autônoma, tendo por principal objetivo a formação moral, cívica e patriótica das crianças e jovens brasileiros.

As décadas de 1950 e 1960 – pós-ditadura do Estado Novo - constituíram um cenário privilegiado para a emergência de críticas e propostas acerca do ensino da história, protagonizadas por um corpo docente cuja profissionalização se efetivava desde a criação dos cursos de história, a partir de 1934, com acentuada relação entre ensino e pesquisa. Segundo Bittencourt (2004, p. 82-3),

a crítica maior de educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico. À parte essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do cidadão político, a qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do país. Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A “genealogia da nação” encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão.

Paralelamente a tais posições, a partir de 1951 o Colégio Pedro II recuperou a prerrogativa de formular os próprios programas curriculares. Com isso, apresentou e difundiu uma proposta de considerável avanço, orientando o estudo da história escolar para as grandes ações e suas repercussões, focalizando os indivíduos como expressão do meio social e concedendo relevância para o registro das manifestações da vida material e espiritual das sociedades humanas. Apesar dos intensos debates e dos programas escolares nesses dois decênios, as práticas escolares pouco se alteraram. Considerando-se fontes especificamente escolares, como os manuais didáticos adotados na época, cadernos dos alunos e planos de ensino/aula de professores, é difícil reconhecer um efetivo afastamento das concepções e práticas prevalentes no ensino da história, até então marcadas, notadamente, por uma concepção eurocêntrica, factual, linear, baseada na memorização de fatos políticos encadeados em causa-conseqüência, no estudo de vultos e datas, através de longos questionários, dentre outras bem conhecidas características (LIMA e FONSECA, 2003).

É nesse sentido que, para muitos autores, o regime militar instaurado no Brasil em 31 de março de 1964 só fez ampliar e recrudescer os pressupostos que orientavam o ensino da história desde longa data, acentuando sua herança dita “tradicional”. Dentre inúmeras medidas

que, com maior ou menor nitidez, afetaram os caminhos da história escolar, podemos referir a institucionalização da escola secundária profissionalizante, que praticamente eliminou a formação geral dos currículos, com sensível prejuízo às ciências humanas; a substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais, no então 1º grau; a redução da carga horária obrigatória de história no 2º grau para apenas uma série; a redefinição de papéis e a imposição de disciplinas de cunho cívico e moral (Educação Moral e Cívica, OSPB e EPB) nos três níveis de ensino, atuando como ideologia legitimadora do novo regime; a obrigatoriedade da licenciatura curta no âmbito da educação superior, que vinculava História, Geografia, Sociologia, Economia e Política numa formação aligeirada de 2.200 horas (cerca de três anos).

Como já verificamos na seção precedente, essas e outras medidas foram instituídas após o golpe militar na ótica da Doutrina de Segurança Nacional, funcionando (pretensamente) como mecanismo para “controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (FONSECA, 1993, p. 25). Desse mirante, o ensino da história é convertido em alvo principal das diretrizes educacionais e das políticas de poder do Estado, como, aliás, também o fora nos anos de vigência do governo Vargas, em especial durante o Estado Novo (1937-1945).

A disciplina “Estudos Sociais”, combinada às (quando não dominada pelas) de cunho moral e cívico - EMOCI, OSPB –, teria a finalidade de ajustar o educando ao seu meio, garantindo o cumprimento dos deveres cívico-patrióticos e formando o “cidadão” que a política do Estado desejava e necessitava ver formado.³⁷ Segundo palavras de Lima e Fonseca (2003, p. 58), tratava-se de um ensino cujo propósito consistia em fazer com que o aluno “localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a História como campo de saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc.”. Nessa mesma linha insere-se a determinação dos cursos de licenciatura curta, ensejando uma formação profissional (melhor dizer um treinamento generalizante e superficial) precarizada pelo aligeiramento, pela destituição do caráter científico e crítico, pelo esvaziamento da pesquisa, pela superficialidade e polivalência dos conteúdos (FENELON, 1983). Uma das

³⁷ As definições legais do período eram bastante claras e diretas na manifestação de seus propósitos, como podemos observar na letra do decreto-lei 68.065/71 do Conselho Federal de Educação, tratando das finalidades da educação cívica: “o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade” (apud FONSECA, 1997, p. 37).

conseqüências desse tipo de formação pode ser visualizada na atual hegemonia do livro didático – alternativa mais ao alcance da mão de professores precariamente formados –, determinando programas, objetivos, conteúdos e metodologias no estudo da história escolar.

Não obstante a relevância desse período para a explicitação dos princípios e práticas de ensino-aprendizagem da história e o risco em que incorro procedendo a uma incursão tão breve e superficial sobre ele, os limites desta tese obrigam a que eu siga adiante no esforço de tematizar, em poucas páginas, o estado atual do conhecimento sobre o campo da história, o seu ensino escolar e a formação de seus professores no recorte temporal estabelecido entre 1980 e 1990. É necessário, antes de prosseguir, demarcar algumas posições que orientarão a análise subsequente. Numa aproximação com o aporte teórico do que se convencionou denominar “transposição didática”, ancorada nos estudos de Yves Chevallard (1991) sobre a configuração das disciplinas escolares, entendo que o saber histórico escolar mantém complexas relações de interação com a produção historiográfica formulada no âmbito do saber acadêmico. Entendê-las assim não significa decretar a dependência da história escolar perante o conhecimento acadêmico, tampouco tomá-la como um saber inferior na hierarquia de conhecimentos, mera vulgarização didática de um corpo de saber produzido pelos “cientistas”. Sem entrar no polêmico debate que permeia essas relações,³⁸ parece-me inescapável ter de admitir que os dois campos – escolar e acadêmico – são portadores de dinâmicas próprias, as quais se relacionam com inúmeras instâncias e dimensões de acordo com as finalidades e especificidades de sua atuação. Seguindo a posição de Bittencourt (2004, p. 47), entendo que uma das principais diferenças entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar reside nos seus objetivos: a primeira visa à formação de um profissional – cientista, técnico, professor; a segunda, à formação de “um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”.

³⁸ Esse debate é marcado por muitas divergências entre pesquisadores franceses e ingleses sobre o que seja uma disciplina escolar. A corrente da *transposição didática* (Yves Chevallard) defende que as disciplinas escolares decorrem das ciências eruditas de referência, dependentes da produção científica das universidades e resultam de uma vulgarização/simplificação desse conhecimento; a didática seria a disciplina responsável por tornar os conhecimentos ensináveis e inteligíveis na escola; seus críticos vêem nisso uma separação entre conteúdo e método, sendo o professor apenas o gerente desse processo de adaptação entre conhecimento científico e meio escolar. Uma segunda corrente (Ivor Goodson e André Chervel) concebe a disciplina escolar como um *campo autônomo* de conhecimentos, constituída por uma teia complexa de saberes que passa, sobretudo, pelo papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade. Assim, as disciplinas escolares formar-se-iam no interior de uma cultura escolar, com objetivos próprios e, muitas vezes, irreduzíveis aos da ciência de referência; conteúdos e métodos não poderiam ser entendidos separadamente; a seleção de conteúdos não decorreria apenas dos objetivos da ciência de referência, mas de finalidades específicas que se constituem num complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna (MONTEIRO, 2002; BITTENCOURT, 2004; CUNHA, 2005).

Com esse brevíssimo prolegômeno, tenciono alertar meus interlocutores sobre a opção de prosseguir o estudo incursionando pelo campo da produção historiográfica, das tendências de pesquisa histórica e dos diversos referenciais teóricos que as orientam. Destarte, pretendo identificar elementos de influência e/ou condicionamento nos caminhos da história escolar.

Os historiadores brasileiros, especialmente os diletantes e não profissionais, ocuparam historicamente, via de regra, o papel de consumidores mais do que de produtores de referenciais teórico-metodológicos sobre seus objetos de estudo. Essa situação vai pouco a pouco se alterando no cenário acadêmico, à medida que ocorre a profissionalização da produção historiográfica no âmbito dos programas de pós-graduação, especialmente a partir da década de 1980, passando-se a produzir reflexões teóricas originais, voltadas para a especificidade das problemáticas de pesquisa. A pós-graduação é, assim, o *locus* privilegiado, embora não exclusivo, de produtividade, profissionalização e aprimoramento dos referenciais teóricos, metodológicos e conceituais da pesquisa histórica (FICO e POLITO, 1992).

Outro aspecto a considerar é a inclusão, relativamente recente, de disciplinas ou de abordagens de caráter teórico-metodológico nos currículos acadêmicos dos cursos de história, aproximando o conhecimento histórico produzido do seu contexto e formas de produção. Isso ocorre com a revisão e ampliação das tradicionais cadeiras de “Introdução aos Estudos Históricos”, predominantes na década de 1970 e meados de 1980, e a instituição de disciplinas como Teorias da História e Metodologia da Pesquisa Histórica na formação dos profissionais. Assim, os currículos mais recentes procuram extrapolar a socialização/apropriação do conhecimento histórico, voltando a atenção também para abordagens historiográficas, o que significa pensar a temática, o objeto, o procedimento metodológico e o campo explicativo que fundamentam este ou aquele conhecimento histórico. Com tudo isso, o campo da pesquisa histórica no Brasil tem sido permeado, nas duas últimas décadas, por discussões de natureza paradigmática, cujos questionamentos nos levam a indagar sobre as possibilidades da história como ciência; sobre o lugar da memória e da identidade na produção historiográfica; sobre os métodos, objetos e campos explicativos pertinentes à pesquisa histórica. Pergunta-se, enfim, história para quê?

Paralelamente a tais indagações, advindas do campo da produção do conhecimento histórico, disseminam-se discussões acadêmicas acerca do ensino da história, que ecoam significativamente no âmbito das políticas educacionais públicas, das instituições escolares de nível básico, das associações de profissionais da história, do mercado editorial, dentre outros espaços. Tais discussões têm levantado (ou retomado de uma outra perspectiva) importantes questionamentos no que diz respeito à expressão escolar dos conhecimentos históricos, tais

como: Para que serve ensinar/aprender história hoje na escola básica? Como tornar a história uma disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens? Como conciliar o nível de abstração elevado que o estudo da disciplina requer com as potencialidades cognitivas dos alunos? Que critérios utilizar para a seleção de temas e abordagens na sala de aula perante a vastidão de possibilidades advindas da pesquisa histórica?

Ora, tanto as questões produzidas no âmbito da pesquisa quanto as indagações referentes ao universo do saber histórico escolar partem de uma mesma preocupação, que trata da significação do nosso *metier*, seja de historiadores de ofício, seja de professores de história na escola básica, seja de formadores de professores de história nas universidades. Apesar da importância de todas essas questões, não temos uma resposta óbvia ou absoluta para cada uma delas. Trata-se de perguntas que não podem ser respondidas por meio de um manual de teoria ou metodologia da história; antes, precisam fazer parte do nosso cotidiano profissional, desafiando-nos a produzir respostas específicas, talvez diversas, para cada contexto de pesquisa ou de ensino em que estejamos inseridos. Assim, ao invés de tentar responder a essas questões, o que seria tarefa inglória, procurarei, nos limites deste estudo, problematizar os percursos trilhados nos últimos anos que nos permitiram constituí-las.

Convencionou-se denominar “crise da história” a um conjunto de impasses teóricos e epistemológicos que, (mais acentuadamente) nas últimas três décadas, procuram redefinir os territórios do historiador, os campos de investigação histórica, as novas temáticas e objetos, refletindo sobre suas potencialidades, limites e dilemas. Nesse sentido, a crise não comporta tão-somente uma dimensão negativa, uma vez que tem suscitado importantes debates para a renovação da pesquisa histórica. Cardoso (1997) caracteriza a crise da história segundo um recorte paradigmático, isto é, pela oposição entre dois paradigmas polares, categorizados como “paradigmas rivais”.

De um lado, teríamos o paradigma *iluminista*, hegemônico até a década de 1970, caracterizado, *grosso modo*, por uma história racional e científica que privilegia as estruturas e as regularidades sociais, distingue o sujeito e o seu objeto de investigação, assume a função de explicar as sociedades numa narrativa histórica, com base em modelos hipotético-dedutivos, numa perspectiva dinâmica visando à compreensão dos movimentos e das transformações sociais (VAINFAS, 1997). Estariam abrigados nesse paradigma manifestações teóricas de muitos matizes, dentre elas o positivismo, o marxismo, as primeiras gerações dos *Annales*, a historiografia social inglesa, o pensamento de Max Weber.

De outro lado, apresenta-se o paradigma dito “pós-moderno”, cujas características principais são, resumidamente, a substituição da história narrativa por uma história-problema;

a incorporação de abordagens sociais e culturais em detrimento de uma história predominantemente econômica e política; novos critérios de cientificidade, que admitem um maior grau de subjetividade no fazer historiográfico; a consideração do papel dos indivíduos ou pequenos grupos, reconhecendo suas experiências singulares e representações como campo fértil de pesquisa histórica; a relatividade do conhecimento histórico e a impossibilidade de pautá-lo em noções absolutas de verdade e objetividade, dentre outras. A base filosófica de tal paradigma é constituída por autores como Nietzsche, Heidegger, Foucault, Deleuze, Derrida, Wittgenstein, e nele se situam tendências diversas, tais como a Nova História Francesa, História do Cotidiano, História das Mentalidades, História da Vida Privada e a Nova História Cultural (denominação mais recente que abarcaria as demais).

Mais importante que debater a validade de um ou de outro paradigma, situando-os em campos opostos, como faz *Ciro Flamarion Cardoso* (1997), seria compreender que não são necessariamente excludentes e perceber suas potencialidades em cada contexto de pesquisa. Importa, também, identificar como os historiadores vêm enfrentando os desdobramentos dessa crise na produção historiográfica recente. Nesse sentido, verificamos algumas abordagens e opções que têm marcado a pesquisa histórica no Brasil nos últimos anos, constituindo “linhas de força” para a superação dos impasses e para a renovação do fazer historiográfico. Apoiada nos estudos de *Fico e Polito* (1992), *Fico* (2000) e *Gomes* (2000), sistematizarei essas “linhas de força” em sete itens, apresentados na seqüência.

1. *Pesquisas em áreas de fronteira*: na década de 1990 são diluídas as fronteiras estritas entre as abordagens metodológicas, que deixam de tratar exclusivamente de história social ou de história política ou de história econômica. Isso quer dizer que, via de regra, ao trabalhar uma temática – seja a escravidão, seja a atuação de mulheres comunistas –, o historiador realiza uma abordagem historiográfica, verificando como este tema já foi tratado antes, com que fontes etc.
2. *Estudos comparados*: crescem as pesquisas que procuram comparar, sem estabelecer generalizações simplistas, as especificidades de cada realidade histórica, seja inter-regional, seja internacional.
3. *Campos de estudos diversos*: observa-se um fortalecimento, em quantidade e consistência, de trabalhos fundamentados na Nova História Cultural, embora não se possa definir com precisão seu objeto. As abordagens muito especializadas, como a história econômica, declinaram nos últimos anos, persistindo alguns poucos trabalhos de história agrária e demografia. A história social, antes identificada pelo estudo dos movimentos sociais, dissolveu-se em estudos de gênero (mulheres, educação feminina,

prostituição, práticas afetivas), etnia (indígenas, afrodescendentes) e conjuntos temáticos (casamento, família, crianças).

4. *Estudos biográficos*: têm grande repercussão na década de 1990, no contexto de revalorização dos indivíduos na história e do sucesso comercial das publicações dos chamados “biógrafos jornalistas”.
5. *História regional*: ampliam-se os estudos produzidos no contexto de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, chamados “trabalhos localistas”, a maioria de enfoque político. Seu crescimento deve-se à viabilidade da pesquisa para os estudantes do interior, que podem pesquisar em arquivos próximos; a certa reserva de mercado dos chamados “temas nobres” nas grandes universidades; à necessidade de produzir conhecimentos locais e regionais, promovendo a articulação entre história, memória e identidade.
6. *Ampliação das fontes históricas*: desde meados da década de 1980, verifica-se o emprego de processos criminais, processos eclesiásticos, devassas e testamentos como fontes históricas. A imprensa também continua sendo uma fonte relevante de pesquisa, porém novas fontes, como as orais, passam a ser amplamente utilizadas, especialmente a modalidade de entrevistas. Fontes iconográficas, como pinturas, charges, caricaturas, monumentos e grafites, são tendências em expansão na década de 1990.
7. *Recortes temporais*: nesse aspecto permanece a predominância de pesquisas da fase republicana, acompanhada de certo declínio das abordagens do período colonial. Isso se explica tanto pela dificuldade de acesso a fontes desse período quanto pela necessidade de dar inteligibilidade ao complexo panorama do Brasil contemporâneo, buscando-se num passado mais recente os elementos de análise.

A despeito da categorização formulada por Cardoso (1997) dos “paradigmas rivais”, Vainfas afirma que “macro-história e micro-história – para usar metáforas alusivas àqueles paradigmas – são apenas modos distintos de conceber a história e de fazer história”. Nesse sentido, segue o autor, “não vejo com nitidez qualquer vantagem ou superioridade *a priori* de um sobre outro em termos epistemológicos, mas sim, fundamentalmente, diferentes escalas ou pontos de observação” (1997, p. 448). O que verificamos efetivamente, com base em dados empíricos, é uma acentuada diversidade de linhas ou campos de investigação na historiografia brasileira, que, antes de dicotomizar a macro e a micro-história, promovem alguns construtos de interlocução entre uma postura explicativa, estrutural, narrativa e uma postura descritiva, microscópica, que parte da história-problema.

Reportando-nos, mais uma vez, às políticas educacionais e aos estudos de historiografia educacional (FONSECA, 1997; CAIMI, 1999 e 2001), podemos reafirmar que os anos finais da década de 1970 e o início da de 1980 apresentam-se como um período de ruptura com a hegemonia do Estado perante os objetivos, princípios e métodos do ensino da história nacional. Foi possível visualizar, com certa nitidez, até a década de 1970 a existência de um projeto nacional a ser veiculado por meio do ensino da história, uma identidade de nação a ser buscada pela homogeneização e pela ocultação das diferenças. Desse modo, a história sedimentou-se no âmbito das políticas educacionais como uma disciplina central para a reprodução social e para o enquadramento intelectual dos jovens que passavam pela escola. É evidente, entretanto, que na sua dimensão prática tais políticas governamentais nem sempre se impõem sem resistências. No processo de sua implantação, não raras vezes, sofrem a reelaboração, a rejeição e/ou a assimilação crítica por parte da comunidade educacional.

A “crise do ensino da história” manifesta-se de forma mais contundente no momento em que é necessário substituir o ideário legado pelo regime militar, pautado na moral e no civismo, por uma proposta de ensino mais condizente com uma nação que reconquista os caminhos da democracia, pós-ditadura militar; condizente, sobretudo, com uma nação em vias de universalizar o acesso ao ensino fundamental, recebendo no seio da escola um amplo contingente de crianças e jovens com idade entre 7 a 14 anos, com especificidades sociais e demandas culturais distintas. O conjunto das críticas direcionadas ao ensino da história até então vigente fundamenta-se na rejeição de um modelo de história associado ao pensamento de Leopold Von Ranke, pela vertente alemã, e de autores como Langlois e Seignobos, pela vertente francesa, acompanhando, em certa medida, as novas tendências e caminhos da produção historiográfica no âmbito acadêmico.

Nesse conjunto de críticas combate-se, fundamentalmente, uma concepção tida como “tradicional-positivista”, que concebe a história escolar como ciência especializada no estudo do passado, destituída de potencial explicativo das experiências humanas do tempo presente; que trabalha com uma noção de tempo histórico linear, homogêneo, episódico, determinista e excludente das inúmeras sociedades que não passaram pelos mesmos estágios da civilização européia ocidental; que propõe a construção do Estado-nação e da identidade nacional por meio de uma memória única e do legado de um passado visto na sua homogeneidade, sem diferenças étnicas, isento de contradições ou conflitos sociais; que apresenta os conhecimentos históricos fragmentados em fatos, idealizados pelas biografias de homens ilustres, cujo modelo e viés são ocidentais e, principalmente, eurocêntricos; que não oportuniza, enfim, que os jovens alunos se apropriem de referenciais para pensar

historicamente, tampouco para dar inteligibilidade às experiências e práticas sociais do seu tempo.

Junto ao conjunto de críticas esboçadas pelos especialistas ao modelo de história escolar vigente emergem inúmeras proposições configurando os novos rumos que a história escolar deve tomar a partir da década de 1980, dentre as quais se destacam: a compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador – sempre seletivo –, do método e das fontes; ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades, de Fernand Braudel, e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos; consenso em torno da impossibilidade de estudar toda a história da humanidade, de todas as épocas e lugares, e da necessidade de fazer recortes de temáticas e problemáticas de estudo nos programas escolares, com base em preocupações advindas das práticas sociais; compreensão da memória histórica como instrumento de luta e de transformação social; incorporação de diversas linguagens de ensino (tomadas como fonte e não como mera ilustração), com especial atenção para os procedimentos da pesquisa histórica, para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos em geral; substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento; ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes históricas, visitas a arquivos, museus, sítios arqueológicos; valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral.

Diante do exposto, podemos inferir que as críticas e propostas relativas ao ensino da história esboçadas nas décadas de 1980 e 1990 estão afinadas com os debates de renovação da historiografia e da pesquisa histórica. Tanto as “linhas de força” que emergem no campo investigativo quanto essas propostas que permeiam o saber histórico escolar representam indicativos de ruptura com concepções educacionais e historiográficas que foram predominantes nas universidades e escolas brasileiras. Cumpre esclarecer, destarte, que a abordagem empreendida neste estudo sobre os caminhos da história – como campo científico e como disciplina escolar – aproxima-se do que se constitui como o seu ideário, em detrimento de uma análise sobre as apropriações que os professores e alunos fazem dele em suas experiências de ensino-aprendizagem nas escolas e nas universidades.

Com isso, reconheço haver certa distância entre o que é sistematizado e proposto pelo ideário pedagógico-historiográfico (obras especializadas, dissertações e teses, artigos científicos, diretrizes e parâmetros curriculares oficiais) e os múltiplos modos de apropriação e operacionalização desse ideário no espaço que se convencionou denominar “o chão da sala de aula” pelos principais protagonistas do processo pedagógico, que são, afinal, os professores

e os alunos.³⁹ Reconheço, também, o caráter em certa medida lacunar dos estudos na área do ensino de história que tomem a sala de aula e as práticas que ali se desenvolvem como objeto de investigação. Num estudo historiográfico realizado recentemente acerca do ensino da história (CAIMI, 2001), cheguei a conclusões muito parecidas com as apontadas por André (2002) no que respeita à escassez de dados empíricos diante de um excesso de discurso sobre as práticas pedagógicas, o que nem sempre responde ou corresponde às necessidades/possibilidades do universo escolar.

³⁹ Para operacionalizar mudanças no cotidiano escolar, sabe-se que é necessário muito mais do que um corpo teórico bem articulado no universo da academia e/ou de determinações bem articuladas no âmbito das políticas educacionais públicas. É fundamental que o professor da educação básica, por meio de uma boa formação inicial e de espaços coletivos para a formação em serviço, possa rever conceitos e práticas tradicionais, produzindo outros sentidos no seu fazer de professor de história.

CAPÍTULO III

**VOLTANDO-SE À PROPOSTA DE
FORMAÇÃO INSTAURADA NA
DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO II –
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Ao optar, no percurso do doutoramento, pela realização de uma pesquisa-intervenção sobre o meu próprio cotidiano profissional, acredito ter assumido ônus e bônus. O bônus refere-se à possibilidade de realizar a “coleta de dados” num universo conhecido, próximo, prescindindo da operação de deslocamentos geográficos ou da utilização de instrumentos de captação empírica mais elaborados, exigentes ou sofisticados. Quanto aos ônus, reconheço diversos: a exposição do meu trabalho – que poderia ser mantido “entre quatro paredes” – perante a comunidade acadêmica, submetendo não só minha produção científica à avaliação externa, como é próprio do doutoramento, mas também, e sobretudo, os meus processos identitários profissionais; o risco de, não sabendo distinguir o duplo papel – de professora-formadora e de pesquisadora-autora – que preciso desempenhar no decurso do trabalho, recair num empirismo auto-apreciativo, de mera validação de uma proposta de formação que desenvolvi e na qual deposito minhas crenças; o desafio de dar inteligibilidade a um conjunto de registros que foi produzido pelo grupo-sujeito numa dinâmica de trabalho pedagógico, em situação complexa de estágio curricular, não num contexto voltado a responder perguntas específicas de pesquisa; paralelamente a isso, a metodologia de trabalho desenvolvida na disciplina em questão precisava atender a uma dupla finalidade: tanto a formação dos professorandos quanto a geração de dados de pesquisa cujos resultados fossem passíveis de análise.

Se trago essas considerações introdutórias ao presente capítulo é porque nele se dará maior visibilidade à proposta de formação desenvolvida na disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado. Em alguma medida, tratará da intencionalidade/expectativa que mobilizou a pesquisa-intervenção, qual seja, a de criar, na dinâmica dos estágios curriculares, condições de possibilidade para superar (ou amenizar) a rigidez reprodutiva da prática, mediante interações em contextos de produção/construção coletivas. Assim, doravante, a pergunta orientadora será: em que medida as estratégias/práticas constituintes do desenvolvimento da disciplina mostraram instaurar condições favoráveis de possibilidade para a produção de sentidos e para os processos de conceituação da ação docente?

Duas principais estratégias, conforme descrito em outras seções, foram mobilizadas no decurso da disciplina, a saber: a) a inserção do grupo-sujeito num *ambiente virtual de aprendizagem*, especialmente aberto para tal finalidade e b) a instauração de um processo de escrita de *memórias de aula*. Cada uma delas será analisada separadamente na seqüência, após uma breve incursão ao pensamento de autores que tematizam o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, em especial os estudos de Pierre Levy (1993, 2003).

3.1 A ORALIDADE, A ESCRITA E A INFORMÁTICA PENSADAS COMO TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA

A utilização de novas tecnologias de informação na educação ocorre em meio a amplo e polêmico debate no âmbito global das transformações sociais, políticas e culturais dos anos finais do século XX. Segundo Tedesco, para além das posições otimistas – que vêem na expansão das novas tecnologias grandes impactos sobre a democracia e a igualdade social – e das posições pessimistas, que prenunciam exclusão, conflitos e fundamentalismos autoritários na sua difusão, é preciso superar enfoques tecnocráticos na leitura desse universo e “reivindicar a importância de um enfoque político, que permita discutir socialmente para que desejamos as novas tecnologias e quais funções queremos que elas cumpram” (2004, p. 10).

Em paralelo aos aspectos políticos, as questões relativas às novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) aplicadas à educação precisam ser investigadas e analisadas do ponto de vista pedagógico, uma vez que não podem ser consideradas meros apêndices técnicos acoplados ao sistema escolar. Nesse cenário, inúmeros autores consideram que as NTIC – incluindo-se aí simulação em computadores, teleconferências, ambientes telemáticos, televisão e rádio educativos, dentre outros – instituem novos sistemas de relações sociais, organizacionais, escolares, que merecem e, mais do que isso, exigem ser mais bem estudados.⁴⁰

Representando essa linha de pensamento, ao cunhar o conceito de “ecologia cognitiva”, Pierre Levy pretendeu demonstrar as articulações entre gêneros de conhecimento e tecnologias intelectuais, defendendo “a idéia de um coletivo-pensante homens-coisas, coletivo dinâmico povoado por singularidades atuantes e subjetividade mutantes” (1993, p. 11). Assim, propõe que o desenvolvimento de novas tecnologias e sua apropriação pelas instituições/indivíduos produzem modificações nas normas do saber vigente, de modo que se altera não só a história das idéias, mas a da própria inteligência. Com a disseminação de novos dispositivos de comunicação – escrita, alfabeto, imprensa – transforma-se todo o equilíbrio das representações e imagens, ocorrendo o mesmo com outras dimensões tecnológicas, a exemplo dos transportes: a navegação oceânica possibilitada pelo uso de novas tecnologias nas embarcações européias dos séculos XIV e XV destrói “não só o Impérios dos

⁴⁰ Pierre Levy destaca que o computador, se tomado como ferramenta para produzir textos, nada mais será além de um instrumento que reúne as funções de máquina de escrever, fotocopiadora, tesoura e cola, sem guardar diferença ontológica e estética de um texto produzido com as tecnologias disponíveis no século XIX. No entanto, segue o autor, se for considerado o conjunto de textos-imagens que se podem divulgar a partir de uma matriz digital, o leitor penetra “num universo de criação e de leitura de signos”, posto que o computador opera, assim, como um potencializador da informação, com fecundidade cultural e fomentador do surgimento de “novos gêneros ligados à interatividade” (2003, p. 40-41).

Incas, mas seus deuses, seus cantos, a beleza de suas mulheres, sua forma de habitar a terra” (LEVY, 1993, p. 16). Desse modo, Levy entende que a história das tecnologias intelectuais condiciona – embora não determine – a história do pensamento, abrindo vasto leque de possibilidades diante das quais os atores se posicionam, reconhecendo e selecionando algumas em detrimento de outras.

Tomando a história como referência, verificamos que, desde os mais primórdios tempos, a humanidade tem procurado registrar suas impressões sobre o mundo, utilizando, para tanto, vasta gama de suportes, tais como pedra, argila, ossos, conchas, marfim, folhas de palmeiras, bambu, metal, cascas de árvores, madeira, couro, papiro, velino, pergaminho, seda, papel e, finalmente, meios magnéticos. As diversas tecnologias de informação e comunicação desenvolvidas pelo homem – às quais Levy (1993) prefere designar “tecnologias da inteligência” –, desde a oralidade até a escrita, das inscrições em cavernas até o papiro, do livro impresso aos meios magnéticos, permitiram ampliar de forma inimaginável o volume de informações armazenadas fora do contexto da emissão, além de ampliar as condições de acesso aos conhecimentos.

Embora a cultura escrita jamais tenha suplantado a oralidade em cerca de sete mil anos de sua criação,⁴¹ é correto afirmar que ela transformou profundamente a consciência e a memória humana. Com a escrita, o homem depara-se com a possibilidade de separar do texto a sua interpretação, dando maior visibilidade a esta última. À medida que as palavras tornaram-se mais públicas, puderam ultrapassar as barreiras do espaço e do tempo, pois, segundo Levy (1993, p. 90), “a oralidade ajustava os cantos e as palavras para transformá-las às circunstâncias”, ao passo que “a civilização da escrita acrescenta novas interpretações aos textos, empurrando diante de si uma massa de escritos cada vez mais imponente”. Trata-se de ampla ramificação a partir de textos originais, por meio de debates, comentários, notas críticas, exegeses, o que leva a conflitos, funda escolas rivais, produz diferenças e alarga a temporalidade entre o texto original e sua interpretação.

Além dessa tradição hermenêutica possibilitada pelo alfabeto e pela impressão, (aperfeiçoamentos decorrentes da escrita), Levy demonstra que a escrita provoca o aparecimento das teorias. Uma vez isolado o texto das situações singulares e particulares de

⁴¹ Havelock (1995, p. 27-28) considera que o ser humano, tomado em seu estado natural, não é escritor ou leitor, e sim falante e ouvinte. De tal modo, considera a escrita um produto artificial da cultura e critica os pesquisadores que tomam a oralidade como primitiva, selvagem ou inculta. Ademais, pondera o autor, se durante milênios as sociedades humanas conseguiram gerir seus assuntos e se desenvolver por meio apenas da linguagem oral, seu valor e atualidade são inegáveis. De outra parte, Havelock não reputa um caráter negativo à cultura escrita, defendendo que se devam explorar profundamente as possibilidades que contém e as transformações cognitivas e sociais que produz.

sua criação, separados temporal e espacialmente o emissor e receptor, autores pretenderam construir discursos que pudessem bastar a si mesmos, suscitando a ambição teórica e a pretensão à universalidade. Assim se constituíram a ciência, a filosofia e as religiões. No entanto, Levy duvida da possibilidade de tal intenção teórica ao perguntar: “Existem realmente mensagens sem memória de sua origem, independentes das circunstâncias de sua emissão?” (1993, p. 91).

Um outro aspecto fortemente presente na cultura escrita é a descontextualização do pensamento, entendida como “o manuseio da informação de modo a desmembrá-la ou colocá-la em segundo plano” (DENNY, 1995, p. 75). Embora não seja um produto direto da escrita, o pensamento descontextualizado foi fortalecido por ela, especialmente nas sociedades industriais, com demandas por classificações e hierarquizações. Se nas pequenas comunidades as informações podem ser transferidas face a face, num ambiente de intimidade, entre poucas pessoas, o crescimento das sociedades, envolvendo milhares de indivíduos, passa a exigir maior cautela na geração de informações. Isso porque diminui radicalmente a possibilidade de que emissores e receptores da mensagem compartilhem um contexto comum, requerendo a emergência de um pensamento mais descontextualizado no processo de reflexão e construção das informações, a fim de eliminar possíveis barreiras que limitem a compreensão do que se deseja informar/transmitir.

Assim, o uso da escrita como ferramenta intelectual amplia as possibilidades de descontextualização, seqüencialidade e abstração do pensamento, na medida em que não conta com o auxílio de outras formas de linguagem que possam expressá-lo, a exemplo dos gestos, da expressão facial, da entonação, enfim, de algum contexto existencial comum. Em síntese, pode-se dizer que na linguagem oral o pensamento é contextualizado, posto que sempre dependente da situação, é provisório, conta com vários canais de comunicação e reflete segundo as condições da memória. A linguagem escrita, por sua vez, opera por descontextualização do pensamento, de modo independente da situação; tem *status* de universalidade, pela amplitude espacial-temporal; é constituída por um único canal de informação, o gráfico; opera por abstração e reflete por meio de categorias, potencializando os recursos da memória biológica.

Com a emergência e difusão das redes informático-digitais a partir do último quartel do século XX, os ambientes e as condições de comunicação, processamento, armazenamento e recuperação das informações sofrem impactos em proporções novamente revolucionárias. O suporte digital (disquete, disco rígido, disco ótico) passou a ter mais leveza, mobilidade e maleabilidade, podendo fixar tanto a palavra escrita quanto a imagem e o som, realizando,

inclusive, animação, decomposição, recomposição, indexação, ordenação, comentários e associações a diversos documentos, compondo o que Levy (1993, 2003) caracteriza como “universo hipertextual”. Em termos técnicos, o autor define hipertexto como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos” (1993, p. 33). Dessa forma, um hipertexto constitui uma grande rede, em que cada nó pode conter em si toda uma rede. Em termos funcionais, Levy caracteriza o hipertexto como “um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação” (p. 33).

Cotejando as propriedades do texto na cultura escrita e do hipertexto num suporte informático, o autor demonstra que o primeiro constitui base para o segundo, sendo o hipertexto uma transformação da interface escrita padronizada por dispositivos classificatórios (pontuação, parágrafos, capítulos, sumário, paginação, nota de rodapé, remissões etc.). Tal padronização possibilitou o acesso não linear ao texto, o exame rápido e seletivo de seu conteúdo, dentre outras facilidades. O hipertexto não só mantém tais possibilidades como as aprimora por meio de princípios de interação amigável, a exemplo das representações icônicas dos comandos, do *mouse*, dos *menus*, da tela gráfica de alta resolução etc. Então, a especificidade do hipertexto está na mobilidade e na velocidade com que é possível passar de um nó a outro da rede, potencializando o princípio – já existente na impressão – da não-linearidade. Nas palavras de Levy (1993, p. 41):

O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma (...) permite todas as dobras imagináveis: dez mil signos ou somente cinquenta redobrados atrás de uma palavra ou ícones, encaixes complicados e variáveis, adaptáveis pelo leitor.

Ora, não se trata de uma questão meramente tecnológica, posto que a tela informática permite configurar uma reserva de informações por meio de seleção, de uma montagem singular, segundo as intencionalidades e as perspectivas particulares de determinado leitor. Ademais, o suporte digital permite que diferentes leitores naveguem coletivamente em vastas redes, conectando-se uns aos outros em ligações hipertextuais, o que “multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura” (LEVY, 2003, p. 43). O autor aponta, ainda, a possibilidade de o leitor-navegador se fazer autor à medida que

participa da estruturação do hipertexto, cria novas ligações, acrescenta textos, imagens etc., produzindo-se, com isso, certa intransparência entre as funções da leitura e da escrita.

Levy traduz no conceito de *ecologia cognitiva* a idéia dessa intensa articulação entre pensamento individual, instituições sociais e tecnologias de comunicação, formando coletividades pensantes homens-coisas. Muito próximo ao pensamento de Bakhtin, Levy considera que os seres humanos jamais pensam sozinhos, tampouco pensam destituídos de um conjunto de ferramentas, tais como instituições, línguas, sistemas de signos, técnicas de comunicação etc. O pensamento humano está imerso “na corrente de um diálogo ou de um multidialogo, real ou imaginado” (LEVY, 2003, p. 97), do mesmo modo que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Numa ecologia cognitiva, em que nossos pensamentos e enunciados estão modelados (nunca determinados) por dispositivos materiais e coletivos sociotécnicos, rompe-se a pretensa bem marcada distinção entre sujeito e objeto, entre individual e social. Levy argumenta que os sujeitos individuais não só se apropriam/transmitem as analogias de suas culturas e os raciocínios de suas instituições, como também, e sobretudo, deformam, transformam, reinterpretem os conceitos herdados, segundo interesses e projetos de seu próprio tempo. Nas suas palavras, “o social pensa nas atividades cognitivas dos sujeitos. Mas, inversamente, os indivíduos contribuem para a construção e reconstrução permanentes das máquinas pensantes que são as instituições” (LEVY, 1993, p. 144). Conclui, assim, que a manutenção ou transformação de qualquer estrutura social só poderá ocorrer por meio da interação inteligente de pessoas singulares.⁴²

Como já afirmei aqui, o suporte digital revolucionou as técnicas de comunicação no final do século XX, reorganizando, rápida e irreversivelmente, as ecologias cognitivas. Um dispositivo tecnológico, em especial, oportunizou a chamada “comunicação todos-todos”, superando tanto o relacionamento um-um operado pelo telefone quanto o direcionamento um-todos propiciado pela televisão. Trata-se do chamado “ciberespaço”, caracterizado pela eliminação da distância entre emissores e receptores; pela instauração de espaços e tempos não fixos de comunicação; pela possibilidade de constituir cooperativamente um contexto comum entre muitos interlocutores. Tal dispositivo permite, ademais, partilhar, instaurar, reinterpretar sentidos, configurando um grande “tapete de sentido, tecido por milhares de

⁴² O conceito de inteligência, para Levy, define-se como “o conjunto canônico das aptidões cognitivas, a saber, as capacidades de perceber, de lembrar, de aprender, de imaginar e de raciocinar”. No entanto, esclarece que se, do ponto de vista biológico, nossas inteligências são individuais e semelhantes (um cérebro particular desenvolve-se sobre o mesmo de outros de sua espécie), do ponto de vista cultural nossa inteligência é variável e coletiva, posto que ligada às linguagens, técnicas e instituições, que são, por sua vez, distintas no tempo e no espaço (2003, p. 97-99).

pessoas e devolvido sempre ao tear”, tal como Levy descreve a World Wide Web (1993, p. 114).

Sem desconsiderar os aspectos excludentes das novas tecnologias, que podem deixar milhares de pessoas “no acostamento da auto-estrada”, Levy convida-nos a pensar sobre suas condições possibilitantes. Uma dessas é a criação de um projeto de civilização fundado nos coletivos inteligentes, como possibilidade de “recriação do vínculo social mediante trocas de saber, reconhecimento, escuta e valorização das singularidades” (p. 118). Foi apostando nessa possibilidade que decidi inserir o ambiente virtual de aprendizagem no processo de formação de professores de história em situação de estágio curricular.

3.2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: CO-PRESENÇA, COLABORAÇÃO E/OU COOPERAÇÃO?

No que diz respeito particularmente ao campo da educação a distância por meio telemático, desde a década de 1980 vêm sendo realizados estudos de grande relevância. Menciono, em especial, o trabalho do grupo de pesquisa vinculado ao Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujas propostas de formação de professores em ambientes telemáticos constituíram práticas metodológicas inovadoras ao fazer uso de *e-mails* e listas de discussão (FAGUNDES e AXT, 1992). Mais recentemente, no final da década de 1990 e anos iniciais da década atual, sem deixar de levar em conta os percursos anteriormente trilhados, o grupo de pesquisa vinculado ao Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic/UFRGS), coordenado pela professora Dra. Margarete Axt, vem realizando estudos e investigações na interface educação/tecnologias digitais, sob um viés pedagógico, ético e cooperativo (AXT, 1998; AXT e MARASCHIN, 1997, 1999, 2000; AXT e ELIAS, 2003; AXT et al., 2003).

Em linhas gerais, as questões de pesquisa que orientam tais estudos podem ser sintetizadas, segundo Axt e Elias (2003, p. 260), na seguinte formulação: “Como a experiência com ambientes informáticos poderá potencializar processos de subjetivação comprometidos com uma dinâmica da criação?” Mais especificamente, as autoras questionam: “Como, no contexto atual da docência e da pesquisa em Educação, na Universidade, o trabalho de formação pode incluir a experiência com ambientes informáticos, associada à reflexão sobre tais processos?”

A decisão de inserir um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na dinâmica da disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, constituindo, assim, uma estratégia

de intervenção no percurso de formação desses futuros professores de história, também está intimamente relacionada a esta segunda questão. Destarte, compartilho de uma metodologia de trabalho erigida num processo de construção coletiva pelos diversos pesquisadores que a ela se vincularam nos últimos anos, cuja principal intencionalidade é provocar “condições de possibilidade para encontros entre pensamentos, encontros que possam implicar seus participantes, de um modo muito especial, em experiências de aprendizagem de natureza cognitivo-conceitual e, ao mesmo tempo, ético-vivencial” (AXT e ELIAS, 2003, p. 260).

Tal intencionalidade vem ao encontro de diversos pressupostos já anunciados neste estudo, que reportam à indissociabilidade entre aspectos pessoais e profissionais na construção dos processos identitários docentes; à relevância da implicação dos sujeitos em suas experiências de docência; à importância de compartilhar sentidos numa rede de interações dialógicas e cooperativas; à superação da rigidez reprodutiva e do “discurso de Eco” nas práticas pedagógicas escolares; à aproximação qualificada entre o fazer e o compreender, a teoria e a prática, dentre outros.

A par dos encontros semanais presenciais efetivados entre os professorandos e a supervisora em sala de aula universitária, das visitas de estágio que constituíram momentos privilegiados de encontro e da eventual troca de correspondência eletrônica entre os participantes, geralmente bidirecional, a disponibilização do AVA possibilitou uma modalidade diferente de comunicação ao estabelecer-se em forma de rede. Assim constituído, potencializou o tempo e o espaço das interações por meio do *for-chat* e deu ampla visibilidade às produções individuais (planos de aula, memórias, resenhas, avaliação compartilhada, apreciação da aula do colega etc.) por meio do *webfólio*.

Na eminência de adentrar na análise das interações verbais aportadas no AVA, opto pelo percurso em dois caminhos complementares: de um lado, buscarei identificar índices de frequência e participação no *for-chat* e de postagens no *webfólio*, numa dimensão de caráter mais quantitativo; de outro, procurarei analisar a dinâmica do compartilhamento de sentidos, tentando reconhecer intencionalidades, expectativas, níveis de participação, numa dimensão essencialmente qualitativa.

3.2.1 Um olhar quantitativo sobre o ambiente virtual de aprendizagem

A Tabela 2, apresentada em seqüência, contém um demonstrativo da frequência dos 27 associados ao ambiente virtual (26 professorandos e a professora-supervisora/pesquisadora), evidenciando o número e o percentual de semanas em que os sujeitos participaram do *for-*

chat, bem como o total de enunciações postadas durante as 17 semanas em que ali ocorreram atividades.

Tabela 2 - Índice geral de participações no *for-chat*

Sujeito Participante	Nº de participações em semanas (Total 17)	Percentual de participações em semanas	Nº de participações em enunciações
PE.18	16	94,11%	136
PE.02	12	70,58%	121
PE.10	11	64,70%	73
SUPERVISORA	15	88,23%	72
PE.25	08	47,05%	63
PE.08	14	82,35%	62
PE.06	11	64,70%	49
PE.07	09	52,94%	47
PE.22	09	52,94%	45
PE.17	08	47,05%	43
PE.26	05	29,41%	32
PE.12	13	76,47%	32
PE.24	07	41,17%	31
PE.09	08	47,05%	26
PE.19	06	35,29%	25
PE.20	04	23,52%	23
PE.01	05	29,41%	22
PE.16	03	17,64%	14
PE.15	03	17,64%	13
PE.14	02	11,76%	10
PE.05	05	29,41%	06
PE.21	03	17,64%	06
PE.04	01	5,88%	04
PE.03	02	11,76%	03
PE.13	01	5,88%	03
PE.23	--	--	--
PE.11	--	--	--

Notemos que há grande diversidade nos índices de frequência entre os participantes. Apenas nove sujeitos postaram mensagens em mais de 50% das semanas, dois sujeitos jamais ingressaram no *for-chat* e sete ingressaram (postando mensagens) em menos de quatro semanas, o que equivale a um índice percentual de 17,64% de frequência. Também podemos verificar disparidade entre o número de ingressos em semanas e o número de enunciações, haja vista o exemplo das PEs. 02 e 10: a primeira tem 12 ingressos e 121 enunciações, efetivando uma média de 10,8 enunciações por semana; a segunda, 11 ingressos e 73 enunciações, numa média de 6,6 enunciações por semana. Tomando-se o total de enunciações postadas no *for-chat* (961 enunciações) pelos 27 participantes potenciais, chega-se a um número médio de 35,59 enunciações por participante. A Figura 5 permite-nos visualizar esses números em escala decrescente.

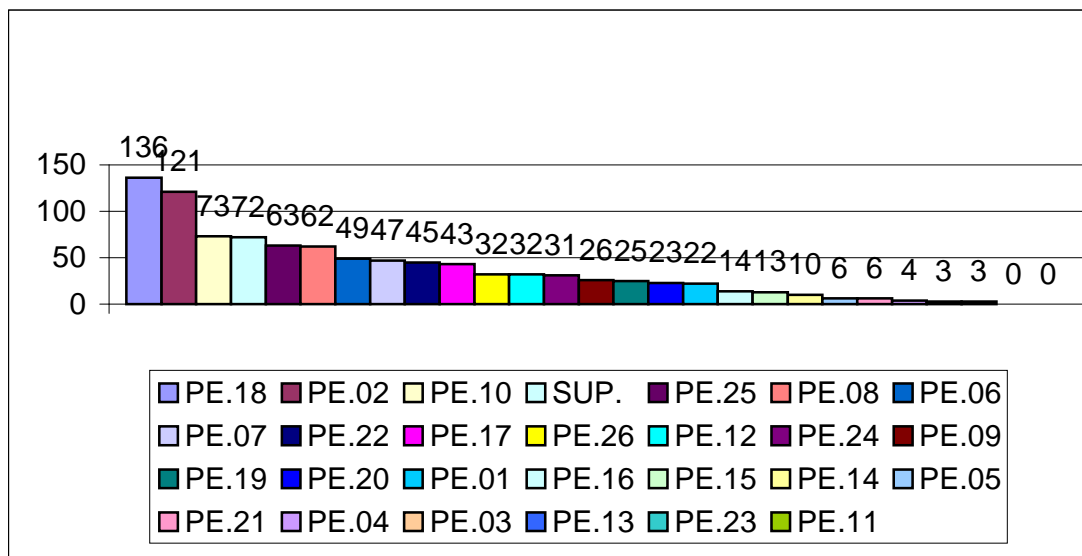


Figura 5 – Índices de enunciações no *for-chat* por participante

Considerando que a adesão ao ambiente virtual constitui-se por convite, sugestão, recomendação, não como exigência formal da disciplina, considero os índices de frequência perfeitamente aceitáveis e até quantitativamente positivos diante das condições gerais do trabalho. Essas condições referem-se a aspectos de natureza diversa: a) a noite semanal de aula da disciplina era dividida entre discussões/orientações presenciais e interlocuções no *for-chat*, com forte demanda de alguns professorandos por conversas individuais com a supervisora; b) enquanto parte do grupo descia ao Laboratório de Informática para trabalhar no ambiente, outra parte solicitava a permanência em sala de aula para o atendimento de questões emergenciais do estágio (dificuldades com a turma, solicitação de orientação sobre conteúdos, sugestões de atividades), em especial o grupo de professorandos que não aderiram efetivamente ao AVA; c) cerca de 14 professorandos afirmavam ter acesso à internet em casa, mas nem todos estes conseguiam acessar assincronamente, por razões de custo, disponibilidade de tempo etc. Há que se considerar, ainda, o fato de alguns professorandos manifestarem uma rejeição ao uso em si de tecnologias digitais, argumentando que tanto não gostam quanto não sabem utilizá-la.

Dentre os nove sujeitos que tiveram pouca ou nenhuma participação (entre zero e três semanas) no AVA temos perfis variados: os dois sujeitos com frequência zero têm 35 e 57 anos de idade, sendo, respectivamente, do sexo masculino e feminino, com carreiras profissionais já consolidadas fora do magistério; os dois sujeitos com apenas um ingresso têm 22 e 23 anos, ambos do sexo feminino, apresentando aspirações de continuidade na carreira; os dois sujeitos que tiveram dois ingressos no *for-chat* possuem 38 e 41 anos de idade, sendo,

respectivamente, dos sexos feminino e masculino, com pouca disponibilidade de tempo para a realização da graduação em virtude de atividades profissionais exigentes; por fim, os três sujeitos que tiveram ingressos em apenas três semanas são jovens, com idades entre 21 e 23 anos, do sexo feminino.

É difícil estabelecer critérios comuns para sua pouca participação, já que se trata de situações muito diferenciadas, no entanto os únicos quatro sujeitos maiores de 35 anos encontram-se na mesma situação (entre zero e duas participações), o que poderia indicar menor predisposição para comunicação em rede entre estudantes mais maduros, com perspectivas profissionais exógenas à docência. No cotejo entre suas participações no ambiente virtual e nas situações presenciais, dos nove sujeitos em questão apenas três eram pouco participativos em aula, tendo raras manifestações orais no coletivo e preferindo tratar diretamente com a supervisora suas questões de estágio. Os demais participavam com frequência normal em aulas presenciais, a despeito da pouca ou nenhuma adesão ao AVA.

No conjunto das dezessete semanas de interlocuções no *for-chat* temos o índice de frequência apresentado na Figura 6.

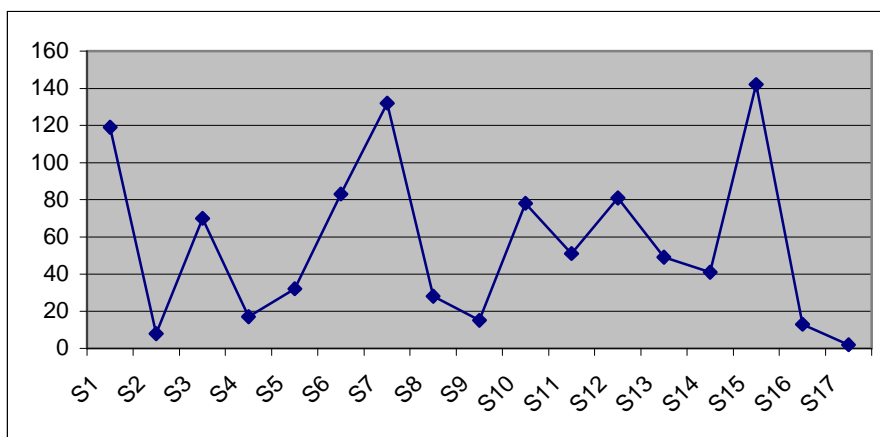


Figura 6 – Índices de frequência de enunciação no *for-chat* por semana

Podemos observar três picos de frequência: com 119 enunciações na primeira semana (S₁), 132 enunciações na sétima semana (S₇) e 142 enunciações na décima quinta semana (S₁₅). Esses índices elevados de frequência referem-se a momentos especiais no percurso: 1) a primeira semana foi a inauguração do ambiente, momento de curiosidade e aprendizagem, escolha dos ícones,⁴³ cercado de muitos estímulos por parte da supervisora; 2) a sétima semana é marcada pela discussão do tema “aprendizagem escolar”, com base em leituras de apoio, oito

⁴³ São imagens gráficas que identificam os usuários, podendo ser escolhidas pelos participantes num variado quadro de possibilidades (animais, flores, objetos em geral). Ver apêndice A.

afirmativas controversas acerca do tema sobre as quais os professorandos deveriam se posicionar, e a socialização das experiências de estágio até então vivenciadas;⁴⁴ 3) a décima quinta semana corresponde à última proposta formal de interlocução no *for-chat*, momento da avaliação compartilhada, da socialização/discussão das temáticas desenvolvidas no ensaio monográfico de final de estágio e de despedida oficial do AVA.

As semanas de menor frequência são: S₂, com oito enunciações; S₄, com 17 enunciações; S₉, com 15 enunciações; S₁₆, com 13 enunciações, e S₁₇, com apenas duas enunciações. Os momentos de menor frequência no *for-chat* são caracterizados pela ocorrência de atividades paralelas, que inviabilizam as interações em momentos síncronos, tais como semana acadêmica, feriados prolongados, atividades em aula presencial, encontro com os colegas do sétimo nível para debater a experiência de estágio. Nas duas últimas semanas (S₁₆ e S₁₇), em especial, o semestre letivo já estava findando e não havia proposta formal de trabalho no AVA, daí a dispersão.

As demais semanas podem ser consideradas de frequência regular, tendo entre 28 (S₈) e 83 (S₆) enunciações postadas, com média de 11 participantes. São momentos de atividades variadas, como avaliar o encontro com a turma do 7º nível; debater temas pertinentes ao estágio com base em leituras previamente indicadas; socializar situações e experiências do estágio, fazer visitação e comentários sobre os *webfólios* dos colegas; compartilhar a apreciação feita por ocasião da visita ao estágio de um colega, dentre outras.

Como já referi, o AVA possui diversas ferramentas, a saber: a) espaço para apresentação dos participantes, com foto; b) espaço para postagem do programa da disciplina; c) agenda de atividades e eventos do grupo; d) biblioteca para publicar produções coletivas como textos para leitura, orientações gerais etc.; e) galeria de imagens para compartilhar arquivos (fotografias, pinturas, charges); f) sugestões de *sites* com respectivos comentários e *links*; g) *webfólios*, nos quais os professorandos postam suas produções individuais.

⁴⁴ As afirmativas servem de orientação da discussão, não sendo necessário abordar todas elas, mas posicionar-se sobre algumas, trazendo argumentos quanto a se concorda ou não com tais posições e como elas podem ser refutadas ou afirmadas pelas práticas dos estágios. AFIRMATIVA 1 - “O sujeito nasce predeterminado pela herança genética: tudo o que ele será já está determinado, de alguma forma, nos seus genes, na sua bagagem hereditária”. AFIRMATIVA 2 - “O sujeito nasce como uma tabula rasa e será determinado pelo meio social; ele será reflexo da realidade social”. AFIRMATIVA 3 - “A evolução do conhecimento se dá em etapas que se somam, pela acumulação de informações umas sobre as outras”. AFIRMATIVA 4 - “A sala de aula é o espaço do questionamento, da atividade intelectual intensa do sujeito aprendiz sobre o objeto do conhecimento”. AFIRMATIVA 5 - “Um ambiente ideal de aprendizagem se caracteriza pela exposição consistente de conteúdos feita pelo professor e pela atenção rigorosa dos alunos”. AFIRMATIVA 6 - “Em termos de desenvolvimento cognitivo, nada acontece ao sujeito pela determinação exclusiva da hereditariedade ou pela determinação exclusiva do meio físico ou social”. AFIRMATIVA 7 - “Aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”. AFIRMATIVA 8 - “Todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo. Se isso não acontece é por que alguns não prestam atenção à aula ou não se envolvem o suficiente com o conhecimento”.

Dentre esses espaços, a agenda, a biblioteca, a galeria de imagens e as sugestões de *sites* são de manutenção coletiva, o que equivale a dizer que todos os participantes têm acesso para postagens, ao passo que cada *webfólio* fica sob a restrita responsabilidade do respectivo professorando-autor. Nos espaços de manutenção coletiva houve a adesão de sete professorandos, com postagens variadas: agendamento de festas da turma, publicação de mensagens, textos, charges, imagens ilustrativas de temas e eventos históricos diversos, informações sobre concursos, notícias da Capes e do Ministério da Educação, dentre outras.

Os *webfólios*, sendo espaços de responsabilidade individual, concentraram maior atenção dos participantes, com adesão de 23 entre os 26 professorandos que compõem o grupo-sujeito, totalizando 88,46% de adesões. Destarte, apenas três sujeitos deixaram de compor seu *webfólio*, dos quais dois são os mesmos que jamais postaram enunciações no *for-chat* (PE.23 e PE.11) e o terceiro sujeito trata-se de PE.19, cuja frequência no *for-chat* foi de seis semanas, totalizando 25 enunciações.

Dentre os 23 *webfólios* construídos e socializados temos o cenário ilustrado na Figura 7.

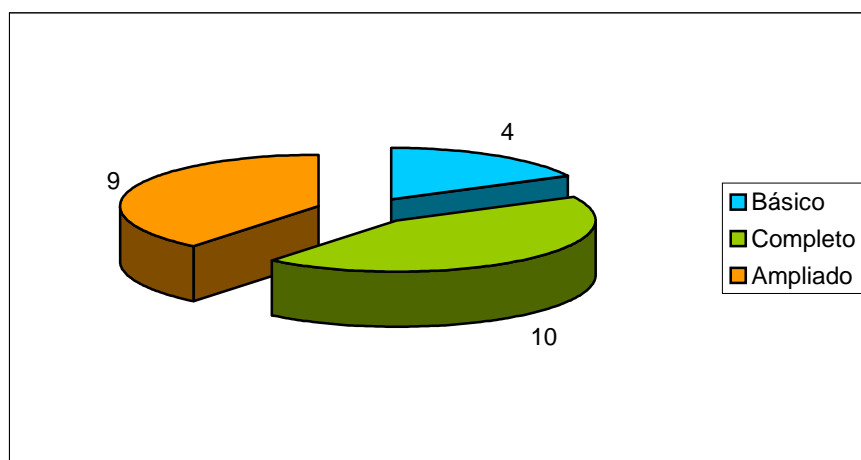


Figura 7 – Tipologias de composição do *webfólio*

Os *webfólios* foram classificados em três tipologias: básico, completo e ampliado. O tipo *básico* corresponde à postagem do plano de ensino, alguns planos de aula e algumas memórias, sendo quatro os *webfólios* situados nesse caso. O tipo *completo* corresponde a dez *webfólios*, sendo constituído pelo plano de ensino, muitos planos de aula, diversas memórias e a análise da visita realizada ao estágio de um colega. Por fim, o que considero tipo *ampliado* contempla todas as produções anteriores e mais a postagem de esquemas, *slides*, textos de aula produzidos pelos professorandos, textos complementares, fichamentos de preparação do tema,

imagens utilizadas nas aulas, modelos de provas, propostas de atividades realizadas com os alunos, encaminhamento de trabalhos e cópia do ensaio monográfico final. Conforme é mostrado na Figura 7, nove *webfólios* estão assim constituídos.

3.2.2 Ampliando o olhar sobre o AVA: a dimensão qualitativa

Tendo apresentado todas essas considerações de natureza quantitativa sobre a usabilidade do ambiente virtual de aprendizagem pelo grupo-sujeito, é necessário agora operar um redirecionamento de propósitos, com vistas a analisar aspectos de caráter qualitativo, em especial, acerca das intencionalidades, expectativas e níveis de participação operacionalizados pelos professorandos. Compete, ademais, recolocar aqui um dos pressupostos orientadores deste estudo, qual seja, o de que *uma experiência de formação profissional nos estágios pautada em práticas dialógicas e reflexivas, em contextos de produção/construção coletivas (dentre eles os virtuais telemáticos), favorece a interação e a construção cooperativa de conceitos entre diferentes sentidos*. É desse mirante que passarei a olhar o AVA na seqüência do texto.

No universo conceitual da comunicação em rede, em particular dos ambientes telemáticos com sistemas de fóruns e *chats*, algumas expressões são recorrentes e, por vezes, portadoras de significados distintos, senão divergentes. É o caso, dentre outros, de termos e conceitos como “publicação”, “interação”, “colaboração”, “cooperação”, “co-presença”, “co-construção”. No esforço de constituir um modelo explicativo para a dinâmica das interações sociais em rede informatizada, Campos (2003) define três níveis de relações no compartilhamento de “configurações significantes”⁴⁵ entre os participantes de uma determinada comunidade, a saber: a (1) co-presença, a (2) cooperação e a (3) colaboração.

No nível da *co-presença*, os sujeitos compartilham um espaço (presencial, virtual ou misto) sem, no entanto, haver o propósito de debater idéias, de manifestar pontos de vista, de conhecer posições alheias ou trabalhar efetivamente com o outro. O autor denomina essa modalidade de “publicação” (CAMPOS, 2003, p. 250). O segundo nível, da *cooperação*, contempla situações em que os participantes, além de compartilharem publicações, engajam-se em atividades comuns, que “podem variar de um nível mais elementar, como discutir um

⁴⁵ Para Campos, as configurações significantes, construídas em contextos, são “expressões dos universos simbólicos modelados pelos indivíduos ao longo de suas vidas em sua interação com o mundo” (2003, p. 245). Comportam, assim, o vivido, a linguagem, as imagens mentais, os esquemas simbólicos, cognitivos e afetivos, as estruturas representacionais etc., e são mobilizadas tanto “no mundo que nos envolve” quanto no mundo virtual. Dessa forma, quanto maior a capacidade/intencionalidade de cada sujeito de penetrar nas zonas de intersecção das configurações significantes do outro, mais estável será a configuração significativa social do grupo.

assunto qualquer, a um nível mais complexo, como o estabelecimento de normas de trabalho comum com vistas à realização de uma tarefa” (p. 251).

Por fim, Campos aponta o nível da *colaboração*, referindo-se às situações em que ocorre engajamento intencional dos participantes em processos de co-construção de conhecimentos, em torno de problemáticas em comum, com objetivos claramente estabelecidos e estratégias de (co)condução previamente definidas. Para o autor, “não se trata, aqui, de simplesmente comentar o que o outro escreve, mas de ampliar, estender e re-estruturar o pensamento em novas bases, fazendo com que os problemas colocados sejam resolvidos através da argumentação” (2003, p. 252). É neste terceiro nível de participação que, segundo o autor, devem estar focalizados os objetivos pedagógicos de uma proposta de comunicação em rede: “Criar espaços comunitários onde seus participantes tenham condições de trabalhar em colaboração e compartilhar significações no nível da interpretação” (p. 257).

A caracterização de cada nível, tal como está consubstanciada, parece bastante aceitável e condizente com os achados da presente pesquisa, não obstante discordar da denominação adotada pelo autor quanto ao segundo e terceiro níveis. Apoiada nos estudos piagetianos concernentes à teoria das trocas sociais (PIAGET, 1973b) e nas práticas investigativas vinculadas ao Lelic/UFRGS (AXT, 1998; AXT e MARASCHIN, 1997, 1999, 2000; AXT e ELIAS, 2003; AXT et al., 2003), vislumbro uma compreensão hierárquica distinta da que é proposta por Campos acerca dos conceitos de colaboração e cooperação.

Invertendo a hierarquia entre os dois conceitos, entendo que a *colaboração* constituiria um segundo nível de participação, correspondendo às situações em que ocorrem trocas descontínuas, com menor envolvimento dos sujeitos, sendo, conseqüentemente, menos favoráveis à construção coletiva de conhecimentos. Nessa linha de pensamento, o nível hierarquicamente mais qualificado corresponderia às relações de *cooperação* instauradas entre os participantes, havendo aí trocas cognitivas e afetivas baseadas no compartilhamento de sentidos e noutras características, assim definidas por Axt e Elias (2003, p. 262):

Tendo buscado elementos para pensar o conceito de *cooperação* em Piaget, Figueiredo e Deleuze, o reservamos para assim considerar os integrantes de um grupo comprometido, conforme graus de intensidade variáveis, mas correspondentes, em pensar/operar juntos, numa relação de reciprocidade, calcada no respeito mútuo, o que implicaria também, além das contribuições pessoais, a escuta, a conservação e a valorização da alteridade (grifo das autoras).

Destarte, procurarei analisar a participação do grupo-sujeito no AVA tendo como pressuposto os três níveis assim hierarquizados: 1) nível da co-presença; 2) nível da colaboração; 3) nível da cooperação. Excetuando os dois sujeitos não participantes do

ambiente, o grupo-sujeito efetivamente integrante da comunicação em rede fica constituído de 24 professorandos, cuja categorização nos três níveis permite visualizar a seguinte situação:

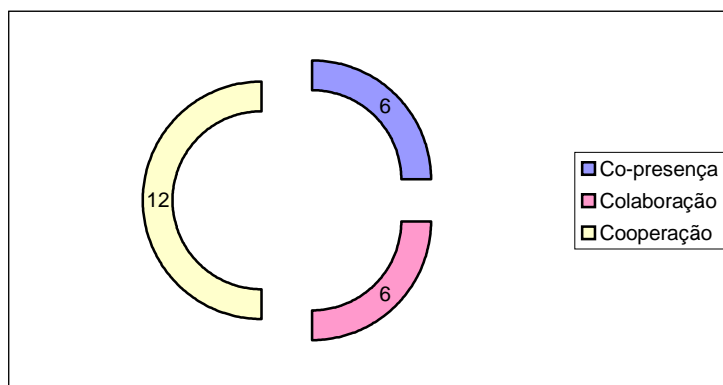


Figura 8 - Níveis de participação do grupo-sujeito no AVA

No nível mais elementar de participação, denominado de “co-presença”, encontram-se seis professorandos, a saber PEs. 03, 04, 13, 14, 15, 21, apresentando índices de frequência total no *for-chat* entre 5,88% e 17,64%. Embora o número de frequência não constitua fator preponderante sobre o nível de participação, é evidente que, quanto menor for o ingresso, menores serão as possibilidades de estabelecer trocas com os demais participantes. A única forma de ganhar visibilidade no *for-chat* é postando mensagens, o que esses sujeitos fazem muito esporadicamente. Embora tenham constituído seus *webfólios*, nada comentam sobre estes, tampouco sobre os de seus colegas. Vejamos alguns exemplos de seus enunciados :

Oi! Tudo bom galera? (FC.13 - 11/08/04, 22:00:58)

COLEGAS, VOCES SÃO DEMAIS!! (FC.04 - 11/08/04, 21:41:35)

E aí galerinha! (FC.15 - 11/08/04, 21:45:36)

Penso que devemos fazer tudo com amor, devemos valorizar os nossos alunos e devemos ainda criar condições para o despertar de uma visão crítica. (FC.15 - 25/08/04, 21:42:01)

Já recebi minha primeira visita e não morri de susto, mas tremia igual a vara verde (rsrsrsrs). Estou adorando o estágio, meus alunos são participativos. Até agora não tive maiores problemas. (FC.14 - 20/10/04, 21:33:54)

Em geral, esses enunciados não provocam responsabilidade, consistindo mais em publicações do que em trocas cognitivas. Também esse é o caso do PE.03, cujas três únicas

enunciações no *for-chat* durante as 17 semanas referem-se à busca de solução para problemas técnicos enfrentados no *webfólio* e são direcionadas à professora-supervisora:

Professora Flávia, não consigo gravar o meu plano de aula no wefgolio, faço o procedimento correto e aparece como página não atualizada, tentei pelo C do computador e por disquete (FC.03 - 23/09/04, 23:40:10).

Professora Flávia, como faço para deletar o plano que coloquei no wefgolio? Aparece a msg. com erro (FC.03 - 23/09/04, 23:46:12).

Professora Flávia, não estou conseguindo enviar o meu trabalho, sempre dá a mensagem para renomear e mesmo alterando continua dando a mensagem (FC.03 - 28/11/04, 00:13:23).

Notemos que as tentativas de postagem, pelo horário evidenciado, ocorrem no seu computador pessoal, em casa. O fato de ter o equipamento não significa habilidade em operá-lo. Também mostra não ter se apropriado da nomenclatura própria do AVA ao escrever *wefgolio* no lugar de *webfólio*.

Um outro exemplo contemplado nesse nível de co-presença pode ser visualizado nas enunciações da PE.21 com duas colegas, na seqüência:

CASO 1

PE.21, está mais tranqüila ou ainda está preocupada? Relaxa guria, pois a vida é tão curta e é necessário que aproveitemos todos os momentos (PE.20 - 29/09/2004, 20:58:13).

Obrigada, PE.20 (PE.21 - 29/09/04, 20:59:02).

As coisas tendem a melhorar (PE.21 - 29/09/04, 20:59:44).

CASO 2

A vantagem dos alunos do interior é que eles se fascinam com as coisas mais simples!!!! (PE.12 - 25/08/04, 21:47:30)

Nem sempre (PE.21 - 25/08/04, 21:48:47).

No primeiro caso, ao receber o apoio da colega diante das dificuldades que está enfrentando com a turma de estágio, a professoranda limita-se a agradecer sem, no entanto, estender o diálogo. Possivelmente, prefere compartilhar tais assuntos de modo mais íntimo com uma ou duas colegas. No segundo caso, tenta se contrapor à posição da PE.12 sobre a tese de os alunos de interior serem mais maleáveis para o envolvimento em aula, mas limita-se a dizer “nem sempre”, sem trazer argumentos, fatos ou exemplos que permitam efetuar trocas mais consistentes.

No segundo nível de participação, caracterizado pela “colaboração”, são identificados seis professorandos (PEs. 01, 05, 16, 19, 20, 24). Dentre os critérios que permitem reuni-los nesse nível podem ser mencionados os índices de frequência semanal regulares, com média entre 17,64% e 41,17%, bem como a qualidade das interações, com maior potencial de responsabilidade e de troca. A análise das enunciações mostra que, nesse nível, o fator frequência não é preponderante, uma vez que todos tenham um mínimo razoável de enunciações para compartilhar. Explicando melhor, PE.16, com 14 enunciações em três semanas, provoca maior grau de interação e responsabilidade que PE.19, com 25 enunciações em seis semanas. Isso porque seus enunciados contribuem de forma mais significativa para fazer avançar as discussões, tomando para debater questões centrais, cotejando-as com as situações do estágio, engajando-se, enfim, na discussão coletiva.

Um outro aspecto que distingue esse nível de participação do anterior diz respeito à emergência de um certo sentimento de pertença ao grupo. Apesar de a frequência semanal e a participação com enunciações não serem tão intensas, estes professorandos trazem para o ambiente virtual suas preocupações, angústias, dificuldades, mas, também, suas conquistas e aprendizagens. Percebemos, pelo conteúdo de suas enunciações, que fazem a leitura dos enunciados dos colegas, demonstrando interesse pelas questões por eles trazidas e fazendo delas uma possibilidade de olhar para si mesmos, interrogando as próprias práticas e experiências.

Esse é um dado considerado importante no seu desenvolvimento profissional, visto que constitui uma *compreensão ativa*, no sentido que Bakhtin empresta ao termo. Para este autor, trata-se de grande equívoco pensar que, para compreender uma cultura alheia, teríamos de nela nos transplantarmos, contemplando o mundo pelo mirante dessa cultura, posto que tal atitude apenas duplicaria um mesmo ponto de vista. Ao contrário, Bakhtin propõe que “uma compreensão ativa não renuncia a si mesmo, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura e nada esquece” (2000, p. 368). Assim posto, a *exotopia* constitui o mais poderoso instrumento de compreensão entre as culturas, na medida em que, segundo suas palavras,

um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (BAKHTIN, 2000, p. 368).

Uma pequena amostra de enunciados, apresentada na seqüência, é ilustrativa das características elencadas nesse nível:

[1] E aí PE.25, como está o teu estágio, os teus "anhos" melhoraram? Você já recebeu visita? Como foi me conta? (FC.16 - 22/09/04, 21:40:02)

[2] E aí, pessoal! Como está o estágio de vcs? Dei duas aulas apenas e foram tranqüilas. Segunda recebo visita. É muito complicado ter ela lá? Estou só na expectativa... (FC.05 22/09/04, 21:54:41)

[3] Achei legal a idéia da PE.26 de dialogar com os alunos sobre as dificuldades, as limitações. Espero que para nós isso não seja só no início da carreira, como para algumas titulares... (FC.24 - 22/09/04, 22:00:30)

[4] Visitei a PE. 21 em XXXXXX, adorei a escola, e é pequena como a cidade, pois todos se conhecem, sabem da vida de todo mundo. Foi uma experiência legal, e acredito ser muito válida, pois não é fácil de percebermos os nossos erros e com a ajuda de outras pessoas fica mais fácil (FC.20 - 03/11/04, 21:34:48).

[5] Concordo com você, PE.19 pois, a cada dia de aula e de vida não só os alunos aprendem, mas as vezes nós professores aprendemos muito mais que os alunos, por isso concordo com sua fala de estarmos em constante processo de aprendizagem, pois, quando acharmos que sabemos tudo estaremos caminhando para trás (FC.16 - 24/11/04, 21:08:14).

[6] Taí, nunca pensei neste lance do que temos na sala de aula, como diria a profe: INTERESSANTE! (FC.24 - 24/11/04, 21:23:37)

Destaco como principais elementos indicadores de colaboração: as perguntas direcionadas aos colegas em geral ou a um colega em especial sobre o andamento dos seus estágios [1, 2]; o uso de reticências ou de interrogação ao final do enunciado, demonstrando a expectativa de uma resposta e/ou da continuidade do diálogo [1, 2, 3]; a afirmação sobre a validade da experiência de realizar a visita ao estágio do colega, como possibilidade de “percebermos os nossos erros” [4]; a adesão por concordância (também seria válida a divergência) ao ponto de vista da colega que entende a aprendizagem como um processo em construção [5]; o anúncio da surpresa por nunca haver pensado em determinada situação relatada pela colega [6].

Merece especial atenção também a pergunta que PE.05 dirige aos colegas (a nenhum em particular) sobre a sensação provocada pela visita da supervisora na aula de estágio [2]. Ao indagar “é muito complicado ter ela lá?”, a professoranda revela sentimento de pertença a um grupo de colegas que vive uma experiência semelhante, excluindo desse grupo a professora supervisora, vista numa posição hierárquica distinta, supostamente. Mesmo sabendo que a professora supervisora participa do AVA e lê todas as enunciações, PE.05 não se constrange em mencionar tal questão. É preciso dizer que tampouco os colegas se furtam a

responder, como mostra o enunciado de PE.22: *PE.05! Fica tranqüila, é um incômodo constante, mas não nocivo e sim gostoso. O fato de estar sendo observado incomoda, mas é uma experiência fantástica. O importante é respirar fundo e procurar manter a calma!!!* (FC.22 - 22/09/04, 22:00:25).

Por fim, no terceiro nível de participação, que se define pela “cooperação” os achados da pesquisa apontam a presença de doze professorandos (PEs. 02, 06, 07, 08, 09, 10, 12, 17, 18, 22, 25, 26) , correspondendo a 50% do total de 24 integrantes do AVA. Sua frequência em semanas varia entre 29,41% e 94,11% e o número de participações em enunciados vai de 26 (PE.09) a 136 (PE.18). Como observamos, o critério quantitativo não constitui fator predominante para a cooperação, visto que no nível anterior, da colaboração, há sujeitos com índice de frequência e número de enunciados superiores, respectivamente, 41,17% e 31 (PE.24).

O que os caracteriza, fundamentalmente, como grupo de cooperação é a intencionalidade e a atitude de operar em comum, trazendo contribuições pessoais, posicionando-se sobre os enunciados dos colegas, argumentando, refutando, concordando, comprometendo-se com a constituição do outro, buscando soluções conjuntas para os problemas, enfim, estabelecendo relações de reciprocidade e respeito mútuo. Ademais, consideram o ambiente virtual como espaço coletivo, cuja responsabilidade pela manutenção e qualificação é de cada um, de todos, não apenas da professora supervisora, superando concepções heterônomas sobre a relação professor-aluno. Assim pensando, esses professorandos não só cuidam da própria frequência como também assumem o papel de articuladores do grupo, chamando os colegas à participação, valorizando os seus enunciados, conforme verificamos nesta amostra:

Turma, vamos participar mais, vocês estão muito paradas. Ou será preocupadas? (FC.08 - 14/09/04, 14:48:58)

Obrigada pela atenção, as diversas trocas fazem a diferença na construção do saber, do aprendizado!!!! Obrigada pelas mensagens, PE.02, estás inspirada, né!!! (FC.26 - 22/09/04, 21:37:05)

Acho que a discussão a respeito da avaliação foi muito interessante, temos que discutir outros assuntos. Adorei, bjos a todos até a próxima discussão. (FC.25 - 23/09/04, 11:25:19)

Colegas! Estive lendo o que vocês escreveram após eu ter saído da aula e percebo que as discussões foram bem proveitosas, estavam todos inspirados ontem. (FC.02 - 23/09/04, 17:13:20)

Olá turma. Estamos deixando o for-chat de lado, ou será que estamos muito cansadas? (FC.08 - 07/10/04, 19:08:32)

Olá! O nosso forchat está meio abandonado, vamos interagir colegas senão não tem graça... (FC.18 - 20/10/04, 00:12:27)

Verificamos ainda, de parte desse grupo, inúmeras outras iniciativas de estímulo ao ambiente virtual, tais como referências aos *sites* ali postados e recomendações de uso pelos colegas; postagem de materiais diversos na biblioteca; visitação à galeria de imagens seguida de comentários positivos; prontidão de resposta quando se trata de ajudar algum colega em eventual dificuldade técnico-operacional relativa ao uso do ambiente, dentre outras.

A qualidade de suas interações por ocasião das discussões de texto no *for-chat* revela a realização prévia das leituras indicadas, além de demonstrar o esforço em buscar outras posições teóricas, em outros autores, enriquecendo muito as reflexões. Também se destaca a forma de lidar com os referenciais teóricos, ultrapassando leituras mecanicistas e estéreis dos textos. Assim, tomam as teorias para esclarecer, ampliar, redimensionar as questões advindas de suas práticas de estágio, ao mesmo tempo em que fazem dessas questões práticas instrumentos intelectuais para questionar, refutar e/ou afirmar as teorias, conforme ilustram estes enunciados:

Concordo com a afirmativa 7 na parte que diz que não adianta estocarmos informações se os alunos não têm uma compreensão de mundo (FC.18 - 29/09/04, 19:57:17).

A PE.18 colocou uma questão muito importante falando sobre a afirmação 7, pois as informações irão se perder com o tempo se os alunos não tiverem noção do que elas representam ou representam e não se identificarem com esta informação, não encontrando sentido desta para suas vidas (FC.02 - 29/09/04, 20:00:51).

Quanto ao texto, a alternativa 1 me parece um tanto equivocada, pois parece que o aluno já nasce com uma personalidade pronta. Acho que a memória de um aluno é construída ao longo de suas experiências cotidianas e das aprendizagens ao longo de sua vida escolar (FC.12 - 29/09/04, 20:15:18).

Ora, num processo formativo que almeja, em última instância, provocar tomadas de consciência e instaurar a produção de (outros) sentidos sobre a ação docente, com vistas à superação da rigidez reprodutiva da prática consubstanciada no “discurso de Eco”, a problematização constante da prática e a apropriação reflexiva da teoria traduzem-se em condições fundamentais. Destarte, o AVA constitui um fértil e rico espaço educativo para a cooperação, abrindo possibilidades de discutir, analisar, relacionar, sintetizar, generalizar, enfim, de realizar aprendizagens compreensivas, mediante a reflexão e a teorização sobre a própria experiência no encontro/confronto com a experiência do outro.

Oportunizando espaço/tempo para o desenvolvimento de processos conscientes de construção cognitiva, mediante sistematização de suas experiências docentes e tematização das mesmas, a partir do que Piaget definiu como abstração refletida, penso que os professorandos possam adquirir/constituir ferramentas conceituais (ou operadores) para avançar na formação profissional. Esse avanço consiste em percorrer um caminho cognitivo que vai da ação à conceituação, que articule fazer e compreender, que possibilite, enfim, engendrar alternativas para substituir as práticas instrumental-pragmáticas ainda predominantes em nosso sistema educacional.

Colocando a questão do mirante bakhtiniano, podemos inferir que tais processos reflexivo-dialógicos, na interseção do meio telemático, são marcados pela perspectiva da alteridade. É na alteridade que se reconhece o outro como um “não-eu”, cuja diferença é essencial ao acabamento do eu. Vimos que a compreensão, para Bakhtin, implica dois sujeitos, duas consciências, constituindo uma relação dialógica, sendo a produção de sentidos possível tão-somente na corrente da comunicação. Assim, é o excedente de visão, no tempo e no espaço, que dá sentido estético, forma e acabamento à consciência do outro, os quais, segundo o autor, jamais alcançaremos por conta própria, na “estrita solidão de nossa voz” (BAKHTIN, 2000). Uma seqüência dialógica envolvendo cinco professorandas demonstra a potencialidade do ambiente telemático na produção de (múltiplos) sentidos e de excedente de visão:

[1] Colegas, se vocês se deparassem com a seguinte situação: você explica determinado conteúdo e um aluno expressa que ele não está compreendendo e vc. torna a explicar, mas ele continua dizendo que não compreende. Você tenta de várias maneiras diferentes para ajudar esse aluno, mas nada dá resultado. Já cansado o aluno declara: professora, sou burro mesmo, nunca vou aprender esse conteúdo. O que vocês fariam, qual seria sua atitude? (FC.22 - 29/09/04, 20:09:16)

[2] PE..22, eu acho que o melhor seria conversar com o aluno, explicar que algumas pessoas têm mais dificuldade em aprender determinadas coisas e procurar ressaltar alguma que ele faça ou que tenha mais facilidade em aprender e tentar fazer com que este conteúdo sem significação nenhuma para ele tenha algum significado, se torne presente na vida dele (FC.02 - 29/09/04, 20:16:28).

[3] PE.22, eu conversaria com esse aluno dizendo que pelo contrário ele é muito inteligente, mas todos nós temos facilidades e dificuldades (FC.18 - 29/09/04, 20:11:27).

[4] PE.18, você acha que isso bastaria para que esse aluno passe a pensar diferente sobre si mesmo, sobre sua capacidade? (FC. 22 - 29/09/04, 20:13:21)

[5] NÃO BASTARIA MAS EU ACHO QUE QUALQUER ATITUDE TEM QUE TER UM INICIO E COMEÇARIA POR AÍ (FC. 18 - 29/09/04, 20:16:12).

[6] PE.22, a respeito do que vc falou sobre o aluno, eu tive uma experiência parecida, expliquei várias vezes de várias formas, mas eu percebi que eu não conseguia me fazer entender até que

no final a menina compreendeu. No seu caso, o aluno parece ter dificuldade, de repente se vc fosse tentar explicar para ele individualmente, retomando o conteúdo para que ele consiga entender os fatos como processo. É muito complicado quando o aluno não consegue entender. Mas no caso ele não é burro, ele deve ter facilidades em outras áreas (FC.25 - 29/09/04, 20:19:33).

[7] PE.22, eu conversaria com esse aluno, sugerindo que ele leia em outro momento o conteúdo e até sugeriria que ele faça um esquema (FC.19 - 29/09/04, 20:25:25).

À medida que os professorandos se relacionam, entram em contato com novos contextos e sentidos, ressignificando visões, noções e posições anteriores. Notemos que as respostas ao problema colocado por PE.22 são oferecidas por quatro colegas, configurando no mínimo quatro possíveis soluções distintas: em [2] sugere-se que o professor procure significar os conteúdos em questão, de modo que o estudante possa reconhecer-se neles; em [3] trata-se de conversar com o aluno, elevando-lhe a auto-estima, para que ele, então, acreditando na própria capacidade, possa aprender; já, em [6] devem-se retomar os conteúdos (supostamente factuais?) explicando-os individualmente numa perspectiva histórica em processo; por fim, em [7] a efetiva aprendizagem de tal conteúdo dependeria de maior esforço do aluno, o que poderia acontecer relendo e esquematizando o (hipotético) texto.

Sem entrar no mérito das soluções apontadas, percebemos tanto a diversidade de possibilidades quanto a presença de pressupostos acrescentados voluntariamente pelas interlocutoras na situação-problema colocada pela PE.22. Dentre os “acréscimos livres” vemos em [2] a idéia de que o conteúdo não aprendido teria pouca ou nenhuma significação para o aluno; em [6], a suposição de que a razão da não-aprendizagem tenha sido a explicação factual dada pela professora; em [7] pressupõe-se a existência de um texto-base sobre o conteúdo em questão, ao qual o aluno deveria se voltar. Os momentos radicalmente interativos vivenciados no *for-chat* dão visibilidade aos modos como os professorandos reagem uns aos outros, por meio de uma compreensão ativa e responsiva, que, segundo Bakhtin, vai constituindo-os como sujeitos dialógicos.

Outro aspecto relevante a destacar diz respeito às réplicas do diálogo entre a autora do problema e PE.18. Ao ser questionada em [4] sobre a resposta dada em [3], PE. 18 rebate laconicamente, sem trazer novos argumentos ou explicações de sua posição. Ademais, podemos interpretar que a resposta em caixa alta⁴⁶ represente uma manifestação negativa à

⁴⁶ Sabe-se que no conjunto de códigos e regras que orientam o funcionamento dos sistemas de comunicação em rede, a escrita em caixa alta é considerada um ato deselegante para com os interlocutores, uma espécie de grito lançado no ambiente. Não tenho elementos para afirmar se PE.18 conhece tais regras e códigos, motivo pelo qual posso apenas inferir que a réplica da colega lhe tenha causado desconforto. Uma vez desconhecendo o que significa a escrita em caixa alta, posso supor que PE.18, inadvertidamente, deslizou a mão para o *caps lock*, ao

indagação feita pela colega, talvez entendida por PE.18 como sutil repreensão a uma resposta tida como simplista ou insuficiente. Apesar desse possível incidente, o que observamos, predominantemente, no nível da cooperação é a intencionalidade dialógica entre os professorandos. Essa perspectiva dialógica visualizada nas interações, segundo esclarece Bakhtin, “pode converter-se em força empírica”, uma vez que estabelece outra forma de discussão, que não a meramente retórica. Nesta última, diz o autor, “há o direito incontestável e o erro incontestável, há a vitória total e o aniquilamento do adversário” (2000, p. 391), sendo que “o objetivo é triunfar sobre o adversário e não se aproximar da verdade” (p. 394). No diálogo, ao contrário, vencer ou aniquilar o adversário significa destruir a “esfera dialógica que assegura a vida da palavra”, razão pela qual os interlocutores devem esforçar-se por preservá-lo.

Aportando essas questões em nosso outro campo interpretativo, vemos que Piaget oferece-nos importantes elementos para compreendermos os valores/sentimentos implicados numa relação de cooperação, o que nos permite entender o esforço desses professorandos para a manutenção do diálogo. Para compreender a dinâmica das trocas sociais, o autor faz uma distinção entre coação e cooperação social (1973b, 1994). Nas relações de coação social, sempre marcadas pela assimetria entre dois ou mais indivíduos – que pode converter-se numa pressão do conjunto das tradições sobre todos os membros de um grupo –, intervém um elemento de autoridade ou de prestígio de um(ns) sobre outro(s). Esse tipo de relação dá origem a uma forma de respeito dito “unilateral”, caracterizado pela valorização não recíproca entre os indivíduos, pela adoção heterônoma da escala de valores e dos pontos de vista do outro, visto como superior naquela relação. Embora mais comum na relação crianças/adultos, filhos/pais, alunos/professores, tal forma de respeito também se atualiza entre adultos e grupos sociais que vivenciam relações assimétricas.

As relações de cooperação social, ao contrário da coação, são caracterizadas pelas situações em que os indivíduos se percebem como iguais e nas quais não intervêm elementos de autoridade ou de prestígio. Assim constituídas, essas relações são regidas pelo *respeito mútuo*, pela *reciprocidade* e por uma *escala comum de valores* entre os parceiros. O respeito mútuo é definido por Piaget como uma valorização recíproca de dois ou mais indivíduos em que não há outra obrigação (comum a todos os parceiros) senão a de colocar-se no ponto de vista do outro. Em suas palavras, “respeitar uma pessoa será, pois reconhecer sua escala de valores, o que não significa adotá-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista desta

escrever a letra “a”, transformando a frase em letra maiúscula. Essa hipótese é bastante plausível, pelo fato de ter iniciado a frase com letra minúscula (Ex.: nÃO...)

pessoa” (1973b, p. 145). A existência de uma escala comum de valores é condição essencial para a cooperação, sem a qual não haveria a conservação de proposições, a reversibilidade (cujo efeito é a não-contradição) entre proposições anteriores e ulteriores, nem mesmo o emprego comum de palavras e conceitos que permitam a comunicação.⁴⁷

Tanto Bakhtin, com a noção de *exotopia*, quanto Piaget, na categoria *cooperação*, advertem que os deslocamentos que o sujeito opera – de alteridade ou de reciprocidade – em direção ao outro não implicam a supressão dos pontos de vista próprios ou a adoção da escala de valores alheia para si mesmo. Antes, significa reconhecer a legitimidade do ponto de vista do outro, considerando que seus valores são tão válidos quanto os próprios. A análise das enunciações dos doze professorandos identificados em suas interações no *for-chat*, no nível da cooperação, demonstrou forte presença dessas características apontadas por Piaget como constitutivas de trocas equilibradas.

Um outro importante aspecto evidenciado nesse terceiro nível de participação refere-se aos vínculos afetivos ou ético-vivenciais (AXT e ELIAS, 2003) desenvolvidos entre os professorandos. Além das aprendizagens de natureza cognitivo-conceitual operadas por meio das discussões teóricas, da troca de experiências, do encontro/confronto de idéias, do redimensionamento da ação, o grupo cooperativo estabeleceu um modo de convivência pautado na solidariedade e na ajuda mútua, com vínculos de afeto entre as pessoas, como atestam os enunciados de alguns professorandos:

O ambiente virtual foi uma ótima experiência, um local onde pude “chorar as pitangas” e dividir minhas felicidades e realizações. Muitas vezes escrevi no ambiente o que não falaria ao grande grupo, deixei pensamentos e conselhos, além de encontrar respostas às minhas dúvidas e consolo quando achava que as coisas não estavam indo muito bem. Às vezes a gente acha que determinado problema não acontece com os outros, mas entrando no ambiente, percebe que os colegas também passam por dificuldades que enfrentamos, no ambiente encontramos respostas e auxílio (AFE 02-04/2^E).

O *for-chat* se caracterizou como um espaço de postar mensagens de apoio, perseverança, descontração e como mais um meio de debate (...) sempre busquei sustentar a minha opinião de forma que não ofendesse ninguém (AFE 07-04/2^D).

Utilizei muito o ambiente para arquivar minhas aulas, mensagens e transmitir recados para meus colegas, além de procurar por *sites* e textos sugeridos por eles. Como sou uma pessoa que gosta de ajudar os outros, ele foi muito útil para indicar materiais e atividades aos colegas (AFE 10-04/2^D).

Com relação à interação no ambiente virtual acho que foi muito positiva essa atividade, pois oportuniza a troca de idéias e experiências entre os colegas (...) acho que tivemos uma boa

⁴⁷ A mínima compreensão sobre o sentido das palavras é necessária nas trocas, razão pela qual Piaget reivindica uma linguagem e um sistema de noções definidas que, na divergência de sentido, permitam a tradução das noções de um dos parceiros no sistema do outro (1973b, p. 184-185).

relação durante esse semestre. A turma mostrou-se mais unida do que nunca nesses meses e é isso que vale (AFE 12-04/2^C).

Na correria do dia-a-dia algumas vezes não temos tempo de conversar, contar algo que nos aconteceu, discutir uma questão, tirar uma dúvida ou apenas dar um oi para os colegas e esse é o espaço ideal para tudo isso. De certa forma ele une a turma e possibilita que ocorra uma troca entre todos, cada um dá um pouco de si para os demais. Além de todos terem um contato com *sites* interessantes, acessar as aulas dos colegas. O ambiente virtual passou a fazer parte do meu dia-a-dia, criei o hábito de acessar a página quase que diariamente e sentirei falta após o término das aulas (AFE 18-04/2^C).

A troca de materiais, de experiências, de idéias, de dificuldades entre os colegas fortaleceu a relação de cooperação e amizade (AFE 22-04/2^D).

Muitas vezes ofereci auxílio e o “ombro” para colegas, e quando tal ajuda solicitei, os diversos “ombros” não me foram negados (AFE 26-04/2^D).

Numa época tão marcada por modismos em educação,⁴⁸ é preciso dimensionar o conceito de afetividade, e o faço, mais uma vez, apoiada em Piaget. Para este autor, emoção e razão não se separam, tampouco se confundem, constituindo duas faces irreduzíveis da cognição humana. Becker (2001, p. 120) explica que, para Piaget, a afetividade atua como uma espécie de motor da ação ou energético da estrutura. Não sendo propriamente a ação nem a estrutura, a afetividade impulsiona-as e dá-lhes energia. Considero, assim, que a constituição do vínculo afetivo entre os professorandos no percurso de suas interações no ambiente funciona como um estimulante para o seu envolvimento e permanência. Esse vínculo ganha visibilidade em diversas expressões utilizadas em seus enunciados, tais como: *chorar as pitangas, dividir realizações, consolo, apoio, perseverança, turma mais unida, amizade, cada um dá um pouco de si para os demais, ofereci o ombro etc.*

3.3 A ESCRITA DE MEMÓRIAS DE AULA OPERANDO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

Assim como a escrita informática viabilizada num ambiente virtual de aprendizagem constitui poderosa tecnologia intelectual, a escrita impressa em papel é tomada neste estudo como recurso de investigação e reflexão sobre a prática, guardando especificidades que não a caracterizam como menos importante em relação à primeira. Se a escrita informática contém as marcas da velocidade do ambiente e a perspectiva imediata e radicalmente coletiva,

⁴⁸ Refiro-me, em especial, à discussão sobre inteligência emocional (GOLEMAN, 1995) que, segundo Becker (2001, p. 119-120), por um lado, alerta – positivamente – sobre o lugar das emoções junto à razão, dando legitimidade à aprendizagem em grupo, mas, por outro, comete dois equívocos: “confunde inteligência e emoção e resgata, nos processos de aprendizagem, o comportamentalismo, cuja matriz encontra-se no behaviorismo”.

podemos afirmar que a escrita de *memórias* obedece ao tempo e ritmo de cada sujeito, ocorrendo, primeiro, na singularidade do autor para, depois, ser socializada nos *webfólios*. As especificidades de uma e de outra tornam-se complementares no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional na medida em que, juntas, favorecem percursos singulares, coletivos e intersubjetivos.

Designar como “memórias de aula” o processo de escrita do professor(ando) sobre a própria prática docente deriva de uma opção feita pelos pesquisadores do grupo “Teoria e Prática no Cotidiano dos Professores”, do qual faço parte desde o ano de 1996. Dos estudos e investigações levados a cabo pelo grupo ao longo de vários anos, resultaram inúmeras definições e caracterizações de memória de aula, a saber: “um momento reflexivo do sujeito sobre a sua prática, que se materializa na escrita” (CAIMI et al., 2002, p. 107); “torna possível que experiências particulares se tornem públicas pela reflexão crítica e coletiva” (p. 121); “constitui a explicitação de uma construção subjetiva que pretende levar cada indivíduo a manifestar a sua experiência, única e original, no processo pedagógico” (p. 126); “compõe-se da observação, do registro, da reflexão, da conceituação, da significação e do redimensionamento dos acontecimentos vivenciados” (CAIMI, 2002, p. 50).

Passados mais de quatro anos dessas formulações, contando, agora, com outros aportes teóricos, é possível (e necessário) rever/ampliar seus fundamentos. No entanto, optei por manter na pesquisa-intervenção a denominação “memórias de aula”, uma vez que já se encontra instituída como proposta de trabalho há mais de uma década na disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, no curso de História da Universidade de Passo Fundo. Nesse sentido, buscarei cotejar a compreensão de “memória de aula” com outras referências metodológicas concernentes à escrita do professor, em especial, com as definições de “diários de aula” (ZABALZA, 1994, 2004), de “diários biográficos” (HOLLY, 2000) e de “narrativas autobiográficas” (RAMOS e GONÇALVES, 1996).

No conjunto da literatura sobre metodologias qualitativas de pesquisa, os diários inserem-se no contexto investigativo dos *documentos pessoais*, os quais contemplam inúmeras outras criações escritas, tais como biografias, narrativas autobiográficas, histórias de vida, cartas, memórias etc. Trata-se de uma expressão genérica, adotada para designar qualquer narrativa escrita em primeira pessoa cujo propósito seja o de descrever ações, percepções, experiências, crenças, sentimentos, do indivíduo-autor (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

É preciso reconhecer que existe certa dose de confusão e ambigüidade na conceituação e caracterização dessa forma de documentação, empregando-se muitas vezes termos

diferentes para práticas semelhantes ou termos iguais para práticas muito diferentes. Transitando por vários países, os conceitos sofrem problemas de tradução nos diferentes idiomas, o que pode provocar ainda alterações de sentido. Ademais, sua definição e finalidade vinculam-se, em alguma medida, ao campo de conhecimento ao qual seus proponentes se filiam, como ilustra o conceito de “narrativa autobiográfica”, proposto por Ramos e Gonçalves (1996, p. 130):

A narrativa autobiográfica, nos termos em que a conceptualizámos, será a consulta psicológica de que o professor se socorre, a que se sujeita, não porque esteja doente, mas porque precisa urgentemente de compreender e ordenar o ‘caos’ para, num processo piagetiano de acomodação e equilíbrio, se autoconhecer e actuar em função do contexto, da situação de vida que, pontual e eventualmente, no decorrer de sua rotina, o desconcertou, lhe criou perplexidade.

Ora, em que pese à importância de um processo de escrita assim constituído, trata-se, para a maioria dos professores e supervisores, de transitar em seara alheia, envolvendo-se em conceitos e conhecimentos do campo da psicologia clínica, citados pelos autores na descrição da proposta, tais como *doença, caos, trauma, catarse, consulta psicológica, cliente, terapia, autoconhecimento*, dentre outros. No tratamento das narrativas autobiográficas, propõem os autores, o professor(ando) seria o cliente e o professor-supervisor atuaria como uma espécie de terapeuta, cuja função consistiria em tentar substituir pensamentos, cognições e crenças supostamente inadequadas/desajustadas, por outras, mais “adequadas e eficazes” (RAMOS e GONÇALVES, 1996, p. 131).

Se trago esclarecimentos sobre tal proposta, é para demarcar a diferença com o que postulo ser o papel da escrita de memórias de aula na presente tese, um instrumento de reflexão que possibilita ampliar a capacidade de ver e de pensar a própria ação docente na interlocução com seus pares. Ainda que o processo de escrever sobre si e sobre o seu trabalho possa conter algo de terapêutico e catártico – uma vez que dê vazão a sentimentos, pensamentos, opiniões, interpretações, descobertas –, não são esses os propósitos e finalidades no trabalho que temos desenvolvido.

Num contexto interpretativo distinto das narrativas autobiográficas, Holly (2000) propõe o conceito de “diários biográficos”, tomando-os como instrumentos de investigação da prática educativa. Posicionando-se contrariamente à imagem do professor como técnico, cujas competências devam ser treinadas, e recusando-se a conceber a aprendizagem profissional como aquisição de conhecimentos, a autora define os professores como profissionais cujas tarefas implicam “flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade

cognitiva” (p. 86).⁴⁹ Admite, assim, que tão importantes quanto os produtos são os processos de aprendizagem, e que, por ser socialmente construído, o conhecimento cresce e alarga-se quando partilhado.

A escrita de diários biográficos, segundo Holly, favorece a expressão das preocupações pessoais e profissionais do professor; a investigação e experimentação de novas idéias; a localização de si e dos alunos em contextos sociais, políticos e históricos mais amplos; a identificação e a exploração criativa de problemas; o confronto com discrepâncias e incongruências presentes no seu trabalho pedagógico. Ao escrever na proximidade temporal de seus pensamentos, descrevendo pormenorizadamente sentimentos, situações, contextos, “o autor toma consciência das vozes múltiplas e dos múltiplos egos existentes no processo de ensino; que ele ou ela não é uma voz conjugada de uma filosofia em prática (...) Logo que o fogo passa ao papel, cede, arrefece e torna-se maleável” (2000, p. 94).

Debruçando-se sobre a análise de vasto conjunto de diários biográficos, Holly destaca algumas características que lhes são comuns, sumarizadas na seguinte seqüência: (1) desconforto; (2) distanciamento; (3) transformação de perspectivas; (4) atenção focalizada; (5) voz. Escrever sobre si, sobre o seu trabalho, implica certo grau de exposição, o que, para muitos, gera *desconforto*. Tal sensação cresce à medida que o sujeito vai penetrando no seu trabalho, desnudando inconsistências, apontando incoerências, as quais vão se avolumando no papel, à espera de interpretação, de resposta, de atitude, de mudança. A autora aponta, ainda, como fatores de desconforto a “provação de ser autêntico” diante de sua própria interioridade e a coragem de abdicar de “modos confortáveis de conceptualizar e de dar sentido à experiência” (2000, p. 104).

A escrita de diários também provoca dois tipos de *distanciamento* da experiência: ao mesmo tempo em que permite explorar o significado da experiência cotidiana de um ponto de vista mais pessoal e biográfico, permite recuar espacial e temporalmente, mirando-a desde pontos de vista mais latos e menos pessoais. Esses dois tipos de distanciamento, afirma Holly, favorecem a identificação de outras dimensões de uma dada situação, o reconhecimento de determinados problemas, a interrogação sobre outras possibilidades de aceitá-los, compreendê-los ou, até, de resolvê-los. Enfim, contribui para “tomar consciência das lentes que usamos e do espírito com que nos movemos” (p. 105).

⁴⁹ Reconhecer os professores como profissionais, não como técnicos, significa ver na sua atuação mais do que mero cumprimento de programas, reactividade ou puro condutualismo de situações. Profissional, segundo Zabalza (1994, p. 31), “é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível”.

Outra característica identificada nos processos de escrita de diários biográficos é a *transformação de perspectivas*, que ocorre em diferentes graus entre os autores, mas, em geral, é provocada por acontecimentos marcantes – os dilemas referidos por Zabalza – perante os quais o sujeito já não encontra alternativa de solução, requerendo, assim, outras formas de olhar, compreender e dar sentido. Produzir outros sentidos implica reexaminar pressupostos acerca de si, dos outros e das relações pedagógicas, requer tempo e sistematicidade de reflexão. Daí a quarta característica dos diários biográficos, de ser a *atenção focalizada*, posto que contribui para superar a aplicação de “estruturas de simplificação” (ZABALZA, 2004) sobre os acontecimentos da sala de aula, dirigindo a atenção com mais intencionalidade, observando aspectos que lhe pareçam mais relevantes, sistematizando dados e informações que auxiliem a compreender determinada situação para além da emergência cotidiana.

Por fim, esclarece a autora, a escrita de diários pode dar visibilidade à *voz* do professor, na medida em que ele aprenda a interpretar a sua vida e o seu trabalho, assim como pode dar visibilidade à voz de outros, uma vez que o professor dialogue com a “multidão íntima” que o habita. Ademais, a escrita do diário documenta a experiência de cada um para posterior análise, constituindo “uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas” (HOLLY, 2000, p. 108).

Os fundamentos que orientam a proposta de escrita de “memórias de aula” neste trabalho encontram ampla ressonância nos pressupostos apontados por Holly para a escrita de diários biográficos, ocorrendo o mesmo com a conceituação e caracterização atribuída por Zabalza (1994, 2004) aos diários de aula. Este autor inscreve a produção de diários de aula numa linha de investigação intitulada “formação e desenvolvimento dos professores: estudo do pensamento didáctico dos professores e da sua actuação nas aulas” (1994, p. 9).

Ao mesmo tempo em que o autor atribui valor de objeto e fonte de pesquisa aos diários, tomando-os como instrumentos para analisar o pensamento do professor e suas relações com a ação, considera-os um importante recurso dialético de reflexão pessoal e desenvolvimento profissional. Essa dupla função também é atribuída à produção das memórias de aula na pesquisa-intervenção que desenvolvi no acompanhamento dos estágios, posto que tanto cumpriram o papel de recurso formativo aos professorandos quanto permitiram que, como pesquisadora, me debruçasse sobre o seu conteúdo para investigar os possíveis processos de conceituação e de produção de sentidos sobre a ação docente ali instaurados/evidenciados.

Para conceituar os “diários de aula”, Zabalza adota uma definição extremamente singela e voluntariamente aberta: “São os documentos em que professores e professoras

anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (2004, p. 13). Como tal, segue o autor, não precisam ser escritos diariamente, embora devam caracterizar-se pela sistematicidade; o conteúdo a ser narrado é, em geral, definido pelo professor, podendo ser, eventualmente, predefinido em conjunto com o professor formador. Não obstante ser a sala de aula o foco espacial privilegiado da investigação, nada impede que o diário contemple outros âmbitos da atividade docente. Diante de tal diversidade, podemos dizer que não existem bons ou maus diários, nem diários certos ou errados, mas, sim, que alguns diários são mais ou são menos potentes na sua capacidade de adentrar na prática pedagógica e sobre ela produzir reflexões, enfim, que apresentam maior ou menor riqueza informativa para tal.

Assim, o potencial investigativo do diário de aula para Zabalza – posição à qual filio o trabalho com memórias de aula – não se encontra em critérios de fidedignidade, verdade ou objetividade daquilo que efetivamente acontece nas aulas, mas, essencialmente, interessa “o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta” (2004, p. 41). Nesse caso, é possível admitir alto grau de subjetividade nas suas narrativas, reconhecendo que as justificativas e argumentações para determinada situação vivida são as “razões contadas”, não necessariamente as únicas ou as “mais verdadeiras”.

É necessário aqui, mais uma vez, remeter aos estudos de Bakhtin (1998, 2000), concordando com sua veemente crítica em relação à ilusão de uma escrita que daria acesso direto ao pensamento do autor, revelando, assim, o sujeito cognoscente. Comentando tais posições, Amorim (2004, p. 118) alerta sobre os riscos de concebermos, no contexto da pesquisa qualitativa em ciências humanas, os diários, as bio(auto)grafias, as histórias de vida, como veículos de acesso ao pensamento do autor. Diz a autora que é preciso distinguir a ilusão do acesso ao sujeito cognoscente “da idéia legítima e necessária de revelar e explicitar o *discurso cognoscente* e a maneira como ele participa da construção do objeto de pesquisa”. A opção pela análise da enunciação, interpretando as falas dos professorandos num contexto de sentido, constitui, segundo me parece, uma possibilidade de não recair nessa ilusão.

Com base nos estudos de diversos autores, Zabalza (2004, p. 43-5) sintetiza algumas potencialidades intelectuais da escrita de diários, especialmente relevantes para o presente estudo, a saber: 1) o processo de escrever, sendo *multirrepresentacional* e *iterativo*, exige do narrador uma representação do vivido, onde intervêm símbolos, emoções, intuições, recriação, síntese, percepção de conjunto etc.; 2) o processo de escrever implica um *feedback autoproporcionado*, que atua tanto como reforço quanto como informação, posto que aproxima o processo e o produto da escrita, criando um círculo virtuoso de criação-revisão

sobre o sujeito e sobre o que ele diz de si e do seu trabalho; 3) o processo de escrever, assim como as aprendizagens em geral, requer *estruturação deliberada do significado*, contendo fortes conexões entre a nova informação e o que já se conhece, visto ser impossível escrever de modo mecânico e inconsciente; 4) o processo de escrever, por ser *ativo e pessoal*, supõe e demanda envolvimento pessoal e processos cognitivos construtivos, tais como selecionar, estruturar, organizar, reler, revisar, modificar etc.

Escrever o diário de aula comporta, portanto, uma forte dimensão reflexiva, na medida em que o professor, “ao narrar sua experiência recente, não só a constrói linguisticamente, como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional”, de tal modo que “a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados” (ZABALZA, 2004, p. 44). Essa reflexão, segundo o autor, projeta-se nos diários de aula a partir de duas vertentes complementares, que também podem ser simultâneas, sendo uma *referencial*, voltada para o objeto narrado (planejamento, alunos, conteúdos, objetivos, relações escolares), e outra *expressiva*, comportando uma reflexão sobre o próprio narrador, seus sentimentos, intenções, desejos etc.

No *design* metodológico proposto por Zabalza para o estudo dos diários, é possível reconhecer ampla diversidade de conduta no manejo do instrumento, evidenciando a expressão de muitos estilos pessoais de escrita. Para fins de análise, o autor destaca três tipos principais de diários: 1) *o diário como organizador estrutural da aula (formal)*: trata-se de diários meramente descritivos, com pouca riqueza informativa, posto que se limitam a especificar as atividades a realizar, ou já realizadas, em sua seqüência, prescindindo de implicação do professor ou dos alunos nas situações narradas. Pela sua formalidade e superficialidade, mais parece o cumprimento de uma exigência burocrático-institucional; 2) *o diário como descrição das tarefas (descritivo)*: conforme a denominação, referem-se aos diários cujo foco de atenção está voltado para a descrição das tarefas que o professor e os alunos realizam em aula, contemplando maior ou menor grau de detalhamento, a depender do estilo pessoal do narrador. Dão a conhecer a dinâmica da aula, podendo incluir trechos de diálogos que se desenvolvem em aula, referências às condutas dos alunos nas atividades, indicações de reorientação de tarefas etc.

Por fim, temos (3) *o diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores (expressivo)*: centrando a atenção nos sujeitos que participam do processo pedagógico, em especial no professor e nos alunos, esse tipo de diário revela não só como o professor propôs a aula, mas também, e sobretudo, a dinâmica instaurada pelos

participantes, como essa dinâmica afeta a si e aos alunos. Enfim, o fator pessoal predomina sobre o fator tarefa, demonstrando a implicação do professor no trabalho e na narrativa, assim como os sentidos produzidos nessa dinâmica. Zabalza alerta que as duas últimas tipologias não são excludentes entre si, podendo-se encontrar, freqüentemente, diários de tipo misto, que tanto contemplam a descrição das tarefas quanto a implicação dos sujeitos. É no tipo misto, inclusive, que “o diário, como instrumento de acesso ao pensamento e à atuação do professor, adquire toda sua força” (2004, p. 62).

A análise empreendida sobre as memórias de aula no presente estudo, visando à compreensão dos processos de conceituação e de produção de sentidos sobre a ação docente dos professorandos em situação de estágio curricular, possibilitou o levantamento de muitos indicadores e algumas inferências. É preciso, agora, debruçar-me sobre as memórias de aula do grupo-sujeito, tal como procedi com o ambiente virtual de aprendizagem, tomando-as como objeto de estudo para examinar sua vitalidade no papel de suporte metodológico para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional numa perspectiva investigativa e reflexiva da própria prática.

Diferentemente da dinâmica de participação adotada no AVA, cuja adesão era estimulada, mas permanecia como opção voluntária de cada professorando, a escrita de memórias de aula constituía, juntamente com o planejamento geral das aulas, uma exigência formal do estágio. Como tal, não cabia ao professorando omitir-se de sua elaboração, no entanto nenhum mecanismo explícito condicionava que esse procedimento de escrita tivesse riqueza informativa ou se adequasse a uma tipologia específica, a exemplo daquelas citadas por Zabalza. Quando os professorandos solicitavam modelos ou técnicas de escrita de “memória de aula”, obtinham a resposta de que esta consiste numa escrita pessoal, cuja estrutura e conteúdos deve ser decidida pelo autor, em função das questões, indagações e situações advindas de seus contextos de estágio.

Tomando como referência as três tipologias de escrita de “diários de aula” apontadas por Zabalza, as quais proponho sintetizar sob a denominação (1) formal, (2) descritiva, (3) expressiva, podemos classificar a escrita das *memórias de aula* do grupo-sujeito nesta pesquisa nos seguintes termos:

Tabela 3 - Tipologias de memórias de aula produzidas pelo grupo-sujeito

Tipologia	Professorandos	Total
Memória formal	PE.11 - PE.13 - PE.19	3
Memória descritiva	PE.03 - PE.04 - PE.05 - PE.08 - PE.14 - PE.15 - PE.16 - PE.17 - PE.20 PE.21 - PE.23	11
Memória expressiva	PE.01 - PE.02 - PE.06 - PE.07 - PE.09 - PE.10 - PE.12 - PE.18 - PE.22 PE.24 - PE.25 - PE.26	12

Reconhecendo que as classificações sempre contêm algo de arbitrário, devo esclarecer alguns aspectos: 1) tomei por base o conjunto das memórias (unidades de contexto) de cada professorando para classificá-las, identificando suas recorrências e predominâncias; 2) as memórias de tipo formal⁵⁰ contêm mais uniformidade, raramente incluindo características de outras tipologias; 3) as memórias do tipo descritiva e expressiva apresentam muitos deslizamentos entre si, constituindo, freqüentemente, uma tipologia mista; 4) há inúmeros casos em que as memórias iniciam numa tipologia e deslocam-se progressivamente para outra (com maior potencial informativo), sendo esta última a adotada para fins de classificação.

As memórias do tipo formal revelam-se pouco profícuas como resposta à estratégia de formação proposta, visto que, do ponto de vista da pesquisa, fornecem pouca riqueza informativa sobre os processos de conceituação e de produção de sentidos dos professores(andos) e, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, não ultrapassam a formalidade de cumprir uma exigência institucional, um dever do qual não se pode fugir. Destarte, não evidenciam atitudes reflexivas sobre a docência, tampouco expressam pensamentos e emoções, nem identificam problemáticas ou demonstram implicação do professorando no processo pedagógico.

As memórias de tipologia descritiva e expressiva, por sua vez, contêm muitas referências às atividades desenvolvidas, às reações dos alunos, às suas próprias reações. É

⁵⁰ Trago um exemplo para ilustrar esse tipo de memória, visto que ele não foi contemplado em nenhuma análise precedente: “Iniciamos a aula fazendo a chamada e uma retomada da aula anterior, localizando no mapa as regiões que estávamos tratando. Conseguimos, após algumas exposições orais, estabelecer uma relação com a dominação exercida pelos europeus sobre os índios nas novas terras descobertas. Falamos também sobre as civilizações indígenas mais antigas e mais conhecidas: Astecas, Incas e Maias. Comentamos também sobre os grupos indígenas que habitavam o Brasil por ocasião da chegada dos europeus, que o seu desenvolvimento não era tão grande como o dos Astecas, Incas e Maias, porém, apresentava um grande avanço na sua formação social. Após comentamos sobre as condições que vivem os índios no Brasil hoje, a luta pelo direito à terra para viver, as mudanças que sofreram, como na época da invasão européia, na sua cultura e forma de organização, vestimenta, alimentação, doenças que atingem os povos indígenas que existem no Brasil. Na aula de hoje não tivemos uma participação muito grande por parte dos alunos” (MEM.11, 04/2^D). Outra característica marcante desse tipo de memória é sua apresentação bastante sintética, com média de doze linhas a quinze linhas. As memórias do tipo expressivas chegam a contemplar médias de 90 linhas. As memórias de tipologia descritiva e expressiva não serão exemplificadas na íntegra, como procedi aqui com a de tipologia formal, uma vez que elas estão exaustivamente representadas nas unidades de significação tomadas para análise nos capítulos 4, 5 e 6.

comum analisar detalhadamente a situação de determinados alunos, flagrando suas atitudes, identificando suas motivações, apontando possíveis razões de suas condutas, propondo novos encaminhamentos com base em tais descobertas etc. O mesmo ocorre em relação às suas próprias ações docentes, colocando-se “como uma pessoa que atua e que vive pessoalmente (não apenas no nível de papel) sua tarefa educativa” (ZABALZA, 2004, p. 74), procurando explicitar o que fez em aula, por que agiu de determinada maneira, como se sentiu perante algumas situações, as razões dos aborrecimentos e/ou das expectativas concretizadas em aula, os redimensionamentos propostos e efetivados etc.

Zabalza alerta que o trabalho com diários de aula – e eu atribuo o mesmo às memórias de aula – está imerso num jogo relacional e de transação simbólica que implica constante negociação de expectativas entre diversos atores. No caso das memórias, no presente estudo, cada professorando tem muitos leitores-interlocutores (no mínimo a professora-supervisora e mais 25 colegas), visto que elas podem ganhar visibilidade coletiva ao serem postadas no *webfólio*. Dessa maneira, sua escrita pode ser marcada tanto por expectativas/perspectivas de avaliação (classificatória) de parte da supervisora⁵¹ quanto por desejo de aceitação, temor de rejeição ou competitividade em relação aos colegas.

Vimos, com Bakhtin, que os textos polifônicos (como são necessariamente os diários, histórias de vida, memórias) contêm uma pluralidade de vozes, uma espécie de drama cujos papéis são desempenhados, no mínimo, por um locutor, um assunto e um ouvinte. Neles figuram destinatários e sobredestinatários, cujas presenças, reais ou supostas, habitam o “universo silencioso que é a escrita” e para as quais se dirige a palavra do autor. Conforme já abordado em outra seção, o destinatário tem inúmeras faces e perfis, podendo ser tanto um *destinatário concreto*, uma espécie de público reconhecido pelo autor do texto, quanto um *destinatário secundário*, presumido ou não, constituindo um fundo perceptivo sobre o qual o autor pressupõe que sua palavra seja recebida. Ainda existe a presença do sobredestinatário, um “outro não concretizado [...] que esfacela fronteiras de espaço e de tempo” (BRAIT e MELO, 2005, p. 72), visto que pode estar situado num tempo afastado na história, num espaço metafísico etc. Vejamos como o próprio Bakhtin sintetiza essas posições:

⁵¹ Não existe, na proposta desenvolvida, qualquer mecanismo de avaliação direta sobre as memórias, no entanto, dentre os critérios explicitados no programa da disciplina, a atitude reflexiva sobre a prática é um componente fundamental, sendo a memória apresentada como um possível instrumento para tal. É comum, ao começar a escrita de memórias, que os professorandos manifestem receio de torná-la veículo de suas dificuldades, limitações e angústias, temendo ser visto como um professor(ando) incapaz de dar conta de seu estágio. Na maioria dos casos, essa impressão se desfaz à medida que as memórias começam a ser socializadas e analisadas nas aulas presenciais e/ou no ambiente virtual de aprendizagem, quando a atitude investigativa e reflexiva passa a ser bastante valorizada.

Esse destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o outro não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional). Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado (1987, p. 320-1).

Reconhecendo a impossibilidade de escrever sem levar em conta, em alguma medida, o destinatário, Bakhtin (1987, 2000) adverte sobre os riscos de um discurso excessivamente centrado no interlocutor inibir o trabalho criador. Seguindo tal pensamento, Amorim (2004, p. 124) afirma que “o enunciado é um jogo a três e toda vez em que somos capturados pelo olhar suposto do outro, a criação se perde”, razão pela qual concebe o sobredestinatário como condição necessária para uma escrita criadora, uma vez que permite dirigir a palavra, para além do tempo e do espaço, a um outro que não se identifica com todos os que existem à nossa volta.

Examinando as memórias desse mirante, verifico que as de tipologia formal estão fortemente marcadas pela presença de um destinatário concreto, personificado na figura da professora-supervisora, que inibe a escrita do professorando. Restringindo-se à descrição formal dos conteúdos trabalhados, das seqüências de atividades desenvolvidas, esses autores pensam preservar-se de possíveis objeções quanto ao seu modo de ser professor. O mesmo ocorre por ocasião das visitas de estágio e dos encontros presenciais, quando adotam posições defensivas do seu trabalho, dando a conhecer o mínimo necessário sobre ele. Tomando a oposição discurso polifônico *versus* discurso monofônico erigida por Bakhtin, teríamos a inferência de que as memórias de tipo formal consistiriam em discursos monofônicos, nos quais outras vozes não se misturam, tampouco aparecem na voz do sujeito do enunciado.

De outra parte, nas memórias de tipologia expressiva e, em menor intensidade, nas de tipologia descritiva verificamos forte presença de sobredestinatários, em detrimento do destinatário concreto presente na tipologia formal. A despeito da dificuldade de capturar os sobredestinatários nos enunciados alheios (e nos próprios também), tentarei apontar algumas possibilidades manifestadas nas memórias de aula dos professorandos. Em alguma medida, eles podem ser visualizados como sendo os alunos e professores titulares do estágio; seus antigos e atuais professores; os pais e suas expectativas em ver os filhos formados professores; seu próprio processo de escolarização básica e profissional; os referenciais

teóricos constituídos num longo processo de aprendizagem; o sistema educacional, com suas mazelas e possibilidades, dentre tantos outros que não é possível identificar e nomear, posto que só podem ser presentificados como efeito de suposição.

Importa reconhecer que as memórias descritivas e expressivas – em especial estas últimas – consistem numa espécie de conversa que o professorando vai travando consigo mesmo e com os destinatários/sobredestinatários, revelando-se um consistente instrumento tanto como estratégia de pesquisa, para conhecer os percursos cognitivos dos sujeitos, quanto como estratégia de formação, para instaurar processos reflexivos com vistas ao desenvolvimento profissional de seus autores. Inúmeros exemplos serão apresentados na seqüência da tese para corroborar essa inferência preliminar.

Um último aspecto a ser abordado diz respeito às relações que podemos vislumbrar entre a escrita das memórias e os níveis de participação do grupo-sujeito no *for-chat*. A tabela-síntese apresentada na seqüência tenciona cotejar a responsividade dos professorandos diante dessas duas principais estratégias adotadas na disciplina.

Tabela 4 - Cotejo entre tipologias de memórias e níveis de participação no *for-chat*

Tipologia de memórias	Professorandos	Total	Níveis de participação no <i>for-chat</i>	Professorandos	Total
Memória Formal	PE.11 - PE.13 PE.19	3	Ausência	PE.11 - PE.23	8
			Co-presença	PE.03 - PE.04 PE.13 - PE.14 PE.15 - PE.21	
Memória Descritiva	PE.03 - PE.04 PE.05 - PE.08 PE.14 - PE.15 PE.16 - PE.17 PE.20 - PE.21 PE.23	11	Colaboração	PE.01 - PE.05 PE.16 - PE.19 PE.20 - PE.24	6
Memória Expressiva	PE.01 - PE.02 PE.06 - PE.07 PE.09 - PE.10 PE.12 - PE.18 PE.22 - PE.24 PE.25 - PE.26	12	Cooperação	PE.02 - PE.06 PE.07 - PE.08 PE.09 - PE.10 PE.12 - PE.17 PE.18 - PE.22 PE.25 - PE.26	12
Total geral		26			26

A disposição das informações na tabela aponta relações qualitativas entre a tipologia das memórias e os níveis de participação no *for-chat*, de modo que as correspondências seriam:

- (1) memória formal → co-presença
- (2) memória descritiva → colaboração
- (3) memória expressiva → cooperação

Admitindo que a correspondência (1) representa a menor evidência de implicação do professorando no processo reflexivo e que a correspondência (3) evidencia o maior grau de implicação do professorando, contemplando as situações mais exemplares de tomada de consciência, de cooperação e de produção de sentidos sobre a prática pedagógica, é necessário verificar a posição relativa de cada sujeito.

Destaco, primeiramente, uma certa flutuação dos sujeitos nas três correspondências anunciadas. Verificamos, assim, alguns professorandos cujas memórias são do tipo formal, que atuaram no *for-chat* numa perspectiva de colaboração, sendo a recíproca verdadeira, ou seja, professores que produziram memórias do tipo descritiva participaram das discussões do *for-chat* num nível de co-presença, ocorrendo essa mesma flutuação também entre as correspondências (2) e (3). No conjunto, são identificadas flutuações de onze professorandos, sendo seis casos de flutuação da correspondência (2) para a correspondência (1); dois casos da (3) para a (2); dois casos da (2) para a (3) e um caso da (1) para a (2). O exame dessas flutuações mostra que as memórias de aula, por prescindirem do uso de tecnologias digitais e pelo fato de sua elaboração constituir parte das exigências da disciplina, ofereceram (em termos quantitativos) maior potencialidade reflexiva e riqueza informativa que o *for-chat*.

A par de tais flutuações, no entanto, verificamos predomínio de relações equitativas entre a produção de memórias expressivas e o nível de cooperação no *for-chat*, sendo contabilizados dez professorandos nessa correspondência (3). Na correspondência (2) encontram-se três professorandos e na correspondência (1), dois professorandos, totalizando quinze sujeitos, a maioria, portanto, de um conjunto de 26 que compõem o grupo-sujeito. É preciso destacar, ainda, que nenhum caso foi verificado de professorandos cujas correspondências apresentassem flutuação de (1) para (3) ou de (3) para (1), isto é, situações em que as memórias fossem de tipo formal e a participação no *for-chat* ocorresse em nível de cooperação, ou o contrário, memórias expressivas e participação no nível da co-presença, no *for-chat*.

Num esforço de síntese da análise desenvolvida nesta seção, posso sugerir (talvez inferir) algumas relações entre as categorias e as flutuações. Ressalvando, mais uma vez, o olhar cuidadoso que devemos ter sobre as tentativas de criar taxonomias, parece-me que a primeira categoria (memória formal → co-presença) representa um menor grau de implicação

dos sujeitos-professorandos no processo investigativo-reflexivo da sua prática, comportando menores evidências de produção de (outros) sentidos e de tomadas de consciência da ação docente. A segunda categoria (memória descritiva → colaboração), pela intensidade de flutuações que apresenta entre a primeira e a terceira categorias, permite-me apontá-la como lugar de transição, comportando boas condições de possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional, campo fértil para a produção de sentidos e para o avanço nos processos de conceituação da ação docente. A terceira categoria (memória expressiva → cooperação) comporta, nos limites de expectativas que orientam a pesquisa-intervenção, o maior grau de implicação no processo reflexivo, revelando condições ótimas de possibilidade para a (re)construção/qualificação das práticas pedagógicas, com a produção de múltiplos sentidos e de sucessivas tomadas de consciência sobre a ação docente. Peço ao leitor que me acompanhe, visto que na seqüência do texto essas categorias ganharão maior visibilidade e dinamicidade, aportando-se nos contextos de sentido produzidos pelas vozes/enunciações dos professorandos.

CAPÍTULO IV

**PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A
SALA DE AULA: O SENTIDO DA
SOBREVIVÊNCIA**

No presente capítulo, parto da análise das narrativas dos professorandos em suas memórias e de suas interlocuções sobre as práticas no *for-chat*, buscando mapear os sentidos que produzem em suas primeiras aproximações com a sala de aula em situação de estágio curricular. Nesse percurso, procuro flagrar os modos como configuram e enfrentam os problemas complexos da vida escolar; como cotejam as referências teórico-profissionais construídas na graduação com os dilemas que a sala de aula lhes coloca; como resolvem situações incertas e desconhecidas na emergência da aula e na dinâmica da relação pedagógica; como elaboram, analisam e modificam o planejamento e as rotinas pedagógicas; como produzem e experimentam hipóteses de trabalho; como utilizam técnicas e recursos conhecidos, adaptam e/ou recriam procedimentos e constroem novas estratégias metodológicas.

Adoto aqui o conceito de dilema cunhado por Zabalza (2004, p. 18), entendido como “o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional”. Nessa caracterização está contemplado um sem-número de tarefas inerentes ao trabalho docente, tais como: organizar a matéria de modo que os alunos a compreendam; abordar os temas em função de seus interesses, necessidades e possibilidades; gerenciar o tempo e as rotinas escolares; adotar procedimentos diversificados para contemplar a heterogeneidade da classe; estar atento aos percursos singulares de cada aluno; conhecer profundamente os conteúdos que ensina e ter domínio sobre o estatuto epistemológico da sua área de conhecimento; cumprir os objetivos educacionais amplos que a sociedade apresenta para a escola; conciliar os parâmetros curriculares oficiais com as condições específicas do seu contexto escolar; avaliar qualitativamente o trabalho docente e as aprendizagens dos alunos, dentre tantas outras tarefas que poderiam ser aqui mencionadas.

Zabalza esclarece ainda que os dilemas identificam situações conflitantes que emergem no desenvolvimento da aula, sendo potentes, portanto, no desvendamento da “caixa preta” em cujo interior se constituem as relações pedagógicas escolares. Além disso, os dilemas “quebram um pouco a idéia de linearidade da conexão pensamento-ação” (2004, p. 19), desnudando as incongruências da dialética entre o desejável e o possível no contexto de fluidez, da emergência e imprevisibilidade próprio da sala de aula.

Assim, os dilemas apresentados nas seções subseqüentes advêm da narrativa espontânea dos professorandos em suas memórias de aula e de suas interlocuções no ambiente virtual, impondo-se, pela recorrência e intensidade, como objeto de análise neste capítulo da tese. Foram capturados como unidades de significação, pela leitura flutuante que empreendi

do *corpus* documental, dando voz aos professorandos e tentando compreender os sentidos produzidos, bem como os processos deliberativos e as resoluções concretas advindos de seu olhar sobre a própria prática. Ao fazê-lo, procuro exercer uma rigorosa “vigilância epistemológica”⁵² sobre minhas análises e inferências, no sentido de não recair em pontos de vista moralizantes e normativos sobre a docência. Ao invés de erigir prescrições a respeito do que os professorandos deveriam ou não fazer em suas salas de aula, procuro despir-me do papel de supervisora tradicionalmente constituído e investir-me do papel de pesquisadora, buscando compreender o que os professorandos fazem, por que agem dessa ou daquela maneira, de que processos cognitivos derivam suas escolhas e decisões em sala de aula etc.

4.1 NARRANDO OS PRIMEIROS DIAS DE ESTÁGIO: “NÃO SE PREOCUPEM, NO FINAL TODOS SOBREVIVERÃO”

Com certeza, o dia 16 de agosto foi uma data muito especial para mim. Enquanto aguardava o início de meu estágio, persistiam em meus pensamentos, lembranças de alguns anos da minha vida, principalmente, os da infância e da adolescência. Durante alguns instantes, voltei ao passado e lembrei dos dias que me marcaram, desde o meu primeiro dia na escola até a saída da minha cidade para buscar uma vaga na Universidade e viver uma das melhores experiências que tive na vida. O dia amanheceu nublado, assim como a minha mente! Enquanto me dirigia à escola para assumir aquela 8ª série, procurei voltar meu pensamento para o mais novo desafio que me aguardava. O sinal tocou, anunciando o início do desafio. Então, me dirigi a este momento tão aguardado. Ao entrar, a alegria camuflada em mim se espalhou por todos os cantos daquela pequena sala de aula, anunciando um pacto de integração entre o professor e os alunos. Fiz questão que em minha primeira ação, os alunos se dispusessem em círculo, simbolizando esta integração, pois a partir daquele momento iríamos desenvolver juntos um trabalho (MEM 10-04/2^A).

Num fragmento da memória de PE.10 vemos registrado o sentido de grandeza com que se reveste o estágio, evento digno de ser nomeado como “uma data muito especial”, um “momento tão aguardado”, em particular, digno de ser precedido por uma seqüência de lembranças que remete aos dias da infância, da adolescência, da busca pela vaga na universidade, como se antecipasse um acontecimento decisivo, a exemplo das narrativas de pessoas que, ao se verem diante de uma situação de risco de morte, são impelidas a repassar mentalmente os mais expressivos momentos de sua vida, elaborando uma espécie de balanço final.

⁵² O conceito de *vigilância epistemológica* cunhado por Gaston Bachelard (1996) consubstancia-se na atitude do pesquisador frente ao seu objeto de estudo, exercendo especial atenção ao inesperado na aplicação do método. Trata-se de um alerta à tentação do cientista de transformar preceitos do método em receitas, contra a banalização e/ou mesmo a negação do método.

A iniciação à docência tem sido considerada pela literatura educacional (NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 1996; ALARCÃO e TAVARES, 1987; HUBERMAN, 2000) uma fase crucial da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de professores, que deveria, no entanto, receber maior atenção tanto de parte das instituições formadoras, nas situações de estágio curricular, quanto das instituições escolares, nas situações de formação em serviço de professores novatos, nos primeiros anos de carreira. Segundo Veenman (apud GARCÍA, 1995, p. 66), no primeiro ano de docência o professor depara-se com um “choque de realidade”, que se caracteriza “por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência”.

Huberman refere que nos primeiros dois ou três anos de docência o professor vivencia paralelamente um aspecto de “sobrevivência” e outro de “descoberta”. O primeiro refere-se ao choque de realidade – apontado também por Veenman –, momento de confrontação com a complexidade da profissão, manifestada em situações como

o tactear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a agüentar?’), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

O segundo aspecto, que Huberman caracteriza como de “descoberta”, “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (2000, 39). O enunciado que PE.09 compartilha com os colegas no *for-chat* é bastante revelador tanto do seu entusiasmo quanto do senso de responsabilidade e relevância do seu papel diante da turma, mesmo que na condição de estagiária. Diz ela: *Oi pessoal! A minha primeira aula foi muito legal, os alunos foram maravilhosos, estou mais calma e confiante. Vou me dedicar ao máximo para dar tudo certo e tornar inesquecível essa nova experiência, que pretendo seguir com o maior carinho e dedicação* (FC.09 - 28/08/04, 18:07:47).

Durante essa fase inicial da carreira são comuns os sentimentos de insegurança, medo e uma forte sensação de despreparo para o exercício profissional, relacionados, dentre outros fatores relevantes citados por Huberman, ao distanciamento existente entre a teoria vivenciada nos cursos de formação e o dia-a-dia da cultura escolar. Trata-se, assim, de uma fase complexa, repleta de sentimentos ambíguos, que desafia os futuros profissionais a refletirem e a tomarem posição quanto ao que é ser professor.

No caso específico do estágio, essa iniciação profissional representa também, para a maioria dos sujeitos, a transição entre o papel de estudante, desempenhado ao longo de aproximadamente 16 anos, desde o início da sua escolarização, e o papel de professor, que precisa assumi-lo como exigência institucional para obter a titulação profissional. Nessa transição está presente a de(con)frontação entre as expectativas sobre a profissão acalentadas ao longo de anos e as vivências reais que a prática lhe possibilita, entre o ideal de uma profissão e o real de uma experiência vivenciada, enfim, entre a “teoria” acadêmica e a “prática” escolar. O registro de PE.06 ilustra bem o choque de realidade por ela enfrentado no seu primeiro dia de estágio, que foi também a sua primeira experiência como professora:

Realmente a teoria na prática é outra. Tinha planejado uma aula que parecia interessar aos alunos, ser produtiva, instigar a sua participação. Nada disso. Não sei se é sempre assim, mas ela foi tão bagunçada. A começar por mim, que não consegui dar conta daquilo que tinha me proposto. A organização da sala de aula (semicírculo) resultou negativa, em vez de integração resultou em conversas. A professora titular que estava na sala (preparava aula para o terceiro período) precisou intervir para pôr ordem, me senti muito impotente. Nesse momento, e em outros, quem sabe até precipitadamente, comecei a questionar-me se tinha escolhido o trabalho certo, se era realmente aquele o lugar em que eu gostaria de estar, afinal ser professor é uma grande responsabilidade, pois o seu trabalho, a sua ação dentro de sala de aula recai diretamente sobre os alunos e, neste caso, alunos que vêm de uma realidade bastante difícil, que têm na escola, quiçá, o único acesso a informações, conhecimento, pelo menos o conhecimento formal (MEM 06-04/2^A).

Para essa professoranda, o impacto inicial do ingresso na profissão docente revelou-se difícil e conflituoso, dando origem a uma crise de confiança sobre a sua competência para estar na sala de aula e, o que é mais sério, levando ao questionamento da própria opção profissional feita. Ao ver-se diante da imprevisibilidade inerente à situação complexa que é a sala de aula, toda a construção previamente elaborada sobre a docência, supostamente linear e determinada por um bom planejamento, esvaiu-se diante da resistência ativa dos alunos e, com ela, foi momentaneamente abalada a convicção de querer ser professora.

Num registro em memória subsequente, PE.06 consegue fazer uma nova elaboração do impacto que a sala de aula lhe causou: *Após duas aulas começo a perceber que, na verdade, sempre idealizei o espaço “sala de aula”, o “ser professor”. Agora pude comprovar que opiniões, escritos de pedagogos não revelam o segredo, não servem de manual de aula. Comecei a achar que o professor está muito mais em cada um, algo como uma vocação, uma predisposição pessoal, algo inato. Será?* (MEM 06-04/2^C). Seguindo a tendência daquele primeiro registro, no qual afirma que “a teoria na prática é outra”, ela se dá conta de que construíra uma visão idealizada da sala de aula e da docência, porém a urgência em explicar/compreender esse lugar de instabilidade, incerteza e desafio em que se encontra lança-

a para outro extremo, inferindo a condição de professor como vocação, algo inato que cada sujeito traz consigo ou não, negando, em certa medida, o valor da teoria e do saber profissional. Contudo, essa não é uma afirmação definitiva; é, antes, uma especulação reflexiva, uma inferência provisória que já está sendo posta em dúvida pela expressão “será?” colocada ao final da frase.

A par do desvendamento das discrepâncias existentes entre as imagens da docência construídas ao longo de seu percurso de estudante e o contexto escolar com que se depara no estágio, a professoranda vai procurando ajustar suas expectativas muito elevadas em relação à responsividade dos alunos, como expressa o seguinte fragmento da memória: *O início da aula foi um tanto tumultuado. Queriam saber até que horas teriam aula, mexiam as carteiras, arranjavam material. Mas, após ter ouvido a forma mais natural e tranqüila com que minhas colegas, através de suas falas na aula de Prática II encaravam isso, pensei que deveria fazer o mesmo* (MEM 06-04/2^F).

Vemos que as condições contextuais não se alteram, mas vão se modificando os sentidos produzidos pela professoranda sobre a sala de aula, orientados especialmente pelo modo como alguns de seus colegas enfrentam as próprias vicissitudes nos estágios. Nessa perspectiva, Zeichner tem criticado os movimentos e programas que concebem o professor como prático reflexivo, mas insistem na reflexão individual sobre o seu trabalho, o que geraria uma visão dos “seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos” (1993, p. 23). Para este autor, a reflexão consiste numa prática social cuja função é contribuir no crescimento grupal de professores, numa dinâmica de apoio mútuo.

No caso em análise, ainda que as dificuldades com seus alunos permaneçam, é reconfortante saber que outros também as enfrentam. Com esse excedente de visão que as experiências compartilhadas dos colegas lhe oferecem, a professoranda toma consciência da complexidade do ensino e demonstra maior predisposição para interrogar suas percepções/sentidos iniciais, gerando o reconhecimento da necessidade de mudança, tanto na dimensão prática, no relacionamento cotidiano com os alunos, quanto na dimensão dos modelos teóricos que a orientam em suas ações e decisões pedagógicas.

O primeiro contato com a realidade profissional produz sentidos diversos entre os diferentes sujeitos, fazendo emergir sentimentos de ansiedade, nervosismo, medo, insegurança, frustração, impotência, alegrias efêmeras, tristezas fugazes, enfim, (des)ajustes emocionais e cognitivos que vêm e que passam. Ao contrário de PE.06, que possuía elevada expectativa em relação à sala de aula, à docência e aos alunos, PE.24 experimentou um choque de realidade às

avessas. Isso porque a sala de aula superou positivamente as expectativas que trazia consigo, fruto de suas experiências como professora titular nas séries iniciais em diferentes contextos escolares.

Poderia definir a primeira aula como “surpreendente!” Esperava alunos indisciplinados, dispostos a não ouvir e que, portanto, precisariam ser cativados e estimulados. Como já expliquei, para minha surpresa encontrei alunos interessados e dispostos a não somente colaborar, mas a participar e aprender. Meu imaginário estava povoado com exemplos de alunos desinteressados, desprovidos de material e de conhecimentos prévios, indispostos para as aulas, desmotivados. No entanto percebi que o professor “faz” suas aulas, ele deve oportunizar o envolvimento dos alunos. Devo reconhecer que nesta primeira aula estive insegura, senti medo de falhar. Este medo diz respeito a duas coisas que o professor, segundo minhas impressões, não pode ignorar, a sua autoridade em sala de aula (postura) e também quanto aos conteúdos, é necessário saber o que quer que os sujeitos aprendam, a melhor maneira para abordar os conteúdos (MEM 24-04/2^A).

Tendo constituído uma percepção mais próxima do que pode vir a ser o cotidiano de uma turma de 6^a série, sabendo que poderia encontrar resistência dos alunos à proposta da aula de história, porém, a despeito do medo e insegurança que a acompanhavam, a professoranda enfrenta a sua estréia no estágio orientada pela idéia de que talvez os alunos precisassem ser “cativados e estimulados”, não sendo a relação pedagógica algo dado, em que naturalmente “o professor ensina e o aluno aprende”. Ao mesmo tempo em que reconhece os alunos como outros, com necessidades, interesses, vontades diferentes, percebendo a alteridade na relação pedagógica, chama para si a responsabilidade para com o êxito da aula, postulando uma vigilância sobre sua autoridade, sobre os objetivos do trabalho e também sobre a transposição didática.

Estagiando numa turma de 2^o ano do ensino médio, PE.22 quer dividir mais equitativamente as responsabilidades pelo sucesso do trabalho, acreditando que isso depende do empenho de cada um:

Entreí na sala de aula acompanhada da professora titular que me apresentou para a turma e em seguida retirou-se. Então me dei conta da realidade, era minha primeira vez em sala de aula como professora. Estava um tanto ansiosa e apreensiva, mas logo me convenci que aquele era um momento único em minha vida e que afinal havia me preparado e esperado por ele. Frisei o quanto cada um de nós é importante e a necessidade de cada um fazer a sua parte para manter e tornar a vida melhor, assim como era importante que cada um segurasse a sua ponta da linha para manter a trama de fios firme e coesa. Além disso, expressei o desejo de que esse período em que iríamos trabalhar juntos fosse um período de respeito mútuo às diferenças (MEM 22-04/2^A).

Nessa mesma perspectiva, PE.20 define muito positivamente sua estréia e aposta no coletivo para o bom encaminhamento dos trabalhos: *Bem, para mim a aula foi maravilhosa, superando minhas expectativas e ansiedades, e acredito que para que o trabalho seja bem*

sucedido depende de ambas as partes, tanto da dedicação do professor quanto da participação e envolvimento dos alunos (MEM 20-04/2^B).

A despeito das declarações de intenções dos professorandos ao iniciar o estágio e de suas pretensões quanto à realização de um trabalho coletivo, com respeito mútuo, atenção às diferenças, nem sempre as turmas respondem a tais expectativas. Assim, é possível afirmar que a maior preocupação desses professorandos ao chegar à sala de aula diz respeito ao que eles denominam “o controle da turma”, preocupação que se evidencia em inúmeros registros:

Estava com muito medo de não ter o controle da turma devido ao grande número de alunos (MEM 18-04/2^A).

O que me preocupa, em primeiro lugar, são as questões relacionadas à disciplina em sala de aula, ou seja, como cobrar uma ordem sem ser autoritária ou permissiva (MEM 26-04/2^A).

Durante todo o tempo os alunos conversavam muito, e eu tinha que sempre estar solicitando silêncio e que me ouvissem (MEM 25-04/2^A).

Já percebi que tem uns alunos danados, mas consegui controlar a situação e eles não atrapalharam a aula (MEM 02-04/2^A).

O momento inicial da aula foi como se eu estivesse impotente frente à atitude dos alunos. Eles estavam, por assim dizer, incontroláveis. Foi muito difícil fazer com que prestassem atenção em mim e naquilo que eu tinha para dizer: fui muitas vezes interrompido por conversas paralelas, gritos, risadas, bolinhas de papel que cruzavam a sala de um lado para o outro (MEM 07-04/2^A).

A turma se mostrava bem calma, como da outra vez que os observei, o que me deixou bastante tranqüila (MEM 17-04/2^A).

Ao falarem o nome dos alunos que estavam faltando, e especificamente de um, o Adriano, um menino comentou: “É por isso que a aula está tão quieta, ele foi suspenso”. Não vou me precipitar e rotulá-lo como indisciplinado, mas darei maior atenção a ele quando retornar (MEM 05-04/2^B).

Quando me defrontei sozinho com os alunos, primeiramente deixei clara a minha pretensão de construirmos uma amizade, uma relação de respeito mútuo, além de pedir-lhes a cooperação. Diante dos relatos dos colegas de estágio, que se queixavam da indisciplina dos alunos, achei prudente antecipar-me e deixar claro aos maus alunos que eu não gostaria de ter que tomar “atitudes radicais”, mas que se fosse necessário eu as tomaria (MEM 01-04/2^A).

Essa intencionalidade expressa pelos professorandos em constituir uma relação calcada na amizade, no respeito e na cooperação não significa, necessariamente (embora também possa significá-lo, é cedo para saber), uma opção pedagógica bem compreendida e claramente assumida. Pode tratar-se da “lógica de sobrevivência” do novato, como referem Veenman (apud GARCÍA, 1995) e Huberman (2000), na qual o professor se vê diante de um grupo de alunos, com todas as responsabilidades que essa tarefa impõe, e precisa encontrar estratégias diante de concretas e/ou possíveis resistências para desempenhar seu papel e nele obter êxito, já que se

trata de um estágio curricular supervisionado e avaliado. Um comentário irreverente de PE.12 no *for-chat* – já anunciado no título da seção – traduz com precisão o sentido de sobrevivência que permeia os estágios. Diz ela: *E aí gente boa!? Como vão as aulas!? Muita bagunça!? Não se preocupem, no final todos sobreviverão! OK!* (FC.12 – 05/09/04, 11:19:40).

Em vários registros dos professorandos há evidências da incerteza entre ser um amigo para os estudantes e ser uma figura de autoridade (PE.01), da dúvida sobre qual seria o grau de equilíbrio entre o autoritarismo e a permissividade na relação com os alunos (PE.26), as quais demonstram essa busca pelo melhor caminho. Enfim, estabelecer boa relação com os alunos é mesmo questão de sobrevivência, de viabilizar o estágio, de causar boa impressão à supervisora, de garantir *status* na escola, de obter boa avaliação, dentre outros.

Verificamos que o enfrentamento dos conflitos é conduzido de maneira bastante pessoal, segundo a exigência de cada contexto. Para PE.17 a turma mantém-se calma, sob controle, o que lhe dá tranquilidade e condições de debruçar-se sobre outros aspectos da aula, como o nível de interesse e participação dos alunos, por exemplo; PE.02 e PE.05, tendo já feito a descoberta de que os alunos poderiam oferecer resistências, parecem optar pela observação do desenrolar dos acontecimentos antes de implementar alguma medida inibitória. Já, PE.01, precavido pelas experiências de vários colegas, antecipa-se a qualquer manifestação de “indisciplina” e procura demarcar seu território, passando mensagem aos “maus alunos” de que “atitudes radicais” poderão ser tomadas em caso de necessidade. Dada a dimensão que essas preocupações vão tomando no percurso dos estágios, na seção subsequente tratarei mais detalhadamente do que se convencionou denominar “indisciplina escolar”.

4.2 “CAMISA-DE-FORÇA, GÁS LACRIMOGÊNICO E SPRAY DE PIMENTA...” VALE TUDO PARA MANTER A ORDEM?

O título desta seção não faz parte de algum manual de estratégia militar para conter situações de convulsão social, como greves de categorias profissionais, protestos de trabalhadores sem terra ou ataques de fãs enlouquecidas diante de alguma famosa banda de *rock*. Trata-se do modo irreverente como os professorandos procuram socializar no *for-chat* os conflitos que enfrentam nas relações pedagógicas em sala de aula, como evidenciam estes fragmentos:

E o estágio, tudo legal? Os meus alunos tem dias que parecem estar todos loucos, eu já até encomendei umas camisas de força (FC.07 - 28/09/04, 18:17:09).

Bom, já que vc está preparando umas camisas de força para os seus alunos, como vou lhe ver sexta-feira, talvez leve umas bombas de gás lacrimogêneo ou um spray de pimenta, para qualquer eventualidade. Brincadeira! (FC.25 - 29/09/04, 10:07:19)

A despeito do pressuposto de agressividade e violência que esses registros deixam antever, nenhum professorando vivenciou situações dessa natureza em seus estágios. Muitas das representações que apresentam a escola como “terra de ninguém” mostradas na televisão ou nos filmes americanos, com a presença de “gangues” ditando regras, subjugando e amedrontando professores, furtos, agressões físicas, alunos drogados em sala de aula, não é (ainda) uma realidade que possamos encontrar nas escolas públicas da nossa região. Assim, é preciso caracterizar o que os professorandos estão entendendo como desordem ou indisciplina na sala de aula, ou, colocando a questão em termos bakhtinianos, que sentidos são produzidos pelos professorandos diante de tal problemática?

As situações com que se deparam nas escolas-campo não são incomuns às encontradas na maior parte das escolas brasileiras, seja nas de âmbito público, seja nas particulares. No que respeita à conduta em aula, trata-se de agitação dos alunos que se levantam constantemente das carteiras, que se empurram, estabelecem conversas paralelas, não fazem silêncio para ouvir o professor e os colegas, trocam agressões verbais com “palavrões” entre si, atiram-se pequenos objetos (pedaços de borracha, bolinhas de papel) etc. Aliado a essas situações que representam resistência ativa, há um cenário nem sempre evidente de uma resistência mais subliminar, que concorre para dificultar a operacionalização da proposta de trabalho, manifestada na ausência de “normas de convivência” ou no não-cumprimento das existentes; no apego a práticas tradicionais; na vigência da “lei do menor esforço”; na rejeição de alguns colegas pela turma; na falta de hábito e de prática de trabalhar em grupo e de tomar parte ativa nas decisões escolares; na ausência ou intransparência de um projeto político-pedagógico na escola; na presença de crianças e adolescentes desassistidos socialmente, com acentuada defasagem série-idade, que trazem diferentes demandas para a sala de aula.

As enunciações dos professorandos registradas nas memórias e no *for-chat* tratam abundantemente dessa “desordem” mais evidente, cuja visibilidade é maior e produz efeitos imediatos no (des)andamento da aula, em especial a excessiva conversa paralela, a falta de silêncio e o não-envolvimento com o tema da aula. Vejamos alguns exemplos:

Hoje foi a pior aula, até agora, nesse período de estágio. Em primeiro lugar, os alunos estavam muito agitados, talvez em virtude do término do feriado prolongado, e muito dispersos. Eles não conseguiam prestar atenção na aula e as rodas de conversas eram constantes. As conversas só encerravam-se quando eu fazia algumas perguntas para os “grupinhos” (MEM 01-04/2^o).

Na aula de hoje surgiram alguns problemas com as “conversinhas” paralelas, um grupo de meninas passou quase toda a aula conversando (MEM 02-04/2^U).

A aula de hoje (21/10/04) foi um pouco conturbada os alunos estavam inquietos e impacientes, tive que parar por várias vezes a aula para pedir a atenção deles e o silêncio. Havia muitas conversas paralelas, o que não costuma acontecer nessa turma (MEM 04-04/2^J).

Nesta aula os alunos não participaram muito, estavam bastante agitados. Me senti um pouco frustrada no final. Quando cheguei na sala já percebi que seria complicado mantê-los em silêncio (MEM 05-04/2^H).

Como a turma estava muito agitada, achei melhor fazer a análise do texto em sala de aula, porém não tive muito sucesso, os alunos não se concentravam, faziam brincadeiras bobas, riam de qualquer coisa, enfim, não estavam empolgados com o assunto (MEM 10-04/2^H).

Hoje os alunos estavam bastante agitados, o que interferiu um pouco o desenvolvimento da aula, sendo que foi necessário parar a aula várias vezes, para conversar com os alunos a respeito da excessiva conversa durante a explicação e a falta de vontade de realizar, pensar e refletir sobre os exercícios solicitados (MEM 13-04/2^D).

Esse recorte, dentre dezenas de outros enunciados, é representativo do que os professorandos estão considerando “indisciplina” dos alunos em sala de aula: a ausência ou a negação de uma conduta esperada e desejável, isto é, a falta... de silêncio, de atenção, de interesse, de limites, de respeito, de seriedade, de comprometimento etc.

Antes de prosseguir na análise das diferentes posições de sentido produzidas pelos professorandos em situações de conflitos na relação pedagógica e das estratégias de que lançam mão para viabilizar o trabalho em tais condições, é necessário contextualizar as concepções e orientações defendidas no âmbito da formação de professores de modo geral, e, em especial, nas chamadas “disciplinas pedagógicas” do curso de história em questão, que contribuem para a constituição de uma determinada visão de educação escolar e de ensino de história.

Em tais disciplinas discutem-se os limites da escola dita “tradicional”, surgida na modernidade, com ênfase no conteúdo, caracterizada por uma relação hierárquica em que o professor é responsável pela transmissão do conhecimento, como produto na sua forma acabada, ao aluno; pela organização das classes em fila; pelo culto ao silêncio absoluto; pelo apego ao livro como único recurso didático; pelo uso de metodologias unicamente expositivas; pela ênfase na memorização de acontecimentos, datas e biografias de heróis; enfim, tudo aquilo que Paulo Freire conceituou como “educação bancária”. Nelas ainda se rejeitam os conteúdos descontextualizados, as exaustivas cópias e ditados, os textos e exercícios decorados, as respostas prontas no livro didático, o uso de provas como única

modalidade de avaliação, cuja finalidade é decidir pela aprovação ou reprovação, em caráter classificatório, dentre outros.

As representações construídas com base no discurso “pedagogicamente correto” apontam também para a formação de professores capazes de acolher e manter na escola a diversidade social representada por crianças e jovens de camadas populares, comprometidos com os processos de democratização da escola e da sociedade e com a reversão do grave quadro de fracasso escolar presente na educação básica do país. Nessas representações estão contidas determinadas imagens de professor, tais como “a figura da professora amiga, que sorri, que ‘toca’ no aluno, que propõe trabalhos interessantes, significativos para o momento histórico e o contexto onde a escola se situa” (XAVIER, 2002, p. 13). Contemplam, ainda, imagens da sala de aula como um espaço “de trabalho coletivo, em que é possível a troca de opiniões, a discussão, o trabalho em equipe”, enfim, a construção de uma relação pedagógica em que a autonomia, o respeito mútuo, a afetividade, a alegria de ensinar e a paixão de aprender não sejam relegados aos limites externos da sala de aula.

Ainda é preciso considerar que, a par desse referencial teórico oriundo do campo da didática, dos estudos do currículo, do ensino da história, da psicologia da aprendizagem, da sociologia e filosofia da educação, da organização da educação brasileira e políticas públicas, dentre outros, os professorandos vivenciaram ao longo de sua escolarização – e continuam a experimentar na licenciatura – contextos educativos que, não raras vezes, negam todo esse discurso educacional. Disciplinas descontextualizadas, professores autoritários, avaliações unilaterais, leituras vazias de significado, distância entre conteúdo e método, entre teoria e prática, também fazem parte do seu cotidiano universitário e concorrem para a produção de sentidos sobre ser professor.

Enfim, ao assumirem a regência de uma turma, em situação de estágio curricular, os professorandos fazem opções teórico-metodológicas orientados pela confluência entre muitos saberes, como ensina Tardif (2002), dentre os quais se encontram os saberes formais das disciplinas, os saberes de suas vivências como estudantes, os saberes do contexto onde vão exercer sua atividade profissional. Aí se deparam, em muitas escolas, com situações pedagógicas contrárias ao que constituíram como bagagem teórica ao longo do curso, tais como “práticas conservadoras, culturas negadas, carências e violências crescentes, expectativa de domesticação e adestramento” (XAVIER, 2002, p. 18). As estratégias utilizadas para viabilizar a aula são representativas do conflito que protagonizam ao tentar conciliar as expectativas de construção de uma relação pedagógica fundada em outras/novas bases e as limitações advindas da tradição e da cultura escolar na dura realidade da sala de aula.

PE.02 socializa com os colegas no *for-chat* a aula realizada com a 5ª série e revela um ajuste de expectativas diante das possibilidades dos alunos ao afirmar: *Bem, hoje tive um dia bem legal na Escola, meus alunos estavam bem participativos e comportados (na medida do possível, levando em conta que ninguém pode ficar um período inteiro sem falar ou se movimentar)* (FC.02 - 20/10/04; 21:25:40). Tendo percebido que existe um corpo/criança ou um corpo/adolescente que não funciona sempre e naturalmente como corpo/aluno, a professoranda admite o movimento, a fala, dentro de limites aceitáveis na sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, PE.07 debate-se em busca de um ponto de equilíbrio entre o extremo autoritarismo (que ele conceitua como totalitarismo) e a total permissividade na condução da aula e na relação pedagógica com seus alunos:

Por fim, ainda quero acrescentar que, de certa forma, como nunca havia estado em uma sala de aula na condição de professor, eu tinha em mente o professor ideal que eu queria para mim e tentei projetar este professor para meus alunos. De forma alguma tinha a intenção de ser autoritário desejava ser o mais democrático possível, mas, como diz a frase, “quem ama educa”, agora compreendo de forma mais clara que é necessário impor limites e percebi, em meio à confusão, que aquela postura por mim idealizada (que pode ser caracterizada até mesmo como indiferente) não se sustentaria. Portanto, logo após os quarenta e cinco minutos mais longos de minha vida, articulei mesmo que subjetivamente que para a próxima aula deveria me impor mais, sendo mais autoritário, mas envolto de uma concepção de um autoritarismo democrático e não confundir isto com totalitarismo (MEM 07-04/2^B).

Embora o enunciado esteja marcado pela confusão de conceitos – autoritarismo, autoritarismo democrático, totalitarismo – advindos, aparentemente, dos referenciais teórico-históricos estudados no curso de história, o que o professorando almeja é o estabelecimento de relações pautadas no respeito mútuo. Estudos que se debruçam sobre relações pedagógicas e regras escolares (ARAÚJO, 1996; MENIN, 1996; ESTEVE, 1995; CHAKUR, 2001) apontam, em geral, três tipologias principais de convívio entre alunos-professores e/ou crianças-adultos, as quais são as relações autoritárias, as democráticas e as permissivas. Na primeira tipologia temos o extremo de uma relação unilateral em que o professor faz imposições às quais os alunos devem somente obedecer; na terceira tipologia, o outro extremo, em que se impõe o *laissez faire*, com a total ausência de regras e limites e aceitação de qualquer atitude de parte dos alunos; por fim, no meio-termo entre os dois extremos encontram-se as relações democráticas, cuja aspiração parece ser predominante entre os professorandos, a despeito das dificuldades em vivenciá-las com os alunos. Nessa tipologia de relações, “as decisões são negociadas por acordo mútuo, em que o professor adia uma decisão ou cede à pressão dos alunos em função das circunstâncias que justificam o adiamento, mas sem abrir mão de sua autoridade” (CHAKUR, 2001, p. 228).

Nem sempre as fronteiras entre tais tipologias são muito claras, ocorrendo na emergência da sala de aula diversos tipos de relações que passam, como veremos adiante, pela sedução, pelo convencimento, pela dissimulação e, também, pela negociação, procurando evitar uma situação de confronto direto. É assim que muitos professorandos apostam no diálogo com os alunos como estratégia para conter o excesso de conversas paralelas e garantir um mínimo de envolvimento na aula, como evidenciam estes registros:

A minha primeira providência na aula hoje foi conversar com a turma a respeito dos acontecimentos ocorridos na aula anterior. Depois de algum tempo deu resultado, pois o comportamento e a participação da turma foram bem melhores, em comparação com a aula anterior (MEM 01-04/2¹).

Eu tinha pensado em uma aula bem legal para o dia de hoje, que teria continuidade na próxima com um trabalho com reportagem, mas achei melhor nem iniciar o conteúdo, e sim falar sobre direitos, deveres, responsabilidade, comportamento. Neste momento eles me ouviram e pareceram estar de acordo com as minhas colocações. Após esta conversa, optei por inverter a minha aula, não iniciei os conteúdos, mas organizei a turma em grupos e distribuí as reportagens, eles pareceram animados com o trabalho e já começaram a discutir as reportagens e os meios de responder as questões sobre Carazinho (MEM 02-04/2¹).

Ao retornarem do recreio, os alunos estavam bem agitados, eu perguntei qual o problema, pois nas duas aulas anteriores eles não estavam assim, e eles responderam que estavam preocupados com a prova de matemática, que seria no próximo período, tentei acalmá-los aos poucos e com jeito, iniciei fazendo a chamada (MEM 03-04/2¹).

Várias interrupções foram feitas, mas mal retomava a explicação e a conversa iniciava novamente. Em determinado momento da aula, parei tudo. Fiquei quieta até que se acomodassem. Quando todos estavam em silêncio, comecei a falar da importância do estudo, tentando não fazer aquele discurso que já estão cansados de ouvir. Surtiu resultado, me ouviram um pouco mais (MEM 05-04/2^H).

Como estava programado, tive a conversa com eles, que consistiu mais em um diálogo de pai para filho do que numa lição de moral por parte do professor. Ao começar a falar e conforme o grau de seriedade do assunto ia aumentando, eles foram se acalmando a chegar a um ponto que se ouvia apenas uma voz. O diálogo seguiu o previsto, depois de exposta toda a situação perguntei o que eles achavam. Ninguém falou nada, como ninguém se manifestou é presumido que todos concordam, então eu disse que esperava não precisar voltar a ter essa conversa com eles, ou teria de tomar medidas mais sérias. Eles perguntaram que medidas seriam. Respondi que poderiam ficar ajoelhados em grãos de milho, ou ficar com o rosto no quadro negro, ou usar umas orelhas de burro. Com isso eles riram (MEM 07-04/2¹).

Acalmei a todos e conversei de forma amigável com a turma, no final tudo ficou bem. Acho que deixei bem claro a eles que se houver a colaboração de todos tudo ficará mais agradável, pois ocorrerá uma troca entre nós, e que em uma sala de aula todos temos direitos, mas também temos deveres, e a colaboração é um dever que deve ser seguido por todos ali dentro (MEM 18-04/2^T).

O viés dessas conversas sempre é amistoso, buscando demonstrar aos alunos a intencionalidade do professorando em constituir uma relação de amizade, embora o tom seja, a rigor, paternal. Apesar do desejo de não recair num discurso “moralizante”, as noções de direitos, deveres e responsabilidades estão bastante presentes. Possivelmente com o intuito

de desfazer o “mal-estar” que a conversa possa ter gerado na turma e preservar a figura do “professor amigo”, PE.07 encerra com uma brincadeira sobre os tradicionais castigos a que eram submetidos os alunos há algumas décadas (ou anos?). No conjunto desses registros, PE.03 parece ter tomado a iniciativa da conversa não para fazer um discurso de disciplinamento, mas para entender as razões da mudança de comportamento dos alunos. É uma opção interessante, que permitiu aos alunos verbalizarem sua inquietação e, ao professorando, compreendê-los e tentar acalmá-los.

No entendimento dos professorandos, em algumas situações a conversa não surte qualquer efeito e o “controle da aula” demanda outra ordem de estratégias, fazendo-os dirigir-se particularmente aos grupos ou indivíduos autores da “má-conduta”, conforme indicam os registros na seqüência:

O debate acerca desses tópicos foi satisfatório, mas, mais uma vez, nem toda a turma participou, pois sempre tem alguns alunos que ficam conversando paralelamente. Para fazer com que estes participassem da aula direcionei algumas questões especificamente a eles, o que surtiu, e vem surtindo efeito ao longo do estágio, pois, dessa forma, esses alunos acabam participando das aulas. Além disso, essa “estratégia” também acaba inibindo as conversas paralelas, pois os alunos percebem que geralmente as perguntas são direcionadas aos que estavam conversando (MEM 01-04/2^N).

Na aula de hoje surgiram alguns problemas com as “conversinhas” paralelas, um grupo de meninas passou quase toda a aula conversando. Tive que chamar a atenção delas várias vezes durante a aula, até que resolvi ser um pouco mais radical e pedi para que elas falassem alto, pois se o assunto era tão interessante assim, toda a turma tinha o direito de ouvir. Neste momento elas me pediram desculpas, mas eu disse que não era para mim que elas deveriam pedir desculpas, e sim aos colegas, que estavam interessados e não conseguiam se concentrar no que estava sendo trabalhado, pois elas não paravam de falar. Elas concordaram e pediram desculpas. Fora isso, a aula foi boa e com muita participação (MEM 02-04/2^U).

Parafraseando Fernando Pessoa, para quem “navegar é preciso”, parece-me que os professorandos entendem que “ensinar é preciso” e que a cada dia o oceano/sala de aula impõe novas e mais complexas dificuldades, o que requer, por conseqüência, a complexificação das “estratégias”. Em meio à tempestade, PE.01 abriga-se naquilo que o referencial apreendido na licenciatura considera uma típica aula tradicional: ditar a matéria.

As conversas paralelas eram constantes e, por mais que eu me esforçasse, apenas os “alunos de sempre” participavam da aula. Para acabar com essas conversas, que hoje estavam generalizadas, resolvi ditar alguns trechos da matéria, algumas citações de autores, etc. Embora, na minha opinião, ditar a matéria faça parte de uma típica aula tradicional, eu não posso negar que tal “estratégia” surtiu efeito, pois a turma silenciosamente copiava o que era ditado. Contudo, convém ressaltar que o que era ditado não era muito extenso, eram apenas algumas citações, e que depois eu solicitava que um aluno lesse o que ele havia escrito e, em seguida, tentava fazer a turma interpretar a citação (MEM 01-04/2^O).

Esse registro evidencia a situação de risco que a sala de aula representa para os professores iniciantes: o embate entre uma estratégia tradicional que momentaneamente surte efeito – os alunos copiam em silêncio e o conteúdo é repassado – e o esforço hercúleo de constituir uma outra consciência de ensino-aprendizagem junto aos alunos, esta participativa, significativa. Ciente de que cometera um delito, ao confessá-lo PE.01 apresenta atenuantes: o ditado não era extenso e seu conteúdo fora interpretado pela turma.

Os registros de PE.02 evidenciam o mesmo dilema vivido por PE.01:

Não sei se esse comportamento fora do normal foi pela presença da Grazi ou qual foi o motivo, mas para a aula que vem estou pensando em fazer uma aula um pouco mais tradicional (exposição e diálogo). Vou mandar uma mensagem para a professora Flávia para ver no que ela me aconselha, mas posso dizer que hoje não foi um dia feliz para mim (MEM 02-04/2^G).

Concretizando a decisão apontada na memória de aula, PE.02 envia-me uma correspondência eletrônica com o seguinte conteúdo:

Professora Flávia! Hoje foi um dia difícil com os meus alunos, a Grazi foi assistir a minha aula e eles enlouqueceram, ficaram de conversinhas e o pior de tudo é que não fizeram as questões da aula passada. Não consegui fazer nem metade do que eu havia programado, perdi um tempão corrigindo as questões, pois poucos fizeram, estes iam colocando suas respostas, mas no final eu tive que auxiliar os que não responderam as questões. Achei melhor nem seguir com o conteúdo, pois tive que conversar com eles sobre direitos e deveres e também sobre as atitudes deles neste dia. Para a aula que vem pretendo fazer uma aula expositiva e com memória de aula no final, sem inovações, pois imagino que eles ficarão também bem agitados e tenho medo de não conseguir trabalhar com os recursos que eu havia pensado. Um abraço, PE.02 (CE.PE.02 – 27/09/04, 4:40 PM).⁵³

O conceito de aula tradicional de PE.02 é caracterizado por uma aula expositiva, na qual o professor expõe o conteúdo, os alunos ouvem, aprendem e, ao final, sistematizam o conteúdo aprendido através de alguma atividade – neste caso a elaboração de uma memória. É uma estratégia que, no seu entendimento, mantém os alunos em silêncio, ao contrário de uma aula com inovações, que supostamente os dispersa e agita.

⁵³ Em resposta ao *e-mail* de PE.02, enviei-lhe a seguinte mensagem: “Oi PE.02... Fizeste bem em conversar com eles sobre o comportamento em aula, afinal, no meio de total balbúrdia não é possível prosseguir. Quanto à dinâmica, não acho adequado passar dois períodos com aula expositiva. Vai haver uma dispersão deles, de qualquer forma. Sugiro que intercale exposição com atividade. De qualquer modo, faça como se sentir segura, que eu estarei assistindo a aula e depois pensaremos juntas algumas estratégias, ok? Talvez os alunos tenham abusado um pouco pela presença da sua colega. Um abraço e se acalme. Flávia (27/09/04, 16:48)”. O teor da mensagem é moderado no sentido de não desestabilizar ainda mais a professoranda, que precisa de um mínimo de segurança e conforto para voltar à sala de aula. Entendi, naquele momento, que melhor seria tranquilizá-la do que questionar sua opção de operacionalizar aula expositiva como estratégia de manter o controle da aula.

Vendo-se na contingência de operacionalizar a aula por meio da cópia de um texto no quadro-negro, PE.05 faz uma constatação semelhante, embora sua reflexão evidencie uma crítica mais dura e, mesmo, a rejeição a esse modelo pedagógico, como podemos visualizar num fragmento de sua memória:

Como havia deixado para fazer as cópias na escola, antes do início da aula, e o xerox estava quebrado, acabei passando o texto no quadro negro, já que toda a parte “oral” da aula teve de ser cancelada, devido ao meu estado de saúde. Isto será feito na próxima aula. Com esse procedimento tive uma triste constatação. Enquanto passava o texto, todos os alunos silenciaram e a aula transcorreu numa calma, ocorrida raramente em outras ocasiões e com outros procedimentos. Não é de estranhar que muitos professores optem por essa metodologia, já que não se incomodam, não precisam chamar a atenção dos alunos. No entanto, estes alunos tornam-se apenas receptores de conhecimento, não ocorrendo construção do mesmo e crescimento dos alunos. Infelizmente sabemos da existência de muitos professores assim. Cabe a nós, novos professores, não repetir esse grave erro (MEM 05-04/2^U).

As oscilações entre uma conduta dita tradicional – de encher o quadro para que os alunos copiem e silenciem – e as orientações de um referencial pedagógico que institui novos princípios e práticas escolares constituem um dos mais angustiantes dilemas para o professorando. De um lado, como sustentar uma prática que é insistentemente negada pela teoria? De outro, como instituir uma nova prática, respaldada pela teoria sem ter as condições de possibilidade para tal, na sala de aula? Mais ainda, como aceitar a reprodução de práticas escolares que ele próprio condenou quando era observador das aulas do professor titular, no semestre anterior? Como conciliar as práticas escolares recorrentes de lidar com os alunos – recurso ao grito, ameaças, mandar sair da sala, apelar para outras autoridades da escola – com as diretrizes da sua formação no curso de graduação, que apostam na defesa de um clima de liberdade na sala de aula, na construção de relações democráticas e afetivas com os alunos, no estabelecimento de contratos pedagógicos etc.?

Na narrativa de seus dilemas, os professorandos vão indicando diversos caminhos e alternativas de sobrevivência. Atitudes criativas, que possam surpreender os alunos, também constituem estratégias para viabilizar a aula, garantindo um mínimo de atenção e participação por parte da turma, conforme evidencia PE.07 em seu registro de memória:

O retroprojeto já se encontrava na sala. Quando iria começar a aula com as lâminas, a bagunça recomeça. No mesmo instante me retiro da sala e fecho a porta, fico lá por alguns segundos, abro a porta e digo a eles que havia saído só para ter certeza de que não tinha errado de sala de aula, porque eles não pareciam ser meus alunos. E falo que, na realidade, eu acho que eles foram abduzidos, e pergunto quem são eles e que eu quero os meus alunos de volta. O silêncio foi estorrecedor, aí me fiz de desentendido e dei continuidade a aula (MEM 07-04/2^C).

Alguns professorandos reconhecem que o “problema da indisciplina” extrapola o âmbito da sua sala de aula, situando-se no contexto da escola:

Hoje cheguei na escola um pouco mais cedo, como de costume. Dessa forma participei do intervalo juntamente com as outras professoras e a maioria delas concorda que é necessário fazer algo para acalmar um pouco os alunos, que estão muito debochados e acabam levando tudo na brincadeira, o que além de prejudicá-los, prejudica seus colegas também. Porém não se chegou a nenhuma conclusão, a única coisa que sabemos é que o problema será levado para a direção e ela decidirá, em reunião com os professores, o que será feito (MEM 10-04/2^K).

Nesse registro, uma evidência: a indisciplina é um problema sentido por todos os professores, cabendo, assim, um posicionamento coletivo sobre as medidas a serem tomadas junto aos alunos considerados os responsáveis pelo insucesso geral da escola. Embora essa professoranda não avance na reflexão sobre a situação, o registro de um outro professorando dá a conhecer como a escola decidiu lidar com a agitação generalizada dos alunos:

Antes de iniciar a aula, uma professora entrou na sala, pediu o meu nome e apresentou-se como regente da turma. Falou com todos os alunos que está recebendo reclamações de professores de outras disciplinas pelo comportamento deles e que hoje suspendeu um aluno de outra turma. Pediu-me para anotar o nome dos que não colaboram e entregar para ela, que irá tomar as devidas providências. No intervalo a professora titular entregou-me um comunicado da escola. Caso algum deles desobedeça ou não colabore com o andamento da aula só poderá entrar em sala de aula com o comunicado assinado pelos pais. A aula teve um bom andamento, o volume deles estava baixo, com medo que seus nomes fossem anotados e entregues à professora regente. Hoje não teve problemas, mas avisei que não deixarei passar se algum deles desobedecer às normas (MEM 03-04/2^K).

Assumindo o papel de fiel escudeiro do rei, numa posição absolutamente heterônoma, PE.03 não reflete nem questiona o encaminhamento dado pela escola ao que se considera “o problema da indisciplina”, nem mesmo procura analisar essa problemática de outros mirantes. O importante é que a medida surtiu efeito e os alunos, com medo da represália, tornaram-se obedientes, desfecho que acaba por legitimar a ação corretiva da escola e por corroborar a idéia de que são os alunos que precisam se modificar para que o processo pedagógico se desenvolva com êxito.

Muitos professorandos, a despeito de reconhecerem a urgência de ações que possibilitem a superação desse estado de coisas, situam a problemática num contexto de maior amplitude, operando certo distanciamento da experiência imediata e visualizando-a no entorno escolar:

Sobre a aula de hoje há muito a relatar, apesar de aparentemente não parecer. Cheguei à escola um pouco mais cedo do que o costume, pois precisava fazer novamente uso da “moderna” tecnologia, o mimeógrafo. Como fiquei bastante tempo na sala dos professores, conversei com

alguns lá presentes. Constatei a grande dificuldade, que também eles, enfrentam na turma “62”. Dificuldades essas tanto comportamentais quanto de aprendizagem. Falávamos do desinteresse, da falta de concentração, da dificuldade que grande parte da turma tem em compreender leituras, exercícios, na elaboração e sistematização de idéias. O problema é sério, no ano que vem estarão na 7ª série, e da mesma forma concluirão o Ensino Fundamental. Mudanças são necessárias, mas o problema é muito complexo. Esse problema não é único desta turma, nem desta escola e nem desta cidade. O problema é estrutural e sua solução não se dará unicamente na sala de aula. Essa transformação deve se dar na escola, na família, na comunidade, no país. É preciso agir e rápido (MEM 05-04/2^T).

Ao tentar contextualizar essa crise educacional num cenário mais amplo que o da sala de aula, a professoranda não supera a idéia de que “o problema” é o aluno, que não tem interesse, não se concentra, não lê, não compreende o que lê etc. etc. De outra parte, ao chamar a atenção para outros âmbitos do problema que não apenas o escolar, adota uma linguagem genérica e impessoal: “mudanças são necessárias”, “o problema é estrutural”, “essa transformação deve se dar”, “é preciso agir e rápido”. São expressões que não demonstram a sua implicação no processo de mudança, sugerindo posições baseadas no senso comum, que atribuem a fatores externos à escola todas as mazelas da educação – políticos corruptos, famílias desestruturadas, desigualdade e violência social, ideologia dos meios de comunicação de massa etc.

PE.07, ao tratar de tal problemática, não exime de responsabilidade os programas de formação de professores, muitos dos quais, segundo o seu ponto de vista, pouco contribuem para romper com o círculo vicioso entre escola básica e formação de professores.

Contudo através desta distinção entre um conflito de interesses há um duplo desafio: um que é conseguir prender a atenção dos alunos indisciplinados buscando canalizar as suas habilidades e potencialidades para algo que ajude na sua formação enquanto pessoa humana, não buscando apenas um aspecto, mas sim uma totalidade de possibilidades, sendo que estes possuem um espírito crítico mais sólido e fundamentado. Por outro lado, é buscar despertar este mesmo espírito crítico naqueles alunos que estão anestesiados, condicionados a receber tudo pronto, que se preocupam apenas em reproduzir, sem elaborar nada. Cabe ainda salientar que isto não é deficiência apenas do ensino fundamental e médio, pois na academia tal prática da “decoreba” é muito utilizada mesmo nos cursos de ciências humanas (MEM 07-04/2^J).

Outro elemento interessante no seu registro diz respeito aos diferentes “modelos” de aluno presentes na sua sala de aula. Ao dirigir suas preocupações para os chamados “alunos indisciplinados”, reconhece neles um potencial de crítica necessário para sua formação, mas que precisa ser “canalizado”, mais bem direcionado para não se perder em brincadeiras que inviabilizam uma sólida aprendizagem. A par disso, preocupa-se na mesma medida com aqueles alunos que, embora não “atrapalhem” a aula, tampouco se envolvem efetivamente com ela, restringindo-se a cumprir as tarefas, como uma espécie de operário-padrão.

Seguindo nessa linha de mapear responsáveis/responsabilidades concernentes à problemática da indisciplina escolar, alguns professorandos associam uma reconhecida crise da instituição familiar aos problemas de (mau)comportamento dos alunos na escola, conforme ilustra esta seqüência de registros no *for-chat*:

Ontem eu tava pesquisando na internet para o meu ensaio sobre a indisciplina na sala de aula e vi um monte de coisas interessantes. Alguns autores destacaram o problema da indisciplina na sala de aula visto como uma crise de autoridade no geral, destacando o papel da família (FC.17 - 24/11/04, 20:57:09).

Falava sobre o fato de os pais não terem mais tempo para educar integralmente seus filhos, passando essa tarefa para a Escola (FC.17 - 24/11/04, 20:58:13).

Eu concordo plenamente com isso, pois na sala de aula se vê muitas situações de desrespeito, deboches, muitos alunos não vêem mais o professor como alguém de certa forma superior a eles (FC.17 - 24/11/04, 21:00:19).

Concordo com a PE.17 que diz que os pais passam para a escola a tarefa de educar... na verdade todo o sistema educativo coloca em cima da escola essa função...(FC.09 - 24/11/04, 21:04:08).

Em relação aos pais colocarem a educação dos filhos na escola é muito comum que os pais não conseguem mais com a vida dos filhos e cobram que a professora os eduquem, mas parece que não percebem que assim como seu filho existem mais vinte ou trinta alunos na sala precisando de atenção, e se cada um fizer o que quiser irá virar uma bagunça e não haverá progresso de natureza alguma (PE.16 - 24/11/04, 21:10:20).

Concordo com você, pois os pais estão esquecendo de educar seus filhos passando toda a responsabilidade para a escola, ou mais precisamente para o professor que não tem um, mas vinte ou trinta alunos (FC.20-24/11/04, 21:30:10).

Existem muitas posições de sentido subliminares a essa despreziosa interlocução das professorandas (neste caso, são quatro mulheres) no *for-chat*, dentre as quais saliento: a) a inexistência de um padrão de comportamento familiar consentâneo às regras de convivência escolar, uma vez que os pais não mais cumprem seu papel de oferecer educação moral aos filhos, relegando à escola tal tarefa; b) a função da escola não seria educar, mas cumprir uma tarefa exclusivamente epistêmica, de domínio cognitivo, transmitindo os conhecimentos que constituem o patrimônio cultural da humanidade; c) essa dimensão epistêmica é pressuposta como algo abstrato, que não se realiza entre sujeitos – psicológica, moral e socialmente – concretos, numa dinâmica relacional e de interação radical; d) a idéia de que na sala de aula é imprescindível a ordem para haver progresso (parece que já li isso em algum lugar!?!? Terá sido na bandeira do Brasil?) e que as condições para a vivência de tal ordem são pré-constituídas na família, consubstanciando o tão conhecido (e preconceituoso) provérbio “educação vem de berço”, e, por fim, e) novamente a nostalgia de uma época em que a autoridade do professor repousava nas convenções, em normas impessoais, num sistema de

direito incorporado à organização burocrática da escola, que conferia ao adulto-professor-mestre um estatuto superior diante das crianças-jovens-alunos.

Ao enveredar pelo caminho de discussão mais fácil – a culpabilização das famílias – essas professorandas obstruem a possibilidade de apontar referências mais amplas e de produzir outros sentidos sobre o dilema. Não consideram, como aponta Esteve (1995), fatores de mudança que permeiam os processos educativos escolares atuais, tais como o potencial informativo de fontes alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a educação, a menor valorização social do professor, as transformações operadas nas relações professor-aluno e adulto-criança, dentre outros. É nesse contexto que o autor refere a necessidade de construir a relação pedagógica escolar em outras bases, como ilustra esta citação:

As relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina (ESTEVE, 1995, p. 107).

Para ser justa com as professorandas e rigorosa na produção científica, é preciso acrescentar um trecho da discussão no *for-chat* propositalmente omitido no recorte apresentado anteriormente:

Acredito que o nosso sistema educativo está atrasado, não consegue acompanhar as evoluções que o mundo apresenta... (FC.09 - 24/11/04 , 21:04:50)

Também se fala que não existe uma única razão para a indisciplina, mas que pode ser reflexo do que está acontecendo em casa, ou da falta de pulso do professor, e também que quando a aula está suficientemente interessante não há tempo para a indisciplina (FC.17 - 24/11/04, 21:07:52).

Agora gostei mais da abordagem, PE.17. Penso que fica muito fácil explicar o problema da indisciplina pela família, mas há bem mais que isso. Precisamos pensar também o papel da escola, a atitude do professor... (flavia_caimi - 25/11/04, 09:14:48).

Nem sempre PE.17... o que pode ser interessante para alguns alunos, pode não ser interessante para outros, depende das experiências que ele traz consigo... (FC.09 - 24/11/04, 21:09:58).

Observamos nessa seqüência um pequeno deslizamento para outros aspectos da problemática em questão, apontados por PE.09 e PE.17 e ratificados pela minha intervenção (no dia seguinte, em momento assíncrono, sem influência, portanto, na discussão que se

desenvolvia sincronicamente entre elas). No entanto, a própria PE.09, que abriu para outras possibilidades de análise, produz o seu fechamento ao afirmar “nem sempre...” diante da afirmação de que numa aula interessante não há lugar para a indisciplina.

Sentindo-se extremamente frágil diante da turma, impotente para mediar a construção de regras de convivência, PE.21 relata com certa naturalidade as inúmeras interferências externas no disciplinamento de seus alunos, de parte da diretora, do professor titular, da coordenadora:

Durante a aula, a diretora retornou a sala para entregar as agendas (médias) aos alunos, imagino que tenha vindo fazer essa entrega para ver como estava me saindo como professora (MEM 21-04/2^B).

Gostaria de destacar que o professor titular em determinados momentos da aula, também teve que chamar a atenção de alguns alunos devido ao comportamento e atitudes (conversas, falta de respeito entre os colegas) (MEM 21-04/2^F).

Ao chegar na escola conversei com o professor titular, que comentou que iria acompanhar a aula, sendo esta a segunda aula que ele acompanha, acredito que seja pelo fato do comportamento dos alunos, conversamos e fiquei a par do comportamento dos alunos em outras disciplinas além de História e em demais turmas (MEM 21-04/2^H).

A coordenadora, que estava assistindo a aula me pediu licença e chamou a atenção de um dos alunos (Everton), em seguida conversei com eles sobre o comportamento que estavam tendo, como conversas, algumas brincadeiras, sendo que isso só iria prejudicá-los (MEM 21-04/2^P).

Essa professoranda, a exemplo das colegas citadas anteriormente, parece acreditar que as condições de aula devem ser estabelecidas *a priori* e/ou garantidas por uma ordem superior, natural, como se essas condições não estivessem relacionadas ao tipo de interação que estabelece com seus alunos, no sentido em que Tardif e Lessard (2005, p.267) definem o trabalho docente: “um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades”.

Os enunciados revelam, ainda, a posição heterônoma da professoranda, coagida tanto pelas atitudes voluntaristas dos alunos quanto pelas interferências das instâncias dirigentes da escola. Nesse sentido, poderíamos questionar, juntamente com La Taille (1996, p. 151): “Como homens heterônomos podem educar crianças que deverão se tornar autônomas? Como educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente?” Em certa medida, a pergunta que me sinto desafiada a responder neste estudo, e no meu percurso profissional, está profundamente ligada a essas, podendo ser formulada nos

seguintes termos: Como formar professores autônomos e cooperativos, capazes de progressivas tomadas de consciência da ação docente e da sua qualificação permanente?

É consoante com a definição apontada por Tardif e Lessard (2005) que PE.22 concebe a relação professor-aluno, quando se dirige ao colega (PE.07) no *for-chat*, tentando contribuir na reflexão sobre a agitação dos seus alunos em aula. Em sua posição, vemos a emergência de outros/diferentes sentidos sobre o dilema da relação pedagógica.

Acredito que isso que você coloca, sobre o estado da turma, é provocado por vários fatores, como por exemplo o estado psicológico da turma naquele dia, a atitude do professor, talvez até por ser o professor estagiário favoreceu esse comportamento. Nossos primeiros contatos com a turma ainda são tímidos. Tanto nós como eles no início do estágio sentimos um certo desconforto, mas com o passar do tempo e chegando ao final do estágio vc percebe que uma relação muito bonita foi construída entre aluno e professor. Aos poucos a gente se sente mais a vontade, a turma também, e a aula flui mais facilmente. Penso que isso é natural e a construção de uma relação gostosa entre professor e aluno também deve ser uma das intencionalidades do professor. Não basta apenas transmitir conteúdos, construir conhecimento. A relação pedagógica é uma relação que se dá entre seres humanos, que possuem uma bagagem cultural, uma história de vida, convicções, problemas, dúvidas e a sala de aula é um lugar maravilhoso, é o espaço onde uma troca deve ser estabelecida! Por isso, apesar de todos os problemas que existem hoje em nossa sociedade, eu ainda acredito na educação como semente de mudança!!! (FC.22 - 27/10/04, 11:10:00).

Analisados em conjunto (e em contraposição), os registros de PE.21 e PE.22 mostram a dupla realidade sobre a qual se fundamenta a noção de ordem na classe, conforme os estudos de Tardif e Lessard (2005, p. 65). Na mesma medida em que consiste “numa estrutura organizacional estável (as classes são fechadas, não entra quem quiser, os alunos são dispostos em fila para serem observados simultaneamente pelo mestre, etc.)”, a ordem na classe requer o trabalho sistemático do professor, o qual pode se materializar em diferentes ações, tais como vigiar, punir, intervir, advertir ou seduzir, convencer, persuadir, negociar. Em síntese, “a classe depende ao mesmo tempo de uma ordem social relativamente estável, imposta através de normas e controles institucionais, e de uma ordem social edificada na medida de seu desenvolvimento pelas interações entre os professores e os alunos” (2005, p. 68).

O registro de PE.22 oferece-nos um mote para refletirmos sobre os fundamentos interativos da docência, encaminhando-nos para uma das questões centrais desta tese, que são os processos de conceituação sobre a ação docente operacionalizados (ou não) pelos professorandos diante dos dilemas da sala de aula. Antes de prosseguir na concretização desse objetivo, no entanto, é necessário avançar um pouco mais no desvendamento dos sentidos que os professores vão produzindo ao se depararem com situações não previstas e/ou não

desejadas, segundo determinadas noções de processo pedagógico construídas ao longo do percurso de formação na licenciatura. Intimamente associado à questão da “indisciplina”, os professorandos enfrentam o dilema do (des)interesse e (não)envolvimento dos alunos com a construção do conhecimento escolar.

4.3 “OS ALUNOS NÃO ESTÃO NEM AÍ... VÃO LEVANDO COM A BARRIGA”

Uma das mais fortes e positivas referências sobre o processo de ensinar e aprender manifestadas pelos professorandos diz respeito ao interesse e envolvimento dos alunos em aula. A sua expectativa, desejo e intenção é deparar-se com crianças e adolescentes naturalmente motivados, que manifestem sempre e plenamente a vontade de aprender e a curiosidade pelo saber; que não ofereçam resistências à implementação de uma proposta de trabalho crítica, criativa, democrática e participativa, e mais, que se engajem fervorosamente no propósito de constituir uma relação pedagógica baseada no respeito mútuo, na autonomia e na cooperação, assumindo-se como sujeitos na construção do seu conhecimento e como sujeitos da história.

Nas últimas décadas, o processo de democratização social caminhou *pari passu* à ampliação do acesso à educação, constituindo-se o que denominamos “escolarização em massa”. Na escola brasileira encontram-se abrigados (poderíamos dizer “incluídos”, com índices tão elevados de evasão e repetência?) mais de 97% das crianças e jovens com idades entre 7 e 14 anos, freqüentando o ensino fundamental, o que aponta para uma grande diversidade social no contexto escolar. Num cenário assim configurado, diante de uma legislação que institui como obrigatória a freqüência escolar dos 7 aos 14 anos, segundo Perrenoud, “a instituição escolar coloca os professores de ensino fundamental e médio em uma posição muito difícil: eles devem instruir, 25 a 35 horas por semana, 40 semanas por ano, durante 10 a 20 anos, crianças e depois adolescentes que, algumas vezes, nada pediram” (2000, p. 67).

Nessa mesma linha de pensamento, Tardif e Lessard (2005) refletem sobre a especificidade do trabalho docente, caracterizando-o como uma ação intencionada que se dirige a pessoas cuja presença na instituição é compulsória. Sendo obrigados a ir para a escola até a idade prevista em lei, os estudantes podem oferecer resistências às ações que lhes são dirigidas e/ou impostas, demandando que o professor crie estratégias para convencê-los de que a escola lhes é importante e necessária. Outro caminho possível de obter a adesão dos alunos, segundo os autores, é o professor imprimir às suas atividades uma ordem tal que “os

recalcitrantes” não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas de trabalho. Em síntese, Tardif e Lessard concluem que “uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo” (2005, p. 67), desafio que os leva a afirmar: “Nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam, não o professor, mas a escola em geral e o ter que estar aí” (p. 68).

Juntamente com a questão da “indisciplina” tratada na seção anterior, o desafio de envolver os alunos no trabalho pedagógico encontra-se em primeira ordem na pauta de preocupações e dilemas vividos pelos professorandos que constituem o grupo-sujeito deste estudo. Dezenas de registros, tanto nas memórias quanto nas discussões do *for-chat*, evidenciam tais preocupações, que procurei sintetizar na expressão adotada por PE.01 e ratificada por PE.09, configurando o título desta seção: “Alguns alunos não estão nem aí... vão levando com a barriga”.

Sempre há e sempre haverá alunos, nas nossas futuras salas-de-aula, que levam "com a barriga", que não estão nem aí... basta olharmos a nossa volta, dentro da própria universidade... Com esses alunos fica mesmo difícil tentar construir uma relação de via-dupla... (FC.01 - 29/09/04, 20:53:26).

Concordo plenamente com o PE.01, pois mesmo trabalhando numa turma pequena, tenho alguns alunos que não tão nem aí, não fazem tema, esquecem de trazer os textos, perdem o material e ainda têm a coragem de dizer que o problema da aprendizagem está nos professores (FC.09 - 29/09/04, 20:57:23).

As atitudes que configuram esse “levar com a barriga” são apontadas por PE.09 e por outros professorandos como não fazer o tema, perder ou não trazer o material solicitado para a aula, esperar encontrar as respostas prontas no livro didático, não realizar as leituras prévias solicitadas, elaborar textos e memórias que consistem em meras cópias ou reprodução da fala do professor, dentre outras ilustradas nos registros apresentados na seqüência:

Hoje tive grande decepção na aula. Os alunos são agitados, mas nada comparado ao dia de hoje. Mas este não foi o problema maior, quase ninguém fez o tema, tive que passar olhando e cada um inventava uma desculpa por não ter cumprido a tarefa. Na hora da correção tive que parar uma vez para chamar a atenção, pois além de não terem feito, não estavam dispostos a prestar atenção nas respostas dos colegas (MEM 02-04/2^E).

Faltando alguns minutos para o sinal da aula, ditei duas questões, que a maioria conseguiu responder em aula, muitos com dificuldades, queriam saber em qual página do livro encontrariam as respostas. Falei para eles que as respostas deveriam estar nas cabecinhas deles, pois tudo havia sido trabalhado na aula de hoje. Enquanto eles iam respondendo, fui passando nas classes, para que eles pudessem tirar suas dúvidas. Neste momento eles foram percebendo que as respostas eram bem mais fáceis do que eles imaginavam, só faltava um pouquinho de vontade para começar a pensar e responder. Percebi também que alguns alunos foram além das minhas expectativas, fazendo respostas que iam além do que a pergunta solicitava (MEM 02-04/2^N).

No final do período recolhi as memórias, as quais não passaram de uma cópia muito mal feita do documentário e de tudo aquilo que já havíamos comentado. Isso não me surpreendeu, pois os alunos estão acostumados a serem somente receptores. Quando precisam criticar ou debater sobre um assunto não sabem nem por onde começar, infelizmente esse é o retrato da educação brasileira. Será a falta de leitura? Falta de incentivo por parte dos professores? Ou será a falta de interesse por parte dos alunos em buscar novos saberes? São perguntas que convivem com nós educadores, para as quais precisamos urgentemente encontrar uma resposta (MEM 04-04/2^G).

Alguns entregaram a memória com apenas algumas linhas e cópias de algum trecho do texto da aula. Mesmo explicando como deveria ser uma memória, os alunos sentiram dificuldades e foi necessário interromper a atividade antes do tempo previsto, já que alguns alunos já haviam acabado a memória enquanto outros mal haviam começado alegando que não sabiam como fazer. As memórias de aula foram corrigidas e algumas apresentam coerência no seu desenvolvimento, já outras relatam cópias de alguma parte do texto. Esse fator deixa claro a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de elaboração de texto (MEM 13-04/2^B).

Esse recorte de enunciados suscita muitas considerações no que respeita à produção de sentidos dos professorandos diante do que consideram insuficientes condições de responsabilidade dos alunos. Uma primeira consideração trata da implicação do professorando na dinâmica da aula, quando PE.02 revela sua decepção com o fato de boa parte dos alunos não ter feito o tema. Parece que, para a professoranda, não se trata apenas da recusa dos alunos em realizar uma tarefa de aula, mas da rejeição de sua atuação como professora, tamanho o efeito que isso produz no seu estado emocional.

Uma segunda consideração refere-se à associação inferida pela professoranda entre falta de esforço e dificuldade de aprendizagem. Ao responder às questões, os alunos inicialmente demonstraram dificuldade, mas perceberam que a tarefa não era tão difícil quando a professoranda os convenceu disso. Com isso PE.02 sugere que o baixo desempenho revelado inicialmente está diretamente associado à falta de empenho, de interesse e ao que se convencionou denominar “lei do menor esforço”, visto que os estudantes investem o mínimo possível de tempo e esforço no cumprimento das tarefas escolares. Ao que parece, PE.13 também incorre nessa associação – vontade/êxito – quando refere que alguns alunos estavam já concluindo a tarefa, enquanto outros mal a começavam “alegando que não sabiam como fazer”. Dito em outras palavras, poderíamos inferir que os alunos propositadamente retardavam o início da tarefa, a pretexto de não saberem realizá-la.

Um terceiro aspecto a considerar, presente nos registros de PE.04 e PE.13, trata da constatação de que os alunos manifestam precárias condições de produzir textos e respostas advindos de uma elaboração pessoal, ficando restritos à reprodução de trechos do livro ou da fala do professor. Uma tentativa de compreender/explicar essa problemática leva PE.04 a levantar algumas hipóteses, tais como a falta de leitura, a falta de incentivo dos professores ou

a falta de interesse dos alunos. Essa terceira alternativa, antecedida pela expressão “ou será”, parece remeter, subliminarmente, para uma preferência da professoranda por explicar o problema como responsabilidade do aluno, seguindo a tendência muito comum de encontrar as motivações e razões unicamente fora da alçada e da ação dos professores.

Para alguns professorandos, as condições impostas pelo hábito e pela tradição escolar constituem elementos que influenciam na passividade dos alunos. Dentre esses elementos apontam o uso excessivo do livro didático como um dos principais vilões:

Logo veio a pergunta que eu estava esperando: prô, nós vamos trabalhar com nosso livro? Então conversamos sobre a questão do livro e ficou combinado que iremos utilizá-lo quando necessário para fazer algumas atividades ou trabalho com algumas figuras (MEM 09-04/2^B).

Assim que entrei na sala me chamou a atenção que todos os alunos me aguardavam com o livro didático em cima da classe. No final da aula quando disse que poderiam guardar o material eles me questionaram que não tinham lido o livro. Pode-se observar como as aulas de história são dependentes do livro, não que ele não deva ser utilizado, mas de maneira alguma deve ser o único recurso (MEM 18-04/2^C).

Desde as primeiras aulas observo como os alunos são habituados ao livro didático, todas as aulas este é o primeiro material a ser colocado na mesa e eles logo perguntam em que página devem abrir. Sempre que possível utilizo-o, até para não mudar totalmente os hábitos deles, mas não quero que minhas aulas sejam baseadas somente no livro didático, gosto de aproveitar as principais idéias, alguns textos e mapas, mas também acho muito interessante dispor dos vários recursos existentes, até para que todos os alunos possam ser estimulados e desenvolvam-se num todo (MEM 19-04/2^F).

A posição concernente ao uso criterioso do livro didático resulta, em grande parte, das orientações advindas das disciplinas do curso, ditas “pedagógicas”, cujo “discurso pedagógico”, como referi anteriormente, é constituído de severas críticas às propostas de trabalho que resumem a aprendizagem da história à leitura do livro e à resolução dos exercícios nele apresentados.

A dispersão dos alunos e o não-engajamento na proposta da aula também constituem fatores de preocupação para os professorandos, como evidenciam estes enunciados:

Não me senti muito satisfeita com a aula de hoje, as alunas estavam dispersas e foi um pouco difícil de acomodá-las. Entreguei a folha e começamos a análise do texto. Cala aluna lia um parágrafo e logo após discutíamos e conversávamos. Durante as minhas observações após as leituras, algumas alunas demonstram-se interessadas, iam questionando e fazendo comparações (MEM 15-04/2^G).

Alertada pela aula anterior, onde o planejamento foi pouco, preparei mais atividades. Desta vez, demais. Eu fazia a explicação, questionamentos e permitia que perguntassem e comentassem também, mas poucos falaram. Preciso estimulá-los mais. Estão muito quietos. Alguns pareciam não muito interessados. Estavam mais preocupados com o “Festival” do dia seguinte. Ia então até

a classe e falava baixinho para que participasse, acompanhasse. Para alguns surtiu o efeito, para outros, não tanto, preciso conquistá-los (MEM 05-04/2^C).

A única coisa que me deixou realmente preocupado durante o seminário é o fato de que apenas alguns alunos (e sempre os mesmos) participam, levantando questões, fazendo relação, etc., enquanto que outros parecem (pelo menos aparentemente) estar “viajando”. Alguns eu já percebi que são mesmo quietos, pois as suas memórias são bem desenvolvidas e relatam o que foi discutido e exposto nas aulas; já outros são dispersos por natureza mesmo, às vezes participam das aulas, às vezes estão com o pensamento longe... (MEM 01-04/2^L).

A par da preocupação com a dispersão, atitude presente na totalidade das turmas, os professorandos vão percebendo que os alunos são heterogêneos, com diferentes e divergentes graus de responsabilidade⁵⁴ ao trabalho, pois a estratégia que surte efeito num momento revela-se ineficaz em outro e o que mobiliza determinados alunos não produz qualquer sentido para outros. A compreensão desse contexto de imprevisibilidade vai constituindo, pouco a pouco, a noção de que a docência é um trabalho fundamentalmente humano, com e sobre o outro, enfim, um trabalho interativo que demanda atitude investigativa e reflexiva cotidiana para se constituir qualificadamente.

As diferenças contextuais, a heterogeneidade dos alunos e as diversas posições de sentido vivenciadas e assumidas pelos professorandos produzem uma variedade de estratégias de enfrentamento desse enorme dilema, que é a resistência passiva dos alunos perante a proposta de trabalho. Com relação à não-realização do tema ou à não-entrega de algum trabalho solicitado, vemos posições diametralmente opostas entre os professorandos. No recorte de enunciados apresentados na seqüência verificamos uma posição de aceitação das condições oferecidas pela escola e pela turma.

Fiquei satisfeita com as respostas que os alunos elaboraram e acredito que aos poucos a tendência é que as respostas melhorem mais. Para os alunos que não realizaram a atividade, ou não responderam de maneira completa, tive que ditar uma resposta, pois eles ainda não conseguem “captar” as respostas dos colegas e elaborar uma (MEM 02-04/2^L).

Mas para minha surpresa de 19 alunos apenas 5 entregaram, fui informado de que não adianta dar tema de casa, porque eles não fazem, e com isso mudarei a estratégia do tema, em vez de dar

⁵⁴ Talvez seja necessário retomar aqui a noção de responsabilidade em Bakhtin. Para este autor, nenhum ser vivo pode evitar a responsabilidade, pois sua própria condição (estar vivo) obriga-o a reagir ao ambiente. Nesse sentido, a responsabilidade não pode ser entendida como uma expectativa de obter uma determinada resposta do outro, supostamente a melhor, a mais adequada resposta; antes, trata-se da “responsabilidade que temos por nosso lugar único na existência e dos meios pelos quais relacionamos essa singularidade com o resto do mundo, que é outro para ela” (CLARK e HOLQUIST, 1998, p. 90). Conforme já tematizado em outra seção, a responsabilidade comporta também a noção de responsabilidade, que “é concebida como a ação de responder às necessidades do mundo e é realizada por meio da atividade do *self* que responde à sua própria necessidade de um outro” (p. 101). Entendida como reação ao outro, ao contexto, ao ambiente, a responsabilidade comporta todas as nuances, podendo ser, no caso da relação pedagógica, o silêncio, o grito, a conversa, a resistência ativa ou passiva, a negação, a aceitação etc.

para fazer em casa, passarei a fazer no início de cada aula, com a participação de todos. (MEM 03-04/2^B).

A cada aula que termino faço as minhas conclusões, nessa concluí que os alunos têm que trabalhar e fazer todas as leituras dentro da sala, pois são muito imaturos e não têm responsabilidade (MEM 04-04/2^K).

Dentro desta proposta, as respostas mais completas foram utilizadas como modelo para que outros alunos completassem as suas questões para aqueles que tinham realizado a tarefa assim como, para aqueles que não haviam feito, poderem copiar (MEM 07-04/2^F).

Após fazer a chamada perguntei aos alunos se estes haviam feito o tema de casa que foi encaminhado na aula do dia 2 de setembro, para minha surpresa e espanto apenas quatro pessoas haviam feito. Devido a este fato tive que reorganizar o planejamento da minha aula, então coloquei aos alunos que eles foram irresponsáveis, pois não fizeram as atividades solicitadas e, devido a isso então, procurei encaminhar a aula por outro caminho (MEM 25-04/2^E).

Há alguns anos li uma pichação num muro da cidade que dizia: “Quando acordei, as alfices já estavam plantadas”. Apesar dos muitos sentidos que a frase possa produzir, minha compreensão responsiva apontou para a idéia de atitude de conformidade com uma situação instituída, sobre a qual pouco ou nada podemos fazer. Esse conjunto de enunciados dos professorandos me remete a essa lembrança, pois evidencia uma grande capacidade de adaptação ao *status quo* escolar. A constatação de que os alunos não realizam as tarefas solicitadas não os perturba muito, já que se trata de uma situação arraigada na dinâmica escolar, com a qual, parece, é possível conviver. Então, muda-se o planejamento, ditam-se as respostas para serem copiadas, opta-se pela abolição de tarefas extraclasse, dentre outras atitudes.

Alguns o fazem com a anuência explícita dos professores titulares, que também desistiram de se empenhar no que consideraram uma “luta inglória”, qual seja, envolver alguns alunos no trabalho pedagógico.

A aula de hoje foi um pouco frustrante, com relação ao trabalho que eu havia lhes passado na aula anterior e havia ficado de tarefa para casa, somente dois alunos me entregaram, pois o resto havia esquecido e, segundo eles, alguns não conseguiram concluí-lo. Então eu lhes respondi um pouco chateada que a última chance para entregar o trabalho seria a nossa próxima aula, dia 28/10/04. Com essa situação pude perceber o pouco interesse por parte dos alunos. Após o término da aula conversei com a professora titular sobre o fato ocorrido e ela me falou que a melhor forma de fazer trabalhos e obter resultados eram aqueles feitos dentro da sala de aula (MEM 14-04/2^F).

Antes de fazer a entrega da atividade, tentei explicar, mas não prestaram muita atenção, isso me deixou chateada, então fui atendendo individualmente e gostei, assim prestaram mais atenção. Percebi que um aluno havia guardado o material, conversei com ele, e logo pegou o material, mas quando me afastei e me dei por conta guardou novamente. No final da aula comentei essa situação com o professor titular que me tranqüilizou (estava preocupada), dizendo que este aluno é assim (não faz as atividades com pontualidade) e seu caderno é desorganizado (MEM 21-04/2^I).

Para aprofundar a análise das questões que esses registros fazem emergir, reporto-me a uma obra de John Dewey (1979) na qual apresenta o conceito de “acto de rotina” caracterizando-o como o modo peculiar como alguns professores aceitam a realidade das escolas, percebendo as situações difíceis como naturais. Ao se depararem com determinados problemas, tendem a aceitar automaticamente o ponto de vista dominante, adotando uma posição instrumental-pragmática, de conservação da realidade. Nesse caso dos professorandos, parece aceitável que os alunos, ou alguns deles, não realizem as tarefas, pois assim procedem em todas as disciplinas, com todos os professores. Zeichner pondera que “é freqüente estes professores esquecerem-se de que a sua realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto” (1993, p. 18).

Outros professorandos assumem posição muito diferente diante do que consideram a “irresponsabilidade” dos alunos. Muitos optam pelo enfrentamento direto, “dando um duro na turma”, segundo palavras de PE.10.

Iniciamos a correção do tema de casa e durante ela tive que “dar um duro” na turma. Pedi desculpas aos alunos que sempre faziam as tarefas de casa, traziam o material e acompanhavam as aulas, mas que eu teria que falar sobre algumas coisas que não eram muito agradáveis e que eu acreditava não estarem muito corretas. Falei aos alunos que é obrigação deles fazer o tema de casa todos os dias, que um ou dois esquecimentos são toleráveis, mas nunca fazer o tema, é inadmissível, pois nenhum deles trabalha fora e os temas propostos não são muito extensos e não exigem que eles se desloquem até uma biblioteca para fazê-los. Falei que isso não valia para a turma toda, mas que havia dois ou três alunos que eu nunca vi fazerem o tema. Não citei nomes e ainda chamei a atenção para o material que devem trazer na aula, como os textos e o caderno, pois estou percebendo que mesmo orientando a turma quase sempre esquece. Não sei se é porque estavam acostumados a trabalhar sempre com o livro didático ou se a professora não cobrava muito isso. Acredito que isso não está correto e que se há uma tarefa para ser realizada em casa, ela deve ser feita e que se a professora orientou para não esquecerem um determinado material, devem se organizar e deixar em uma pasta ou em um caderno que trazem sempre na aula. Organização e responsabilidade são duas coisas muito importantes para um ser humano e acho que esses hábitos devem começar em casa e continuar na escola, não começar somente quando a pessoa está iniciando sua carreira profissional, pois ela vai sofrer muito com isso, perder muito tempo e dinheiro e, muitas vezes, até o emprego por causa disso (MEM 10-04/2^F).

O discurso da professoranda diante dos alunos denota uma concepção de escola cujas funções comportariam não só uma dimensão *epistêmica* do ensino, garantindo a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, mas também, e sobretudo, uma dimensão *socializante*, na preparação das crianças e jovens para o convívio e o regramento social, e uma dimensão *profissionalizante*, assegurando-lhes a qualificação para o trabalho numa perspectiva atitudinal, de organização, autodisciplina e responsabilidade perante aquilo

que se considera o papel fundamental do estudante – realizar as tarefas escolares – e do trabalhador – desempenhar as funções inerentes ao seu posto. Tendo nascido numa típica família de trabalhadores, de descendência e tradição escolar italianas, sendo ela própria uma universitária bastante dedicada aos estudos e uma estagiária igualmente comprometida com a aprendizagem dos seus alunos, é inadmissível aceitar que estes não sejam responsáveis no cumprimento do seu papel.

Assim, a estratégia de enfrentamento dessa problemática na sua turma se dá pelo viés do discurso moral, disciplinador, meritocrático, denotando que o sucesso profissional está diretamente associado ao mérito pessoal e que este se fundamenta na responsabilidade e autodisciplina. Essa mesma evidência é apresentada no fragmento de memória de PE.12, como podemos observar:

Logo pedi que me entregassem a memória de aula da semana passada e, para minha surpresa, apenas sete alunos entregaram o que eu havia pedido. Questionei os alunos que não haviam feito do porquê da não entrega da memória e a maioria disse que havia esquecido. Então, falei que eles deveriam ter mais responsabilidade com as tarefas de casa. Falei que para ser alguém na vida temos que desenvolver nossas responsabilidades e que se eles um dia fizessem isso no seu trabalho, certamente não teriam chance de reparar o seu atraso em entregar um relatório importante. Alguns alunos me olharam com uma cara de assustados, mas me mantive firme e falei que na próxima aula queria todas as memórias entregues. Como é difícil trabalhar nesse sentido. Às vezes acho que é falta de interesse, mas durante as aulas eles participam tão bem das discussões, não é possível que não gostem do que estejam aprendendo! A princípio, quando alguns me disseram que não haviam feito a atividade, tive vontade de gritar com eles, mas me contive. Acho que o grito não resolve nada. Penso que a conversa que tive com eles depois foi mais importante e acho que compreenderam mais facilmente suas responsabilidades do que se eu tivesse gritado (MEM 12-04/2¹).

Decidida a não flexibilizar na exigência do tema, em outro registro PE.10 revela a estratégia de não ditar as respostas para os que não trouxeram a tarefa feita, como forma de pressionar os alunos e demonstrar uma medida exemplar para futuras situações dessa natureza:

Depois dessa polêmica, corrigimos o tema de casa e novamente alguns alunos não fizeram, dessa forma eu disse que não ditaria as respostas corretas, eles deveriam pedir o material de algum colega emprestado, procurar as respostas no material que receberam na aula passada ou no livro didático. É muito prático não fazer o tema e depois chegar na escola e copiar as respostas que a professora ou os colegas ditam... (MEM 10-04/2¹).

Uma posição semelhante é manifestada por PE.12, no que se refere a manter a cobrança do tema, acrescentando, no entanto, outros componentes à estratégia, como fazer referência à avaliação e, sobretudo, usar de persuasão e convencimento sobre a importância das tarefas extra-escolares para aprofundar o conhecimento.

Comecei a aula corrigindo o tema da aula anterior, para minha surpresa quatro alunos não haviam feito o tema. Então conversei com a turma, falando que o tema de casa é algo muito importante para que eles possam refletir sobre aquilo que se aprende na sala de aula. Também foi comentado que os temas fazem parte da avaliação deles, portanto seria importante uma dedicação maior da turma nessa atividade. Assim, os alunos que não fizeram o tema se comprometeram de trazer o tema feito para a próxima aula. Senti o quanto é difícil convencer um aluno que ele precisa se dedicar para ser alguém e ser responsável por aquilo que faz (MEM 12-04/2^E).

De modo geral, todos esses registros demonstram a inconformidade dos professorandos com a situação que encontram nas suas salas de aula: alunos desinteressados pelos conteúdos escolares, resistentes à realização de atividades que lhes demande algum esforço; ausência ou não-explicitação de projetos pessoais; turmas heterogêneas no que respeita à relação com o saber e à sua apropriação, dentre outras. Também fica evidente a expectativa (ou a nostalgia?) de encontrar o aluno idealizado, que é naturalmente motivado para aprender, que tem plena consciência da finalidade da sua presença na escola, que é curioso, questionador, investigativo, participativo, colaborativo.

Ao lançar mão de estratégias para dar conta dessa realidade não esperada e não desejada, os professorandos apostam, predominantemente, em ações e motivações extrínsecas, tais como a ameaça de uma nota insuficiente; de uma possível reprovação; de uma sanção ou penalidade por parte da professora, da direção e/ou dos pais; da possibilidade de perder a estima do professor e, até mesmo, da eventualidade de um futuro profissional comprometido. Em certa medida, são estratégias apreendidas ao longo de sua própria escolarização básica, uma vez que todos nós, na condição de alunos, já vivenciamos situações disciplinadoras dessa natureza em algum momento (senão em muitos ou em todos os momentos) de nossa vida escolar.

No conjunto dos estudos que configuram a epistemologia genética de Piaget e seus colaboradores, dentre inúmeros conceitos vigorosos para compreender os processos cognitivos, pontuarei aqui a noção de “esquema familiar”, cuja potencialidade e pertinência permitem dimensionar e tematizar essa característica encontrada nas práticas dos professorandos em seus passos iniciais em sala de aula. Em sua obra, Piaget define esquemas (e estruturas) como elementos organizadores da conduta que são inconscientes e a ela subjacentes. Refere como esquemas de ações “aquilo que, em uma ação, é assim, transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, dito de outro modo, o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma situação” (PIAGET, 1973a, p.16), ou, ainda, como totalidades organizadas em que os elementos internos constituem um sistema de relações com progressos interdependentes (PIAGET, 1987, p. 359).

Num de seus últimos trabalhos, Piaget (1985) apresentou uma distinção entre esquemas presentativos e esquemas de procedimento, conceituação que foi mais bem desenvolvida pelos seus colaboradores (INHELDER et al., 1996). Os esquemas presentativos referem-se aos caracteres permanentes e simultâneos de objetos comparáveis, envolvem tanto esquemas conceituais como sensoriomotores, aplicam-se mais a símbolos e significantes que a objetos, são facilmente generalizáveis e, uma vez abstraídos de seus contextos, conservam-se em contextos mais abrangentes. Por sua vez, os esquemas de procedimento “são seqüências de ações que servem de meios para atingir um fim e são difíceis de abstrair de seus contextos” (INHELDER e CAPRONA, 1996, p. 28), sendo limitada a sua conservação fora do contexto específico. *Grosso modo*, podemos dizer que os esquemas presentativos servem à *compreensão* da realidade, ao passo que os esquemas de procedimento servem ao *êxito* da ação, constituindo dois sistemas complementares.

Ainda segundo esses autores, o exercício freqüente de determinados esquemas colocados em maior disponibilidade, constituindo-se, então, em *esquemas familiares* (INHELDER e CAPRONA, 1996; BODER, 1996). Tais esquemas desempenham função de organizadores decisivos no conhecimento de tipo privado, quer dizer, nos modos como os indivíduos mobilizam seus conhecimentos em novas situações e contextos. Inhelder e Caprona (1996, p. 29) demonstram que é característica fundamental do sistema cognitivo reduzir e traduzir aquilo que o sujeito não conhece e não entende (o desconhecido e a ininteligibilidade) à forma de esquemas muito familiares, “em que as transformações são imediatamente operáveis, mentalmente ou materialmente, e em que os estados são imediatamente visualizados ou reconhecidos sem reconstituições, inferências ou planificações etc., intermediárias”.

Diante do exposto, ao que nos parece, boa parte do grupo-sujeito desta pesquisa lança mão de esquemas familiares para enfrentar as dificuldades e vicissitudes da sua sala de aula, em especial nas situações que demandam atitudes emergenciais. Tais esquemas familiares dizem respeito à expectativa de um modelo positivo de aluno (que escuta, que presta atenção, que faz a atividade, que gosta de estudar) e à existência de um modelo negativo de aluno (que não escuta, que não presta atenção, que não faz a atividade, que não gosta de estudar). São também os seus esquemas familiares que aportam na figura do aluno as razões e responsabilidades pelas perturbações, insucessos ou inadequações perante o trabalho pedagógico. Resta descobrir, e na seqüência do estudo espero fazê-lo, se e como os professorandos conseguem romper com os esquemas familiares, avançando para leituras e práticas mais contextualizadas, numa visão integrada que coordene os observáveis do objeto e os observáveis da ação docente.

4.4 UMA PRIMEIRA SISTEMATIZAÇÃO DOS ACHADOS: TECENDO AS INTERPRETAÇÕES E PROJETANDO-AS À REFLEXÃO

Para evitar uma excessiva dispersão das questões até aqui apontadas, considerando a quantidade e a variedade de dilemas e de posições de sentido manifestados pelos professorandos em suas enunciações e interlocuções no ambiente telemático, cumpre trazer à lembrança, sinteticamente, alguns indicadores potenciais para tecer as interpretações e projetá-las à reflexão teórica, segundo o aporte que orienta este estudo. Eis alguns desses indicadores:

- as primeiras aproximações com a prática escolar em situação de estágio são caracterizadas por um amálgama de sentimentos contraditórios, consubstanciados em medo, ansiedade, alegria, orgulho, expectativa, frustração, responsabilidade, insegurança, impotência, onipotência etc.;
- para os professorandos inexperientes, as primeiras incursões na sala de aula produzem um “choque de realidade”, configurado como uma espécie de distanciamento entre as expectativas idealizadas trazidas da formação profissional e as condições reais com que se deparam nas escolas-campo de estágio;
- em alguns casos, em geral com professorandos portadores de alguma experiência escolar – como voluntários, bolsistas e/ou professores titulares das séries iniciais –, o “choque de realidade” ocorre às avessas, uma vez que ingressam no estágio esperando uma realidade ainda mais difícil do que aquela que efetivamente encontram;
- o confronto entre as expectativas – geralmente positivas e idealizadas – acalentadas pelos professorandos e o contexto escolar que se lhes apresenta demanda a implementação de estratégias emergenciais, lançando os professorandos à adoção de medidas não “autorizadas” pelo referencial construído na formação profissional, mas amplamente utilizadas e legitimadas no contexto e na tradição escolar;
- a distância entre o ideal de uma teoria ainda não suficientemente apropriada e o real de um contexto de emergência e imprevisibilidade faz aflorar concepções e práticas tidas pelo discurso acadêmico como tradicionais, produzindo oscilações entre a

tradição e a inovação, entre o possível naquele momento da sala de aula e o necessário numa proposta pedagógica progressista;

- a despeito da intencionalidade trazida do campo de formação, a relação pedagógica é percebida e constituída na assimetria professor-aluno, sendo este último responsabilizado pelas dificuldades no/do trabalho docente, por tudo o que lhe falta: atenção, interesse, vontade, compromisso, dedicação. Podemos dizer, assim, que apenas um pólo da relação professor-aluno é reconhecido pelos professorandos, sempre na perspectiva da denúncia da insuficiência no cumprimento de seu papel de aluno, em detrimento de um ponto de vista que vislumbre suas potencialidades;
- nessas narrativas iniciais sobre as práticas, visibilizadas nas memórias e nas interlocuções virtuais, predominam os registros sobre as impossibilidades e dificuldades da sala de aula, com o compartilhamento do desconforto, angústia e mal-estar que tal espaço produz;⁵⁵
- há forte tendência em olhar para a prática de estágio na posição de observador externo, não se colocando como sujeito implicado nas relações pedagógicas que ali se constituem, tampouco reconhecendo a aula como um espaço de interação e de trocas cognitivas/simbólicas⁵⁶ entre o professor e os alunos;
- o espaço da aula configura-se como um campo rígido de cumprimento do programa segundo o planejamento previamente estabelecido, no qual a exposição dos conteúdos ganha mais relevância que a própria dinâmica instaurada pelos sujeitos. Dito em outras palavras, as questões do ensino sobrepõem-se aos movimentos da aprendizagem e, nessa perspectiva, a ação do professor tem proeminência sobre a reação do aluno;

⁵⁵ Situações semelhantes são corroboradas pelos estudos de Sordi (1999) e Mendes (2000).

⁵⁶ Segundo Montoya, a construção do conhecimento pelo indivíduo é solidária e indissociável do sistema de trocas cognitivas entre os indivíduos. As trocas cognitivas são definidas, pelo autor, como “ações de reunir informações, colocá-las em relação ou em correspondência, introduzir reciprocidades; isto é, ações isomorfas àquelas que realiza o indivíduo interiormente” (1996, p. 71). Com isso se evidencia a impossibilidade de conceber o progresso da ação individual sem a contribuição e participação do outro e sem a imersão do indivíduo num meio social. Esse sistema de trocas, entre nós, seres humanos contém uma especificidade, que Montoya define como troca simbólica, isto é, a capacidade de realizar trocas cognitivas em nível da representação, podendo compartilhar significados diferentes dos seus significantes (1996, p. 72).

- a garantia para uma efetiva aprendizagem dos alunos e para o sucesso da aula parece estar submetida ao comportamento dos alunos, sendo fundamental que ouçam o professor com atenção, em atitude de silêncio, que realizem as tarefas em aula, que efetuem o tema de casa e demais atividades extraclasse, que tragam o material solicitado para a aula etc.;
- há uma preferência dos professorandos, manifesta em suas narrativas, de estabelecer relações de afeto e amizade com os alunos, fazendo da aula um espaço democrático. Quando isso não acontece, justificam que os alunos não estão habituados a relações dessa natureza com seus professores titulares, obrigando-os (professorandos) à adoção de estratégias mais tradicionais até que os alunos “amadureçam” e ofereçam condições para uma relação mais simétrica e horizontal;
- verifica-se, também, a noção de que, em alguns casos, os fins justificam os meios, sendo legítimo o professorando lançar mão das mesmas estratégias de disciplinamento a que os alunos estão acostumados, até que se instaurem as condições para a construção de uma relação em novas bases. As estratégias justificáveis vão desde ações mais amenas como seduzir, convencer, aconselhar, moralizar, até as mais radicais, como xingar, brigar, gritar, ameaçar, tirar da aula, baixar a nota, chamar alguma autoridade externa (o professor titular, a coordenação, a direção, os pais);
- ainda no que respeita às condutas em classe, muitos professorandos parecem acreditar numa (ou manifestam expectativas por uma) ordem dada superior que, magicamente, instauraria condições ótimas em sala de aula, com respeito mútuo e cooperação entre os alunos e destes com o professor. Essa ordem estaria fundamentada numa sólida educação moral que as famílias deveriam oferecer aos seus filhos, no valor que a sociedade deveria conferir à educação e, conseqüentemente, no *status* que o professor teria em tal sociedade.

Uma vez reconhecidos, na forma de síntese, os principais indicadores que consubstanciam os diversos modos de enfrentamento dos dilemas emergentes da prática pedagógica operacionalizados pelos professorandos, compete interpretá-los do mirante teórico que orienta uma parte deste estudo, em especial as teorias da equilibração e da tomada de

consciência erigidas por Jean Piaget e colaboradores.⁵⁷ Como já visto em outro capítulo desta tese, Piaget parte do pressuposto de que assimilação e acomodação constituem os componentes de todo equilíbrio cognitivo, sendo co-responsáveis pela conservação do sistema. O primeiro componente diz respeito à incorporação de conteúdos às formas de organização presentes no sujeito, sejam esquemas ou estruturas, ao passo que o segundo componente – a acomodação – atua de modo complementar, promovendo ajustes dessas formas aos conteúdos que o meio oferece.

Em situações de trocas sujeito-meio, é inevitável que o sujeito se depare com situações obstaculizadoras da assimilação, desajustando o esquema em atividade. Piaget denomina de “perturbações” esses obstáculos à assimilação e distingue-os em duas classes:

a primeira compreende as que se opõem às acomodações: resistências do objeto, obstáculo às assimilações recíprocas de esquemas ou de subsistemas, etc. São em resumo as causas de fracassos ou de erros, na medida em que o sujeito se torna consciente disso, e as regulações que lhe correspondem comportam, então, *feedbacks* negativos. A segunda classe de perturbações, fontes de desequilíbrios, consiste, ao contrário, em lacunas, que deixam as necessidades insatisfeitas e se traduzem pela insuficiente alimentação de um esquema (1976, p. 25).

Para dar conta das perturbações que a realidade oferece e recuperar o equilíbrio do sistema, o sujeito recorre a um processo de regulações, estas entendidas como reações às perturbações. Piaget (1976) adverte que, embora toda a regulação consista numa reação a perturbações, nem toda perturbação engendra uma regulação, porque a perturbação pode suscitar tão-somente uma repetição da ação, o seu redirecionamento para novos focos de interesse, ou, mesmo, o seu cessar. Desse modo, para que haja regulação, faz-se necessária a intervenção de um regulador interno, que Piaget define como sendo as conservações mútuas, inerentes ao próprio processo de assimilação. Dito em outras palavras, é a totalidade do sistema, em seu funcionamento, que desempenha o papel de regulador, na medida em que submete o sistema à conservação do seu todo e ao fechamento do ciclo das interações.

Quanto à natureza das regulações, Piaget distingue-as entre “regulações quase automáticas” e “regulações ativas”, as primeiras referentes aos casos sensório-motores simples, “quando os meios estão pouco sujeitos a variações, na precisão das acomodações ou

⁵⁷ É preciso reconhecer que, num processo de pesquisa, o horizonte teórico nunca se situa tão-somente no momento de interpretação de achados empíricos, estando presente desde as primeiras aproximações que se faz com o tema da investigação, com a escolha do campo etc. Nesse sentido, a seleção dos enunciados dos professorandos e as primeiras análises apresentadas neste capítulo já estão orientadas pelo olhar teórico, tanto do referencial piagetiano quanto do aporte bakhtiniano. Invoco, para corroborar essa idéia, uma citação de Tardif e Lessard (2005), na qual afirmam que “um campo de pesquisa não é outra coisa senão um espaço de inteligibilidade traçado progressivamente pelo olhar teórico do pesquisador”.

ajustamentos” (1976, p. 27), e as segundas concernentes às situações em que o sujeito, no decurso das interações, “é levado a mudar de meios ou pode hesitar entre vários”. Esse tema, pela importância nos processos de conceituação sobre a ação, voltará a ser discutido em outras seções para subsidiar análises dos enunciados dos professorandos.

Por ora, importa reconhecer, ainda, como o autor caracteriza as diversas etapas das compensações reguladoras. Iniciemos pela conceituação da compensação, definida por Piaget como “uma ação de sentido contrário a determinado efeito e que tende, pois, a anulá-lo ou a neutralizá-lo” (1976, p. 31). As compensações podem ocorrer sob duas formas distintas: por “inversão”, no caso de uma negação total das perturbações, ou por “reciprocidade”, provocando diferenciações nos esquemas ou subsistemas para integrá-los ao elemento perturbador.

No que respeita às relações entre as modificações do sistema e as reações compensatórias, Piaget propõe três condutas fundamentais. Nas condutas de tipo α , diante de uma pequena perturbação, próxima do ponto de equilíbrio, o sujeito pode simplesmente tentar anulá-la introduzindo uma modificação na ação em sentido inverso ao da perturbação. Entretanto, se a perturbação for mais intensa e desestabilizadora, o sujeito anulará seu efeito negligenciando ou afastando o elemento perturbador. Em qualquer desses casos, o equilíbrio conquistado permanece instável, pois o sujeito acrescenta elementos que deformam a situação de conflito para assimilá-la ao que é normal, familiar e aceitável.

Uma segunda ordem de conduta, denominada de tipo β , consiste na tentativa do sujeito de integrar o elemento perturbador ao sistema, modificando-o por deslocamento de equilíbrio até que o fato inesperado ou desestabilizador se torne assimilável. Assim, diante do problema, obstáculo, erro ou lacuna, o sujeito não mais tentará anulá-lo ou rejeitá-lo, visto que procurará modificar o esquema de assimilação disponível, de modo a ajustá-lo à situação em desequilíbrio, ou, dito em outras palavras, de modo a acomodá-lo ao objeto e seguir o curso da ação. Piaget demonstra que, ao integrar as perturbações no sistema cognitivo em jogo, “as condutas β as transformam em variações internas, que são suscetíveis de compensações ainda parciais, mas bem superiores às do tipo α ” (1976, p. 66).

Por fim, nas condutas de tipo δ , classificadas pelo autor como de tipo superior, o sujeito integrará o dado perturbador em seu sistema cognitivo, antecipando as variações possíveis, “as quais perdem, na qualidade de previsíveis e dedutíveis, sua característica de perturbações e vêm inserir-se nas transformações virtuais do sistema” (1976, p. 66). Dito em outras palavras, o jogo de compensações não é eliminado, e, sim, ganha uma nova

significação. Do mesmo modo, as perturbações não são eliminadas, mas perdem esse estatuto à medida que são inteiramente assimiladas como reorganizações e transformações internas do sistema. Assim, o autor demonstra uma terceira forma de equilíbrio no processo da equilibração, que é entre sua diferenciação e integração em totalidades superiores.

Para Piaget, um dos mecanismos psicológicos que intervêm na evolução das condutas de α a δ são as regulações retroativas e antecipadoras, que possibilitam ao sujeito tanto a rememoração de contextos anteriores como a presunção de possíveis contextos futuros, isto é, o estabelecimento de relações e uma certa consciência do conjunto da ação. Nas palavras do autor, esse tipo de conduta consiste em “executar uma ação, depois em constatar-lhe o fracasso ou o semi-êxito, em corrigi-la e em estabelecer novas relações em função dessas correções” (1977, p. 80). Piaget acrescenta a essa evolução um desenvolvimento complementar, caracterizado por diferenciações e integrações. As diferenciações dão-se por acomodação progressiva com perturbações, ao passo que as integrações se constituem por assimilações que enriquecem o ciclo interior dos sistemas cognitivos.

Por fim, o autor apresenta as “compensações entre afirmações e negações” como um terceiro elemento presente no processo da equilibração, que se torna sistemático nas condutas de tipo δ , explicando a evolução nestes termos: nas condutas de tipo α , o sujeito suporta de fora as negações advindas das perturbações; nas condutas de tipo β , a perturbação deixa de ser inteiramente negativa, já que se incorpora ao sistema a título de variação; nas condutas de tipo δ , cada uma das operações do sistema pode ser invertida, ocorrendo, assim, a reversibilidade das operações. Em síntese, Piaget esclarece: “É assim que a equilibração chega a seus primeiros acabamentos, sob a forma de compensações entre as afirmações e negações, tanto nas relações entre a diferenciação das partes e a integração num todo, quanto nas conexões entre os subsistemas ou entre os esquemas, ou ainda nas relações elementares entre o sujeito e os objetos” (1976, p. 70).

Não faz parte de minhas intencionalidades, neste estudo, realizar qualquer espécie de enquadramento ou taxonomia entre os níveis de equilibração propostos por Piaget e as narrativas dos professorandos sobre as suas primeiras incursões em sala de aula e os dilemas delas decorrentes. Vejo plausibilidade, entretanto, na aproximação dos dois campos – teórico e empírico – procurando entender, do ponto de vista da construção da profissionalidade docente, como se articulam as reações dos professorandos diante dos dilemas e situações de conflito em seus estágios curriculares com os mecanismos reguladores dos esquemas cognitivos, visando à equilibração do sistema e à tomada de consciência da ação. É nessa perspectiva que apresento

algumas inferências advindas do cotejo entre as enunciações dos professorandos e a teoria piagetiana.

1. A prática pedagógica dos professorandos, em seus percursos iniciais, parece estar orientada por regulações quase automáticas, o que equivale a dizer que existe uma tendência de agir cumprindo rotinas cristalizadas, aplicando um mesmo esquema de ação em diferentes situações e contextos. Essa situação fica evidente nos inúmeros enunciados dos professorandos quando tratam dos dilemas concernentes à (in)disciplina escolar e ao (des)interesse dos alunos em aula. Em geral, recorrem aos esquemas familiares, reproduzindo as práticas de seus antigos professores, ou mesmo as estratégias adotadas pelos professores titulares, cujo reconhecimento fizeram no semestre anterior ao do estágio. Assim procedendo, conseguem “sobreviver” às dificuldades iniciais do estágio, colocar certa ordem na classe, escapando do risco que sempre os assombra, qual seja, o de não conseguirem gerir o trabalho e “controlar” os alunos.
2. São os objetivos e os resultados observáveis da ação, em seus êxitos, semi-êxitos ou fracassos, que dão a direção geral e oferecem os *feedbacks* para uma nova ação docente, permanecendo, portanto, no nível mais elementar do processo de tomada de consciência. A atenção aos objetivos e resultados está restrita aos aspectos mais imediatos e aparentes da ação pedagógica, de tal modo que o professorando permanece centrado na conduta evidente do aluno, sem chegar a compreender a situação (de desinteresse, de indisciplina). Constatada a inadequação no aluno (resultado), a consequência imediata é atribuir-lhe as causas do problema, visto que não se esforça, não se interessa, não faz as atividades etc. Retomando o diagrama piagetiano sobre o percurso de uma conduta, considero que os professorandos, nesse momento, situam-se no ponto P (periferia), isto é, no ponto mais exterior do sujeito em face do objeto, num nível em que a ação predomina sobre a conceituação, possibilitando-lhes tão-somente o reconhecimento dos meios materiais empregados na ação, não a consciência dos meios cognitivos mobilizados para transformá-la. Essa consciência periférica, ou elementar, manifesta-se pela simples representação material da situação problemática (acusações, lamentações, transferências), estando ausentes as ligações – ou havendo ligações apenas mecânicas e parciais – entre os observáveis constatados. Nas palavras de Piaget, “a consciência elementar estaria ligada a um dado imediato, êxtero ou proprioceptivo” (1977, p. 196).

3. A reação aos conflitos, ou, para usar a terminologia piagetiana, a reação às situações perturbadoras – constituídas principalmente pela (in)disciplina e pelo (des)interesse dos alunos –, ocorre, predominantemente, por meio de compensações por inversão, quando os professorandos agem isoladamente sobre as perturbações tentando anulá-las. Assim, é possível reconhecer características de condutas do tipo α nas suas primeiras ações docentes, uma vez que tendem a negar, afastar, ou, mesmo, deformar o elemento perturbador, submetendo-o ao esquema familiar, de modo a assegurar a continuidade da aula e a sobrevivência no estágio. Isso se manifesta em atitudes como ceder à pressão exterior – no caso a oferecida pela resistência dos alunos – abrindo mão, mesmo que provisoriamente, das intencionalidades e referenciais que orientavam sua proposta pedagógica inicial, e/ou insistir no confronto com base numa “razão da autoridade”, ainda que isso signifique alcançar um conforto muito provisório e um êxito momentâneo.
4. As reações compensatórias típicas das condutas de tipo α oferecem um equilíbrio muito instável do sistema, uma vez que as perturbações são apenas parcialmente compensadas. Dessa instabilidade decorrem sempre novas desequilibrações, que pressionam os professorandos a operar reações compensatórias mais férteis para o equilíbrio cognitivo, avançando qualitativamente para condutas mais elevadas. São novas condutas que permitem superar a forma elementar de equilíbrio “sujeito-objeto”, encaminhando-se para modificações do sistema por deslocamento de equilíbrio, com variações internas do esquema ou estrutura, até as transformações virtuais do sistema, próprias das condutas de tipo superior.

É sobre a continuidade do mapeamento empírico, no intuito de encontrar evidências dessa progressiva tomada de consciência da ação docente, que me debruçarei na seqüência.

CAPÍTULO V

**PROGRESSOS NA CONCEITUAÇÃO E
EMERGÊNCIA DE OUTROS SENTIDOS**

À medida que desenvolvem seus estágios, enfrentando os dilemas que a prática lhes impõe, interagindo e socializando suas experiências docentes no *for-chat*, narrando e re-codificando a experiência narrada em suas memórias de aula, estas também compartilhadas no ambiente virtual, os professorandos vão produzindo outros/diferentes sentidos sobre os dilemas da profissão. Na seqüência, procurarei analisar um conjunto de enunciados reveladores de uma atitude mais interpretativa dos acontecimentos da sala de aula, relativos aos dilemas que até aqui foram apontados. Observo, por meio de tais enunciados, o afastamento de uma certa “razão instrumental” (ou de regulações automáticas? ou de esquemas familiares?), que reduz a intervenção dos professorandos à operacionalização de medidas de controle e estratégias de enfrentamento imediato dos problemas, muito semelhantes às condutas dos tipos α já referidas. Paralelamente a isso, os professorandos vão se aproximando, gradativamente, de uma atitude mais reflexiva da docência, da compreensão mais ampla do contexto, do reconhecimento de inúmeras possíveis causas dos conflitos, dos efeitos de sentido que suas ações produzem perante os alunos etc., revelando, enfim, ações docentes em transição, mais afinadas às condutas de tipo β e δ .

5.1 “HOJE FOI UM DAQUELES DIAS EM QUE VOCÊ SENTE ORGULHO DE SER PROFESSORA”

O fragmento do registro da professoranda, tomado para título desta seção, convida-nos a adentrar um pouco mais adiante na dinâmica da sala de aula e nas relações interativas que ali se estabelecem. Na mesma medida em que produz sentimentos de decepção, ansiedade, insegurança, raiva, medo, impotência, a sala de aula pode ser lugar de satisfação, orgulho, alegria, força, afetividade, dentre outros sentimentos. Vejamos o que causou esse “orgulho de ser professora” em PE.16:

Hoje foi um daqueles dias em que você sente orgulho de ser professora, me senti muito satisfeita, pois alcancei todos os objetivos que havia determinado para esta aula, e me senti muito feliz. Os alunos adoraram a aula e ficaram comentando sobre o que tinham visto com os colegas das outras turmas, ficaram após ter batido para o recreio conversando comigo, dando suas opiniões, fazendo questões, enfim foi uma daquelas aulas que realmente você percebe que envolveu os alunos, não um ou dois, mas a turma como um todo o que é muito gratificante e faz valer a pena passar por todos os obstáculos que a profissão implica (MEM 16-04/2^ª).

Nessa aula parece ter havido um efetivo encontro entre as expectativas da professoranda e a responsabilidade dos alunos. Foi possível alcançar os objetivos, realizar as atividades programadas e, o melhor de tudo, obter a adesão de todos os alunos para sua

proposta de trabalho. É pena que a professoranda não avance nessa narrativa (embora o faça em muitas outras) para a análise dos elementos que concorreram para tal conquista.

Analisando outros enunciados dessa natureza, percebemos que a experiência refletida vai possibilitando que os professorandos compreendam melhor suas intervenções e as reações que suscitam nos alunos, identificando os possíveis êxitos e os eventuais fracassos da sua ação pedagógica, bem como as razões de tais situações. PE.01 revela a “descoberta” de uma estratégia bem-sucedida no seguinte registro:

Aliás, nessa aula percebi uma coisa muito importante: a aula fica muito enriquecida quando a gente utiliza imagens e mapas, pois a turma visualizando, por exemplo, imagens de camponeses trabalhando, identifica o cotidiano dessas pessoas naquela época e, assim, percebe semelhanças com os dias atuais. Ademais, trabalhar com mapas também é muito importante, pois não adianta nada passarmos uma aula inteira falando da Península Ibérica ou dos Estados Pontifícios, se os alunos não sabem onde eles se localizam. Na minha opinião, o que melhorou e contribuiu para a aula foram as lâminas contendo imagens e mapas, pois os alunos prestaram muita atenção durante a apresentação dessas lâminas, comentaram, questionaram, fizeram relações entre o passado e o presente, perceberam diferenças. Enfim, percebi que os esquemas no quadro ou em lâminas, depois de um certo tempo acabam cansando os alunos e alguns se dispersam. Portanto, na minha opinião, a aula ideal é aquela que “mistura” um pouco de tudo: esquemas (no quadro ou em lâminas), discussões que ligam o cotidiano e o conteúdo, imagens com cenas cotidianas da época, mapas para localizar o espaço estudado, enfim, tudo o que quebre a rotina e que não se estenda por muito tempo (MEM 01-04/2^E).

Para Piaget, as razões funcionais da tomada de consciência podem ser tanto inaptações, fracassos, lacunas da ação quanto objetivos a cumprir. No caso em análise, ao alcançar êxito na proposta de trabalho com os alunos, o professorando tenta compreender que elementos da sua ação/intervenção concorreram para que eles correspondessem às suas expectativas participando, interagindo, questionando, “prestando atenção”. Nesse processo reflexivo, procura apropriar-se dos mecanismos íntimos da ação e vai apontando possíveis causas do que considera o sucesso da aula, dentre as quais: a) o uso de recursos iconográficos (mapas, gravuras, cenários) enriquece o trabalho, possibilitando que os alunos se reportem a outras épocas e lugares e que identifiquem diferenças e semelhanças entre o tempo passado e o seu próprio tempo; b) o abandono de uma opção metodológica baseada unicamente na exposição do professor, que faz dos alunos meros ouvintes, ou do uso excessivo de esquemas no quadro, que os faz copistas de idéias sistematizadas pelo professor; c) a adoção de uma dinâmica de aula que surpreenda e envolva os alunos com várias atividades, em especial aquelas que suscitam uma reflexão sobre o seu próprio cotidiano.

Nessa mesma perspectiva, PE.05 analisa os efeitos de sua proposta de aula nos alunos, identificando iniciativas metodológicas que contribuem para o alcance dos objetivos

fundamentais de uma aula de história, segundo as concepções construídas acerca do ensino desta disciplina e, também, da função da escola.

Essa aula foi bastante interessante. Houve grande participação dos alunos, que comentaram, deram opiniões, citaram os projetos de ajuda do governo, já que muitos deles recebem esse auxílio. Quando os alunos são questionados com assuntos de sua realidade, que fazem parte do seu cotidiano a sua interação é incrível. Todos queriam falar, questionar, argumentar. A aula foi muito boa, muito produtiva. Percebe-se a cada aula, a importância desse envolvimento dos alunos. Acredito que somente dessa forma o ensino, não apenas de História, mas em todas as disciplinas, poderá alcançar seus objetivos, que são auxiliar na formação de alunos críticos, que refletem sobre sua realidade, tornando-se cidadãos conscientes. Esta é a função do professor, não ser apenas o transmissor do conhecimento a um receptor de conhecimento. É preciso interagir, fazê-los pensar e acreditar que podem fazer algo para mudar sua realidade. Eles fazem parte da história e precisam se dar conta disso. E nós professores, estamos aqui para auxiliar a construir essa noção em nossos alunos (MEM 05-04/2^a).

A exemplo de PE.01, esta professoranda volta-se para uma ação pedagógica que resultou exitosa e avança na compreensão/construção da sua prática profissional, procurando apropriar-se dos seus mecanismos, consoante o que enfatiza Becker (2003, p. 60): “A ação que constrói conhecimento é uma ação que se debruça, inicialmente, sobre os resultados dessa ação prática que busca o êxito e que vai progressivamente na direção de seus mecanismos íntimos, isto é, na busca da compreensão”.

Piaget reconhece que a construção do conhecimento não prescinde da ação prática, mas precisa, necessariamente, ultrapassá-la. Nessa mesma linha, Zabalza (2004) pondera que “a prática por si mesma não proporciona conhecimento nem qualidade profissional” (p. 136), visto que é possível fazer repetidas vezes uma mesma ação sem conseguir compreender seus mecanismos. Assim, podemos inferir que um professor com dez anos de carreira tenha a experiência de um ano de docência repetida dez vezes, mas não, necessariamente, dez anos de experiência. Becker (2003, p. 66) também considera que uma pessoa pode passar uma vida inteira repetindo, de forma habilidosa, tarefas práticas sem, no entanto, mostrar progressos significativos no conhecimento, conforme exemplifica: “Um menino de rua que, não encontrando alternativa para viver, apela para o roubo ou para o furto, nem por isso compreende o sistema de produção da sociedade capitalista ou consegue situar eticamente seus atos”.

Pelo que vemos, ainda que uma prática rotineira e cotidiana possa oferecer segurança, estabilizar atitudes, fixar algumas rotinas, se tomada em si mesma, é limitada para promover o desenvolvimento profissional. Para Zabalza, “a boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva” (2004,

p. 137). Isso porque, segundo o autor, tal prática permite “voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes”. E complementa: “Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente”.

Uma longa seqüência de registros de memórias de PE.08 é ilustrativa desse movimento reflexivo. A questão que pretendo desenvolver na análise desses enunciados e dos que virão em seqüência pode ser assim formulada: há evidências de que os professorandos realizam as ações docentes com base em regulações ativas, apresentando evolução nas condutas de equilíbrio? Uma pergunta mais geral seria: os professorandos demonstram avanços nas suas narrativas em direção a uma prática refletida? Havendo tais evidências, como se manifestam? Trabalho com a hipótese de que tais evidências existem e se manifestam em inúmeras situações relatadas por PE.08 nessa unidade de contexto, como também em situações relatadas pelos seus colegas, apresentadas mais adiante.

[1] Solicitei a memória sobre a aula, a qual me decepcionou um pouco, pois eles escreveram muito pouco, o que me levou a perceber, que na oralidade eles são ótimos, mas têm dificuldade de colocar no papel o que pensam. Porém, penso que isso pode se tornar um desafio e que, até o final do estágio, posso tentar melhorar significativamente esse aspecto, desenvolvendo em meus alunos a capacidade que possuem para escrever melhor (MEM 08-04/2^B).

[2] Percebi, com essa aula, que esses alunos são bastante críticos, que adoram uma aula que fuja do normal a que estão acostumados. Vou me esforçar para superar as expectativas deles, com aulas que os despertem e nas quais possam opinar e participar (MEM 08-04/2^C).

[3] Com o passar do tempo, as aulas vão melhorando, havendo uma maior interação com os alunos. Acredito que hoje eles tenham ficado um pouco encabulados com a presença da orientadora, não participando tanto quanto eu esperava, mas creio que nas próximas aulas, conforme aumentar a intimidade entre nós, cresça também a participação deles. Conforme a professora Flávia chamou a minha atenção, vou procurar não falar tanto, deixando mais espaço para os alunos e fazendo mais comparações com a realidade deles e o tempo presente (MEM 08-04/2^E).

[4] Percebi que os alunos gostaram muito da aula, por se tratar de um assunto que está em alta, devido às eleições municipais. Pena que o tempo foi curto, quando estávamos no auge das discussões, acabou a aula. A cada dia descubro novas potencialidades nos alunos e que a história tem que estar ligada com a realidade deles, para não perder o sentido (MEM 08-04/2^F).

[5] Os alunos estavam bastante agitados hoje, tive que levantar a voz, logo no início da aula, para conseguir fazer a chamada. Após, resolvi mudar a aula, e iniciar pela atualidade, conversando sobre quem são os políticos hoje, que é um assunto que eles estão vivendo e participando, pois a eleição está próxima. Resolvi iniciar falando sobre isso, já que eles estavam com réguas e canetas dos candidatos a prefeito do município. Graças a esse assunto, eles se interessaram pela aula e foi possível reconduzi-la ao que tinha planejado (MEM 08-04/2^G).

[6] A atividade planejada para hoje foi bem desenvolvida, com a participação e o interesse dos alunos. O período praticamente voou. Percebi que as dúvidas dos alunos não eram muitas. As principais foram sobre a primeira Constituição imposta por D. Pedro I. Porém sempre um dos alunos conseguiu responder as perguntas não sendo necessária uma intervenção muito grande minha. Acredito que eles se sairão bem na avaliação amanhã (MEM 08-04/2^H).

[7] No final da aula, solicitei-lhes uma memória da mesma, nas quais pude perceber um certo amadurecimento dos alunos, já que escreveram o que entenderam mesmo e não copiaram do livro. Houve uma melhora significativa tanto qualitativamente, quanto em quantidade nas memórias, com palavras deles, mostrando o que realmente entenderam. Responderam ao meu objetivo, fazendo relações com o presente, mesmo não sendo um fato recente o impeachment do presidente Collor e a abdicação de D. Pedro I. Após as memórias de hoje, pude perceber que minhas aulas também evoluíram, pois os alunos estão melhorando seu modo de pensar e de escrever (MEM 08-04/2^K).

[8] A aula foi bastante interativa, com grande participação de todos. Eles adoram atividades que possam coordenar. Se organizaram super rápido após eu falar o que iríamos fazer, pois o tempo de um período é curto. As perguntas formuladas foram bastante elaboradas e não apenas de repetição como eu esperava, pois pensei que seriam mais simples (nomes, datas). Pediram os fatos, com justificativa e relação com o presente, bem de acordo com aulas dadas até hoje. Isso me deixou bastante satisfeita, pois não esperava tanto deles. Me mostrou que as aulas tiveram alguma relevância na formação e na aprendizagem deles. Percebi que consegui mudar um pouco a noção de história que eles tinham de que eram apenas nomes e datas, e que agora eles percebem que no presente também estão sendo formadores e construtores da história (MEM 08-04/2^L).

[9] Os alunos estavam super ansiosos para apresentar os trabalhos e ficaram muito contentes por conseguirmos fazer a aula de hoje. Foi uma boa apresentação e todos os componentes participaram, fizeram um trabalho bem consistente, com mapas e várias imagens; conseguiram apresentar, falando sem ler o que estava escrito. Percebi que eles gostaram de fazer e apresentar o trabalho, pois é algo feito por eles e utilizando recursos que eles apreciam e que faz parte da sua realidade, como a internet. Percebi que o professor tem que estar em constante aperfeiçoamento, pois havia algumas coisas do computador que eu não sabia fazer e acabei aprendendo com os alunos, numa relação de troca, que deve existir sempre no processo ensino/aprendizagem, pois o professor deve ser um mediador e não o dono absoluto da verdade (MEM 08-04/2^M).

Uma primeira evidência caracteriza-se pela atitude investigativa do contexto, que constitui fundamento para as modificações na condução da aula. A professoranda mantém-se atenta às peculiaridades da turma, estendendo olhares retroativos às suas reações, que possibilitam novas antecipações de ações. Por exemplo, ao analisar as memórias de aula por eles elaboradas, percebeu em [1] um descompasso entre sua oralidade e sua escrita, colocando-se o desafio de ajudá-los a desenvolver tal habilidade durante o estágio. Ao retomar esse elemento numa memória subsequente [7], demonstra que tal compromisso foi mantido, sendo fruto de uma decisão tomada com clareza e firme intencionalidade, caracterizando, assim, um aspecto das regulações ativas, proposto por Piaget, em que o sujeito intervém deliberadamente no processo, com reforços ou correções da ação.

Uma segunda evidência a apontar diz respeito à capacidade de descentração de perspectiva e de modificação da ação em virtude de uma perturbação externa. Encontrando os alunos bastante agitados, numa semana pré-eleitoral, a professoranda tenta iniciar a aula pela chamada, elevando o tom de voz [5]. Percebendo a impossibilidade de prosseguir conforme o planejamento prévio, ela se mostra sensível ao contexto, alterando a rota da aula, de modo que “o que era perturbador, torna-se variação dentro de uma estrutura reorganizada” (PIAGET, 1976, p. 65). Ainda que a decisão tenha sido tomada numa situação de emergência, própria do

contexto de imprevisibilidade que caracteriza a sala de aula, os procedimentos foram alterados em razão de dados analisados e de justificativas fundamentadas, visto que na memória anterior a essa aula em [4] a professoranda argumentava sobre a necessidade de trabalhar o conhecimento histórico na perspectiva da realidade dos alunos e da produção de sentidos.

Por fim, destaco uma terceira evidência de que a professoranda, gradativamente, encaminha-se para uma prática refletida. Realizando o estágio com uma turma de 7ª série em escola pública estadual, ela enfrenta toda a ordem de dificuldades inerentes a esse espaço escolar, tais como as já apontadas nas seções anteriores, enfrentadas também por seus colegas. Entretanto, ela não apenas direciona sua atenção para os dados observáveis das condutas dos alunos, como também se volta para os dados observáveis de suas próprias ações, no duplo movimento do funcionamento da tomada de consciência, que Piaget demonstra partir da periferia para o centro do sujeito e do objeto constituindo, solidariamente, a lei essencial da compreensão, tanto dos objetos como da conceituação das ações (1977, p. 199).

Em termos empíricos, a atenção às reações dos alunos de parte da professoranda já foi apontada nos destaques anteriores. Quanto à apropriação dos mecanismos das suas próprias ações e decisões docentes, fica evidenciada nos seguintes enunciados: “até o final do estágio, posso tentar melhorar significativamente esse aspecto” [1]; “vou procurar não falar tanto, deixando mais espaço para os alunos e fazendo mais comparações com a realidade deles e o tempo presente” [3]; “havia algumas coisas do computador que eu não sabia fazer e acabei aprendendo com os alunos, numa relação de troca” [9]. Ao que parece, as perturbações do contexto (dificuldades de escrita dos alunos, dispersão em aula) não são eliminadas, mas a professoranda as assimila reorganizando e transformando a prática pedagógica, propondo ações que possam dar conta dessa realidade percebida, analisada, conceituada.

Cumprir referir, ainda, a noção de que uma progressiva conceituação da ação pode constituir-se mesmo quando não há qualquer inadaptação e o objetivo inicial da ação é atingido sem nenhum fracasso. Esse parece ser o caso predominante nos enunciados de PE.08, pois os elementos que suscitam sua reflexão são muito mais os êxitos da ação do que as dificuldades. Nesse caso, Piaget pondera que “como o progresso da consciência não está mais ligado às dificuldades da ação, ele só pode resultar do próprio processo assimilador”(1977, p. 199).

Na situação relatada por PE.22 também verificamos uma regulação mais ativa diante da necessidade de resolver problemas oriundos da dinâmica da sala de aula.

No início do segundo período, paramos a aula e pedi aos alunos que levantassem, fizessem um alongamento, caminhassem pela sala, fossem até o banheiro tomar uma água, isso porque continuar a aula estava impossível, os alunos estavam muito desconcentrados, alguns dormiam sobre a classe, ou seja, tudo o que eles queriam naquele momento não era estar estudando sobre a Independência dos Estados Unidos, mas sim estar dormindo. Esse momento foi essencial para que a aula se desenvolvesse. O professor não pode estar alheio ao que acontece ao seu redor, não pode fechar os olhos para algumas situações. Percebi que não adiantaria de nada prosseguir a aula com os alunos naquele estado. Claro que a aula em si não aconteceu como eu queria, mas compreender que nem sempre as coisas acontecem como planejamos e que existem fatores que influenciam muito o desenvolvimento de uma aula é muito importante. Até porque a aula é a soma das vontades de todos aqueles que dela fazem parte, ela acontece em um determinado espaço, em um determinado tempo e num determinado contexto que não pode ser ignorado. Ela não se resume ao desejo, à vontade do professor (MEM 22-04/2⁵).

Dentre as muitas possibilidades de reação da professoranda diante da posição alheia à aula adotada pelos alunos, em especial aquelas reações sempre de prontidão numa cultura de rotina – gritar, xingar, ameaçar, moralizar –, vemos aqui uma alternativa não convencional, que demonstra uma ruptura com regulações automáticas na ação docente. A decisão de não seguir o *script* da aula tal como fora programado é fruto tanto da percepção da reação ausente dos alunos quanto do sentido que a professoranda produz da sua relação pedagógica com eles.

Compreendendo que o trabalho docente se realiza para e com o outro, um outro coletivo com o qual precisa contar para fazer acontecer a aula, um outro que não lhe é dado objetivamente, a professoranda aceita a impossibilidade de efetivar uma autoridade supostamente instituída de antemão. Compreende também, como ensinam Tardif e Lessard, que, numa profissão de interação como é a docência, “os seres humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo seu encontro, portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivações, de interesses que devem ser, de certo modo, agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma ação em comum” (2005, p. 177).

5.2 “ENFIM, HOJE ME DEI CONTA QUE...” O OLHAR VOLTA-SE PARA OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO DOCENTE

Aos olhos de quem não vivencia as especificidades e complexidades de uma escola de educação básica, pública, tipo-padrão, talvez possa parecer que as preocupações demonstradas pelos professorandos na condução de suas aulas sejam meras “perfumarias”, aspectos de menor relevância que deveriam ser desconsiderados em nome dos grandes objetivos e finalidades de uma aula de história – pensar historicamente, construir noções de cidadania, desenvolver espírito crítico, dentre outros. Para muitos, ainda, o saber de uma dada disciplina,

aliado a uma experiência de ensino (entendida esta como um saber-fazer), é suficiente, por si mesmo, para que um professor possa dar conta do processo pedagógico, relegando o saber educacional e a compreensão do fazer a um lugar de insignificância.

Zeichner demonstra como essa posição foi predominante num dado momento da história da formação de professores nos Estados Unidos e Europa e, também, como deixou resquícios nos programas e práticas de formação por todo o século XX em diversos países. A fala de Abraham Flexner, um protagonista da reforma da formação médica nos Estados Unidos na década de 1930, sintetiza com muita propriedade a idéia de que o senso comum dá conta das questões do ensino, propriamente ditas. Diz ele: “Por que é que uma pessoa bem formada, amplamente versada em filosofia da educação e com experiência de ensino, não há de bastar-se a si própria?” E segue perguntando: “Por que é que a sua atenção há de ser desviada durante estes anos de preparação para as trivialidades e aplicações com as quais o senso comum pode lidar perfeitamente quando chegar a altura?”(FLEXNER, 1930, apud ZEICHNER, 1993, p. 37).

Um dos pressupostos que me orientam nesta tese segue uma direção rigorosamente oposta à idéia de que para ensinar história basta saber o conteúdo, de que a prática, por si mesma, dá conta da formação do professor, ou, ainda, de que o tratamento meramente técnico-instrumental das questões complexas da sala de aula pode engendrar-lhes soluções qualificadas. Os enunciados dos professorandos evidenciam que o fazer profissional não se resume à escolha e aplicação de meios e procedimentos armazenados no manual. Isso porque, como alerta Gómez, “na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos, que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes” (1995, p. 100).

Reconhecendo, assim, que os dilemas percebidos/vivenciados pelos professorandos têm extrema relevância no seu processo formativo, persisto em verificar como lidam com as situações de singularidade e incerteza que emergem da sala de aula e de que alternativas lançam mão, se não para solucioná-las, ao menos, para compreendê-las e sobreviver a elas. À medida que decorre o estágio, os professorandos avançam na apropriação da sua própria prática, conforme revela este registro:

O que mais me chamou a atenção nessa aula foram duas coisas: 1 – Os alunos desconhecem conceitos simples, que são trabalhados no ensino fundamental. Ademais, a maioria não tem a mínima noção de espaço geográfico. 2 – Hoje eu acho que a aula não foi tão boa quanto à anterior, pois percebi que alguns alunos estavam dispersos. A projeção, em lâminas, dos esquemas não rendeu o esperado, ao contrário da aula anterior. Talvez o fato das lâminas utilizadas hoje conterem mais textos do que imagens tenha tido alguma influência. Enfim, hoje

me dei conta de que um mesmo procedimento metodológico pode dar certo em algumas aulas e nem tanto em outras. Isso me levou a refletir e cheguei a conclusão que talvez a melhor solução seja alternar os procedimentos metodológicos de uma aula para outra (MEM 01-04/2^F).

A estratégia que resultou bem-sucedida na aula anterior produz efeito contrário nesta aula, levando PE.01 a levantar hipóteses explicativas para essa falta de êxito e a apontar inferências sobre novos procedimentos, produzindo antecipação de ações. Embora desenvolva a reflexão tão-somente no âmbito da metodologia de trabalho, sem estabelecer relações mais amplas com o contexto escolar e social, o professorando procura compreender o seu fazer. Cumpre destacar que o mesmo não acontece com PE.21 ao constatar significativa (e momentânea) mudança no comportamento de seus alunos da 6ª série, como revela em seu enunciado:

Ao iniciar a aula de imediato notei diferença no comportamento dos alunos, como dizem mudaram da água para o vinho, pareciam outras pessoas, consegui explicar a matéria tranquilamente, sem precisar chamar a atenção, não sei o que aconteceu, mas nessa aula os alunos estavam atentos e não mantiveram conversas (MEM 21-04/2^R).

Nenhuma hipótese sobre a mudança dos alunos, nenhuma inferência sobre o que produziu um novo efeito no seu comportamento. Parece que basta constatar e “curtir” a experiência de ter alunos ouvintes, calados, que deixam o professor “explicar a matéria tranquilamente”. O enunciado de PE.21 alerta-nos para o fato de que os processos de conceituação sobre a ação ocorrem em diferentes temporalidades entre os professorandos, demonstrando que, a despeito de a interação e a reflexão coletiva serem potencializadas pelo ambiente virtual, cada sujeito singular tem seu próprio tempo/ritmo de (des/re)construção. Essa questão, pela sua relevância e pertinência, será objeto de investigação e análise mais apurada na seqüência deste estudo.

Os dois registros de PE.03, apresentados a seguir, são reveladores da atenção que dispensa aos efeitos de sua proposta metodológica junto aos alunos da 5ª série e do esforço para recriar as estratégias de modo que eles se envolvam, acompanhem e aprendam.

Neste período de aula, tentei mudar a estratégia para não dar texto xerografado e fazer a aula mais dialogada, mas percebi que os alunos não acompanhavam e se dispersavam bastante. Os que tentavam anotar no caderno, interrompiam a aula e pediam para que fosse repetido, onde me perdi um pouco nas explicações. Por fim, prometi a eles que entregaria o resumo xerografado na próxima aula e íamos rever novamente com um breve comentário (MEM 03-04/2^C).

Mudei novamente a estratégia de aula, em vez de aula mais dialogada, pois na aula anterior percebi que os alunos se dispersam muito, fiz a aula com a leitura de um texto que foi entregue e pedi para cada aluno ler um parágrafo, e a outro para explicar o que foi lido. Após dava uma explicação de todo o parágrafo, com apontamentos no quadro. Para minha surpresa, houve um

silêncio total e a participação de todos, pois nenhum deles sabia quem seria o chamado para dar a explicação do parágrafo que foi lido pelo colega, havendo uma atenção total por parte de todos. Pouco antes de terminar a aula, pedi para um aluno voluntário fazer um breve resumo oral do que entendeu da aula, o aluno Mateus prontificou-se e falou o que tinha entendido da aula, após a aluna Marina também quis falar o que entendeu. Percebi que com esta estratégia todos participaram e queriam falar, mas o tempo era pouco (MEM 03-04/2^D).

É preciso reconhecer o significado e o valor que está contido no enunciado desse professorando, em especial, por tratar-se de um trabalhador já consolidado num ramo profissional extremamente técnico, muito distante, portanto, do universo de uma turma de alunos na faixa etária de 10-12 anos, de escola pública situada na periferia urbana. Tendo percebido (pela interlocução com a supervisora de estágio e com os colegas, pela leitura das memórias no ambiente virtual, pelas discussões no *for-chat*) que as aulas já desenvolvidas estavam excessivamente centradas nele próprio, com exposição magistral dos conteúdos, desfavorecendo a participação dos alunos, o professorando ensaiava algumas modestas modificações no sistema, por “deslocamentos de equilíbrio” (PIAGET, 1976, p. 65), de modo a tornar assimilável o fato novo: a necessidade de participação dos alunos na aula.

A estratégia por ele adotada poderia ser classificada, possivelmente, como característica de uma aula tradicional, com leitura de texto, seguida de interpretações pelos alunos, fechamento com explicações do professor e apontamentos no quadro. No entanto, ocorre uma pequena variação – própria das condutas de tipo β – no sistema, que estava “programado” para efetuar uma aula em que o professor explica o texto, os alunos ouvem a explicação e assim aprendem. O equilíbrio, nesses casos, efetua-se entre os esquemas ou os subsistemas de mesmo grau hierárquico, transformando o que era uma perturbação numa variação de conduta dentro de um esquema ou estrutura reorganizada.

Uma situação muito recorrente nessa fase tão inicial do processo de tomada de consciência da ação dos professorandos diz respeito às condições de possibilidade de mudanças no processo pedagógico. Muitos acreditam na mudança – dos alunos, da relação pedagógica, do ensino, da aprendizagem – focalizando tão-somente o planejamento das aulas, mudando algumas estratégias pontuais, numa perspectiva predominantemente técnica, conforme os registros em seqüência:

Como a turma estava muito agitada, achei melhor fazer a análise do texto em sala de aula, porém não tive muito sucesso, os alunos não se concentravam, faziam brincadeiras bobas, riam de qualquer coisa, enfim, não estavam empolgados com o assunto. Dessa forma resolvi não insistir muito na proposta de aula e fazer um bate-papo sobre o texto. Os alunos se reuniram em duplas, leram e discutiram o texto, depois cada dupla fez anotações sobre o que mais tinha chamado atenção e quais as dúvidas que haviam aparecido. Depois fizemos um círculo e discutimos o

texto. Os alunos foram falando o que achavam mais importante e eu fazendo alguns comentários, chamando a atenção para algumas coisas importantes, respondendo a questões, localizando as frases no texto, entre outros. Essa foi a forma que encontrei para envolver os alunos com o assunto. Felizmente foi uma coisa que me surgiu na hora e tive sucesso (MEM 10-04/2^H).

Pensei em fazer esta atividade [seminário sobre alguns temas instigantes da Idade Moderna] para promover uma maior interação e envolvimento dos alunos com o conteúdo, pois penso que só as aulas expositivas podem vir a se tornar cansativas e repetitivas (MEM 15-04/2^H).

Gostei muito do que ocorreu na aula de hoje, pois eu havia separado algumas curiosidades acerca do que aconteceu no século XVI a título de curiosidade para os alunos, eu ia falar no final da aula, mas aí solicitei que respondessem as duas questões e enquanto faziam houve algumas conversas paralelas e ouvi alguém falando em banheiro, vaso sanitário. Quando olhei para o aluno o assunto terminou, questionei se ele sabia quem tinha inventado a descarga sanitária e ele me respondeu que não, então contei a ele e falei das outras curiosidades. A turma adorou (MEM 18-04/2^S).

Essas pequenas variações efetuadas por deslocamento de equilíbrio são representativas de um grau maior de flexibilidade dos professorandos perante o trabalho docente, mesmo quando tomam a forma de uma busca pouco sistemática – e menos ainda teorizada – de alternativas às práticas tradicionais consolidadas no contexto de estágio. Sendo uma prática que se apóia alternadamente em diferentes elementos e em situações pontuais (ora o conteúdo, ora a estratégia, ora o aluno), pode resultar, algumas vezes, em julgamentos precipitados e em decisões equivocadas.

Também se apresenta como característica dessa fase de transição na evolução das condutas, concomitantemente às flutuações anteriormente referidas, a adoção de medidas investigativas sobre o trabalho, cujos resultados servirão de base para futuros encaminhamentos e decisões, como podemos verificar no enunciado de PE. 07:

Os instigo para que perguntem, mas não obtenho sucesso algum. Assim explico no que consiste a memória de aula e eles dão início a seus textos, percebo que alguns têm medo de se expressarem e sofrerem algum tipo de represália, mas os tranquilizo que de forma alguma isso iria acontecer. Aqui vou expor um resumo das idéias retiradas das memórias de aula realizada pelos alunos. A memória me ajudou a enxergar uma deficiência de minha aula, as aulas estavam fundamentadas em um modelo expositivo com um auxílio de lâminas, nas interpretações deste aspecto os alunos gostaram muito, falaram que ajudou muito a compreensão. Mas falta o auxílio de uma sistematização, uma fundamentação escrita onde eles pudessem recorrer como base. Ainda eles pedem que haja uma esquematização do conteúdo no quadro. No que tange às aulas, eles se manifestaram favoráveis, dizem que estão gostando e muitos salientaram que eles nunca haviam trabalhado com a História desta maneira. Em relação à memória no que se refere ao conteúdo salvo algumas exceções eles se mostraram fracos e cometendo alguns equívocos históricos. Outros parecem terem estudado em casa e decorado alguns trechos do livro para elaborarem a memória. Sem falar na dificuldade em se expressar com a escrita, idéias confusas ou sem conclusão, me parece que não há o hábito de escrever, entretanto, fizeram relação do conteúdo com a realidade. De modo geral, foi uma primeira experiência muito válida porque pude constatar onde estavam as minhas falhas enquanto professor e as dificuldades por parte dos meus alunos, e isto certamente irá servir para um aprimoramento de minhas aulas e como reflexo disso pretendo que também se aprimore a capacidade de aprendizagem de meus alunos (MEM 07-04/2^E).

Notemos que há, de parte do professorando, uma disposição de ouvir os alunos, por meio das memórias/avaliação que eles deveriam produzir. Inicialmente, os alunos demonstram cautela na exposição de suas opiniões e idéias, temerosos de que o “estagiário” lhes imponha “algum tipo de represália”. Entretanto, uma vez tranquilizados, escrevem suas memórias oferecendo inúmeras pistas sobre o andamento dos trabalhos, as quais o professorando reconhece, contextualiza, analisa, reflete e toma como base para aprimoramento das aulas futuras, o que efetivamente se verifica em seu planejamento, postado no *webfólio*.

Na esteira desse processo reflexivo, em que os professorandos vão produzindo regulagens mais ativas na sua ação docente, aparece o tema da alteridade. Além de reconhecer o aluno como o outro numa relação pedagógica – superando o olhar dicotômico da relação professor-aluno –, os professorandos ensaiam um exercício de colocar-se no lugar do outro/aluno, o que significa, do mirante bakhtiniano, “assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive” (BAKHTIN, 2000, p. 45).

É triste ver que por mais que nos esforçamos não nos dão muito valor. Mas já fui adolescente, e sei como é. Também tenho dias em que não me interessam muito pelas coisas. Espero que na próxima aula seja um pouco melhor. Vou me esforçar bastante para isso (MEM 05-04/02^H).

É bem verdade que o enunciado de PE.05 revela certo grau de superficialidade, constando muito mais como um comentário casual do que como uma atitude intencional de alteridade. Também soa um tanto genérica a afirmação ao final, ao dizer “espero que na próxima aula seja um pouco melhor”, posto que evidencia muito mais o anúncio de um desejo do que a proposição de estratégias, ou, mesmo, a indicação de um compromisso mais específico. No enunciado de outra professoranda verificamos uma análise mais refletida e um esforço mais radical de operar esse deslocamento:

Após algumas horas, com a “cabeça mais fria” comecei a pensar da época em que estava na 6ª série e não lembrei absolutamente nada do conteúdo de história nessa série. Não quero que seja o mesmo com meus alunos, mas, por outro lado, querer que compreendam, entendam tudo como eu havia imaginado, talvez seja exigir-lhes demais. Lembrei-me de uma leitura da Prática I que vai ao encontro disso. Nela, Philippe Perrenoud, ao tratar das representações dos alunos, fala que “o professor tem dificuldades para compreender que seus alunos não compreendem, que perderam a memória do caminho do conhecimento, das incertezas, dos atalhos, dos momentos de pânico intelectual ou de vazão”. Enfim, diz que o professor precisa lembrar do tempo em que não sabia. Não posso esquecer disso. Se os escritos não me revelam a fórmula, não são receitas para uma aula, por outro lado estão baseados em profundas reflexões, preocupações com um ensino melhor e por isso devem ser seriamente considerados. De qualquer forma, o fato de ter percebido

esses deficiências me proporcionaram uma tentativa de mudança e considero isso positivo (MEM 06-04/2^E).

Bakhtin explica que “relacionar o que se viveu ao outro é a condição necessária de uma identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético, quanto estético” (2000, p. 46). Com isso, a professoranda remete o olhar para o seu próprio processo de construção cognitiva, apropriando-se qualitativamente dos mecanismos da ação docente. De um mirante piagetiano, podemos vislumbrar um início de descentração das perspectivas bipolares e dicotômicas, em direção a um duplo movimento de interiorização e exteriorização, assinalando o avanço para um nível de tomada de consciência em que ação e conceituação estão paralelas, superando, assim, o predomínio da ação sobre a conceituação, próprio de um nível elementar de consciência.

Essa descentração de perspectivas também é visível na consideração do entorno social, tomado como fator interveniente dos processos pedagógicos, mas de um ponto de vista compreensivo, sem as visões maniqueístas que lançam para fora da sala de aula toda a culpabilidade pelas dificuldades enfrentadas em seu interior. Os registros em seqüência mostram alguns exemplos dessa natureza:

Ao sair da escola, de ônibus, fiz um pequeno tour pelo bairro. Casas extremamente humildes, pobreza. Comecei a pensar (embora já conhecesse a realidade do bairro, mas naquele momento estava mais sensível) que os alunos para quem eu havia dado aula deveriam morar naquelas casas, naquela situação. E, com certeza, se não para todos, para a maioria pouco lhes interessava, lhes despertava curiosidade e entusiasmo as invasões que puseram fim ao Império Romano, da forma como a mim desperta (MEM 06-04/2^D).

Antes de iniciar a memória desta aula, gostaria de comentar como existem obstáculos, não só nessa profissão, mas na vida em si. Isso não é um lamento, pois se estes não existissem, nem objetivos teríamos. O que quero descrever aqui não é a dificuldade de se trabalhar em uma escola particular, mas sim a realidade de se trabalhar neste ambiente escolar. Deveríamos trabalhar munidos, além de nosso conhecimento, de material, vontade, técnicas, recursos, a didática do professor em si, com uma balança, pois somente sabendo dosar as partes pode-se conseguir trabalhar bem aos olhos de quem vê, e fazer um bom trabalho, que satisfaça o professor e, acima de tudo, que envolva e “prenda” os alunos. Trocando em miúdos, o que quero dizer é que tem que ter jogo de cintura para saber equilibrar as diferentes realidades. De um lado os pais e a escola que querem e se importam mais com a quantidade de conteúdos trabalhados; de outro os alunos, que vêm na escola um local para conversar, para paquerar, trocar confidências, pois estão numa fase conturbada que é a adolescência; e, no meio disso está o professor, tentando ministrar suas aulas, tentando se adaptar a essa realidade para que não perca o emprego, mas também para que não se torne um repassador de conteúdos. A grande questão é como conseguir ser este mediador. Em minha concepção, temos que tentar fazer acordos, eu procuro dialogar com os alunos entrar nas conversas, ou melhor, nos seus assuntos, aconselhar, para sentirem que me importo com eles. Procuro me tornar, além da professora, uma amiga, mas que nos momentos da aula essa aconteça; procuro conversar sempre um pouquinho entre uma atividade e outra. Em relação aos alunos não encontro muitas dificuldades de relacionamento e aproximação, talvez pela pouca diferença de idade, percebo que muitos alunos vêm em mim alguém em quem podem confiar. Já, com os pais e a escola procuro mesclar os meus interesses, enquanto professora, ou seja, utilizar as aulas não só para repassar conteúdo, mas para fazer com que os

alunos percebam que fazem parte da história e que esta faz parte de suas vidas, que cada um tem a sua história, fazer com que pensem a respeito dos temas que interpretam, enfim, que cresçam como pessoas. Tento conciliar meus interesses com os da escola e dos pais para que não me sinta incapaz, impotente e frustrada na carreira que escolhi, mas também para que não ocorram maiores conflitos com os respectivos interesses e para que haja, assim, uma harmonia entre todos os envolvidos (MEM 16-04/2^D).

Aparecem nesses enunciados manifestações de um comprometimento pessoal com o processo pedagógico que se instaura na sala de aula, por meio do qual as professorandas fazem uma outra leitura dos diversos fatores exógenos que se tornam intervenientes nesse espaço. Para além de lamentar o não-envolvimento dos alunos, ou de apontar suas precárias condições de vida como responsáveis por isso, PE.06 aproveita o percurso do ônibus pelo bairro da escola para refletir e tentar compreender o contexto social daquelas crianças. O que o senso comum geralmente indica como “circunstância impeditiva” (no sentido de que pobreza é igual a desinteresse e fracasso escolar), a professoranda transforma, por uma prática refletida, em tomada de consciência dos “comos” e “porquês” de tais circunstâncias. Assim, segundo inferências de Martins (2002, p. 138), “passa a reconhecer a sociedade operando, não mais, apenas, como produtora de conflitos que migram para o espaço pedagógico, mas numa recursividade complexa em que ambos inserem-se um no outro”.

Também é desse mirante que podemos analisar o enunciado de PE.16, quando reflete sobre o espaço da sala de aula – numa escola particular em que é, ao mesmo tempo, estagiária e professora titular – como um campo de múltiplos interesses e possibilidades, constituindo-se, assim, num lugar de construção e negociação de consensos possíveis. Da mesma forma, o que poderia ser anunciado como obstáculo à autonomia do professor e impedimento para um trabalho qualificado transforma-se em ultrapassagem dos limites da instância local de atuação, no caso a sala de aula, para repercutir mais amplamente no próprio modo de inserção política no campo profissional (AXT e MARASCHIN, 1999).

De modo geral, o teor das narrativas passa de um tom *acusatório* em relação aos alunos, à família, aos professores titulares, à própria cultura escolar, ou de um tom *defensivo* no que respeita à justificativa de suas próprias ações docentes diante de tais circunstâncias obstaculizadoras, para um tom mais explicativo-compreensivo da situação. Muitos dos elementos que eram tratados de um ponto de vista apenas emocional e até passional passam a ser tratados de um ponto de vista cognitivo, de modo que as vivências da sala de aula vão sendo racionalizadas e transformadas em experiência. Os enunciados em seqüência exemplificam e ilustram essa caminhada:

Quanto ao planejamento para a aula, pelo menos, em relação ao conteúdo, atividades, foi tudo realizado. As questões (encontram-se nos anexos de aula anterior) foram corrigidas. A primeira, que incluía posicionamento pessoal foi mais trabalhada. Interrogados, vários alunos respondiam (sobre se achavam bom ou ruim que houvesse mistura entre culturas diferentes e por quê): sim, porque sim. Os que foram além disseram que era “bom, pois se aprende coisas diferentes”..., nesse sentido. Grande parte das respostas foram monossílabas. A dificuldade em responder esse tipo de questão, acredito, está na falta de prática desse tipo de exercício. Os alunos estão mais habituados a resolverem questões referentes a conteúdos, questões mais objetivas, exatas. Sentem dificuldade, por isso, quando a resolução de um exercício requer a elaboração, a organização do pensamento, de posicionar-se e argumentar sobre determinado assunto (MEM 06-04/2^H).

Na biblioteca pude perceber que os alunos interessavam-se em trabalhar, sem exceção. A pró titular estava conosco, assim ajudou muito na localização de material. Os alunos dispunham de muitos livros para pesquisa. A sua produção, no entanto, reflete, acostumados que estão, a cópia de trechos dos textos. Chamavam-me o tempo todo para pedir se dava para copiar aquele parágrafo, se aquilo estava certo. Muitas vezes, o texto não se referia ao assunto da pesquisa. Insistia para que procurassem ler e depois escrever com as próprias palavras, resumir. Formar um texto é exercício complexo, exige prática, leitura, coisas que precisam sempre ser estimuladas por todos os professores e que demanda um projeto pensando e estimulado ao longo dos anos escolares. A dificuldade em formular um texto, com argumentação, também pode ser observada nos exercícios que recolhi. Não conseguiram responder satisfatoriamente os exercícios. Não foram citadas as pirâmides sociais que havia mostrado e explicado, a produção auto-suficiente... Argumentaram que não tinham encontrado as respostas. É óbvio não havia respostas prontas. Durante a pesquisa, pude me aproximar dos alunos individualmente de uma forma que às vezes a sala de aula dificulta, atualizei o material dos que estavam com faltas. Achei esse um ponto bastante positivo da aula (MEM 06-04/2^L).

Notemos que há nos enunciados a produção de outros sentidos acerca da construção do conhecimento na sala de aula. Diferentemente das posições anteriormente referidas, que associavam as dificuldades de leitura, interpretação e escrita dos alunos à sua falta de vontade, preguiça e desinteresse, a professoranda busca compreender, do ponto de vista das crianças, em que consistem tais dificuldades. Nessa busca, descobre vários elementos importantes, tais como: as respostas ou produções que demandem tomada de posição e elaboração própria dos alunos são mais dificilmente alcançáveis; as crianças respondem a questões dessa natureza de modo muito incipiente, monossilábico até; as habilidades da escrita argumentativa ainda não fazem parte das competências dessa turma de 5ª série, razão pela qual é necessário realizar um investimento de longo prazo na escola, de parte de todos os professores e disciplinas; o fato de estarem interessados e envolvidos na atividade não impede que apresentem uma produção limitada à cópia de trechos dos textos consultados.

Quando passam a trabalhar considerando o movimento da sala de aula, os professorandos vão compreendendo melhor as suas práticas e, sobretudo, as condições nas quais operam, conforme verificamos no enunciado de PE.26:

Tendo-se a saber que a capacidade de “abstração” das crianças e adolescentes se desenvolve aos poucos, conforme o desenvolvimento de suas experiências e de suas capacidades cognitivas, faz-se necessário expor algumas datas e fatos, em forma de sistematização, para que os alunos possam compreender “o que” e “por quê” estão estudando determinados assuntos. A

receptividade dos alunos a este tipo de aula em que o professor “tomou” a palavra e se deteve mais em uma explanação e na sistematização do que fora trabalhado pode-se dizer, não foi positiva, não foi boa. Os alunos comentaram que a aula não foi dinâmica, nem interessante em vista das outras que foram ministradas. Ao final da aula pedi se as explicações foram claras e pedi também a opinião deles (os alunos) em relação à aula, e os mesmos se sentiram a vontade para “reclamar” e propor outras atividades. Particularmente gosto desta interação e acho necessário que isto ocorra para que haja o estabelecimento de um relacionamento propriamente dito (MEM 26-04/2^C).

A professoranda depara-se, aqui, com um dilema, não suficientemente explicitado na sua memória de aula. Tendo desenvolvido a aula com base no pressuposto de que os alunos, naquele momento, necessitavam de uma aula mais diretiva, com a sistematização de idéias e exposição de parte do professor, pressuposto esse justificado pelo frágil argumento da “capacidade de abstração das crianças e adolescentes”, PE.26 constata que os alunos não foram receptivos à proposta. Embora não explicita como irá resolver, em situações futuras, esse confronto de expectativas – entre seu desejo de sistematização do conteúdo e o desejo de participação dos alunos –, há uma evidente disposição de ouvir, de reconhecer e acatar o ponto de vista dos alunos.

Ao considerar o movimento da aula, as expectativas, dúvidas, curiosidades e hipóteses de seus alunos, os professorandos caminham para a instauração de relações cooperativas, no sentido que Piaget empresta ao termo, “cooperar na ação é operar em comum”, e a passagem da ação à cooperação supõe no indivíduo “uma descentração fundamental, condição de agrupamento operatório, e que consiste em ajustar as ações umas às outras, até poder compô-las em sistemas gerais aplicáveis a todas as transformações” (PIAGET, 1973b, p. 105). As condições de cooperação, no entanto, não se instauram pela simples vontade ou disponibilidade para tal, requerendo a conjugação de outros elementos, tais como a reciprocidade, uma escala comum de valores, a autonomia. Piaget demonstra que uma situação social de cooperação autônoma pressupõe igualdade e reciprocidade dos parceiros, “se liberando simultaneamente da anomia própria ao egocentrismo e da heteronomia própria à coação (1973b, p. 110). Com isso quero dizer que, a despeito da intencionalidade da professoranda, não há elementos suficientes em seus registros para anunciar que essa relação de cooperação autônoma tenha sido efetivamente instaurada em suas relações pedagógicas na turma durante o estágio.

Os achados desta pesquisa demonstram, também, que os professorandos deparam-se com inúmeros conflitos cognitivos no enfrentamento dos dilemas que emergem no cotidiano da sala de aula. Diante da necessidade de fazer opções pedagógicas, de resolver problemas advindos das microinterações, de planejar a ação ou de reorientar o planejamento, os professorandos podem lançar mão de diversas alternativas de ação docente. Na mesma

perspectiva em que Dewey (1979) situa os “actos de rotina”, Zabalza aponta que a forma habitual de os professores enfrentarem as condições de imprevisibilidade e imediatez do seu ambiente de trabalho é “aplicar *estruturas de simplificação* sobre o universo de dados que constituem (sic) a realidade multidimensional da aula e da vida da aula” (2004, p. 20). Isso significa que, no movimento intenso de uma aula, os professores tomam decisões apressadas, considerando um reduzido número de aspectos e ignorando muitos outros, e, ainda segundo o autor, lidam com os espaços problemáticos da aula de forma utilitária e emergencial. Compete, ademais, referir o estudo de Mendes (2000), cujas inferências ao investigar a formação de professores nos cursos de nível médio – modalidade normal – assemelham-se muito a estas posições. A autora demonstra que muitos dos professorandos que constituíram o grupo-sujeito da pesquisa levada a cabo na sua tese de doutoramento, para sair de situações-problema, “operacionalizaram uma cultura de rotina, assumindo uma postura instrumental-pragmática, presa à pseudo-necessidade de conservar, sem vislumbrarem as possibilidades de transformação, o modelo de ensino que experimentavam” (p. 325).

Em outras seções deste estudo pudemos constatar inúmeros casos em que os professorandos procuram aplicar “modelos” de ação e estratégias já institucionalizadas nos contextos de estágio, ainda que estes se mostrem contrários aos referenciais orientadores da sua formação profissional no curso de graduação. Naquelas situações inferi, apoiada em estudos piagetianos, que os sujeitos orientam sua prática por regulações (quase) automáticas, negando ou afastando a perturbação, impedindo, assim, a emergência do conflito cognitivo na sua prática pedagógica. Os registros de PE.06, na seqüência, permitem-nos vislumbrar outra forma de leitura dos dados de sala de aula, imprimindo-lhes um sentido potencialmente indagativo:

[1] Pensando sobre a aula posso dizer que foi melhor que as duas anteriores, principalmente pela forma como passei a encarar a sala de aula. Não me incomodei tanto com a desordem do início da aula, com as conversas, como havia feito anteriormente. Também não esperei que saísse um debate sobre o Império Carolíngio na sala de aula. Assim, não fiquei com as expectativas frustradas com já havia acontecido. Ainda assim, sinto como pesa a inexperiência. Ele á facilmente sentida nos momentos que pedem a tomada de uma atitude mais firme, fazer o questionamento mais adequado, lançamento de dúvidas que estimulem a busca de respostas, ter a percepção da qual é a melhor estratégia para determinado momento e conteúdo... De qualquer forma, o estágio é apenas o primeiro passo para a importante e difícil tarefa do professor (MEM 06-04/2^o).

[2] Após isso fomos para a sala de vídeo ver o filme “O Poço e o Pêndulo”. A professora titular levou a turma da 6^a para assistir também. O filme retrata muito bem a Inquisição, tem cenas que chocam, indignam... Por isso não consegui entender por que os alunos acharam graça em muitas cenas em que essa atitude, no meu entender, pelo menos, era incabível. Pensava em chamar-lhes atenção, podiam não estar entendendo, achava inconveniente, perde-se o ritmo do filme. Além disso, a professora titular e mais uma professora de matemática estavam conosco e não me sentia à vontade para interromper. Também pensava que não poderia desejar que os alunos vissem o filme com meus olhos, minha concepção. Afinal, cada um recepciona a mensagem de sua própria forma, conforme sua vivência, experiência. Mas, por outro lado, novamente sabia que seria

importante que conseguissem entender, “sentir” o filme, sensibilizar-se com cada ato. Seria importante que percebessem isso por sua própria conta. Bem vamos ver a sistematização que deveriam fazer sobre o filme, talvez esteja sendo precipitada (MEM 06-04/2^N).

[3] Além disso, fiquei num grande dilema. O que fazer enquanto os alunos liam? Andar entre as classes? Ler também? Enfim, decidi recolher os trabalhos sobre o filme, o que nem todos entregaram. Mas, fiz isso com dúvida, poderia atrapalhar a leitura. O fato de nem todos entregarem os trabalhos vem ocorrendo desde o início. Venho insistindo para que tragam, toda aula. Mas alguns simplesmente não dão retorno. O que devo fazer? Ser bastante dura, não apenas insistente. Ameaçar com nota? A professora titular me pediu se estavam entregando-me os trabalhos, esse problema é comum e ela poderia dar uma dura neles (MEM 06-04/2^P).

Todas as dúvidas, incertezas e indagações vivenciadas por PE.06, uma vez reconhecidas, sistematizadas, narradas nas memórias e socializadas no ambiente virtual, já carregam em si o germe da superação. Nesse movimento de tomar a situação pedagógica como objeto de problematização, descristalizando as condutas arraigadas, identificando os elementos restritores da prática, é que se engendram – segundo o ponto de vista que defendo nesta tese – as condições de possibilidade para construir novas bases para a relação pedagógica e para descobrir outros caminhos de in(ter)venção.

A ambigüidade imposta pelo parêntese na palavra “intervenção” tem o propósito de sugerir que esta possa se constituir como espaço de invenção de possibilidades, caminhos e alternativas para o enfrentamento das muitas limitações inerentes aos processos pedagógicos escolares. Trata-se de um conceito cunhado e apresentado por Axt e Kreutz (2003) para referir-se a situações que fogem à ordem do previsto, do estático, que dependem do contexto, do acontecimento, do sentido. A in(ter)venção é entendida, pois, como possibilidade de instaurar processos de criação/invenção e de trocas significativas entre os professorandos, os alunos e os objetos de conhecimento na dinâmica da sala de aula.

Retomando os enunciados de PE.06 em interlocução com o aporte piagetiano referente à teoria da equilíbrio, verificamos a ocorrência de conflitos cognitivos diante das resistências das crianças. A noção de conflito cognitivo está associada ao conceito de perturbação cognitiva na teoria de Piaget (1976) e diz respeito, como já referi em outras seções deste estudo, aos desequilíbrios que tais perturbações provocam no sujeito ao se defrontar com o ambiente. O conflito cognitivo, no caso dessa professoranda e de muitos outros, age em torno de regulações ativas, não mais sob regulações automáticas. Isso porque, ao invés de negar ou afastar a perturbação, como é próprio das condutas de tipo α , opera-se uma reação compensatória de outra natureza, onde constam integrações ou interiorizações das perturbações no sistema, provocando variações neste de modo a tornar assimilável o elemento perturbador. Tal conduta é ilustrada na situação em que a professoranda declara em [1] a nova

“forma como passei a encarar a sala de aula”, quando afirma “não me incomodei tanto com a desordem”, ou, ainda, quando diz “não esperei que sáísse um debate sobre o império carolíngio”. De outra parte, verificamos regulações ativas nas várias situações em que a professoranda se depara com a necessidade de uma mudança de meios, quando hesita entre procedimentos diversos, movendo-se, então, por escolhas mais intencionadas, como o exemplo em [3]: “O que fazer enquanto os alunos liam? Andar entre as classes? Ler também? Enfim, decidi recolher os trabalhos sobre o filme (...)”, ou “O que devo fazer? Ser bastante dura, não apenas insistente? Ameaçar com nota?”.

Diante do exposto, poderíamos inferir que um processo de reflexão sistemática sobre a prática, mediado por procedimentos de escrita e interlocuções em ambientes propícios ao estabelecimento de relações dialógicas e cooperativas, oferece aos sujeitos-professorandos condições de aprendizagem, de modo que, ao invés de negligenciar a perturbação, possam, de fato, inseri-la como parte integrante de sua estrutura cognitiva, ampliando as possibilidades de superação e avançando para práticas mais qualificadas.

Nessa mesma linha podemos interpretar os enunciados de PE.09:

[1] Terminei minha aula com a certeza que não é tão difícil assim ser um bom professor e vencer as dificuldades que temos. A caminho de casa fiz uma avaliação pensando no que tinha dado certo e no que deu errado. Refleti muito sobre o que eu poderia ter falado e não falei, não fiquei muito contente com o texto que dei para eles, achei que foi muito complexo, o próximo farei mais básico para facilitar sua compreensão. Outro aspecto é que preciso falar mais baixo, pois devido a um problema de audição, algumas vezes não percebo que estou com o volume da voz muito alto (MEM 09-04/2^D).

[2] No decorrer da aula percebi, devido a uma exclamação silenciosa de uma aluna, que havia preparado um excesso de questões para alunos de quinta série o que deverei corrigir para a próxima aula (MEM 09-04/2^H).

[3] Enquanto falava do novo conteúdo, um aluno ainda queria saber sobre o conteúdo anterior. Percebi que provavelmente faltou fazer uma introdução mais completa, do novo conteúdo motivando mais as crianças para despertar neles o interesse por este conteúdo, demonstrando a relação da continuidade com os conteúdos da aula anterior. Na minha opinião, a insegurança que senti, naquele determinado momento da aula, ocorreu devido a grande preocupação que tive em dar o conteúdo de forma mais simples e básica e, ao mesmo tempo, conduzi-los a pensar e a tirar suas próprias conclusões. Preciso adotar técnicas de estudo que levam os alunos a desenvolver o raciocínio e a tirar suas próprias conclusões de forma espontânea, sem aprofundar os conteúdos devido à faixa etária das crianças (MEM 09-04/2^I).

Seguindo o posicionamento epistemológico de Piaget, os desequilíbrios constituem fator essencial no desenvolvimento cognitivo, funcionando como elemento de motivação, uma espécie de “arranque” que obriga o sujeito a avançar do seu estado atual, a buscar novas direções, ultrapassando o estado de desequilíbrio rumo a uma nova equilíbrio ou reequilíbrio do sistema. Para tanto, o desafio precisa estar no horizonte de suas

possibilidades, com intensidade suficiente para que o sujeito possa ter condições de superação.⁵⁸

Aceitando o pressuposto de que os enunciados de PE.09 revelam a transição de uma conduta do tipo α para uma conduta característica do tipo β , é preciso sublinhar os aspectos de retroação e antecipação neles presentes. Os aspectos retroativos da ação são evidenciados nas situações em que a professoranda afirma: “fiz uma avaliação pensando no que tinha dado certo e no que deu errado” [1], “refleti muito sobre o que eu poderia ter falado e não falei” [1], “preciso falar mais baixo”, “percebi que provavelmente faltou fazer uma introdução mais completa do novo conteúdo” [1]. Os aspectos antecipadores podem ser encontrados em expressões como: “o próximo [texto] farei mais básico para facilitar sua compreensão” [1], “deverei corrigir [o excesso de questões] para a próxima aula” [2], “preciso adotar técnicas de estudo que levem os alunos a desenvolver o raciocínio e a tirar suas próprias conclusões de forma espontânea” [3].

Nesse sentido, Piaget esclarece que o jogo das retroações e antecipações conjugadas constitui “um prolongamento da tomada de consciência conceituada da ação própria quando essa tradução em termos representativos tem por objeto não só as ações particulares sucessivas, mas o conjunto da conduta, inclusive os motivos dessa sucessão de tentativas, erros e correções” (1977, p. 76). Parece ser esse o caso manifestado nos registros de PE.09, especialmente no que diz respeito à tomada de consciência das ações sucessivas e das conexões entre suas variações, quando afirma: “Na minha opinião, a insegurança que senti naquele momento determinado da aula, ocorreu devido a grande preocupação que tive em dar o conteúdo de forma mais simples e básica e, ao mesmo tempo, conduzi-los a pensar e a tirar suas próprias conclusões” [3]. Conforme já fiz referência em outras partes, neste estudo importa menos o produto da reflexão do que o processo reflexivo. Em outras palavras, não entro no mérito do conteúdo da reflexão, se consiste numa argumentação plausível sobre as motivações da ação da professoranda, e, sim, busco identificar os mecanismos cognitivos utilizados para desenvolver tal reflexão.

O enunciado de PE.22, apresentado na seqüência, dá visibilidade a um aspecto importante do processo de desenvolvimento profissional, que é o deslizamento de questões do âmbito da cognição para a ordem do sentido. O trabalho docente não se configura, conforme preconizam os arautos da racionalidade instrumental, como um fazer apenas técnico, restrito à

⁵⁸ Piaget caracteriza como “norma de acomodações” essa fronteira entre a capacidade de acomodação e a ruptura do ciclo nos seguintes termos: “cada esquema de assimilação comporta uma certa capacidade de acomodações, mas em determinados limites, que são os da não-ruptura do ciclo do qual ele é formado” (1976, p. 37)

execução de tarefas programadas; consiste, também, e sobretudo, numa “atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem”, sentido que se constitui na “interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 38).

O conteúdo permitiu a relação com o presente e suscitou a discussão sobre diversos temas, mas a participação dos alunos foi pequena e por mais que eu me esforçasse para estimulá-los a participar, eles não deram o retorno esperado. Não sei se a presença da professora supervisora os intimidou, o fato é que esperava que acontecesse como na aula anterior onde eles participaram ativamente. No entanto, “cada aula é uma aula”, ou seja, não se pode esperar que algo que aconteceu em um momento se repita tal e qual, pois a dinâmica da sala de aula, o desenrolar do conteúdo, do ensino, da aprendizagem, da interação não é determinada pela vontade do professor, até porque a relação em sala de aula não deve ser vertical, mas sim uma relação em que todos os atores envolvidos são importantes e contribuem para que a aula aconteça. O essencial é não desanimar, mas sim encarar essa participação tímida dos alunos como um grande desafio, como uma grande meta a ser buscada aula a aula, com paciência e perseverança. Talvez essa seja a grande tarefa do professor que decide pela interação em sala de aula. Grande parte dos alunos são acostumados a ouvir ou a confirmar o que o professor explica. Assim, penso que como um bebê deve ser estimulado a falar, a andar, também é preciso estimular nossos alunos para que tomem a palavra, para que participem não como ouvintes passivos, mas como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem (MEM 22-04/2^F).

No esforço de compreender os acontecimentos da sua aula, a professoranda volta-se para os fundamentos do que acredita ser uma relação pedagógica baseada na interação, reconhecendo simetria na relação professor-aluno, especialmente quando afirma que uma aula “não é determinada pela vontade do professor”, ou que “a relação em sala de aula não deve ser vertical”. Seu enunciado denota, também, elementos de implicação no trabalho docente, consoante as formulações de Axt e Maraschin (1997, 1999), que propõem metodologias de formação profissional propícias a desafiar os professores à desconstrução da posição de observadores não-implicados e à subsequente relocação na posição de “co-constructores das múltiplas realidades sob observação, num movimento explícito de ressingularização do lugar de professor” (1997).

Nesse mesmo campo explicativo, Tardif e Lessard (2005, p. 268) tematizam o fazer docente como um “trabalho investido”, no sentido de que “um professor não pode, apenas, ‘fazer seu trabalho’, mas que deve engajar-se e investir a si mesmo no que é como *pessoa* nesse trabalho”. Implicar(-se), investir(-se) significa engajar diversos elementos no seu trabalho, tais como a linguagem, a afetividade, a personalidade e, acima de tudo, desenvolver competências reflexivas para gerir a contingência das interações em sala de aula ou fora dela, à medida que vão se interpondo.

5.3 AFINAL, PARA QUE SERVE MESMO ENSINAR/APRENDER HISTÓRIA?

Esta subseção reúne um conjunto de enunciados extraídos das memórias de aula e das interlocuções no *for-chat* cujo enfoque está voltado para a especificidade do trabalho na área da história. Neles os professorandos refletem mais detidamente sobre o planejamento das aulas; sobre as relações entre o conhecimento histórico e a “realidade” atual e entre os conteúdos escolares e a prática social dos alunos; sobre a significação dos conteúdos e a rigidez do programa; sobre o estabelecimento de relações históricas e a capacidade de “pensar historicamente”, dentre outros aspectos.

Em geral, o que tais enunciados apontam é o deslocamento dos professorandos para aspectos mais centrais do trabalho pedagógico, com certo distanciamento daquele universo de emergência marcado por questões como (in)disciplina, (des)interesse dos alunos e definição emergencial de estratégias metodológicas. Poderíamos caracterizar esse movimento como um deslocamento das preocupações exclusivamente com a “gestão da classe” para questões relativas à “gestão da matéria”.⁵⁹ Embora tais situações-problema permaneçam como pano de fundo e o êxito na sua superação seja entendido como critério de validade/qualidade da ação docente, observo que se intensificam as condições reflexivas para pensar as relações intenção/ação, objetivo/resultado e planejamento/prática, numa perspectiva de processo. Essa constatação pode ser ilustrada, dentre outros, nos enunciados que seguem:

Penso que a aula transcorreu normalmente, sem grandes problemas. Me dei conta de uma coisa: preparo a aula, mas dificilmente tenho previamente na consciência os exemplos que utilizarei. Creio que o planejamento auxilia para que estes exemplos possam surgir e adquirir sentido. Para esta aula eu havia preparado várias atividades e queria colocá-las todas em prática. Movida pela ansiedade, talvez eu não tenha possibilitado uma grande participação dos alunos, dialogando, contudo, mesmo assim, surgiram perguntas e todos os alunos se interessaram e participaram das atividades propostas (MEM 24-04/2^L).

PE.24 começa a dar-se conta da ambigüidade do seu planejamento. Ao mesmo tempo em que constitui um roteiro importante para fomentar idéias, exemplos, relações históricas, atividades mais adequadas para o alcance dos objetivos, até mesmo para a explicitação desses

⁵⁹ Os conceitos de gestão da classe e gestão da matéria aqui adotados fundamentam-se nas proposições de Gauthier et al., apresentadas na obra intitulada *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (1998). Nela, os autores definem a gestão da classe como um “conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (p. 240). O conceito de gestão da matéria, por sua vez, é definido como “o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (p. 196), remetendo particularmente aos dados de planejamento, objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, organização do trabalho pedagógico, avaliação etc.

objetivos, pode assumir um caráter restritivo se for tomado como um receituário a ser rigorosamente seguido, passo a passo.

É necessário esclarecer que o planejamento formal das aulas de estágio faz parte das exigências da disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado, sendo elaborado segundo um roteiro comum, cujos elementos consistem em: 1) temática da aula; 2) objetivos; 3) problematização e explicitação das relações com o eixo temático; 4) descrição dos procedimentos metodológicos (atividades, questionamentos, exemplos, relações históricas); 5) memória de aula; 6) anexos (textos, imagens, esquemas, slides e quaisquer outros recursos utilizados). Solicita-se, ainda, que esses elementos não sejam apresentados sob a forma de itens, mas no formato de texto dissertativo, sem se prender a restrições de caráter formal, próprios de uma didática instrumental-normativa (vocabulário específico para a elaboração de objetivos, verbos no infinitivo, delimitação estanque entre objetivos/conteúdos/procedimentos etc.). O que pretendemos é que o professorando explicita ao máximo suas intencionalidades com a aula, os meios e procedimentos de que lançará mão para realizá-las e a leitura retrospectiva/prospectiva que faz da sua ação docente.

A orientação dada à feitura do plano de aula insere-se, assim, numa concepção de planejamento com vistas a intervenções didáticas que contemplem proposição de tarefas, problemas e desafios adequados e flexíveis aos diferentes contextos situacionais e à dinâmica própria dos diversos processos de aprendizagem. Nesse sentido, conforme argumenta Vergnaud (1993), contribui para que o professor(ando) delibere sobre diversas possibilidades pedagógicas a serem operacionalizadas com o intuito de alcançar os resultados desejáveis.

Assim entendidos, os planos de aula suscitam processos reflexivo-narrativos por antecipação, diferentemente das memórias de aula, que instigam predominantemente reflexões por retroações, embora nelas também estejam contidas inferências antecipatórias de ações futuras. Desse modo, o planejamento formal ganha importância na medida em que, como afirma Mendes (2000, p. 121), “as antecipações e predições relacionam-se aos resultados que se objetiva obter e implicam operações inferenciais, construção de possibilidades e processos de tomada de consciência”.

A despeito da orientação dada ao planejamento, situando os planos de aula como roteiros flexíveis, prospectivos e construtores de possibilidades, é comum que os professorandos os tomem, de início, como roteiros normativos e prescritivos da prática, até porque oferecem certa estabilidade e apoio diante da insegurança e inexperiência próprias da sua condição de estagiário. O enunciado apresentado anteriormente, e também os que seguem, demonstra o deslocamento que os professorandos operam em seu processo de conceituação da

ação, no sentido de reconhecer que a rigidez do planejamento se confronta com a dinâmica do trabalho pedagógico e, especialmente, com os objetivos de implementar aulas participativas, cujos conteúdos e procedimentos sejam significativos para os alunos e para si próprios.

Em relação à receptividade da turma, acho que vem melhorando a cada aula, no sentido de estar mais à vontade e procurar estabelecer uma relação mais próxima, de respeito e cumplicidade. Considero que é um trabalho a longo prazo, esse de relacionar-se com os alunos. É necessário conhecer a realidade da escola onde se está trabalhando, esse conhecimento, ou reconhecimento, faz com que possamos, ou ainda, tenhamos a possibilidade de adaptar, de organizar as aulas o mais próximo possível desse contexto. Aos poucos percebe-se que não podemos ter um plano de ensino rígido pois, no decorrer das aulas, conhecemos as necessidades das pessoas e do local onde estamos trabalhando, tendo assim que realizar “acomodações” desse plano para podermos seguir as propostas ou as atividades iniciadas sem riscos de deixar “graves” lacunas ou conhecimentos superficiais (MEM 26-04/2^F).

Notemos que a professoranda evidencia em seu registro uma preocupação com a superação da rigidez do programa, bem como com a “adaptação” do plano de modo a aproximá-lo do contexto escolar no qual está atuando, de conhecer e reconhecer as necessidades “das pessoas e do local”. No entanto, deixa entrever, ao final do enunciado, que o fator essencial a ser preservado é o programa, que não pode incorrer no risco de “deixar graves lacunas ou conhecimentos superficiais”. Bem mais evidente é a posição de PE.15 ao optar naturalmente pelo cumprimento dos conteúdos previstos, sem qualquer problematização desse fato:

Fiz um breve comentário a respeito da escravização do indígena. Gostaria de poder trabalhar mais o processo de independência, mas não dispunha de muito tempo, e não poderia ocupar mais de um período, porque poderá a vir faltar período para concluir todo o conteúdo que pretendo desenvolver (MEM 15-04/2^E).

Nos enunciados subseqüentes verificamos preocupações de outra natureza no que respeita à relação planejamento-ação:

O trabalho de articulação entra a realidade atual e conteúdo histórico, pautado nas respostas dos entrevistados e nas opiniões dos alunos foi muito proveitoso, pois uma discussão rica e empolgante se desenrolou e, o mais importante, contou com a participação da maioria dos alunos. No entanto, fico muito preocupada com o estudo do conteúdo programático, pois algumas coisas ainda não consegui trabalhar com eles e considero importante estudar, nem que seja a título de informação, como por exemplo, o despotismo esclarecido e a vida e obra de alguns autores iluministas. Mas, ao mesmo tempo me pergunto se a aula de hoje seria tão proveitosa e envolvente se não tivesse deixado espaço para que todas as questões que citei acima fossem discutidas, onde cada um deu sua opinião, trouxe exemplos, refletiu sobre a nossa realidade, comparando-a com a realidade em que vivia a sociedade européia do século XVIII e com as idéias defendidas pelos pensadores iluministas (MEM 22-04/2^D).

A aula de hoje me deixou muito satisfeita, pois no início os alunos estavam acanhados, eu perguntava e eles não reagiam, mas quando propus a discussão sobre temas que dizem respeito à realidade atual os alunos começaram a participar, a expor suas opiniões e a defendê-las. No entanto, fico me perguntando se devia ter deixado que a discussão se desenvolvesse a aula toda. Além disso, me vejo frente a um dilema: como trabalhar todo o conteúdo programado para uma aula sem cortar a participação dos alunos que expõem suas opiniões sobre assuntos que são importantes e que dizem respeito a suas vidas? Como relacionar presente/passado sem cair no presentismo? Como saber a hora de parar, de direcionar a discussão para que ela não fuja de seu controle e, se fugiu, como retomar o caminho? Como reorientar a discussão sem risco de estar tolhendo um debate que se mostra interessante a todos? (MEM 25-04/2^E).

Os questionamentos levantados por ambas as professorandas são representativos dos tensionamentos que a prática produz, pela sua imprevisibilidade e movimento, quando confrontada com os elementos estáticos e predeterminados de um programa a ser cumprido ou de um plano de ação a ser executado. Diria mais, o tensionamento emerge, notadamente, das tomadas de consciência das professorandas em torno de uma prática em construção, em constante devir, que se mostra inconciliável com modelos/programas fechados. A dúvida que se lhes apresenta, nesse caso, consiste em decidir sobre uma dicotomia: fazer avançar os conteúdos, prescindindo da sua significação perante os alunos, ou deixar fluírem as discussões em torno de temas instigantes, que mobilizam os alunos à participação, correndo o risco de não cumprir a integralidade dos conteúdos previstos para serem desenvolvidos no estágio.

A opção pessoal de muitos professorandos parece inclinada à preservação do envolvimento dos alunos e da significação dos conteúdos. No entanto, é preciso reconhecer que a condição de professores estagiários lhes impõe algumas restrições, como, em alguns casos, serem condicionados a optar pelos conteúdos por força do professor titular, das normas da escola, da demanda dos pais, dentre outros fatores. Na esteira desses condicionamentos, os professorandos reconhecem a limitação do tempo destinado às aulas de história como um dos aspectos mais problemáticos, que produz perturbações no trabalho e, conseqüentemente, no seu sistema cognitivo:

O que mais marcou a aula de hoje foi o tempo, já que um professor me cedeu o seu período e assim a aula teve dois períodos seguidos. Com períodos conjugados não precisamos “correr com o conteúdo”, até podemos priorizar outras coisas, como ouvir os alunos relatando experiências pessoais. Hoje percebi como é bom ter tempo, pois pude dedicar o primeiro período inteiro ao debate com a turma, que participou ativamente da aula. Inclusive, às vezes, eu mesmo tinha dificuldades em falar, tamanha a participação dos alunos. Contudo, convém ressaltar que o debate não “fugiu do controle”, ou seja, falava um de cada vez (MEM 01-04/2^Q).

Ao sair da sala de aula fiz uma auto-avaliação do meu desempenho com os alunos. Comecei me questionando por que fiquei abalada emocionalmente? Por que estive tão preocupada com o relógio e não deixei mais tempo para os alunos se manifestarem? Por que não explorei mais idéias por eles manifestadas? Por que me preocupar tanto com um fato novo e inesperado como foi o tempo de minha aula, gasto na comemoração cívica da Pátria. Diante deste episódio cheguei à conclusão de que o plano de aula não deve ser estático e sim pode e deve ser alterado e

adaptado pelo professor, quando surgir um fato novo trazido pela escola ou pelos próprios alunos, ficando inacabado para ser concluído nas próximas aulas (MEM 09-04/2^o).

À medida que o professor(ando) é instado a pensar, a falar, a escrever, a problematizar e a compartilhar o seu fazer, aumentam, significativamente, as condições de possibilidade de superação das circunstâncias impeditivas e de operar mudanças qualitativas na sua prática. No que respeita à dinâmica planejamento/ação, verifico que se amplia, gradativamente, a capacidade de trabalhar com roteiros prospectivos, de estabelecer negociações entre o desejável e o possível, de reconhecer contradições entre um referencial conceitual dado e as condições objetivas para sua concretização. É nesse contexto interpretativo que Zabalza (2004, p. 22), citando Yinger (1986), refere-se ao ensino como gestão de espaços problemáticos, contendo incontáveis situações que “requerem o uso engenhoso das habilidades do profissional, habilidades tais como a descoberta do problema e sua formulação, e o projeto, a intervenção e a adaptação flexível de intervenções”.

Centrando-se mais no movimento da aula e nas perspectivas dos alunos, os professorandos demonstram grande preocupação com a significação dos conteúdos escolares, buscando alternativas (não só de caráter metodológico) que possam (re)conciliar o ensino da história com a sua função social, numa perspectiva que contemple as dimensões do saber erudito (conhecimento histórico propriamente dito), dos valores contemporâneos (democracia, cidadania, solidariedade, liberdade, direitos humanos etc.) e da prática social (experiências individuais, familiares e sociais dos alunos), conforme formulações de Bittencourt (1997).

O recorte de enunciados analisado na seqüência permite-nos compreender melhor esse novo deslocamento dos professorandos, produzindo outros sentidos sobre questões como (in)disciplina e (des)interesse. A atenção e o envolvimento dos alunos na aula, antes vistos como questão disciplinar, ligada a regras e normas formais visando à manutenção da ordem na classe, passam a ser relacionados à motivação, a uma dinâmica cognitiva prazerosa favorecida por conteúdos significativos, que ultrapassam a esfera da apropriação mecânica de algumas informações históricas esparsas e casuais. Debrucemo-nos, então, sobre alguns desses enunciados:

Interessaram-se pelo tema da aula e participaram o tempo todo das discussões. Impressionou-me como eles gostam de assuntos ligados a nossa realidade. Assistem jornais televisivos de todas as emissoras, principalmente da Globo, Band e Record. E assim fomos comparando a sociedade romana com a de nosso país. Foi uma discussão muito interessante. Falou-se que ainda nos dias de hoje pessoas que têm maior poder aquisitivo são as que “mandam” nas decisões do país. Hoje foi uma aula proveitosa, pelas discussões feitas e pelo entusiasmo que os alunos (e a professora)

mostraram frente ao conteúdo estudado. Espero que isso se desenvolva cada vez mais durante o estágio (MEM 12-04/2^C).

Em sua terceira aula de estágio, a professoranda deixa-se surpreender positivamente pelos alunos ao abrir espaço na aula para suas idéias, argumentações e posições. Assim, descobre neles a capacidade de acessar informações e de estabelecer relações não previstas, tampouco conduzidas pelos professores. Ao fazê-lo, consegue romper com as noções correntes que caracterizam os jovens, segundo referências estereotipadas, como um grupo que não se interessa por causas políticas, sociais e culturais, voltado tão-somente para suas próprias causas.

Nesse mesmo viés temos o enunciado de PE.23:

A cada dia que passa, vejo meus alunos evoluindo, e isso me deixa muito satisfeita. A maioria é participativa e questiona os temas trabalhados, inclusive o que ainda não foi tratado, eles vão perguntando. Hoje por exemplo, falei sobre feudalismo e, no final, quando estudamos as causas da decadência do feudalismo, que comentamos da volta do comércio, etc., eles já queriam saber sobre a moeda circulante, os juros, os bancos, o câmbio, e muitas outras perguntas. Como não deu para explicar tudo a contento, porque já havia batido, darei continuidade na próxima aula e, inclusive, levarei uma coleção de livretos que recebi por ocasião de uma visita à exposição de moedas no Banco Central, os quais falam sobre moeda, câmbio, inflação, bancos, e os distribuirei para que leiam durante a semana (MEM 23-04/2^H).

O meio preferencial que os professorandos adotam para significar os conteúdos escolares é estabelecer relações entre o conhecimento histórico e as referências sociais e culturais da atualidade, em especial com a prática social dos alunos, suas vivências familiares e experiências nos grupos de pertença. Às vezes, essa dinâmica provoca reações que vão muito além da intenção dos professorandos, conforme relata PE.18:

Chamou-me a atenção um aluno tímido que estava sentado bom no fundo da sala e esperou a sua vez para contribuir e então contou que o pai havia sido assassinado, o corpo jogado num rio e sido encontrado tempo depois. Relatou a história e questionou que justiça era essa que até hoje não prendeu os assassinos. Nesse momento percebi que a minha aula havia saído do papel e que estava com uma forte relação com o cotidiano dos meus alunos, o eixo temático tinha tudo a ver com eles (MEM 18-04/2^B).

Essa intencionalidade de construir uma ponte entre a cultura familiar, social e escolar favorece que adentrem para a sala de aula os elementos culturais que são relevantes para os alunos, produzindo sentidos mais pessoais sobre o conhecimento histórico, segundo a descoberta de PE.22 nos enunciados que seguem:

Num primeiro momento, os alunos pareciam inseguros e poucos participavam, alguns por não terem feito o trabalho e outros por receio. Aos poucos fui estimulando a participação dos alunos

perguntando a respeito da realidade atual. Dessa forma, os alunos se mostraram mais interessados em participar da aula. A discussão se estendeu para assuntos como: direitos, sobre o sistema carcerário, sobre pena de morte, sobre a importância de se viver em sociedade, sobre as leis e a necessidade delas, sobre os direitos que não são garantidos e os deveres que não são cumpridos, sobre o que leva alguém a cometer crimes e qual a punição ou forma de evitar ou corrigir isso, entre outras coisas (MEM 22-04/2^G).

Gostei muito desta aula, pois senti que os alunos estavam gostando e participando de forma produtiva, demonstrando compreensão do conteúdo e entusiasmo pela aula. Sei que isso aconteceu, em grande parte, porque parti de questões bem atuais, como por exemplo, a greve dos bancários, a questão do trabalho infantil que ainda hoje existe. Uma das grandes preocupações, quando iniciei meu estágio, era com relação à significação do conteúdo histórico, ou seja, que os alunos vejam um sentido naquilo que estão estudando, nos fatos que ocorreram há séculos atrás e que, aparentemente, nada têm em comum com suas vidas. A partir da experiência, podemos dizer que, para significar o conteúdo histórico, é preciso partir da realidade do aluno. Neste sentido, a minha preocupação inicial está sendo dissipada, pois quanto mais aproximo o conteúdo histórico da vida cotidiana do aluno, dos acontecimentos que são vivenciados por eles, percebo que o interesse pelo conteúdo é despertado, ou seja, os alunos vêem significado naquilo que estão estudando (MEM 22-04/2^K).

Ao constatar, pela observação de várias aulas, que os alunos respondem muito positivamente às propostas que “partem da realidade”, a professoranda toma consciência da possibilidade de construir um jeito próprio de ser professora. Ela compreende as razões do êxito da ação, distinguindo-a de um mero fazer, no sentido que Piaget confere a essa questão. Para este autor, “compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela” (PIAGET, 1978, p. 179). Destarte, podemos inferir que PE.22 não só descobre o êxito da ação docente baseada no pressuposto de “aproximar o conteúdo histórico da vida cotidiana dos alunos”, como, também, compreende por que tal pressuposto resulta bem-sucedido no contexto da sua turma.

Essa apropriação dos mecanismos da ação docente, característica da progressiva tomada de consciência, revela-se em muitos outros enunciados, a exemplo desta interlocução entre PE.18 e PE.22 no *for-chat*:

Olá! Relendo o primeiro mandamento do texto "Dez Mandamentos" de Leandro Karnal, me identifiquei, pois na minha aula de hoje de manhã tinha previsto trabalhar contra-reforma e protestantismo. Realizei as atividades propostas e aí um aluno perguntou sobre aquele "vice-presidente" que falaram um monte ontem [Cinqüentenário da morte de Getúlio Vargas]. O aluno disse que tinha uma dúvida, se ele havia se suicidado ou se o mataram. A partir disso foi dada uma outra aula (FC.18 - 25/08/04, 21:29:49).

Ser professor é ser mais que um transmissor de conteúdo, é ensinar atitudes, é despertar o aluno a pensar, a refletir. Neste sentido, o que a PE.18 explicitou é muito importante, pois não devemos só nós deter ao conteúdo que planejamos dar, afinal nossos alunos são seres que vivem em um mundo dinâmico, bombardeado por notícias, por acontecimentos. Assim, é imprescindível ao professor saber "incorporar" em sua aula as contribuições, as dúvidas dos

alunos, que às vezes parecem não ter nada a ver, no entanto, se bem trabalhadas, podem despertar e desenvolver uma aula maravilhosa e próxima do aluno, da sua vivência!!!! (FC.22 - 25/08/04, 21:37:33).

Esses registros, além de consolidarem o pressuposto de que o processo reflexivo sobre a própria prática faz emergir ações docentes mais flexíveis, atentas ao movimento dinâmico e dialético da sala de aula, contendo cuidadosa análise dos meios empregados para a obtenção de determinados resultados, prenunciam outras conquistas no desenvolvimento profissional dos professorandos. Trata-se da capacidade de ressignificar o campo de ação profissional mediante: a) os atravessamentos teóricos que instauram uma dimensão polifônica entre a teoria e a prática; b) o recurso à metacognição, entendido como “o conjunto de conhecimento e compreensão que reflete sobre a própria cognição” (FÁVERO e MACHADO, 2003). Essas duas novas referências serão desenvolvidas no capítulo seguinte.

5.4 UMA SEGUNDA SÍNTESE NECESSÁRIA PARA CONSOLIDAR A RELAÇÃO EMPIRIA/TEORIA

Antes de adentrar neste terceiro conjunto de questões relativas ao desenvolvimento profissional dos professorandos, é preciso proceder à sistematização das questões desenvolvidas neste capítulo, nucleando as características peculiares a esse momento do desenvolvimento profissional, que entendo consistir numa transição entre condutas do tipo α e do tipo δ no processo de equilibração das estruturas cognitivas e de conceituação sobre a ação docente. Destaco como os mais relevantes, nessa perspectiva, os seguintes aspectos:

- passados os momentos iniciais do estágio, a sala de aula deixa de ser, para muitos professorandos, apenas um espaço de ansiedades, receios e inseguranças, passando a configurar-se, também, como um lugar de alegrias, conquistas e realizações pessoais. Em certa medida, o sentido de “sobrevivência” vai sendo superado pelo de “descoberta”, sendo os professorandos instados a identificar elementos de satisfação no trabalho pedagógico e na relação professor-aluno;
- ocorrem tentativas cada vez mais consistentes de não só identificar êxitos e fracassos na ação, mas, também, e sobretudo, de compreender as razões que levam ao êxito e/ou ao fracasso, num processo de apropriação dos mecanismos íntimos da ação;

- observamos atitudes investigativas de muitos professorandos perante o movimento e a dinâmica da sala de aula, estendendo olhares retroativos ao trabalho docente, dele inferindo novas possibilidades de ação, num jogo contínuo de retroações e antecipações;
- os professorandos operam com intervenções deliberadas na condução da aula, com intencionalidades e argumentações mais evidentes – declaradas no planejamento, nas memórias e no *for-chat* –, caracterizando, assim, elementos de regulações ativas, sob a forma de contínuos reforços e correções da ação docente;
- demonstram maior sensibilidade para identificar elementos de contexto, tanto as interferências externas quanto as suas próprias ações e as reações dos alunos, tornando o trabalho pedagógico mais permeável a dúvidas e questionamentos, sem, no entanto, deixar-se paralisar por tais inquietações. Ao deparar-se com as perturbações, muitos professorandos refletem sobre a necessidade de modificar a ação, hesitam entre duas ou mais alternativas, movendo-se, assim, por escolhas mais intencionadas;
- adotam alternativas não convencionais (entendendo-se por convencionais as medidas de xingar os alunos, ameaçar, diminuir a nota etc.) para enfrentar as situações de indisciplina e desatenção dos alunos, em especial as que revelam o esforço de compreender o que está se passando com eles, as razões de suas condutas, como suas reações se articulam com a proposta da aula etc.;
- revelam maior compreensão de que a aula, como espaço privilegiado de ensino-aprendizagem, não se faz pela vontade exclusiva do professor, tampouco se efetiva em nome de uma razão de autoridade (pré-)instituída. Isso porque passam a entender que uma situação de aprendizagem requer interação, encontro e produção de sentidos;
- atuam com maior disposição de ouvir o aluno, de reconhecer os seus pontos de vista, de levar em consideração as suas expectativas e perspectivas, num exercício de alteridade que contribui para superar o olhar dicotômico da relação professor-aluno. Tais posições denotam um certo avanço para as coordenações inferenciais entre os observáveis do objeto (no caso, a conduta do aluno) e os observáveis da ação docente;

- reconhecem a necessidade de construir a relação pedagógica sobre novas bases e chegam a operacionalizar algumas estratégias voltadas ao estabelecimento de posições mais simétricas e horizontais na relação professor-aluno, buscando soluções negociadas para os problemas que emergem do trabalho pedagógico;
- evidenciam, em certa medida, a superação de posições defensivas e/ou acusatórias quanto aos obstáculos e perturbações externas à sala de aula (família, dirigentes educacionais, cultura escolar, professor titular), em favor de atitudes explicativo-compreensivas das diversas situações restritivas e/ou impeditivas do trabalho docente;
- a gestão da classe (nos aspectos de ordem, disciplina, envolvimento) é gradativamente orientada pelo acompanhamento criterioso das atividades, pela observação do comportamento e reações dos alunos, pela atenção ao movimento, ritmo e duração das propostas de trabalho, pela tentativa de compreender – não apenas de denunciar e lamentar – as dificuldades cognitivas que os alunos apresentam etc.;
- paralelamente a isso, percebemos um certo deslocamento das preocupações ligadas exclusivamente à gestão da classe para as preocupações concernentes à gestão da matéria. Nesse foco estão presentes afirmações que atestam o compromisso dos professorandos com a aprendizagem dos alunos, com a significação dos conhecimentos históricos, com a função social da disciplina, com a construção da cidadania, com o desenvolvimento do espírito crítico, dentre outros;
- soluções rígidas e estratégias voltadas ao cumprimento integral do programa pouco a pouco cedem lugar a ações mais flexíveis, passando por indefinições e deliberações sobre “o que fazer” diante de duas possibilidades (aparentemente) irreconciliáveis: executar o plano de aula previsto ou atender às condições apresentadas pelos alunos. Ainda que persistam, em muitos casos e por força de diversas circunstâncias, as escolhas mais rígidas (pelo cumprimento do conteúdo, por exemplo), verificamos que questões dessa natureza estão colocadas no horizonte das preocupações de muitos professorandos.

Relendo as questões elencadas nesta seção e nas anteriores, verifico que já foi empreendido certo esforço para cotejar a empiria que advém dos enunciados dos

professorandos com o aporte teórico oriundo do pensamento piagetiano, em especial da teoria da equilíbrio (1976) e da tomada de consciência (1977, 1978). Correndo o risco de pecar pela redundância, mas salvaguardando o dever de tornar exaustivamente claros os procedimentos de pesquisa e a análise dos achados, reitero alguns dados de reflexão e interpretação tecidos neste capítulo, buscando aprofundá-los à luz das teorias já referidas.

Os enunciados dos professorandos denotam um certo progresso, por assim dizer, nos processos de conceituação sobre a ação docente nos percursos de seus estágios. Vimos que o enfrentamento das primeiras situações de dificuldade em sala de aula efetiva-se, de maneira geral, num nível de consciência tido por Piaget como elementar ou periférico, guiado por regulações (quase)automáticas, na medida em que se aplica aos dados mais aparentes e imediatamente percebidos, aos objetivos e/ou aos resultados da ação, constatados como êxito ou fracasso. Também são características desse nível de conceituação as decisões determinadas de fora, sem que haja escolha intencional ou deliberada do sujeito, e o uso de “esquemas familiares” para dar conta das perturbações e situações desestabilizadoras oriundas das práticas e das relações pedagógicas.

Com isso podemos inferir que a abstração reflexiva opera em termos de mera representação da situação problemática, sem que haja ligações – ou com ligações apenas parciais – entre os observáveis do objeto e do sujeito. Em situações dessa natureza, os professorandos são facilmente convencidos pelas aparências de resultados imediatos, descuidando das razões da ocorrência de tais resultados e submetendo-se a uma “razão de autoridade” pré-instituída. Inferimos, ainda, que esse grau elementar de consciência obstaculiza, senão impede, a compreensão sobre a própria prática, sobre o potencial dos seus alunos, sobre a relação pedagógica que com eles mantêm e também as que mantêm com outros agentes escolares (professor titular, coordenação pedagógica, direção escolar etc.), e, sobretudo, compromete restritivamente a compreensão do seu papel como futuro profissional da educação básica.

De outra parte, as análises empreendidas no capítulo que ora escrevo evidenciam notável avanço na qualidade da reflexão sobre a prática à medida que os estágios vão se efetivando. Os traços mais gerais desse “novo patamar” de reflexão e de consciência apontam para uma certa mobilidade da prática, com acentuada preocupação com os aspectos metodológicos do trabalho docente, com centrações alternadas em distintos elementos do contexto (o aluno, a família, a sociedade, o sistema escolar etc.). Verifico também certa ruptura com a rigidez dos programas e maior atenção à gestão da matéria, superando um pouco o enfoque exclusivo na gestão da classe, marcado por forte apelo emocional.

As medidas repressivas e/ou heterônomas anteriormente assumidas diante das perturbações vão cedendo lugar a atitudes investigativas, freqüentemente acompanhadas de indagações sobre a situação-problema e, em especial, de autocrítica sobre o seu trabalho e papel docente. A par disso, ocorre um deslocamento do foco em objetivos-resultados imediatos para o esforço em compreender os porquês das coisas, lançando-se à busca de informações quanto às razões e aos fatores concorrentes na situação e sobre os elementos não imediatamente aparentes que possam contribuir nas soluções. Em conseqüência, notamos gradativa descristalização dos esquemas interpretativos familiares, com ajustes cada vez mais qualificados da ação docente, que passa a ser orientada, em muitos casos, por juízos e interpretações fundamentados em análises contextualizadas e numa visão mais integrada da situação.

Todos esses traços sinalizam, segundo o nosso entendimento, condições de possibilidade, ao mesmo tempo em que evidenciam uma progressiva tomada de consciência da ação docente, facilitada pela concorrência de regulagens ativas que possibilitam (mas não garantem nem determinam) o exercício refletido da prática profissional. Isso posto, competenos, agora, explicitar como ocorre essa passagem de um nível de reflexão e de um grau de conceituação a outro, qualitativamente superior. Ainda cumpre identificar o que acontece com os esquemas familiares nesse novo patamar de reflexão, uma vez que, ao que parece, os professorandos passam a conferir novos sentidos às situações perturbadoras e às demais vivências da sala de aula.

Trata-se de perguntas complexas, cujas respostas demandam que recorramos novamente aos referenciais produzidos por Piaget e seus colaboradores. Aproximando-me da primeira questão, começo por retomar a distinção que Piaget propõe entre *saber fazer* e *compreender*. Para este autor, *saber fazer* consiste em “compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos”, ao passo que *compreender* pressupõe “conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação” (1978, p. 176). Isso mostra que toda atividade humana contém algum grau de consciência, mesmo que elementar ou periférica, traduzida nesse saber fazer. No entanto, para algumas situações de maior dificuldade ou complexidade, esse grau de consciência não é mais suficiente, exigindo, assim, a compreensão do fazer para a obtenção do êxito, o que torna necessária a tomada de consciência, com regulagens ativas que pressupõem intervenções deliberadas, reforços e/ou correções da ação.

Nesse sentido é que, para Piaget, a tomada de consciência procede da periferia da ação – objetivos e resultados – aos seus mecanismos centrais, ou seja, aos meios utilizados e às razões para a obtenção de tais resultados. Ckukur (2001, p. 80) explica que, “partindo do dado de observação relativo ao objeto (resultado falho, fracasso), o sujeito procurará saber por que houve falha de adaptação do esquema ao objeto”; por outro lado, “partindo do dado de observação relativo à ação (objetivo, direção), ele focalizará sua atenção nos meios empregados e em suas correções e substituições”.

Para prosseguir na elucidação da questão, levemos em consideração os três níveis de tomada de consciência consubstanciados por Piaget (1977, 1978), sendo: 1) o primeiro nível, em que a tomada de consciência parte dos resultados da ação, em seus aspectos mais exteriores; 2) o segundo nível, quando a tomada de consciência ocorre por interiorização-exteriorização, num movimento periferia-centro, prescindindo da ação imediata; 3) e o terceiro nível, das operações combinatórias, quando a tomada de consciência parte das coordenações gerais das ações, predominando a conceituação sobre a ação, ou, dito em outras palavras, a conceituação conduz previamente a ação. Tomando esses níveis como referência e confrontando-os com os achados desta pesquisa, poderíamos inferir que os enunciados analisados neste capítulo situam os professorandos no segundo nível de tomada de consciência, caracterizado pelas mútuas influências e trocas constantes entre a ação e a conceituação, ao passo que os enunciados analisados no capítulo anterior situam-nos no primeiro nível de consciência, quando a ação predomina sobre a conceituação. Não verificamos, até o presente momento da análise, notáveis evidências de que os professorandos alcancem o terceiro nível da tomada de consciência, no qual, segundo Piaget, “a conceituação fornece à ação, então, não mais apenas planos restritos e provisórios que serão revistos e ajustados durante a execução, mas uma programação de conjunto (...) quando a prática se apóia em teorias” (1978, p. 175). A seqüência do estudo enseja perscrutar tais evidências e possibilidades, a serem desenvolvidas no próximo capítulo.

No que concerne ao processo de equilíbrio e, em especial, às reações compensatórias a que os sujeitos recorrem para enfrentar as perturbações que o contexto lhes interpõe, também há considerações a fazer. Vimos que Piaget (1976) propõe três formas de compensações, num progresso evolutivo em que a primeira corresponde ao nível de conduta mais elementar (tipo α) e a terceira, ao nível mais avançado (tipo δ). Ao final do capítulo anterior, estabeleci associações entre as características dos enunciados dos professorandos e as condutas do tipo α , visto que identifiquei muitas evidências de negação, anulação e/ou afastamento de elementos perturbadores com o seu “enquadramento” em esquemas familiares.

Seguindo nesse campo interpretativo, infiro que os professorandos evoluíram em seu desenvolvimento profissional, passando de condutas do tipo α para condutas de tipo β . Isso porque seus enunciados evidenciam inúmeras tentativas de integração do elemento perturbador ao sistema, com sucessivas modificações de ações por “deslocamento de equilíbrio”, num processo simultâneo de retroação e antecipação que produz variações internas nesse sistema. Desse modo, segundo as palavras de Piaget, “o que era perturbador torna-se variação dentro de uma estrutura reorganizada, graças às relações novas, que unem o elemento incorporado àqueles que já estavam organizados” (1976, p. 66).

É importante reconhecer, ainda segundo o mirante piagetiano, que os desequilíbrios, a despeito de serem vistos como fonte de progresso, cumprem o papel de desencadeadores da busca, por parte do sujeito, de novos elementos para recuperar o equilíbrio. Disso decorre a idéia de que é a reequilibração a fonte real de progresso; porém isso não significa o retorno ao equilíbrio anterior ou a simples substituição de um dado por outro; trata-se, sim, de novas construções, que ocorrem por “melhoramento” das formas anteriores, conforme argumenta o próprio Piaget (1976, p. 35):

Na verdade, um sistema não constitui jamais um acabamento absoluto dos processos de equilíbrio e novos objetivos derivam sempre de um equilíbrio atingido, instável ou mesmo estável, permanecendo cada resultado, mesmo se for mais ou menos durável, pleno de novas aberturas. Seria, pois, assaz insuficiente conceber-se a equilíbrio como uma simples marcha para o equilíbrio, pois que ela é além disso constantemente uma estruturação orientada para um melhor equilíbrio, não permanecendo num estado definitivo nenhuma estrutura equilibrada, mesmo se ela conservar em seguida suas características especiais sem modificações.

Penso ter conseguido cercar de argumentos a questão sobre o modo como ocorre a passagem entre os níveis de equilíbrio e os graus de tomada de consciência. Cumpre, então, abordar a segunda questão, buscando compreender o que acontece no processo de rejeição e/ou ressignificação dos esquemas familiares. Ao que parece, essa não é uma questão dissociada dos processos de equilíbrio e de tomada de consciência e, para desenvolvê-la, tomarei os argumentos de Boder (1996). Para este autor, o esquema familiar desempenha um duplo papel, comportando uma dimensão epistêmica – quando atribui uma significação à situação – e uma função heurística – referente à orientação e ao controle da pesquisa.

Assim, as situações de desequilíbrio implicadas na resolução de problemas decorrem dessas duas funções do esquema familiar: uma vez que a transformação operada no esquema seja inadequada ou insuficiente para resolver o problema, não tendo o esquema, portanto, validade epistemológica completa, faz-se necessário que o sujeito questione o quadro no qual

tal problema se insere, modificando a própria representação que faz dele. Para tanto, segundo Boder (1996, p. 193), concorrem dois elementos: o primeiro é a possibilidade contida nos esquemas familiares de “decompor e modificar algumas de suas características”, o que, por sua vez, possibilita “poder encarar uma situação segundo dois pontos de vista diferentes, ou seja, atribuir duas significações à mesma situação”; o segundo, a interação do sujeito com a situação, donde podem surgir novas informações, que não estavam contempladas na significação inicialmente antecipada.

Diante de tais condições, o esquema familiar vai se *descristalizando* à medida que suas características perdem rigidez, fazendo intervir novas significações e variações da atenção do sujeito entre os aspectos de antecipação presentes no esquema e as informações oferecidas pelo meio. Em síntese, Boder conclui que “a modificação de uma representação inadequada de uma situação ocorre graças à interação entre o sujeito e a situação” (1996, p. 194).

CAPÍTULO VI

**O NÍVEL DA CONCEITUAÇÃO SOBRE
A AÇÃO: A POSSIBILIDADE DE
RESSIGNIFICAÇÃO DO CAMPO DE
AÇÃO PROFISSIONAL**

Seguindo na perscrutação dos enunciados dos professorandos em cotejo com os referenciais teóricos privilegiados para este estudo, buscarei, no presente capítulo, averiguar se e em que medida há evidências de condutas de tipo superior (tipo δ) e tomadas de consciência no nível em que a conceituação dirige a ação nos percursos narrativos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo-sujeito. Trata-se, agora, de analisar o desenvolvimento profissional desses professorandos tendo em vista as suas condições de ressignificar o campo de ação profissional.

Podemos considerar que, em alguma medida, muitas evidências dessa natureza já apareceram nas análises precedentes, visto que há certa intransparência nas fronteiras entre os diversos graus de conduta e os vários níveis de conceituação sobre a ação, impossibilitando-me, assim, uma delimitação mais precisa. Todavia, alguns novos achados no campo da empiria impelem-me para outras análises, às quais passo a empreender.

Em primeiro lugar, é preciso explicitar o que estamos entendendo por “ressignificação do campo de ação profissional” e, para fazê-lo, remeto aos estudos de Axt e Maraschin (1997, 1999). Pesquisando processos reflexivos de professores na intersecção com ambientes telemáticos, as autoras concluem que, ao tomarem sua prática como objeto de observação e de reflexão, compartilhando sentidos com outros sujeitos, engendram-se condições de possibilidade para que esses professores reconstruam o pensamento em novos patamares, por sucessivas tomadas de consciência da ação docente. Tal reconstrução, uma vez apoiada num sistema de relações e referências conceituais mais amplo, configura uma nova estrutura epistemológica, que possibilita ao professor um “pensar-fazer pedagógicos qualitativamente diferente do anterior” (1999, p. 23). Axt e Maraschin seguem afirmando que a inserção dos professores nessa nova estrutura conceitual de referência filia-os “a uma nova rede de significações, condição de possibilidade para significar tanto a ação própria na instância local, quanto o próprio campo de atuação profissional em que a ação se atualiza”.

Desse modo, ao buscar evidências empíricas da ocorrência de ressignificação do campo de ação profissional de parte do grupo-sujeito, pontuarei alguns elementos de visibilidade mediante a) os atravessamentos teóricos que instauram uma dimensão polifônica entre a teoria e a prática e b) o recurso à metacognição, entendido como “o conjunto de conhecimento e compreensão que reflete sobre a própria cognição” (FÁVERO e MACHADO, 2003).

Um primeiro e importante elemento a destacar diz respeito aos conflitos que emergem das tentativas de promover inovações⁶⁰ nas aulas de história, evidenciados na interlocução de três professorandas no *for-chat*:

[1] Ontem eu dei aula e foi tudo tranquilo, mas aconteceu algo que me fez pensar (FC.17 - 07/11/04, 03:39:20).

[2] Eu tinha pedido para a turma elaborar uma história em quadrinhos envolvendo os conflitos entre os patrícios e plebeus em Roma, mas ontem eles me disseram que não conseguiram fazer. Bom, daí eu perguntei se eles não tinham entendido o que eu havia explicado sobre os conflitos entre patrícios e plebeus; eles me responderem que haviam entendido o que eu havia explicado, mas o problema é que eles nunca tinha feito uma história em quadrinhos antes e que era difícil para eles fazerem isso (FC.17 - 07/11/04, 03:43:59).

[3] Bom, daí se tira uma conclusão, de que por melhor que sejam as intenções do professor de dar uma atividade diferente, nem sempre os alunos estão preparados para isso (FC.17 - 07/11/04, 03:45:45).

[4] E eu achando que tava agradando, ehehheee (FC.17 - 07/11/04, 03:46:57).

[5] A verdade é que tem que arrumar um equilíbrio entre o que os alunos estão acostumados com o que a gente quer inovar (FC.17 - 07/11/04, 03:48:56).

[6] Não dá para chegar em uma sala de aula revolucionando totalmente o ensino de história (FC.17 - 07/11/04, 03:49:56).

[7] Olá! Mas eu acho que não podemos desistir da inovação (desde de que seja válida e consciente), temos que nos adaptar para o novo e depois propor aos nossos alunos. Afinal, quem é que não gosta de uma aula dinâmica, participativa, onde a sua opinião tem importância (FC.18 - 07/11/04, 13:38:33)?

[8] Durante o meu estágio estava com receio de trabalhar com um documento histórico, tinha medo que eles não entendessem ou não gostassem, enfim que não despertasse nada neles. Refleti muito a respeito, busquei subsídios sobre esse tema e decidi começar por uma conversa sobre quais os documentos que eles possuíam, se era importante e por quê. Logo em seguida direcionei para o documento histórico e trabalhamos em cima disso e foi uma experiência maravilhosa (FC.18 - 07/11/04, 13:44:45).

[9] Concordo com a PE.17 que não dá para querer revolucionar, mas temos que começar com pequenas coisas, por exemplo, meus alunos não sabiam o que era uma memória de aula... a primeira não foi muito boa, a segunda foi razoável, mas as outras foram melhorando dia-a-dia. Alguém tem que começar a fazer algo diferente, se ninguém tentar inovar porque acha que os alunos não sabem fazer, a escola nunca vai conseguir acompanhar o mundo que a rodeia (FC.10 - 07/11/04, 13:59:15).

[10] Na verdade acho que os alunos têm capacidade de fazer, só que estão acomodados, muitos acham que responder questionários copiando parágrafos do livro didático é muito mais fácil do que pensar sozinho (FC.10 - 07/11/04, 14:00:16).

⁶⁰ O conceito de inovação aqui adotado não é entendido no sentido de uma grande descoberta ou de uma esplêndida invenção que abala todas as estruturas vigentes. Antes, é definido diante de determinado contexto, pressupondo uma contraposição ao *modus operandi* da instituição em que ocorre, ao seu estilo rotineiro e dominante de ação, no sentido de “mudança, modificação, alteração de uma situação dada, com o propósito de melhorá-la, que se articula, por oposição ou por integração, às práticas vigentes”, conforme caracterização de Lucarelli (2000, p. 65).

[11] Nós, como professores "quase" formados temos uma grande responsabilidade...muitas escolas vão botar nas nossas costas a tarefa de inovar e muitas, o que é pior, vão tentar podar as idéias novas que trazemos (FC.10 - 07/11/04, 14:02:53).

Reconhecendo uma série de imposições restritivas para a efetivação de inovações no ensino de história, tais como as condições de ensino nas escolas, os hábitos de “ouvintes e copistas” arraigados nos alunos, a sua própria dificuldade de operacionalizar diferentes linguagens de ensino e dirigir situações alternativas de aprendizagem, essas professorandas não se eximem da responsabilidade de contribuir na transformação desse estado de coisas. Entendo que na construção de suas posições de sentido está presente um alargamento do campo de visão/ação profissional, cuja implicação já não se restringe mais – tão-somente – à dimensão professorando-aluno-estágio, estendendo-se para relações mais complexas, que dizem respeito à dimensão cidadãos-educação-sociedade.

6.1 O DISCURSO POLIFÔNICO PRESENTE NA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A ressignificação do campo de ação profissional não se efetiva, é preciso reconhecer, sem a concorrência da polifonia trazida pelas vozes da(s) teoria(s) em convergência/confronto com as (im)possibilidades da prática. Chakur (2001) alerta para o risco de recairmos num círculo vicioso ao permanecermos na reflexão sobre a prática prescindindo de referenciais advindos da teoria e da pesquisa científica. Esses são fundamentais, afirma a autora, “para que o círculo se quebre e se transforme em espiral, com progressos reais no âmbito coletivo, e não mais apenas na esfera individual ou na de pequenos grupos isolados” (2001, p. 275). Antes de prosseguir na análise conceitual da polifonia, vejamos algumas evidências nos enunciados dos professorandos, começando pela instigante reflexão produzida por PE.06 ao confrontar um complexo e polêmico debate historiográfico com a prática de ensino de história na sua turma de 6ª série:

Na verdade, pensei que os alunos fossem se interessar mais por estes temas, já que a todo o momento procurou-se voltar ao presente. Mas, devo lembrar-me que, apesar disso, ainda tratava-se de questões sociais, políticas, econômicas talvez por isso menos “coloridas” para alunos da 6ª série. E, é tão perceptível o que mais lhes chama atenção: o cotidiano, curiosidades da época..., coisas nesse sentido. Quando o assunto envolve algo assim, os alunos fazem questionamentos, ficam impressionados. Diferente de outros momentos onde apenas parte da turma está “ligada” na aula, nesses momentos praticamente todos participam. Nessa aula, isso ocorreu de forma muito clara. Durante a explanação da economia, política, sociedade algumas coisas do cotidiano vierem à tona, mas quando coloquei a lâmina do senhorio, imediatamente envolveram-se com o conteúdo, queriam saber o que era determinada coisa, para que servia... ao isolarmos a cabana do camponês seu interesse despertou. Queriam saber se os animais ficavam juntos, se não havia divisões (dependências), como eram as camas, se o

coberto (telhado) não voava. Mostrei o fogo no centro, o tipo de utensílio usado para cozinhar. Também pudemos ver um castelo (muito bonito). Fizeram comparações com o filme “Senhor dos Anéis”. Comentaram sobre as muralhas, a porta elevadiça. Até o Jonatahn interessou-se pelo duelo que o senhor feudal assistia. Tudo isso, com certeza, deve ser usado em favor de aula e trabalho sempre que possível. Mas, por outro lado, a aula não poderá, por mais gostosa, mais fácil de trabalhar que seja, reduzir-se ao cotidiano da época, a um amontoado de curiosidades. Afinal, o professor não deve perder de vista que, ao final dos longos anos de escolaridade, os alunos precisarão ter acumulado uma bagagem razoável de conhecimento histórico. Uma bagagem razoável sobre a Europa Feudal deve contemplar a compreensão da sua religiosidade, da ordem sócio-econômica nos seus aspectos principais, do seu funcionamento político. Isolado deste contexto o cotidiano perde sentido. Constituiu-se um grande desafio encontrar uma medida certa, uma forma de contemplá-lo (o cotidiano – já que tanto interesse desperta) ao mesmo tempo em que não sejam abandonadas as questões estruturais, as quais, afinal, servem de palco para os pequenos acontecimentos do dia-a-dia (MEM 06-04/2^k).

Notemos que inúmeros enunciados apresentados no capítulo anterior já evidenciavam inferências dos professorandos quanto à natureza dos interesses dos alunos e sua inclinação para elementos do cotidiano, com forte apelo às suas próprias práticas sociais e experiências pessoais. Nesse sentido, não constitui novidade afirmar, como faz PE.06, que a totalidade de seus alunos envolveu-se com aspectos da dinâmica da vida no mundo feudal. A novidade subjacente ao seu enunciado diz respeito à capacidade por ela demonstrada de analisar esse comportamento dos alunos do ponto de vista da concepção, dos princípios e finalidades da história como disciplina escolar.

Temos aqui, salvo melhor juízo, uma forte evidência de uma ação pedagógica guiada pelo mais alto nível de tomada de consciência, nomeado por Piaget (1976, 1977, 1978) de “abstração refletida”, quando a conceituação fornece previamente à ação uma programação de conjunto, configurando uma prática apoiada em teorias. No que respeita aos níveis de conduta nas reações compensatórias do processo de equilíbrio, podemos inferir, também, a ocorrência de uma conduta de grau superior (tipo δ), posto que consiste em antecipar as variações possíveis, inserindo-as nas transformações do sistema (PIAGET, 1976, p. 66). Dito em outras palavras, as tomadas de decisão da professoranda quanto aos objetivos, conteúdos e metodologias da aula de história são orientadas pelo cotejo entre os interesses dos alunos e as concepções teórico-históricas dessa área de conhecimento. As modificações na ação não se efetivam às cegas, guiadas apenas pelo intuito de tornar as aulas prazerosas, mas tendo em conta o desenvolvimento do pensamento conceitual e histórico dos alunos no percurso de sua escolarização.

Na mesma linha de pensamento temos o enunciado de PE.24:

Atualmente temos vários caminhos teóricos. Indago a mim mesma: qual a maneira correta para abordar os conteúdos? Qual a melhor teoria a seguir? Ainda não tenho certeza, no momento sei o que não desejo: uma história formal (com datas e personagens importantes) ou então uma história que preconize o estudo de grandes estruturas. Desejo que os sujeitos que participarem da minha prática docente sejam capazes de se perceber como sujeitos históricos, agentes de transformação, que saibam reconhecer fatos marcantes e também as pessoas que não têm seu nome conhecido por todos, compreendendo que estas fizeram história, ocuparam papéis sociais e, portanto, fazem parte da história (MEM 24-04/2^p).

Embora não apresente uma reflexão tão formalizada quanto o faz sua colega no enunciado precedente, podemos ver que esta professoranda deixa intervir o saber especializado, peculiar à área de conhecimento em que atua, nas suas tomadas de decisão docente. Mesmo que ainda não demonstre condições de fazer opções teóricas com a consistência que a tarefa de ensinar requer – é difícil que um professor iniciante seja portador de tais condições, visto que isso pressupõe uma construção profissional que demanda certo tempo –, a professoranda consegue expressar intencionalidades diante de diferentes perspectivas teóricas, o que parece ser um indicativo de ressignificação do campo de ação profissional, numa dimensão polifônica entre a prática e a teoria.

Adentrar nesse campo interpretativo – da polifonia – implica retomar os referenciais da filosofia da linguagem, indo novamente ao encontro de Bakhtin e de seu Círculo para tecer alguns esclarecimentos de ordem teórica. Admitindo que a sua produção escrita, por inúmeras razões e contingências históricas, é extremamente descontínua e contém muitas teses que permaneceram como apontamentos, sem o necessário acabamento,⁶¹ temos de reconhecer certa confusão existente entre os conceitos de “dialogismo” e de “polifonia” ao longo de sua obra.

Clark e Holquist (1998, p. 261), estudiosos da vida e obra de Bakhtin, consideram dialogismo e polifonia como conceitos sinônimos no pensamento deste autor, assim referindo: “o que Bakhtin chama ‘polifonia’ é simplesmente aquele fenômeno cujo outro nome vem a ser dialogismo”. Para Barros (2001), não obstante os dois conceitos sejam operados por Bakhtin muitas vezes como semelhantes, é possível fazer-lhes uma distinção. Assim, o termo “dialogismo” corresponde ao “princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso”, ao passo que “polifonia” caracteriza “um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem”. Destarte, conclui a autora, “nos

⁶¹ Barros (2001, p. 22) imputa à obra de Bakhtin um caráter aparentemente contraditório, marcado tanto pela dispersão quanto pela concentração. A dispersão verifica-se pelo fato de o autor apresentar termos e mesmo explicações diferentes para concepções aparentadas, o que dá a impressão de que suas propostas não sejam precisas ou bem delimitadas teoricamente. Já a concentração pode ser verificada na focalização precisa de seu tema dominante (o dialogismo), sempre recorrente no conjunto da obra, numa espécie de “retomada sem fim”.

textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz” (p. 36).

Esse atravessamento de outras vozes, no caso as das teorias, nos enunciados dos professorandos é constitutivo da polifonia, operando como fator de ruptura num possível círculo vicioso a que estaria submetida uma atitude reflexiva individualista, voltada unicamente para a prática. Associado à polifonia própria à relação teoria/prática – apontada por Barros (1997) como “diálogo entre discursos” –, o trabalho de formação desenvolvido com o grupo-sujeito durante o percurso do estágio garantiu-nos condições de possibilidade de “diálogo entre interlocutores” na interação radical favorecida pelo ambiente telemático, afastando ainda mais o risco de recair no círculo vicioso do praticismo-reflexismo. É possível inferir que essa evidência polifônica presente nos enunciados dos professorandos, no entrecruzamento de muitos contextos/discursos – o do professorando, o dos alunos, o da escola, o das teorias da história, o das teorias pedagógicas –, revela a operação de reflexão e, por que não dizer, de tomada de consciência que se processa sobre o “discurso de outrem”.⁶² Lembremos que tanto para Piaget (pela noção de cooperação) quanto para Bakhtin (pela noção de dialogismo) a interação pode engendrar uma nova construção, um outro sentido, não consistindo, portanto, em mera justaposição ou substituição. Podemos inferir ainda, aproximando-nos dos achados de pesquisa de Axt e Maraschin (1997), que essa dimensão polifônica deixa “à mostra o percurso singular de como o professor-autor vai se apropriando, pela transposição analítica, do discurso teórico”. Essa apropriação, por transposição analítica, guarda grande distância daquelas características anunciadas na introdução deste estudo, próprias do “discurso de Eco”, em que os sujeitos tão-somente repetem fragmentos das palavras alheias. Outros enunciados também demonstram essa apropriação por reconstrução das teorias na prática pedagógica:

Às vezes não sei como agir. A didática, a pedagogia moderna, estudiosos da educação, atualmente, definem a sala de aula como um conjunto, onde o professor não se coloca como mestre, aquele que tem todo poder e conhecimento dentro da sala de aula, mas como alguém que vai intermediar o conhecimento, dos alunos que já conhecem e que tem nisso algo a ser levado em conta. Assim, a sala de aula não representaria mais uma relação vertical, mas igualitária. Então, se for assim, penso que o professor também não deve ser o único responsável (embora como profissional recaia sobre si a maior responsabilidade) pelo sucesso de uma aula. Ela vai depender, também, dos alunos. Penso, nesta questão, não apenas pela minha vivência (muito pequena ainda) em sala de aula. Mas como uma questão relevante e que está muito presente

⁶² Bakhtin dedica os capítulos finais do livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (1986) à análise dos diversos tipos de discurso citado, que servem à transmissão das enunciações de outrem, tais como o discurso direto, o discurso indireto, o discurso indireto livre e suas variantes. O autor enfatiza uma relação ativa nas formas de transmissão do discurso de outrem, no sentido de que este “constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, como uma unidade integral de construção” (BAKHTIN, 1986, p. 144).

como posso perceber também do relato de minhas colegas. Parece que, talvez pelo momento desafiante, especial, como é o estágio, acaba-se por esquecer que a responsabilidade numa sala de aula deve ser compartilhada. Permitir-me-ei fazer uma analogia, espero que não esdrúxula. Vejo a sala de aula como um trem. O professor, a locomotiva, os alunos, os vagões. Forma-se um conjunto que tem um caminho a trilhar. Caminho que às vezes é belo, às vezes duro. E, também, um destino, no caso, o conhecimento, formação, desenvolvimento de habilidades, competências... Se a locomotiva quebra, fica-se no caminho. Aí reside a responsabilidade maior do professor nesse conjunto. Mas, por outro lado, se ocorrer algum problema com um vagão, isso vai causar transtornos. E se um vagão se soltar?... vários podem ficar pelo caminho. E perde-se a harmonia desse conjunto que é a sala de aula (harmonia, não padronização). Eis o grande desafio do professor? Mas, somente seu? (MEM 06-04/2^T)

Pelo que percebi ao longo dessa trajetória do curso e através de experiências possíveis, as pessoas educam-se entre si mediatizadas pelo mundo, conforme afirmou Paulo Freire, pois nós como futuros educadores antes de pensarmos só em repassar informações, também, temos que nos deparar com a realidade do local, das pessoas com quem vamos trabalhar. Devemos entender que aquele historiador que ficar preso ao tradicional, sem procurar atualizar as suas aulas, se negar a estudar a realidade encontrará dificuldades, pois o progresso rompeu com as estruturas tradicionais (MEM 14-04/2^J).

A polifonia efetiva-se nesses dois enunciados, a exemplo dos precedentes, no entrecruzamento entre a teoria e a prática, pela interlocução que cada professoranda estabelece, individualmente, em suas memórias de aula. No recorte subsequente de enunciados, temos um exemplo de polifonia que expressa o entrecruzamento de muitas outras vozes, indo além da tríade professorando-teoria-prática. Trata-se de uma discussão de texto no *for-chat* cujo tema principal é *avaliação*,⁶³ que mobilizou cerca de dez professorandos e estendeu-se por três dias. Selecionei apenas um enunciado de cada professorando, omitindo as réplicas, para compor uma pequena amostra do debate desenvolvido.

[1] Boa noite colegas! Li o texto somente esta tarde, mas achei muito interessante e pude perceber que a realidade nas escolas é bem diferente, pois a maioria dos professores ainda pratica a avaliação somente como modo de dar uma nota aos seus alunos, não com o intuito de verificar o que seus alunos aprenderam para retomar o que eles tem mais dificuldade (FC.02 - 22/09/04, 21:29:49).

[2] Concordo com vc, acredito ser importante não apenas dar uma nota para os alunos, mas sim através dos meios de avaliação verificar e perceber como os alunos estão frente aos conteúdos estudados, se tem domínio, concepção de processo da história, e não os acontecimentos visto de forma isolada, e de acordo com esses aspectos tentar sanar ou amenizar as lacunas que eles apresentam (FC.25 - 22/09/04, 21:32:36).

[3] PE.25, eu acho interessante o que a PE.02 falou e concordo tbm. Acho que a questão da avaliação é bem mais que números ou quantificações, acho que é amplo. O fato de considerar todas as possibilidades para a avaliação é muito interessante, isso pode ser voltado para as

⁶³ O estudo e a discussão coletiva de alguns temas fazem parte do programa da disciplina, sendo esses temas definidos previamente pela professora-supervisora. Outros temas vão emergindo das problemáticas vivenciadas pelos professorandos em seus estágios, havendo a indicação de textos para aprofundamento na medida dessa emergência. Conforme vão se definindo as problemáticas, algumas leituras podem ser individuais; outras, realizadas em pequenos grupos e, mesmo, algumas, no coletivo. No caso dessa discussão no *for-chat*, trata-se de uma leitura solicitada no programa, cuja referência é a seguinte: ROMEIRO, Alice. Um olhar sobre a avaliação hoje. In: *Um olhar sobre a escola*. Brasília: MEC/SEED, 2000 (Série de Estudos para Educação a Distância).

questões de múltiplas inteligências, de avaliar os talentos dos alunos, por ex., de uma forma positiva (FC.26 - 22/09/04, 21:35:04).

[4] PE.26, acho que você tem razão pois se realmente pararmos para analisar a questão, há muitos aspectos que deveriam entrar em avaliação, como diz no texto porque só o aluno deve ser avaliado? Muitos outros campos da escola deveriam passar por uma avaliação, para que haja um melhor rendimento não só do aluno, mas da escola como um todo. E penso que sempre que analisamos algo que estamos fazendo, podemos aproveitar o que é bom e melhorar o que não está tão bom (FC.16. 22/09/04, 21:38:59).

[5] E aí pessoal, como anda o estágio?? O meu vai muito bem. Pensando sobre o texto que nos foi solicitada a leitura, acredito que devemos conhecer um pouco a turma e cada um dos alunos para saber qual o tipo de avaliação é mais eficiente e realista. Não digo que provas não são válidas, mas devemos levar em conta, além delas, a participação dos alunos, a qualidade das colocações que fazem durante as aulas, o interesse que têm em saber um pouco mais sobre o assunto desenvolvido em aula (FC.10 - 22/09/04, 21:41:21).

[6] Achei legal a idéia da PE.26 de dialogar com os alunos sobre as dificuldades, as limitações. Espero que para nós, isso não seja só no início da carreira como para algumas titulares...(FC.24 - 22/09/04, 22:00:30).

[7] A avaliação é usada muito mais para medir, não é um ação que visa refletir sobre a prática e procurar as soluções e aprimoramento. Como se a nota fosse o resultado final, como se o número a vivência. Além disso, a avaliação é usada para exaltar os melhores e desprestigiar os piores. A ênfase é dada aos que estão salvos e os que estão perdidos que realmente precisam de atenção especial são condenados a permanecer nessa situação!!! (FC.22 - 22/09/04, 22:05:11).

[8] Achei muito legal quando o autor diz que o aluno não é o único a ser avaliado,que devemos pensar em avaliar de maneira mais global envolvendo tudo e todos os que participam do processo educacional. uma reflexão interessante pois nós professores, na maioria das vezes, pensamos só no sujeito aluno (FC.09. 23/09/04, 00:46:15).

[9] Tem razão, PE.02, avaliação é um assunto q preocupa bastante, pois exige bastante reflexão. Temos q pensar a maneira de avaliar nossos anjinhos com muito carinho, pois são vidas q estão em nossas mãos, e não objetos. Abraço (FC.08 - 23/09/04, 19:12:26).

[10] A respeito da avaliação, concordo com os colegas que disseram que ela deve ser constante, tanto em relação aos nossos alunos quanto ao nosso trabalho como professor. Somente no dia-a-dia com nossos alunos quando passamos a conhecê-los melhor, saber quais as melhores atividades, quais as limitações que eles e nós (porque não) temos, é que vamos refletir melhor sobre qual a melhor forma de avaliar, sem esquecer que essa reflexão deve ser feita sempre e quando necessário mudar o que não está dando certo (FC.18 - 24/09/04, 00:16:39).

Segundo postula Bakhtin (1986, 2000), toda enunciação é sempre preenchida pelas palavras alheias, com distintas variações entre o que é de cada um e o que é do “outro”, posto que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1986, p.113). Admitindo que a palavra de um locutor é sempre perpassada pela palavra do outro, inferimos que o enunciador, ao construir seu discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está sempre presente no seu. O recorte de enunciados dos professorandos extraído do *for-chat* acima exposto demonstra o

conjunto de vozes que se fazem presentes na sua interlocução, com atravessamentos entre as afirmativas sobre avaliação trazidas pelo texto lido por todas e as suas próprias experiências e sentidos.

Dessa maneira, as posições da autora do texto que está sendo discutido são todas aceitas pelas professorandas como teses plausíveis sobre os modos de avaliação nas escolas. Ao serem confrontadas com as condições de possibilidade dos seus contextos escolares, muitas vozes vão aparecendo, tanto de outras teorias quanto de outros sujeitos, que não apenas os professorandos, sendo esse o momento em que emergem as objeções, adesões, negações do “discurso de outrem”. É assim que, no campo teórico, temos o atravessamento de fragmentos advindos de diversos campos interpretativos, como da teoria das inteligências múltiplas, da aprendizagem, de teorias sociais ligadas ao talento e ao mérito etc. No que respeita ao tema específico da avaliação, discutem-se avaliação diagnóstica, formativa e classificatória; diferença entre medir e avaliar; avaliação de produto e avaliação de processo, dentre outros.

Quanto às condições contextuais de implementação de mudanças no campo avaliativo, outras vozes se fazem ouvir: a dos professores titulares, que, por falta de comprometimento ou por tradição, permanecem “medindo” tão-somente o conhecimento dos alunos por meio de provas factuais; a da escola, que não investe numa prática avaliativa integral, que contemple as diferentes esferas da vida escolar e do processo educativo; a dos alunos, que aparecem como vítimas de medidas avaliativas classificatórias e discriminatórias, as quais acabam por “exaltar os melhores e desprestigiar os piores”; e, por fim, a dos próprios professorandos, que precisam evitar recair no equívoco de alguns titulares – os quais deixam de dialogar com os alunos após algum tempo de carreira – e têm de exercer uma prática reflexiva sobre o seu próprio trabalho, necessitando encarar com extrema responsabilidade o ato de avaliar etc.

Vimos que, para Bakhtin, encontrar o outro no discurso implica apreender não só o tema, mas também o contexto das relações sociais, o lugar da fala e a força que influencia o discurso. De tal modo, o discurso de outrem contém tanto o sujeito que enuncia e seu tema quanto o sujeito constituído, produto e produtor da linguagem, que atua num dado contexto socialmente organizado, com uma consciência em certa medida estruturada pela palavra exterior.

Essa questão remete-nos a pensar sobre a qualidade das interações entre os sujeitos numa época de maximização das possibilidades de comunicação e de abundância de recursos tecnológicos para tal fim. Como já disse, as trocas, por si mesmas, não garantem o desenvolvimento profissional, tampouco o fato de os indivíduos participarem de um ambiente

telemático é garantia de enriquecimento mútuo. Isso porque se faz necessária a interveniência de elementos que possam produzir desequilibrações quanto ao modo como os sujeitos pensam e agem, os quais podem ser mediados pelas teorias, pelo questionamento de colegas, pela interlocução com a professora, pela evocação da fala dos alunos, pelo relato de uma situação vivida na escola etc.

Ademais, a interação verbal entre sujeitos pressupõe, como bem expressa Bakhtin, uma relação de alteridade entre duas consciências socialmente organizadas. Nesse sentido, afirma o autor, “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (1986 p. 147), de modo que sua atividade mental é mediada por uma compreensão responsiva que é ativa, porque se faz num diálogo vivo. Procurarei ilustrar essa questão trazendo o recorte de uma interlocução que se efetivou no *for-chat* entre uma professoranda e eu:

Pessoal, preparando a disciplina "Metodologia do Ensino Superior" para trabalhar em uma Especialização, estou lendo um livro intitulado "Processos de ensinagem na universidade". A autora tem uma explicação interessante para o termo ensinagem: trata-se de uma situação de ensino na qual decorra, necessariamente, a aprendizagem, de modo que não se poderia pensar ensino sem aprendizagem. Outra idéia interessante é que, nessa perspectiva, o professor não dá aula e o aluno não assiste aula; as aulas se fazem com a participação do professor, do alunos, dos contextos históricos, dos objetos de conhecimento, etc... (FC. flavia_caimi - 20/09/04, 15:00:22).

Olá! Profe, eu concordo plenamente com o que foi colocado, mas o que me chamou a atenção foi a frase: "Não se pode pensar em ensino sem aprendizagem", muitos professores esquecem que o aluno precisa aprender, não adianta apenas "despejar" conteúdos e achar que está ensinando. Eu acredito que a docência é uma arte, ou seja a arte de ensinar, mas sem jamais esquecer de verificar se os alunos estão absorvendo tudo o que está sendo dito (FC.18 - 21/09/04, 00:12:05).

Ok, PE.18... estamos de acordo. Vamos apenas pensar se essa palavra "absorvendo" seria a mais adequada para referir-se à aprendizagem. Ela dá um pouco a impressão de que o aluno é uma esponja. Como ficam os seus esquemas de assimilação, a sua elaboração própria, o encontro das experiências da sala de aula com suas experiências pessoais, cotidianas? (FC. flavia_caimi - 21/09/04, 12:56:26).

Quando coloquei a palavra "absorvendo" não foi com o sentido que foi interpretado, eu quis dizer que não ocorre a aprendizagem se não acontecer uma interação entre ambos, pois não adianta o professor dar sua aula e não verificar qual é o aproveitamento dos alunos, estar com o conteúdo todo "em dia" e seus alunos não estarem inseridos nesse processo, não estarem aprendendo nada (FC.18 - 22/09/04, 00:34:37).

PE.18, minha interlocutora mais assídua. Estamos plenamente de acordo, então. Na interação, os alunos (e o professor também) elaboram, desconstroem, reordenam, suas idéias, seus pensamentos, seus conceitos, ocorrendo uma atividade mental intensa do próprio sujeito aprendente, na interação com "o mundo" (FC. flavia_caimi - 22/09/04, 08:58:30).

Bakhtin distingue, por oposição, compreensão passiva de compreensão responsiva ativa. A primeira diz respeito ao plano da língua, ocorrendo uma compreensão do significado neutro da palavra, o que Bakhtin nem considera de fato compreensão, visto que mantém “o falante em seu próprio contexto, sem fazê-lo sair dos seus limites”, sendo “inteiramente imanentes ao discurso dele e não rompem a sua independência de expressão e de sentido” (BAKHTIN, 1998, p. 90). A compreensão responsiva ativa, ao contrário, concerne às enunciações concretas sobre o tema, como opiniões, pontos de vista, sendo a enunciação direcionada para o ouvinte, como “fundo perceptivo”, preche de respostas e objeções. Nas palavras do autor,

a compreensão ativa, somando-se àquilo que é compreendido no novo círculo, do que se compreende, determina uma série de inter-relações, complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos. É justamente com essa compreensão que o falante conta. Por isso, sua orientação para o ouvinte é a orientação para um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos no seu discurso: pois para isso concorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas “falas sociais” (BAKHTIN, 1998, p. 90-91).

Diante do exposto, considero que as interlocuções desenvolvidas no *for-chat*, a exemplo da anteriormente citada, uma vez que potencializam a relação dialógica entre os sujeitos que dele participam, produzem enriquecimentos mútuos. Ao ser questionada sobre o sentido que empresta ao termo “absorvendo”, já que ele gerou objeção de parte de sua interlocutora, PE.18 é instada a explicitar o seu pensamento, a buscar argumentos no “território de outrem”, penetrando no horizonte alheio. O mesmo ocorre com sua interlocutora, que precisa deslocar-se de um fundo perceptivo que impõe um caráter pejorativo à expressão “absorvendo” para também compreendê-lo do ponto de vista de outrem. Assim, como esclarece Bakhtin, “a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente, sendo impossível uma sem a outra” (p. 90).

6.2 A METACOGNIÇÃO COMO RECURSO À RESSIGNIFICAÇÃO DO CAMPO DE AÇÃO PROFISSIONAL

Um pressuposto central que venho defendendo nesta tese diz respeito à necessidade de os cursos de formação de professores oportunizarem aos futuros profissionais situações e experiências que favoreçam o exercício de construções cognitivas sobre o seu fazer docente. Um caminho plausível para efetivar tal pressuposto, segundo postulo, é a ação dos

professorandos sobre os dados da sua experiência para organizá-los, refletir sobre e coordená-los, transformando-os em conhecimentos profissionais que possibilitem o redimensionamento da ação e a implementação de novas ações, qualitativamente superiores. Mirando a questão de um ponto de vista conceitual, o objeto das análises até aqui desenvolvidas focalizou os processos de tomada de consciência da ação docente e a produção de sentidos sobre ser professor de história no percurso dos professorandos em situação de estágio curricular.

Seguindo nesse propósito, buscarei evidências, nos registros do grupo-sujeito, dos conhecimentos que os professorandos revelam ter sobre os seus próprios processos cognitivos. Assim posto, parece não haver muita diferença daquilo que já vimos desenvolvendo em capítulos e seções precedentes, no entanto trata-se de buscar enunciados que demonstrem a interrogação dos professorandos quanto ao modo como pensavam até então, evidenciando construções cognitivas mais abrangentes. O limite temporal não é muito preciso, podendo contemplar o tempo do estágio ou mesmo o tempo da graduação, mas não se limita mais tão-somente às evidências constatadas de uma aula para outra. A categoria conceitual adotada para dar conta de tal propósito é a *metacognição*, buscada nos estudos de Fávero (2005) e Fávero e Machado (2003).

De acordo com essas autoras, as pesquisas acerca da metacognição estão diretamente relacionadas aos estudos sobre regulações, tomada de consciência e abstração refletida desenvolvidos por Jean Piaget, não obstante verificarmos que, ao longo de sua obra, este autor não abordou de maneira explícita o conceito de metacognição. Com base nos estudos publicados por pesquisadores anglo-saxões, Fávero (2005) esclarece que o termo “metacognição” tem sido empregado para referir os conhecimentos que os indivíduos possuem sobre seus processos de pensamento, bem como para designar o controle que exercem sobre seus processos cognitivos. Citando Flavell (1976, p. 232), a autora apresenta a seguinte definição para o termo:

a metacognição se refere ao conhecimento do sujeito dos seus próprios processos cognitivos, dos seus produtos e de tudo o que se relaciona a isso (...) A metacognição diz respeito ao controle (monitoramento) ativo à resultante regulação ou orquestração desses processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se referem, habitualmente, para alcançar um objetivo concreto (FÁVERO, 2005, p. 288).

Fávero e Machado (2003) apontam alguns consensos existentes entre os pesquisadores do campo da metacognição, tais como: 1) o termo contempla tanto a dimensão dos conhecimentos quanto das regulações, a primeira referindo-se a pessoas, tarefas e estratégias,

que são as representações na memória a longo termo, e a segunda dizendo respeito à tomada de consciência dos processos cognitivos em ação; 2) essas duas dimensões se distinguem por seus objetos, estando, no entanto, em contínua interação numa instância comum de construção; 3) a par da dificuldade de definir fronteiras entre cognição e metacognição, autores procuram distingui-las nos seguintes termos: a cognição é entendida segundo os aspectos conceituais e estruturais do desenvolvimento em geral, ao passo que a metacognição engloba “as regulações funcionais, ativadas segundo graus variados de consciência numa situação de aprendizagem”.

Isso posto, retornemos às questões da presente pesquisa, rastreando pistas que nos indiquem aspectos do conhecimento e da consciência dos professorandos sobre os seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento profissional numa instância temporal mais ampla. Além das memórias de aula e das interlocuções no *for-chat*, fontes privilegiadas de investigação, tomarei como objeto de análise as produções sistematizadoras do grupo-sujeito, organizadas na já referida tipologia “Avaliação Final de Estágio” (AFE).

Para elaborar essa avaliação final, os professorandos foram instigados com questões de natureza diversa, tais como: “Retomando os propósitos iniciais do estágio, que elementos permanecem como princípios de atuação docente? Percebe distâncias entre os princípios e a ação? Que aspectos aponta como possibilidade de superação dessas distâncias? Que avanços percebe ter conquistado ao longo do estágio? Como avalia o sistema educacional, especialmente a escola onde realizou estágio? Como vislumbra a continuidade de sua formação? Que aprendizagens acredita ter realizado durante o curso? Como avalia o curso de História frente às expectativas iniciais? Em que ele contribuiu e em que deixou lacunas? Como avalia as interações no ambiente virtual? Que descobertas fez através dele? Como vivenciou essa experiência? Que aspectos geraram (des)conforto?”

Dentre tantos registros produzidos, alguns apontam maiores evidências de operações metacognitivas. Estes professorandos se reportam ao início do curso ou ao início do estágio para demonstrar a mudança de perspectivas quanto ao processo de formação:

[1] No início do estágio, pensei que sabia História, mas vi que pouco sabia, fui lendo vários livros, conversando e tirando as minhas próprias conclusões, pois ao estar em sala de aula, se um aluno faz uma pergunta, o professor tem de responder, não deixando para a próxima aula e correndo o risco de acabar perdendo a confiança dos alunos (AFE 03-04/2^A).

[2] Ao iniciar o curso de História, confesso que tive algumas desilusões em relação a algumas matérias que considerava desnecessárias. Isso aconteceu especialmente no primeiro semestre, quando nutria expectativas e interesse somente pelos acontecimentos (fatos) históricos e não considerava as teorias, os pensadores e as correntes históricas relevantes. Mais tarde percebi que esses estudos eram de suma importância para minha formação acadêmica (AFE 13-04/2^C).

[3] Nem sempre tudo o que esperamos vai acontecer, quando ingressei na universidade acreditava ser uma coisa, e era bem diferente. Imaginava que teríamos mais aulas expositivas e menos trabalhos e menos ainda provas, mas na verdade é desta forma que aprendemos, é buscando, lendo que se aprende, e os professores estão aí para nos orientar, é como um bebê até certa idade os pais protegem, ensinam, cuidam e, com uma certa idade, é preciso que se virem sozinhos, que caiam, errem para que assim aprendam (AFE 20-04/2^B).

Embora se mantenha vinculado à idéia de que o professor tem de saber todas as respostas (numa perspectiva de conhecimento-produto), ao final do estágio PE.03 [1] percebe a necessidade de estabelecer uma relação mais orgânica com o conhecimento, visto que a apropriação formal dos conteúdos, na condição de aluno da graduação, não lhe garante condições suficientes para ensinar. Para PE.13 [2], a tomada de consciência opera-se no reconhecimento da importância dos fundamentos teórico-históricos, os quais eram relegados por ela nos semestres iniciais do curso em favor dos conhecimentos factuais da história-acontecimento, possivelmente tidos, também, como mais fáceis de aprender. PE.20 [3], cuja expectativa em relação ao curso de graduação era de uma perspectiva mais diretiva, com maior responsabilidade dos professores e menor envolvimento dos estudantes, coloca-se agora na posição de professora e reconhece que os alunos precisam assumir decisivo papel na sua própria aprendizagem ao dizer: “Na verdade é desta forma que aprendemos”.

De maneira mais explícita, tanto nas memórias quanto no *for-chat*, esses professorandos apontam aspectos de crescimento profissional desenvolvidos durante a graduação, alcançando certo distanciamento também para reconhecer que muitas ações docentes poderiam ter tido outro tipo de encaminhamento:

Boa noite pessoal... iniciei ontem a noite meu texto de avaliação do estágio e voltando para trás (relendo o meu plano de curso), percebi algumas coisas que deixei de lado e algumas que dei grande atenção... (FC.10 - 24/11/04, 20:44:39).

Eu também deixei de trabalhar muita coisa e, revendo as aulas eu percebi, ainda, algumas que poderiam ter sido trabalhadas de forma diferente. Penso que a ansiedade, o medo e a insegurança atrapalham um pouco... (FC.15 - 24/11/04, 20:52:59).

Estou pensando agora na última aula, no dia 31. Com ela encerro o “famoso” estágio. Uma experiência marcante, difícil, desafiante, especialmente no meu caso, que jamais havia encarado uma sala de aula. É, realmente a sala de aula traz sentido a tudo aquilo que aprendemos na universidade. Mas, antes mesmo de terminar percebo que muitas coisas poderiam ter sido diferentes: estratégias, metodologias, atitudes... Embora a intenção tenha sido sempre acertar, de fazer o melhor (MEM 06-04/2^V).

Os elementos metacognitivos presentes em seus enunciados demonstram a compreensão dos próprios processos de conhecimento. Ao retroagir sobre suas ações docentes

e percurso formativo, afirmando que “muitas coisas poderiam ter sido diferentes”, esses professorandos promovem a abertura para um campo virtual de outras/novas possibilidades. De outra parte, conseguem visualizar as construções feitas:

Percebi que o planejamento não pode ser estático, tem que ser flexível... além da grande importância de levarmos em consideração a bagagem cultural e a experiência de nossos alunos, articulando com os conteúdos e dando pistas para compreenderem o mundo que os rodeia (FC.10 - 24/11/04, 20:46:27).

Eu sinto que perdi aquele medo de me expor em sala de aula, passar o conteúdo. Tá certo que a turma ajuda, mas meu amadurecimento tem uma grande contribuição (FC.17 - 24/11/04, 20:52:07).

Mas, pensando bem, acredito que o curso nos ajudou a compreender várias coisas... não tanto sobre conteúdo, mas principalmente na interpretação e compreensão do mundo que nos cerca...(FC.10 - 24/11/04, 20:55:56).

Concordo com vc PE.10, o curso nos ensinou a olhar para o mundo de forma mais crítica, ajudou a compreender melhor muitas coisas... (FC.22 - 24/11/04, 20:57:33).

O que foi estudado durante o curso ajudou a desenvolver idéias, a estimular pesquisas sobre temas que pouco conhecia, proporcionou novos conceitos aos temas, uma visão diferente dos fatos (AFE 21-04/2^B).

Para além da apropriação dos conhecimentos históricos, estudados na especificidade da sua área de conhecimento, o exercício metacognitivo permite-lhes tomar consciência da aquisição de “competências” não tão evidentes, uma vez que não se trata de conteúdos, mas de posições, atitudes, sentidos. Ao operar um distanciamento do vivido, pela metacognição, os professorandos conseguem construir novos observáveis sobre os objetos, que se traduzem na identificação de um crescimento pessoal e profissional que, em alguma medida, os transforma, os faz qualitativamente diferentes do que eram num determinado ponto que elegem como sendo de partida (o início do curso ou o início do estágio, por exemplo), como bem ilustram os seguintes enunciados:

Para quem nunca vivenciou a experiência de estar na “pele” de um professor, para quem nunca havia ministrado uma aula antes, o período de estágio simboliza um marco, um divisor de águas, na continuidade da profissão docente. É o momento em que decidimos o nosso futuro: ou continuamos ou desistimos de seguir a carreira de docente. Particularmente, eu venci em grande obstáculo, a minha timidez (AFE 01-04/2^A).

O principal avanço de minha parte, é que comecei a ter o hábito da leitura, que antes não tinha (AFE 03-04/2^B).

O curso fez com que criasse um espírito crítico das coisas. E com isso penso e vejo a vida de outra maneira: mais madura e crítica. Outra mudança que ocorreu comigo durante o curso de História foi que comecei a ler e ter mais interesse em continuar a estudar: pós-graduação, mestrado, doutorado; se tivesse condições financeiras de realizar isso (AFE 14-04/2^B).

Durante todo o Curso fui meio tímida, talvez por receio de errar ou de me achar inferior aos outros, mas com certeza o aprendizado que tive nesses quatro anos levarei para sempre, principalmente o desafio de expor minhas opiniões (AFE 19-04/2^D).

Quanto aos avanços conquistados durante o estágio, aponto dois: a superação de minha timidez e a participação dos alunos. O estágio mostrou-me que é possível e necessário superar a timidez, ser entendido e ouvido pelos outros, que o “medo” de se expressar em público se perde falando. Além disso, o professor tem que ser um sujeito descontraído, alegre, bem humorado, brincalhão, pois isso facilita a aproximação com o aluno, torna a aula mais agradável. Penso que ao longo do período de estágio fui crescendo em muitas coisas, a ponto de conseguir brincar com alunos, falar sem medo, posicionar-me (AFE 22-04/2^B).

António Nóvoa tem assinalado, em diversos estudos (1995, 2000), a indissociabilidade entre o *eu profissional* e o *eu pessoal* do professor. O autor identifica o ano de 1984 como um marco fundador desse debate, com a publicação da obra de Ada Abraham intitulada *O professor é uma pessoa*, e demonstra que, desde então, a literatura pedagógica tem colocado a figura do professor em posição de centralidade nas discussões e problemáticas de investigação educacional.

A despeito de inúmeros mecanismos externos de controle e racionalização da sua profissão, segundo Nóvoa (2000, p. 15-6), os professores continuam a produzir processos identitários que configuram maneiras próprias de ser e estar na profissão, sinteticamente consubstanciados pelo autor em três AAA: *A de adesão* a determinados princípios e valores; *A de ação* na escolha entre diferentes modos de atuação, segundo sua maneira de ser; *A de autoconsciência*, uma vez que as escolhas decorrem do processo de reflexão que os professores empreendem sobre sua ação. Tais processos identitários não consistem em propriedades ou produtos; ao contrário, são um espaço dinâmico, permeado de lutas e conflitos na construção da profissionalidade, em que está em jogo a própria pessoa do professor.

Muito embora o estudo empreendido nesta tese não comporte referências às histórias de vida dos professorandos, vemos em seus enunciados/enunciações o peso e a marca do seu jeito pessoal de ser. Para alguns, vencer a timidez, encorajando-se à exposição diante dos alunos, representa uma grande conquista, assim como superar um sentimento de pseudo-inferioridade e acreditar na relevância da expressão de seus pontos de vista constituem fator de crescimento pessoal/profissional. Outros avanços de ordem pessoal/profissional identificados, como a aquisição do hábito de leitura ou o desenvolvimento do espírito crítico, também são elementos que apontam para a resignificação do campo de ação profissional. Nos enunciados subsequentes, a produção de sentidos sobre a profissão está permeada por referências experienciais e conceituais, num amálgama de saberes de diversas naturezas:

Durante o estágio eu cresci como pessoa e como profissional. Criei mais responsabilidades e comecei a pensar que é realmente isso que eu quero na vida. Aprendi que ensinar História, é maravilhoso, é contagiante, até os alunos percebem isso quando descobrem que o passado tem tantas lições a nos mostrar. Além disso, aprendi que temos que dar sentido a História para que ela tenha sentido para os alunos. Cabe salientar o compromisso do professor de história que é a cidadania, fazendo da sala de aula um ambiente de experiências que precisam ser conquistadas coletivamente na vida em sociedade (AFE 12-04/2^B).

O primeiro temor a ser superado foi a elaboração dos planos de estudos, pois estes não pareciam ter sentido algum, o que provou ser justamente o contrário, mas esta noção foi constatada somente após ter começado o estágio. Outro temor dizia respeito à questão de dar aula, pois o trabalho que eu desenvolvia cotidianamente era em uma empresa que não tinha nada a ver com educação, e sim na verdade a uma mão de obra destinada a serviços gerais em uma empresa. A insegurança não era acerca do conteúdo propriamente dito, mas sim em relação ao domínio de classe. Ou seja, de ter autoridade suficiente para dar aula e que os alunos não viessem a tornar a sala em uma bagunça onde seria impossível dar aula. Isto realmente foi um avanço, pois foi algo que foi conquistado aos poucos (AFE 07-04/2^B).

Durante esse estágio percebi que tive vários avanços, notei que algumas coisas que já considerava importantes são mais significativas ainda, como por exemplo: a organização do material do professor, a organização da aula através de esclarecimentos que são dados pelo professor aos alunos e dos alunos para o professor também, a reflexão crítica sobre a prática. Além disso, acredito que não é possível tentarmos trabalhar a maior quantidade de conteúdos possíveis, se estes são trabalhados de uma forma que não é significativa para o aluno; somente será significativo para ele quando sentir necessidade desses conhecimentos, quando o conhecimento lhe trouxer respostas para seus problemas, por isso a necessidade da problematização realizada em cima da experiência do aluno (AFE 10-04/2^A).

Por meio desse mesmo exercício metacognitivo, que lhes possibilita a identificação de avanços de natureza pessoal/profissional, os professorandos também conseguem reconhecer lacunas, insuficiências e contradições no curso de graduação:

O ensaio está sendo construído, calmamente, mas penso que de uma riqueza profunda. Eu gosto muito de escrever. Acho que em todo o curso fomos pouco desafiados a produzir por conta, sem ser resumo ou seminário de um texto só. Além disso, refletir sobre nossa prática mesclando com a teoria é ótimo. Abraços e até quarta!!! (FC.22 - 23/11/04, 09:37:08).

Quanto ao curso, destaco a necessidade do próprio corpo docente reavaliar a sua forma de atuação e metodologia, e estar mais voltado para a interação. A maioria das aulas eram de exposição do professor e aluno ouvindo. Este ponto merece ser revisto com muito carinho e atenção especial (AFE 22-04/2^C).

Após trinta anos sem frequentar os bancos escolares, senti muita diferença, tanto na maneira como os colegas encaram o estudo, como os professores, ao darem suas aulas, isto é, alguns assumem tanta coisa, que deixam a desejar nas suas aulas. Citarei um exemplo: certa noite assistimos duas fitas de vídeo, uma atrás da outra, e o professor ainda disse como brincadeira, “vão aprendendo, quando não puderem preparar aula, passem vídeo para seus alunos” (AFE 23-04/2^A).

Esse breve recorte de enunciados traz indicativos de avaliação do curso do ponto de vista da relação teoria-prática ou da formação-atuação profissional. Os professorandos trazem-nos em seus registros não para responsabilizar o curso por eventuais falhas nos seus estágios, mas porque identificam contradições entre um discurso de atuação profissional

proferido pelos seus formadores que os orientam em determinadas perspectivas e uma prática efetuada pelos mesmos professores-formadores na qual renegam tais orientações no cotidiano da sala de aula universitária. Ao longo de anos de acompanhamento de estágios, muitas vezes ouvi dos professorandos uma expressão popular ao se referirem aos seus próprios professores: “Façam o que eu digo, mas não façam o que eu faço”. O enunciado de PE.06 evidencia, em alguma medida, a complexidade inerente à relação teoria-prática, reconhecendo o valor do estágio como *locus* privilegiado de encontro/confronto entre ambas:

Assim, tenho a certeza da importância do estágio realizado em ambiente escolar. Ele demonstrou que a educação, entendida aqui educação como ensino escolar (prático) não se realiza em nível de abstração, de teorização, de debates (embora essas questões sejam também de extrema importância), mas num ambiente concreto: a escola, alunos reais (não ideais), os professores, inseridos num determinado contexto. É aqui que a teoria adquire sentido, aplicabilidade. O estágio, assim, tornou possível a articulação das duas dimensões, ambas fundamentais para a docência: teoria e prática. Também, mostrou que a primeira não pode simplesmente ser transplantada para a sala, repetindo-se aqui a frase muito comentada pelos estagiários: a teoria na prática é outra (AFE 06-04/2^A).

Como podemos observar, o conhecimento científico “transmitido” nos programas de formação de professores – neste caso, na licenciatura em história – não está isento de traduzir-se num conhecimento meramente acadêmico, cujas teorias constituiriam apêndices que se integrariam ao esquemas familiares dos professorandos, sem implicar processos de conceitualização da ação relevantes na qualificação/transformação de seus fazeres pedagógicos. Para além da (in)formação profissional, a licenciatura em história (em seu conjunto e não apenas no momento do estágio) teria de propiciar interações que contemplassem possibilidades de abordar, discutir e relacionar os conhecimentos curriculares de modo a favorecer aos professorandos a reconstrução de sua rede conceitual, problematizando os conteúdos como objetos de conhecimento a serem construídos também por eles na dinâmica da sua própria formação acadêmico-profissional.

Dito em outras palavras, é preciso investir continuamente, ao longo do curso de graduação, no processo de construção de conhecimento do aluno-professorando-professor, para que ele possa, por meio de um processo de abstração refletida, compreender os percursos cognitivos de seus alunos e propor intervenções educativas que lhes sejam significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENFIM, ASSIM FOI FEITO....

*Toda pesquisa só tem começo depois do fim.
Dizendo melhor, é impossível saber quando
e onde começa um processo de reflexão.
Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar
o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda
não era e passou a ser (Amorim, 2004, p. 11).*

É difícil formalizar uma conclusão numa proposta de pesquisa-intervenção que, como expus no texto de introdução, está encharcada do cotidiano da sala de aula, permeada dos meus próprios sentidos de professora-formadora e marcada pela expectativa de qualificação/transformação dos processos de formação profissional no âmbito da licenciatura em história. Fico tomada pela vontade – insana – de prosseguir *ad eternum* revendo, refazendo, reescrevendo, com a permanente sensação de que muitas coisas não foram ditas, de que outras precisam ser recolocadas, mais bem esclarecidas, enfatizadas... Certamente, não se trata de mera sensação, uma vez que no recorte temporal-espacial de uma tese é preciso fazer opções que implicam, sempre, definir cortes, operar renúncias, adotar determinados caminhos e ignorar outros. No entanto, coerente com o referencial teórico escolhido para fazer o percurso da pesquisa, entendo que o conhecimento é uma contínua construção (PIAGET, 1995) e que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2000). Assim, para além dos limites da tese, o conhecimento prossegue em construção e os enunciados continuarão em cadeia, produzindo outros elos, prenhes de respostas, tal como vislumbrou o poeta João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece uma manhã. Ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe um grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

Feito esse breve prolegômeno, ainda preciso enfrentar a tarefa de concretizar o encerramento do texto escrito. Tomando como mote a proposição de Amorim, referida na epígrafe, tentarei estender um olhar retrospectivo ao trabalho, buscando “ver indícios no que ainda não era e passou a ser” e apontar elementos que, embora constituíssem relevantes achados de pesquisa, transcenderam o foco de análise da tese e não puderam ser suficientemente considerados. Não me furtarei, também, de estender um olhar prospectivo, apontando novas possibilidades investigativas engendradas pela pesquisa realizada, e de tecer algumas *proposições-possibilitantes* (MENDES, 2000) para o repensar das atuais práticas de formação inicial de professores de história.

Procurei, na dinâmica de escrita instaurada na tese, apresentar sínteses provisórias ao longo dos capítulos com o intuito de garantir a explicitação de um fio condutor nas análises empreendidas e de obter um mote para a (re)colocação das questões fulcrais de investigação. Não obstante esse esforço, penso ser necessário pontuar aqui alguns elementos dessa síntese, conferindo-lhes um caráter mais conclusivo. Retomando os achados e análises da pesquisa, podemos verificar que o percurso investigativo-reflexivo dos professorandos sobre as próprias práticas denota, como ponto de partida, o enfrentamento das primeiras situações de dificuldades nos estágios num nível de consciência elementar ou periférico, guiado por regulações (quase)automáticas, aplicando-se aos dados mais aparentes e imediatamente percebidos, bem como aos objetivos e/ou aos resultados da ação, constatados como êxito ou fracasso. Como (outras) características desse nível de conceituação – que poderia ser definido como um “primeiro patamar” – constatamos, também, a emergência de decisões determinadas de fora, sem que houvesse escolha intencional ou deliberada do sujeito-professorando, e a adoção de “esquemas familiares” para dar conta das perturbações e situações desestabilizadoras advindas das práticas e das relações pedagógicas. Em tal patamar, a abstração reflexiva opera em termos de mera representação da situação problemática, sem que haja ligações – ou haja ligações apenas parciais – entre os observáveis do objeto e do sujeito, sendo os professorandos facilmente convencidos pelas aparências de resultados imediatos, descuidando das razões da ocorrência de tais resultados e submetendo-se ao que denominamos uma “razão de autoridade” pré-instituída.

À medida que os estágios vão decorrendo e os professorandos vão se implicando num processo investigativo-reflexivo, que requer a explicitação escrita do olhar estendido sobre as próprias práticas e a interlocução/interação radical entre os pares, verificamos uma notável mudança no âmbito da produção de sentidos e da conceituação da ação docente. Os traços mais gerais deste, por assim dizer, “segundo patamar” apontam para uma maior mobilidade da

prática, marcada por acentuada preocupação quanto aos aspectos metodológicos do trabalho docente, com centrações alternadas em distintos elementos do contexto (o aluno, a família, a sociedade, o sistema escolar etc.). Verificamos ainda uma tentativa de ruptura com a rigidez dos programas, destinando maior atenção à gestão da matéria, de modo a superar, em certa medida, o enfoque exclusivo na gestão da classe, característica marcante do patamar precedente.

Na esteira desses acontecimentos, as medidas repressivas/heterônomas anteriormente assumidas pelos professorandos diante das perturbações cedem lugar a atitudes investigativas, freqüentemente acompanhadas de indagações sobre a situação-problema e de questionamentos sobre a sua própria atuação docente. Paralelamente, identificamos um deslocamento do foco em objetivos-resultados imediatos para o esforço em compreender os porquês de determinadas situações, buscando informações quanto às razões e fatores concernentes, debruçando-se sobre os elementos subliminares que possam contribuir nas soluções. Notamos, ainda, uma progressiva descristalização dos esquemas interpretativos familiares, operando-se ajustes cada vez mais qualificados da ação docente, que se orienta, não raras vezes, por juízos e interpretações fundamentados em análises contextualizadas e numa visão mais integrada da situação.

No que poderíamos denominar um “terceiro patamar” de conceituação, identifico a interveniência da reflexão teórica e do recurso aos fatores metacognitivos no percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professorandos. Cumpre lembrar, com Piaget, que este é o nível das operações combinatórias, quando a tomada de consciência parte das coordenações gerais das ações, predominando a conceituação sobre a ação, ou, dito com outras palavras, quando a conceituação, permeada pela teoria e pela metacognição, conduz previamente a ação. Em alguma medida, fortaleceu-se uma das noções defendidas ao longo dessa tese, qual seja, a de que a prática tomada em si mesma não garante avanços qualitativos, mas, sim, a reprodução de modelos. Um processo investigativo-reflexivo sobre a prática não pode prescindir, sob qualquer pretexto, da efetiva interlocução com um aporte teórico que nos permita constituir um círculo virtuoso-espiralado (e não vicioso) de ação-reflexão-ação, operando transformações tanto no sujeito (professorando) quanto em suas ações docentes.

Ademais, corroboramos alguns estudos já publicados, dando conta de que “o saber da experiência sem reflexão teórica apenas reproduz fazeres acriticamente” (MONTEIRO, 2002, p. 243), ou que “é necessário, sempre, o apoio das teorias e da pesquisa científica, para que o círculo se quebre e se transforme em espiral, com progressos reais no âmbito coletivo” (CHAKUR, 2001, p. 275). É importante reiterar, também, a consonância de nossos achados

com os de Axt e Maraschin (1997, p. 76), quando afirmam que, num processo de construção/reflexão coletivo, “apropriar-se da teoria implicaria relativizar o lugar de observador estabelecendo uma relação de polifonia com outras vozes”, do que decorreria outra implicação, qual seja, a de “abrir mão de uma rede de significações já instituída (o sistema cognitivo-explicativo vigente) para filiar-se a outra, ressignificando-se na medida em que ressignificasse a ação própria”.

Esses traços, segundo o entendimento construído na tese, podem ser tomados como evidências que sinalizam para uma progressiva tomada de consciência da ação docente, facilitada pela concorrência de regulagens ativas que possibilitam, embora não garantam nem determinem, o exercício refletido da prática profissional.

É desse mirante que posso abordar alguns elementos que foram ganhando visibilidade no percurso investigativo-analítico, mas que, pelos próprios limites da tese (foco, volume de escrita, tempo), não prosperaram enquanto objetos de análise. A perspectiva inicial – anunciada no pré-projeto de seleção para o ingresso no doutorado – de incorporar três turmas (2004-1, 2004-2 e 2005-1) como grupo-sujeito na pesquisa foi abandonada na primeira revisão do projeto, permanecendo apenas as duas turmas de 2004. Depois, por acertada sugestão da banca constituída na defesa do projeto, abduquei do *corpus* documental coletado na pesquisa-intervenção realizada com a turma 2004-1, mantendo como grupo-sujeito apenas a turma 2004-2. Ainda assim, lidei com um *corpus* de grande volume, que me ofereceu inúmeras possibilidades de temas e enfoques, muitos dos quais tiveram de ser secundarizados na tese, ou, mesmo, postergados para integrar outros/novos estudos. Dentre os temas e enfoques não (suficientemente) explorados posso mencionar:

- a) a relação dos professorandos com outros sujeitos implicados nos estágios, tais como professores titulares, coordenadores, diretores das escolas-campo, com os próprios colegas e com a supervisora de estágio. Essa relação constituiu um significativo contexto de enunciação, com enorme potencial empírico para investigarmos de modo mais aprofundado noções como alteridade, destinatário e sobredestinatário;
- b) a abordagem, pelos professorandos, dos conhecimentos históricos que configuram os objetos de ensino da história escolar na perspectiva da transposição didática abriu fendas para analisarmos os processos que permeiam a constituição dos saberes docentes e os mecanismos pelos quais os professorandos mobilizam tais saberes. Isso implicaria, no entanto, operar um deslizamento para outros

referenciais e autores, tais como Chevallard (1991) e Tardif (2002), desfigurando o fio condutor proposto para esta tese;

- c) o olhar dos professorandos sobre o papel do estágio na sua formação profissional, a relação deste com o curso de graduação e os deslocamentos que o processo formativo suscitou-lhes ofereceram um fértil conjunto de enunciações que nos permitem estender um olhar crítico aos cursos de formação de professores de história, de modo geral, e ao curso que os professorandos freqüentam, em particular. A opção de não fazê-lo – acertada ou não – é decorrente dos limites da tese anteriormente mencionados, mas, também, e sobretudo, do receio de recair em manifestações “denuncistas” do que os cursos deveriam ser e não são; ou de, por outro lado, adotar posturas fundamentadas em *mea culpas*, confessando o que poderia (e não consegue) ser o nosso curso.

Todos esses elementos apontados como lacunares, decorrentes das opções feitas ou das contingências externas, constituem aberturas para a construção de “novos possíveis” (PIAGET, 1985) em futuros estudos e pesquisas. Seguindo o propósito inicial de construir um trabalho prospectivo – mas não ingênuo – pontuarei, na seqüência, alguns elementos que, do meu ponto de vista, constituem proposições-possibilitantes para a qualificação da formação profissional no âmbito da educação superior, focalizando, em particular, a formação do professor de história.

Dentre as principais mudanças operadas na legislação concernente às licenciaturas⁶⁴ nos últimos anos, a ampliação da carga horária referente às práticas de ensino e estágios constitui, seguramente, a que mais gerou polêmicas e controvérsias no seio dos cursos de história. Isso porque colocou em questão a especificidade das licenciaturas frente aos bacharelados e forçou a que fosse repensada, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, a relação entre “conhecimentos específicos” e “conhecimentos pedagógicos”. Sem entrar no mérito dessa polêmica, mesmo porque acredito que tanto uns quanto outros – sem qualquer hierarquia de valor e importância – são fundamentais na formação do professor de história, apontaria justamente isso como sendo a principal proposição-possibilitante.

Ao invés de dicotomizar conteúdo e método, teoria e prática, saber específico e saber pedagógico, poderíamos investir, ao longo do curso (não só na dinâmica dos estágios) , num processo pedagógico que instaurasse condições de os acadêmicos – que não são alunos, mas,

⁶⁴ Refiro, especialmente, a Resolução CNE 2/2002, que trouxe a obrigatoriedade do cumprimento de 400 horas de prática como componente curricular, a ser desenvolvida desde o início da graduação, e de 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso.

sim, profissionais em formação –, como sujeitos do conhecimento, constroem posicionamentos epistemológicos que lhes permitam entender os (também próprios) processos de construção cognitiva. Isso implicaria educá-los/educar-nos na perspectiva de um sujeito cognitivo que, muito mais do que aprender conteúdos históricos acadêmicos e saber “(re)transmiti-los” no âmbito escolar, compreenderia o que se pode fazer, criativa e criticamente, com o que se aprende e se conhece (MENDES, 2000). De tal maneira, seria necessário repensar a própria estruturação curricular, especialmente nas suas dinâmicas epistemológica e metodológica, compatibilizando o “elenco de disciplinas teóricas” com as de formação pedagógica, as práticas e os estágios. Dizendo melhor, que (também) as disciplinas de “conhecimentos específicos” pudessem oportunizar ao professorando (re)construções cognitivas no âmbito do pensar/saber e do saber/fazer e, de outra parte, que as práticas e estágios, superando o caráter técnico-instrumental que lhes são tradicionalmente atribuídos, pudessem assumir a reflexão teórico-metodológica como instância cognitivo-explicativa do trabalho docente.

Tenho plena convicção – e penso que as posições assumidas na tese puderam atestá-lo – de que tratar a formação de professores no âmbito do “dever-ser” não contribui para o enfrentamento do que ela de fato é: um espaço de tensões e contradições, envolvendo complexas relações de saber e de poder. Por essa razão, finalizo o texto apresentando o registro de um *e-mail* que recebi de PE.01 no dia 08/06/2005 (cerca de um semestre após a colação de grau), quando estava dando os primeiros passos na carreira de professor de história:

Professora

Desculpe incomodá-la, mas estou me sentindo um pouco angustiado e talvez a senhora possa me dar um conselho. Estou trabalhando como professor substituto no Supletivo do Colégio XXXXX. O que encontrei ali foi uma realidade muito difícil. A primeira dificuldade foi ter entrado na sala de aula (dia 06-06) sem ter feito um planejamento, pois não me informaram sequer os conteúdos que eu deveria dar, que, por sinal, são muitos e em pouco tempo (4 semanas). Mas pior do que não fazer um planejamento, foi me deparar com alunos extremamente desinteressados. Tentei de todas as formas estabelecer discussões na sala de aula, aprofundei o conteúdo, porém acho que estou "perdendo o controle da turma". A direção me orientou (ou melhor, quase me ordenou) a adotar uma postura ditatorial e conteudista, ou seja, exatamente o oposto do que vivi durante o estágio e em profunda contradição com tudo o que estudei em 4 anos. Agora não sei o que fazer, se aceito dar essa aula "tradicional, reprodutora de conteúdo, com pulso forte" ou se não é melhor desistir, já que eu terei que ir contra as minhas posições. Por isso, solicito à senhora um conselho sobre essa situação, além de algumas dicas sobre como "controlar uma turma desinteressada e muito bagunceira", sem ser ditatorial. Obrigado pela atenção e um abraço.

Ao incorporar esse depoimento – tão encharcado de sentidos – no texto de conclusão, faço a opção de não encerrá-lo com meia dúzia de palavras bonitas ou com uma frase de

grande impacto, além de correr o risco de reinicializar a discussão, afinal, essa fala mostra que os problemas da formação e da prática permanecem em aberto.⁶⁵ Vejamos alguns desses problemas: 1) a distância existente entre o universo acadêmico e o universo escolar: no primeiro, o estudante é orientado a refletir, a planejar, a criar novas possibilidades de ensinar e aprender história; no segundo, é confrontado com o cotidiano escolar, marcado, não raras vezes, pelo imprevisto, pela emergência de uma situação que demanda respostas rápidas e atitudes imediatas; 2) o embate entre os referenciais teórico-metodológicos (fragilmente) construídos pelo estudante no curto período da graduação e o peso de uma longa tradição escolar que enseja o conteúdo e a disciplina como principais postulados; 3) o choque entre o idealismo de um professor que está iniciando a carreira, vislumbrando um espaço rico de interações, de relações pedagógicas pautadas no respeito mútuo, e uma turma de alunos já desiludida com o conhecimento escolar (cujo sentido, muitas vezes, ela não percebe); desiludida, ainda, com muitos de seus professores, os quais também já se desgastaram nesse difícil convívio escolar, deixando-se corromper pela tradição vigente.

Ainda que, no momento em que recebi o *e-mail* do jovem professor, tenha ficado fortemente (e negativamente) impactada com seu conteúdo – pensando quão pouco temos sido capazes de fazer para transformar a realidade das escolas, para qualificar as práticas de ensinar-aprender história e para capacitar os novos professores a operacionalizar as mudanças necessárias –, ao refletir melhor, senti o mal-estar diminuindo. O fato de o professor ter feito tal leitura do contexto em que estava se inserindo como docente demonstra que a sua formação inicial favoreceu a constituição de alguns referenciais teórico-metodológicos que lhe permitiram perceber, naquela situação, uma divergência entre os seus princípios docentes e as possibilidades contextuais de efetivá-los. Mesmo que esses princípios ainda não estejam sólidos e maduros o suficiente para sustentar de imediato uma intervenção, parece-me que é deles que provém a decisão de resistir ao caminho aparentemente mais fácil: ser um professor “conteudista” e autoritário, tal como aconselha a direção da escola.

Do mirante que escolhi para posicionar o olhar, continuo a vislumbrar – a despeito das dificuldades – possibilidades de superação da fixidez reprodutiva das práticas pedagógico-escolares mediante um exercício formativo-reflexivo que engendraria (e que não se esgotaria, seguramente, no âmbito da formação inicial) elementos para repensarmos a ação e para

⁶⁵ Aceitando o caráter provisório do conhecimento e reconhecendo a emergência dos problemas advindos do cotidiano escolar/profissional, vislumbro a necessidade/possibilidade de dar continuidade à pesquisa desenvolvida com a turma 2004/2, convidando-os a participar de um grupo de estudo e discussão, num novo ambiente virtual de aprendizagem, em que se pudesse tomar as práticas como objeto investigação, teorização e redimensionamento.

reconstruirmos as práticas num patamar de tomada de consciência dos êxitos e/ou lacunas, com prevalência da conceituação sobre a ação. Um processo educativo-formativo assim configurado instauraria condições de possibilidade para o desenvolvimento consciente de construções cognitivas, no plano do que Piaget (1995) denominou abstração refletida, permitindo aos professorandos/professores a “estruturação/reconstrução conceitual explicativa” (AXT e MARASCHIN, 1997) dos processos cognitivos e das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26; set.1992/ago.1993.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica*. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.
- ALVES, Evandro. *Escrita digital e educação de jovens e adultos: produzindo sentidos num encontro inusitado*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- AMARAL, M.J.; MOREIRA, M.A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ARAÚJO, Ulisses F. de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 101-131.
- AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre/RS: FAGED-UFRGS, v. 21, n. 1, p. 57-80, 1997.
- AXT, Margarete. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento. *Educação, Subjetividade & Poder*. Ijuí: Unijuí, v. 5, n. 5, p. 20-30, 1998.
- AXT, Margarete; MARASCHIN, C. Narrativas avaliativas como categorias autopoéticas do conhecimento. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis / SC, p. 21-42, 1999.
- AXT, Margarete; MARASCHIN, C. O enigma da tecnologia na formação docente. In: PELLANDA, Nize Maria Campos e PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre/RS, 2000. p. 90-105.

AXT, Margarete; KREUTZ, J. R. Sala de aula em rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, T.M.G.; KIRST, P.G. (Org.). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, 2003. v. 1. p. 319-339.

AXT, Margarete et al. Rede de desassossegos: problematizações acerca de uma experiência pedagógica no ensino superior na interseção com ambientes virtuais. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 2, 2003. p. 243-254.

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: de quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. In: MARASCHIN, C. et al. (Org.). *Psicologia & educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 259-277.

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

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, 1998.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARRELET, J.M.; PERRET-CLERMONT, A.N. *Jean Piaget: aprendiz e mestre*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B.(Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In : FARACO, C. A. et al. *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BIAZUS, Maria Cristina Villanova. *Ambientes digitais e processo de criação: gerando a produção de sentido*. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2001.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set.1992/ago.1993.

_____. Capitalismo e cidadania nas propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BODER, A. “Esquema familiar”: a unidade cognitiva procedural preferida. In: INHELDER, B. et al. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 186-205.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia*. História dos deuses e heróis. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa. O ensino de história e a construção da identidade nacional. *Revista Vidya*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano. v.18, n.31, jan./jun. 1999.

_____. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: Ediupf, 2001.

CAIMI, F.E.; DICKEL, A. (Org.). *Novos olhares, novas práticas*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Prefeitura Municipal de Passo Fundo, 2001. (Cadernos de Reflexão, II, III, IV).

CAIMI, F.E. et al. A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, J.C. (Org.). *Usos de memórias (política, educação e identidade)*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 105-140.

CAIMI, Flávia Eloisa. O estágio de docência como práxis formadora. In: PADRÓS, E.S. (Org.). *Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002. p. 48-60.

_____. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: CAIMI, F.E.; BENINCÁ, E. (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: Ediupf, 2004. p. 83-96.

CAMPOS, Milton. Comunidades em rede: da publicação à construção de conhecimentos. In: MARASCHIN, C. et al. (Org.). *Psicologia & educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 243-258.

- CARDOSO, C. F. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 1-23.
- CARTA DE RECIFE. Documento elaborado em 5 de novembro de 1999, pelos professores reunidos em Recife, por ocasião do IV Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e I Encontro Nacional dos Fóruns das Licenciaturas. Anfope/Fordir.
- CASTORINA, J.A. *Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHAKUR, C.R.S.L. *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM Editora, 2001.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.
- CIAMPI, Helenice. Poder, cidadania e formação do profissional de história. In: BRESCIANI, Maria Stella (Org.). *Jogos da política: imagens, representações e práticas*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, Fapesp, 1992. p. 259-269.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente*. Estudo das ações no contexto escolar. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2003.
- CUNHA, A.V.S. *A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2005.
- DENNY, J.P. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. Uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DICKEL, Adriana. *Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação*. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2001a.
- _____. Algumas reflexões a pretexto de um prólogo. In: CAIMI, F.E.; DICKEL, A. (Org.). *Novos olhares, novas práticas*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Prefeitura Municipal de Passo Fundo, 2001. (Cadernos de Reflexão, II).
- EIZIRICK, Marisa F.; COMERLATO, Denise. *A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- EVANS, Richard. *Jean Piaget: o homem e suas idéias*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

FAGUNDES, L.; AXT, M. Comunicação via rede telemática: a construção de um saber partilhado com vistas a mudanças na prática educativa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 27, n. 4, 1992. p. 155-159.

FÁVERO, M.H.; MACHADO, C.M.C. A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.16, n.1, 2003. p. 15-28.

FÁVERO, M.H. *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

FENELON, Déa R. A licenciatura na área de ciências humanas. *Ciência e Cultura*, São Paulo: SBPC, v. 35, n. 9, p. 1257-1262, set. 1983.

_____. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Licenciatura*. São Paulo: Cedes, n. 8, p. 22-27, 1987.

FERNANDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FICO, Carlos; POLITO, Ronald. *A história no Brasil (1980-1998): elementos para uma avaliação historiográfica*. Ouro Preto: UFOP, 1992.

FICO, Carlos. Algumas anotações sobre historiografia, teoria e método no Brasil dos anos 1990. In: GUAZELLI, Carlos A.B et al. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 27-40.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR. A. J.; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Helena C. L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e estágios*. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, H.C.L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, M.T.A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1994.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. p. 51-76.

GARCIA, Rolando. *O conhecimento em construção*. Das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1998.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

GERMANO, J.W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 32. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, Ângela de Castro. A reflexão teórico-metodológica dos historiadores brasileiros: contribuições para pensar a nossa história. In: GUAZELLI, Carlos A.B et al. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 19-26.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. Análise da prática pedagógica. Interdisciplinaridade e construção coletiva do conhecimento: concepção pedagógica desafiadora. *Educação & Sociedade*, n. 49, ano XV, 1994.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D.R. e TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

HILSDORF, M.L.S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 79-110.

HOUAISS, A.; e VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INHELDER, B. et al. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

INHELDER, B.; CAPRONA, D. de. Rumo ao construtivismo psicológico. Estruturas? Procedimentos? Os dois "indissociáveis". In: INHELDER, B. et al. *O desenrolar das*

descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-37.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 133-173.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

LIMA e FONSECA, Taís Nívia. *História & ensino de história.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto político à prática transformadora.* Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 61-73.

MARTINS, Márcio A.R. *Perspectivas e sentidos na interação virtual em rede telemática.* Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.* Documento Principal (Versão preliminar para discussão interna). São Paulo, outubro/novembro de 1999.

MENDES, Tania M.S. *Os espaços pedagógicos de construção de possibilidades na sala de aula: um olhar sobre as micro-interações.* Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2000.

MENIN, M. S. Desenvolvimento moral - refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-100.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MONTANGERO, J.; NAVILLE, D.M. *Piaget ou a inteligência em evolução.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTEIRO, A. M. F.C. *Ensino de história: entre saberes e práticas.* Tese (Doutorado em Educação) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002.

MONTOYA, A. O. D. *Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26; set.1992/ago.1993.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências* PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 16, n. 1, jan./abr. 2000.

para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973a.

_____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

_____. *A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1977.

_____. *Fazer e compreender*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1978.

_____. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Epistemologia genética*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMOS, M.A.; GONÇALVES, R.E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1996.

RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROCHA, Marisa Lopes da. A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; MANCIBO, Deise (Org.). *Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

ROCHA, M. L.; MONTANO, S.F.; PIMENTA, T.J. Pesquisas participativas e a pesquisa-intervenção na escola. In: JACÓ-VILELA, A.M.; CERREZZO, A.C. RODRIGUES,

- H.B.C.(Org.). *Clio Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Faperj, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)* 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- ROMEIRO, Alice. Um olhar sobre a avaliação hoje. In: *Um olhar sobre a escola*. Brasília: MEC/SEED, 2000 (Série de Estudos para Educação a Distância).
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. p. 77-90.
- SOARES, M.B. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n.150, p. 337-368, maio/ago. 1984.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.
- SORDI, Regina Orgler. *A comunicação professor-aluno: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento*. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TEDESCO, J.C. (Org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez; Buenos Aires: IIEP; Brasília: Unesco, 2004.
- UNIVERSIDADE de Passo Fundo. Plano de ensino da disciplina Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado. História – Licenciatura Plena, 2004.
- VAINFAS, R. Caminhos e descaminhos da história. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 441-449.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VEIGA, Ilma P.A. (Org.). *Repensando a didática*. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- VERGNAUD, Gérard. Piaget e Vygotsky: controvérsias e divergências. *Revista do GEEMPA*, Porto Alegre, n.2, p. 75-83, 1993.

VILLALTA, Luís Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25-26, p. 223-232, set.92/ago.93.

XAVIER, M.E.; RIBEIRO, M.L.; NORONHA, O.M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

XAVIER, Maria Luiza (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Exemplo de interações no *for-chat* (Recorte de imagem)


Seja bem vindo flavia_caimi! [\(editar\)](#)
 Se você não for flavia_caimi [clique aqui.](#)


Semana 20/09 a 26/09 - Semana 39


Mensagens por página 16


[Ordem cronológica](#)


[Página 0](#) [Página 1](#) [Página 2](#) [Página 3](#) [Página 4](#) [Página 5](#) [Página 6](#) [Página 7](#)
[Versão Integral em TXT](#) - [Visualizar Registro](#)


 Ok Suellen, vou dar uma conferida. ▼


 Hoje a Prof. Flávia foi me fazer a segunda visita e apesar de a aula ter sido completamente fora do que eu planejei porque os alunos não levaram as atividades que haviam sido dadas para serem feitas em casa, as coisas saíram bem até. Mas como estava conversando com a Prof. vou adotar semana que vem uma aula um pouco mais tradicional para fazer com que eles trabalhem um pouco. ▼


 Colegas! Estive lendo o que vocês escreveram após eu ter saído da aula e percebo que as discussões foram bem proveitosas, estavam todos espirados ontem. ▼


 O texto sobre a avaliação é muito interessante, pois nos faz refletir sobre o assunto e perceber que devemos estar sempre fazendo avaliações, mas não somente dos nossos alunos e sim de nós mesmos, se estamos conseguindo fazer com que os conteúdos tenham significado na vida dos nossos alunos e se não estamos, nos faz repensar as estratégias e métodos utilizados, pois temos um grande dever, que é de fazer com que nossos alunos tenham uma boa base para serem pessoas mais felizes e conscientes de seus direitos e deveres. ▼


 Um abraço a todos e até a noite... ▼

 Tem razão Aline, avaliação é um assunto q preocupa bastante, pois exige bastante reflexão. Temos q pensar a maneira de avaliar nossos anjinhos com muito carinho, pois são vidas q estão em nossas mãos, e não objetos. Abraço. ▼

 professora Flávia, não consigo gravar o meu plano de aula no wefgolio, faço o procedimento correto e aparece como pagina não atualizada, tentei pelo C do computador e por disquete. ▼

 Professora Flávia como faço para deletar o plano que coloquei no wefgólio, aparece a msg. com erro ▼

 Talvez o problema seja no provedor da UFRGS. Veremos isso na quarta-feira à noite, ok? ▼

 Olá! Ontem as discussões estavam muito interessantes, li todas ▼



A respeito da avaliação concordo com os colegas que disseram que ela deve ser constante tanto em relação aos nossos alunos quanto ao nosso trabalho como professor, somente no dia-a-dia com nossos alunos quando passamos a conhecê-los melhor, saber quais as melhores atividades, quais as limitações que eles e nós (porque não) temos, é que vamos refletir melhor sobre qual a melhor forma de avaliar, sem esquecer que essa reflexão deve ser feita sempre e quando necessário mudar o que não está dando certo. ▼



Já estou na metade do estágio e cheguei a uma conclusão: não adianta nos iludirmos, dentro das salas-de-aula sempre haverá pelo menos um aluno que não "não tá nem aí", que "leva com a barriga". Assim fica difícil construir com esse aluno uma relação de duas vias... ▼



Alessandro, penso que não podemos nos iludir, tampouco nos desiludir. Eric Hobsbawm diz algo muito interessante na página 21 do livro "Sobre História", no sentido de que por mais que a gente goste dos "alunos brilhantes", não é por eles nem para eles que estamos numa sala de aula, pois quem mais precisa de nós são justamente os que resistem, que ironizam, que "não tão nem aí"... é para estes que a escola precisa fazer sentido. Conquistar cada aluno destes, fazer diferença em suas vidas, precisa ser o nosso desafio em sala de aula, ainda que nenhum de nós tenha vocação para Madre Teresa de Calcutá. ▼



Tens razão Alessandro. Não existe turma nenhuma 100%. E olha q já estou na lida fazem 8 anos. Mas não podemos desistir. Abraço. ▼



Concordo com os colegas Alessandro e Eliane, mas acredito que devemos batalhar para conquistar a atenção do maior número possível de alunos, nunca conseguiremos 100% mesmo. Tenho uma turma de 15 alunos e tem 1 ou dois que não querem nem saber, mas felizmente a maioria é o contrário, isso é o que importa, pior se fosse o inverso. ▼



Olá! Acho que vocês tem razão quando falam que é impossível atingir a todos os alunos, mas como foi dito não podemos desistir devemos encontrar meios para trazer esse aluno para o nosso lado. Durante o meu estágio, tive dois alunos que não estavam nem aí para mim, nada do que eu propunha chamava a atenção deles. Fiz a prova parcial e ambos me entregaram a prova em branco, no dia da correção um deles até tentou me enganar que tinha respondido e nesse momento fui muito franca com ele e mostrei que eu sabia que ele não tinha feito, pois eu lia e me interessava por tudo que eles faziam. Ele ficou bem envergonhado e mudou as atitudes comigo, agora me ajuda nas aulas, pediu para eu assinar a agenda dele e a prova bimestral ele respondeu inteira e me chamou para mostrar. Agora o outro aluno não houve maneira, ele não mudou e parece que não quer mudar ▼



Em compensação tenho alunos muito carinhosos, me mandam bilhetinhos e um deles até fez uma poesia para mim. E eu acho isso maravilhoso, esse carinho que eles demonstram pela professora ▼



Nesse estágio estou percebendo uma coisa! Ser professor é algo fascinante! A cada aula uma surpresa! Por enquanto boas! espero que continue assim! ▼



Oi Denise, estamos juntas no ambiente nesse momento. Você viu quantas discussões legais estão ocorrendo aqui? Felizmente, após 20 anos de magistério, completados em março/2004, ainda acho fascinante ser professora. Só lamento não poder me dedicar ao menos 20 horas à educação básica. Aprendemos muito junto das crianças e jovens. ▼



Queridos for-chatianos... gostei muito das participações de vocês no ambiente esta semana. Cada dia me orgulho mais da turma, da dedicação, do comprometimento que todos têm com o estágio, com os alunos, com o ensino da história. ▼



Entre com sua mensagem

APÊNDICE B – Exemplo de interações no *for-chat* (Versão integral em TXT)

Usuário: flavia_caimi

Data: 20/09/2004

Hora: 14:54:42

Mensagem:

Legal a mensagem postada pela Grazielle. Leva-nos a pensar o quanto é importante fazer uma aula que envolva os alunos, fazendo-os tomar parte efetivamente do processo de "ensinagem".

 Usuário: flavia_caimi

Data: 20/09/2004

Hora: 15:00:22

Mensagem:

Pessoal, eu estou preparando a disciplina "Metodologia do Ensino Superior" para trabalhar em uma Especialização e estou lendo um livro que chama "Processos de ensinagem na universidade". A autora tem uma explicação interessante para o termo ensinagem: trata-se de uma situação de ensino na qual decorra, necessariamente, a aprendizagem. Não se pode pensar ensino sem aprendizagem. Outra idéia interessante é que, segundo ela, o professor não dá aula e o aluno não assiste aula; as aulas se fazem com a participação do professor, do alunos, dos contextos históricos, dos objetos de conhecimento, etc...

 Usuário: flavia_caimi

Data: 20/09/2004

Hora: 15:00:23

Mensagem:

Pessoal, eu estou preparando a disciplina "Metodologia do Ensino Superior" para trabalhar em uma Especialização e estou lendo um livro que chama "Processos de ensinagem na universidade". A autora tem uma explicação interessante para o termo ensinagem: trata-se de uma situação de ensino na qual decorra, necessariamente, a aprendizagem. Não se pode pensar ensino sem aprendizagem. Outra idéia interessante é que, segundo ela, o professor não dá aula e o aluno não assiste aula; as aulas se fazem com a participação do professor, do alunos, dos contextos históricos, dos objetos de conhecimento, etc...

 Usuário: flavia_caimi

Data: 20/09/2004

Hora: 15:01:02

Mensagem:

Desculpem... cliquei duas vezes sem querer!

 Usuário: flavia_caimi

Data: 20/09/2004

Hora: 15:01:48

Mensagem:

E aí... não vão aproveitar o feriadinho para dar uma conversada no nosso ambiente virtual???

 Usuário: flavia_caimi

Data: 20/09/2004

Hora: 15:03:22

Mensagem:

Aproveito para lembrar que nesta quarta-feira teremos discussão do texto "Um olhar sobre a avaliação hoje", que está na pasta do xerox. Espero ver todos discutindo o texto acaloradamente.

 Usuário: grazielle_upf

Data: 21/09/2004

Hora: 00:12:05

Mensagem:

Olá! Profe eu concordo plenamente com o que foi colocado, mas o que me chamou a atenção foi a frase: " Não se pode pensar em ensino sem aprendizagem", muitos professores esquecem que o aluno precisa aprender, não adianta apenas "despejar" conteúdos e achar que está ensinando. Eu acredito que a docência é uma arte, ou seja a arte de ensinar, mas sem jamais esquecer de verificar se os alunos estão absorvendo tudo o que está sendo dito.

 Usuário: flavia_caimi

Data: 21/09/2004

Hora: 12:56:26

Mensagem:

Ok, Grazi... estamos de acordo. Vamos apenas pensar se essa palavra "absorvendo" seria a mais adequada para referir-se à aprendizagem. Ela dá um pouco a impressão de que o aluno é uma esponja. Como ficam os seus esquemas de assimilação, a sua elaboração própria, o encontro das experiências da sala de aula com suas experiências pessoais, cotidianas?

 Usuário: eliane_upf

Data: 21/09/2004

Hora: 19:13:57

Mensagem:

Olá pessoal, o feriado n deu tempo.além da história, tenho outra paixão, q é a política dai aproveitei o final de semana. Prô, preciso do atestado para amanhã. É possível

 Usuário: flavia_caimi

Data: 21/09/2004

Hora: 20:45:30

Mensagem:

Oi Eliane, amanhã antes da aula me procura para irmos à secretaria, pois o modelo do atestado já está pronto, basta colocarmos os teus dados e ele sai na hora, ok? Explica melhor essa história da política... és candidata?????

 Usuário: flavia_caimi

Data: 21/09/2004

Hora: 20:48:04

Mensagem:

Olha aí pessoal... troquei de imagem: não sou mais flor, agora sou uma cobra (qualquer semelhança será mera coincidência)!!!!!! SSSSSssssssssssssssss!!!!!!

 Usuário: graziele_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 00:27:39

Mensagem:

Olá! Profe fiquei surpresa com o novo elemento presente no nosso forchat, mas ela é chiquerrima.

 Usuário: graziele_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 00:34:37

Mensagem:

Quando coloquei a palavra "absorvendo" não foi com o sentido que foi interpretado, eu quis dizer que não ocorre a aprendizagem se não acontecer uma interação entre ambos, pois não adianta o professor dar sua aula e não verificar qual é o aproveitamento dos alunos, estar com o conteúdo todo "em dia" e seus alunos não estarem inseridos nesse processo, não estarem aprendendo nada.

 Usuário: flavia_caimi

Data: 22/09/2004

Hora: 08:58:30

Mensagem:

Graziele, minha interlocutora mais assídua. Estamos plenamente de acordo, então. Na interação, os alunos (e o professor também) elaboram, desconstroem, reordenam, suas idéias, seus pensamentos, seus conceitos. Ocorre uma atividade mental intensa do próprio sujeito aprendente, na interação com "o mundo".

 Usuário: aline_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:29:49

Mensagem:

Boa noite colegas! Li o texto somente esta tarde, mas achei muito interessante e pude perceber que a realidade nas escolas é bem diferente, pois a maioria dos professores ainda pratica a avaliação somente como modo de dar uma nota aos seus alunos, não com o intuito de verificar o que seus alunos aprenderam para retomar o que eles tem mais dificuldade.

Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:30:30

Mensagem:

E ai galera tudo bem?

Usuário: tatiane_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:31:22

Mensagem:

Olá!!! Que bom estar em sua companhia, que bom estar com vcs, hoje nesse dia chuvoso, e poder interagir!!

Vamos lá!!! Tati.

Usuário: aline_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:32:00

Mensagem:

Uma passagem do texto que me chamou a atenção foi a seguinte:" Avaliar é refletir sobre uma determinada realidade, a partir de dados e informações, e emitir um julgamento que possibilite uma tomada de decisão."

Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:32:36

Mensagem:

Aline concordo com vc, acredito ser importante não apenas dar uma nota para os alunos, mas sim através dos meios de avaliação verificar e perceber como os alunos estão frente aos conteúdos estudados, se tem dominio, concepção de processo da história, e não os acontecimentos visto de forma isolada, e de acordo com esses aspectos tentar sanar ou amenizar as lacunas que eles apresentam.

Usuário: aline_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:32:50

Mensagem:

Concordo que é muito importante interagir, ainda mais num dia como este. Um abraço para ti Tati.

Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:33:07

Mensagem:

essa interação é muito interessante

Usuário: tatiane_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:35:04

Mensagem:

Su, eu acho interessante o que a Aline falou e concordo tbm. Acho que a questão da avaliação é bem mais números ou quantificações, acho que é amplo. O fato de considerar todas as possibilidades para a avaliação é muito interessante, isso pode ser voltado para as questões de múltiplas inteligências, de avaliar os talentos dos alunos, por ex., de uma forma positiva.

Usuário: francine_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:35:08

Mensagem:

Aline concordo plenamente com o que você escreveu, pois, o que realmente encontramos nas escolas são professores pouco interessados com os alunos em sim e sim com as notas e em receber no final do mês, e quando tentamos inovar em uma escola muitas vezes encontramos desafios e "olhares tortos" dos demais então colegas.

Usuário: aline_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:35:54

Mensagem:

Estava lendo esta semana que passou o livro do Augusto Cury, Pais brilhantes, professores fascinantes e encontrei uma passagem que acredito ser muito importante para refletirmos:" Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo" Abraços.

Usuário: tatiane_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:37:05

Mensagem:

Obrigada pela atenção, as diversas trocas fazem a diferença na construção do saber, do aprendizado!!!!

Obrigada pelas mensagens, Aline, estas inspirada, né!!! Tati.

Usuário: francine_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:38:59

Mensagem:

Tati acho que você tem razão pois se realmente pararmos para analisar a questão avaliação há muitos aspectos que deveriam entrar em avaliação, como diz no texto porque só o aluno deve ser avaliado, muitos outros campos da escola deveriam passar por uma avaliação, para que haja um melhor rendimento não só do aluno mas da escola como um todo. E penso que sempre que analisamos algo que estamos fazendo podemos aproveitar o é bom e melhorar o que não está tão bom.

Usuário: francine_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:40:02

Mensagem:

E ai Su como está o teu estágio, os teus "anjos" melhoraram? Você já recebeu visita? Como foi me conta?

Usuário: aline_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:41:02

Mensagem:

Outra passagem que me chamou atenção no texto sobre a avaliação, foi a que se refere a avaliação como algo que vai muito além do obter dados e informações , não devemos nos preocupar somente com a aprovação ou não do aluno, o que realmente tem significação é percebermos o crescimento que o aluno obteve durante todo o processo , não apenas do produto "prova".

Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:41:11

Mensagem:

Estão um pouco melhor Fra mas dei 2 aulas apenas, amanha retorno depois de 2 semanas e a Flavia vai me ver vai ser o caos.

Usuário: claudia_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:41:21

Mensagem:

E ai pessoal, como anda o estágio?? O meu vai muito bem. Pensando sobre o texto que nos foi solicitada a leitura, acredito que devemos conhecer um pouco a turma e cada um dos alunos para saber qual o tipo de avaliação é mais eficiente e realista. Não digo que provas não são válidas, mas devemos levar em conta, além

delas, a participação dos alunos, a qualidade das colocações que fazem durante as aulas o interesse que têm em saber um pouco mais sobre o assunto desenvolvido em aula.

 Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:41:54

Mensagem:

Galera eu acho que só depois que as portas da percepção forem abertas é que poderemos ver as coisas como elas realmente são: infinitas

 Usuário: tatiane_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:41:54

Mensagem:

A questão das múltiplas inteligências, por ex., como fala Gardner(acho que é assim que se escreve!), poder utilizar isso na avaliação é maravilhoso, pois vc permite a livre expressão, e utiliza os talentos do aluno de uma forma positiva. Ou seja, direciona e valoriza as idéias, as maneiras diferentes de ver e sentir o mundo. Parte de experiências dadas pelos alunos, e, é claro, sistematizando e estabelecendo ligações, pode instigar os mesmos, provocar, desafiar para que eles produzam, sempre e melhor, podendo partir também do que sabem e gostam de fazer. Tati.

 Usuário: aline_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:42:14

Mensagem:

E por falar em estágio os meus "anjos" estavam possuídos hoje, acho que foi a chuva...

 Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:43:39

Mensagem:

Devemos nós como professores valorizar as múltiplas inteligências, procurando atividades que contemplem as mais variadas inteligências.

 Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:44:49

Mensagem:

Valorizar os alunos nos vários aspectos, não apenas provas ou trabalhos escritos, mas sim atividades diversas criativas, reflexivas onde eles tenham que fazer um esforço reflexivo maior.

 Usuário: claudia_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:45:17

Mensagem:

ATENÇÃO: estão abertas as inscrições para contrato emergencial até o dia 27/09!!! Boa oportunidade para arrumar um trabalho na nossa área e aumentar nossa experiência. Informações site www.educacao.rs.gov.br

 Usuário: tatiane_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:45:37

Mensagem:

Su,Concordo, as portas da percepção devem ser abertas. Devemos testar nossos sentidos, experimentar, ir além; e até questionar nossos sentidos, por ex., será que o que eu vejo, todo mundo vê?, pode parecer uma pergunta comum, mas é profunda quando pensamos que mesmo iguais em determinadas situações, somos diversos, diferentes em outras possibilidades, isso é bom. Tati.

 Usuário: claudia_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:46:11

Mensagem:

... corrigindo: www.educacao.rs.gov.br

 Usuário: tatiane_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:49:38

Mensagem:

Concordo com as tuas colocações, Fra, acho que as provas são necessárias, e que de uma forma criativa podemos realizar as avaliações considerando a opinião dos alunos, e obrigada pelas dicas. Tati.

 Usuário: francine_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:50:06

Mensagem:

Su calma tu vai ver só até ela chegar a gente fica bem norvosa mas depois passa, e tudo se acalma, ela é bem camarada, quase não se nota a presença dela na aula. Tudo vai dar certo, tendo as aulas em ordem sabendo o conteúdo já e meio caminho andado, eu ttav bem insegura, pois, como já dou aula "a pressão" aumenta um pouco, assim como as expectativas.

 Usuário: tatiane_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:51:07

Mensagem:

Pois é, né, no mas vai tudo bem!!!!

 Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:52:47

Mensagem:

e AI tATIR NÃQO TA ATUALIZANDO

 Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:54:11

Mensagem:

È fRA mas ela é mesmo tranqüilo no final tudo acaba bem.

 Usuário: francine_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:54:24

Mensagem:

Cansei dessa vida de cachorro, agora vou ser uma gatinha, meigo né?

 Usuário: ana_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:54:41

Mensagem:

E ai, pessoal! Como está o estágio de vcs? Dei duas aulas apenas e foram tranquilas. Segunda recebo visita. É muito complicado ter ela lá? Estou só na expectativa...

 Usuário: ana_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:55:15

Mensagem:

Opa!!! Expectativa.

 Usuário: marines_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 21:58:48

Mensagem:

Galera!!! Estive lendo o texto acho que a avaliação está também nas dificuldades sentimos diariamente nas aulas, realmente não deve ser só medida com provas.

Usuário: suellen_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 22:00:21

Mensagem:

Tchau galera a gente se vê por ai. Bjos e abraços a todos.

Usuário: marcia_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 22:00:25

Mensagem:

Ana! Fica tranquila, é um incômodo constante, mas não nocivo e sim gostoso. O fato de estar sendo observado incomoda mas é uma experiência fantástica. O importante é respirar fundo e procurar manter a calma!!!

Usuário: marines_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 22:00:30

Mensagem:

Achei legal a idéia da Tati de dialogar com os alunos sobre as dificuldades, as limitações. espero que para nós isso não seja só no início da carreira como para algumas titulares...

Usuário: tatiane_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 22:00:37

Mensagem:

A avaliação possibilita ao professor, em conjunto com os alunos ver e rever o conteúdo, mas tbm os relacionamentos, as questões da sala de aula, e do cotidiano; as questões da realidade vivida, para discutir e formar opinião. Pode tbm servir para retomar questões não esclarecidas, e reconhecer as possibilidades de erros, assumir as responsabilidades, etc. Tati.

Usuário: tatiane_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 22:02:20

Mensagem:

Adios!!! Até mais, e buena suerte no estágio!!! Tati, a hipopótama legal!!!

Usuário: marcia_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 22:05:11

Mensagem:

A avaliação é muito mais para medir, não é um ação que visa refletir sobre a prática e procurar as soluções e aprimoramento. Como se a nota fosse o resultado final, como se o número a vivência. Além disso, a avaliação é usada para exaltar os melhores e desprestigiar os piores. A ênfase é dada aos que estão salvos e os que estão perdidos que realmente precisam de atenção especial são condenados a permanecer nessa situação!!!

Usuário: marines_upf

Data: 22/09/2004

Hora: 22:08:51

Mensagem:

Márcia também concordo que devemos destinar nosso olhar para aqueles que tem maiores restrições, acho que esse tipo de avaliação um dia vai cair em desuso, tomara!!!! Penso que todos tem pontos positivos e o professor deve, como alguém falou da teoria das inteligências múltiplas, valorizar os pontos positivos de cada educando e proporcionar que este possa desenvolver suas habilidades ou aptidões...

Usuário: claudia_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 00:36:22

Mensagem:

Pessoal, realmente, não há inscrições abertas para contrato emergencial na 7.ª CRE, mas valeu a dica para ficarmos sempre bem informados, uma olhadinha rápida nas páginas sobre educação dos jornais pode nos trazer ótimas possibilidades! Boa noite!!!

Usuário: claudialves_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 00:46:15

Mensagem:

Achei muito legal quando o autor diz que o aluno não é o único a ser avaliado, que devemos pensar em avaliar de maneira mais global envolvendo tudo e todos os que participam do processo educacional. uma reflexão interessante pois nos professores na maioria das vezes pensamos só no sujeito aluno.

Usuário: claudialves_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 00:47:33

Mensagem:

Até semana que vem pessoal tenham um bom descanso!!!!!!!!!!!!!!

Usuário: eliane_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 09:16:29

Mensagem:

Turma, o papo foi longo ontem, infelizmente tive q sair. Não sou candidata, apenas estou auxiliando meu tio. Concordo com tudo q vcs falaram sobre avaliação. abraço.

Usuário: suellen_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 11:25:19

Mensagem:

Acho que a discussão a respeito da avaliação foi muito interessante, temos que discutir outros assuntos. Adorei bjos a todos até a próxima discussão.

Usuário: suellen_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 11:26:39

Mensagem:

Prof. Flávia eu olhei os meus planos de aula no Webfólio, e eles abriram normais, sem problema. E eu acabei de colocar o Plano de Aula de hoje e a memória. Abraços.

Usuário: flavia_caimi

Data: 26/09/2004

Hora: 22:01:29

Mensagem:

Ok Suellen, vou dar uma conferida.

Usuário: suellen_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 11:28:58

Mensagem:

Hoje a Prof. Flávia foi me fazer a segunda visita e apesar de a aula ter sido completamente fora do que eu planejei porque os alunos não levaram as atividades que haviam sido dadas para serem feitas em casa, as coisas saíram bem até. Mas como estava conversando com a Prof. vou adotar semana que vem uma aula um pouco mais tradicional para fazer com que eles trabalhem um pouco.

Usuário: aline_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 17:13:20

Mensagem:

Colegas! Estive lendo o que vocês escreveram após eu ter saído da aula e percebo que as discussões foram bem proveitosas, estavam todos inspirados ontem.

Usuário: aline_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 17:17:38

Mensagem:

O texto sobre a avaliação é muito interessante, pois nos faz refletir sobre o assunto e perceber que devemos estar sempre fazendo avaliações, mas não somente dos nossos aluno e sim de nós mesmos, se estamos conseguindo fazer com que os conteúdos tenham significado na vida dos nossos alunos e se não estamos, nos faz repensar as estratégias e métodos utilizados, pois temos um grande dever, que é de fazer com que nossos alunos tenham uma boa base para serem pessoas mais felizes e conscientes de seus direitos e deveres.

Usuário: aline_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 17:18:08

Mensagem:

Um abraço a todos e até a noite...

Usuário: eliane_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 19:12:26

Mensagem:

Tem razão Aline, avaliação é um assunto q preocupa bastante, pois exige bastante reflexão. Temos q pensar a maneira de avaliar nossos anjinhos com muito carinho, pois são vidas q estão em nossas mãos, e não objetos. Abraço.

Usuário: altemir_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 23:40:10

Mensagem:

professora Flávia, não consigo gravar o meu plano de aula no wefgolio, faço o procedimento correto e aparece como página não atualizada, tentei pelo C do computador e por disquete.

Usuário: altemir_upf

Data: 23/09/2004

Hora: 23:46:12

Mensagem:

Professora Flávia como faço para deletar o plano que coloquei no wefgólio,

Usuário: flavia_caimi

Data: 26/09/2004

Hora: 21:52:04

Mensagem:

Talvez o problema seja no provedor da UFRGS. Veremos isso na quarta-feira à noite, ok?

Usuário: grazielle_upf

Data: 24/09/2004

Hora: 00:05:48

Mensagem:

Olá! Ontem as discussões estavam muito interessantes, li todas

Usuário: grazielle_upf

Data: 24/09/2004

Hora: 00:16:39

Mensagem:

A respeito da avaliação concordo com os colegas que disseram que ela deve ser constante tanto em relação aos nossos alunos quanto ao nosso trabalho como professor, somente no dia-a-dia com nossos alunos quando passamos a conhece-los melhor, saber quais as melhores atividades, quais as limitações que eles e nós (porque não) temos ,é que vamos refletir melhor sobre qual a melhor forma de avaliar, sem esquecer que essa reflexão deve ser feita sempre e quando necessário mudar o que não está dando certo.

Usuário: alessandro_upf

Data: 25/09/2004

Hora: 01:04:49

Mensagem:

Já estou na metade do estágio e cheguei a uma conclusão: não adianta nos iludirmos, dentro das salas-de-aula sempre haverá pelo menos um aluno que não "não tá nem aí", que "leva com a barriga". Assim fica difícil construir com esse aluno uma relação de duas vias...

Usuário: flavia_caimi

Data: 26/09/2004

Hora: 21:58:53

Mensagem:

Alessandro, penso que não podemos nos iludir, tampouco nos desiludir. Eric obsbawm diz algo muito interessante na página 21 do livro "Sobre História", no sentido de que por mais que a gente goste dos "alunos brilhantes", não é por eles nem para eles que estamos numa sala de aula, pois quem mais precisa de nós são justamente os que resistem, que ironizam, que "não tão nem aí"... é para estes que a escola precisa fazer sentido. Conquistar cada aluno destes, fazer diferença em suas vidas, precisa ser o nosso desafio em sala de aula, ainda que nenhum de nós tenha vocação para Madre Teresa de Calcutá.

Usuário: eliane_upf

Data: 25/09/2004

Hora: 11:30:09

Mensagem:

Tens razão Alessandro. Não existe turma nenhuma 100%. E olha q já estou na lida fazem 8 anos. Mas não podemos desistir. Abraço.

Usuário: claudia_upf

Data: 25/09/2004

Hora: 19:21:20

Mensagem:

Concordo com os colegas Alessandro e Eliane, mas acredito que devemos batalhar para conquistar a atenção do maior número possível de alunos, nunca conseguiremos 100% mesmo. Tenho uma turma de 15 alunos e tem 1 ou dois que não querem nem saber, mas felizmente a maioria é o contrário, isso é o que importa, pior se fosse o inverso.

Usuário: graziele_upf

Data: 25/09/2004

Hora: 20:02:31

Mensagem:

Olá! Acho que vocês tem razão quando falam que é impossível atingir a todos os alunos, mas como foi dito não podemos desistir devemos encontrar meios para trazer esse aluno para o nosso lado. Durante o meu estágio, tive dois alunos que não estavam nem aí para mim, nada do que eu propunha chamava a atenção deles. Fiz a prova parcial e ambos me entregaram a prova em branco, no dia da correção um deles até tentou me enganar que tinha respondido e nesse momento fui muito franca com ele e mostrei que eu sabia que ele não tinha feito, pois eu lia e me interessava por tudo que eles faziam. Ele ficou bem envergonhado e mudou as atitudes comigo, agora me ajuda nas aulas, pediu para eu assinar a agenda dele e a prova bimestral ele respondeu inteira e me chamou para mostrar. Agora o outro aluno não houve maneira, ele não mudou e parece que não quer mudar

Usuário: graziele_upf

Data: 25/09/2004

Hora: 20:05:11

Mensagem:

Em compensação tenho alunos muito carinhosos, me mandam bilhetinhos e um deles até fez uma poesia para mim. E eu acho isso maravilhoso, esse carinho que eles demonstram pela professora

Usuário: denise_upf

Data: 26/09/2004

Hora: 22:00:47

Mensagem:

Nesse estágio estou percebendo uma coisa! Ser professor é algo fascinante! A cada aula uma surpresa! Por enquanto boas! espero que continue assim!

Usuário: flavia_caimi

Data: 26/09/2004

Hora: 22:08:11

Mensagem:

Oi Denise, estamos juntas no ambiente nesse momento. Você viu quantas discussões legais estão ocorrendo aqui? Felizmente, após 20 anos de magistério, completados em março/2004, ainda acho fascinante ser professora. Só lamento não poder me dedicar ao menos 20 horas à educação básica. Aprendemos muito junto das crianças e jovens.

Usuário: flavia_caimi

Data: 26/09/2004

Hora: 22:11:55

Mensagem:

Queridos for-chatianos... gostei muito das participações de vocês no ambiente esta semana. Cada dia me orgulho mais da turma, da dedicação, do comprometimento que todos têm com o estágio, com os alunos, com o ensino da história.
