

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MARIA DA GRAÇA RANGEL MACIEL**

**PARA QUE APRENDER A LER E ESCREVER, SE EU JÁ SEI COPIAR?  
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**

**Porto Alegre**

**2019**

**Maria da Graça Rangel Maciel**

**PARA QUE APRENDER A LER E ESCREVER, SE EU JÁ SEI COPIAR?  
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Sommer

**Porto Alegre**

**2019**

**Maria da Graça Rangel Maciel**

**PARA QUE APRENDER A LER E ESCREVER, SE EU JÁ SEI COPIAR?  
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: Porto Alegre, 16 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer

---

Prof. Dra. Clarice Salette Traversini

---

Prof. Dra. Andrea Schaeffer

## AGRADECIMENTOS

Dedico meus agradecimentos à minha paciente família que entendeu meus vários momentos de ausência a fim de concluir esse trabalho. Às minhas filhas que passaram a compreender um pouco mais sobre os dilemas educacionais para além de suas próprias experiências e principalmente para meu sempre companheiro de vida, críticas e reflexões, que exaustivamente aceitou conversar, pensar e viver estes momentos comigo.

Estendo minha gratidão às experiências profissionais que vivenciei e que me possibilitaram ter um olhar mais apurado sobre a realidade do trabalho educativo, às experiências acadêmicas onde pude complexificar minhas reflexões e conhecer professores que ofereceram análises importantes para se pensar educação e às amizades que fiz durante este tempo, que permitiram entre muitos cafés, caminhadas e debates, construir as reflexões que trago para este trabalho.

Finalmente, à escola e meus alunos de estágio, que me trouxeram inúmeras questões (inclusive a que dá título ao TCC) e ajudaram a construir as reflexões que compõem este trabalho.

## RESUMO

O trabalho problematiza discursos sobre o ofício de ensinar que sustentam a formação da licenciada em Pedagogia. De modo mais específico, trata-se de problematizar o modelo de formação provido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal problematização tem origem nas tensões vivenciadas por mim por ocasião do exercício do estágio obrigatório. Parto da hipótese de que há uma discursividade dominante no curso de pedagogia que conflui na direção da conformação de um professor reflexivo. Entre outras características, tal discursividade 1) desloca a centralidade do ensino para a aprendizagem; 2) coloca o aluno no centro e o professor numa posição periférica; 3) hipervaloriza as vivências e a realidade dos alunos, ao mesmo tempo em que colocam em segundo plano o conhecimento escolar; 4) estabelece o modelo de professor reflexivo como o ideal de professor a ser perseguido. Tendo isso em conta, o trabalho tem como objetivo central dar visibilidade às tensões por mim experimentadas ao longo do estágio obrigatório, dando especial atenção aos descompassos existentes entre o modelo de formação provida pelo curso de Pedagogia e aquele necessário para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula.

Palavras-chave: Pedagogia. Discurso pedagógico. Alfabetização. Estágio docente.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>PRIMEIRA TENSÃO: EU ENSINO OU ELES APRENDEM? .....</b>	<b>17</b>
<b>3.1</b>	<b>ENSINAR E APRENDER: DE ENCONTRO AO OUTRO, OU AO ENCONTRO AO OUTRO? .....</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>SEGUNDA TENSÃO: CENTRALIDADE DO ALUNO E RELATIVIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1</b>	<b>A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO ESCOLAR.....</b>	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>TERCEIRA TENSÃO: SER PROFESSORA É UMA AÇÃO PRÁTICA OU TEÓRICA? .....</b>	<b>41</b>
<b>5.1</b>	<b>UM PROFESSOR REFLEXIVO É O QUE DESEJO SER? .....</b>	<b>43</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>48</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>51</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi elaborado a partir de inquietações que surgiram durante meu estágio obrigatório. Desde o momento em que fui me apresentar na escola, conhecer a turma, trabalhar com alunos, até o final do estágio, ocasião em que entreguei as reflexões sobre o período, passei por diversos questionamentos a respeito do que seria a atividade docente esperada de uma aluna do curso de Pedagogia desta Universidade.

Tais questionamentos emergiam à medida que eu percebia um aparente desencaixe entre uma discursividade dominante no curso, que estabelecia um determinado modelo ou jeito mais apropriado de exercer a ação docente e o exercício mesmo das minhas atividades de ensino no estágio obrigatório. No meu entendimento, essa discursividade vem sustentando a formação das pedagogas e, mesmo que inconscientemente, norteando a atividade docente das professoras que atuam nos anos iniciais.

Em linhas gerais, essa discursividade estabelece que a atuação docente deve se sustentar na noção de um “professor construtivista” (Palamidesi, 1996), que se define por determinadas características: um docente que orienta, (dificilmente, usa-se a palavra “ensina”); um docente que não se fixa a um currículo determinado, mas que traz como conteúdos de ensino as vivências e questionamentos dos estudantes; um docente que coloca o aluno como o centro do trabalho educativo, oferecendo-lhe protagonismo para que indique o ritmo da aula ou para que determine a validade de determinado conteúdo; enfim, um docente que coloca como centro do trabalho pedagógico a afetividade e os processos psicológicos do aluno, o que envolve valorizá-los mais do que os conhecimentos escolares.

A constatação da presença dessa discursividade dominante provocou minha inquietação quando me confrontei com uma turma composta por alunos que pareciam não corresponder ao modelo construído pela mesma. Enfim, meio perplexa, não me defrontei com crianças com curiosidade natural sobre a vida, sobre o mundo que as rodeia, ansiosas por serem protagonistas de suas próprias aprendizagens, por elaborar suas próprias construções. Pelo contrário, as crianças que estavam ali pareciam ter pouco apreço pela escola ou pelo conhecimento, não estavam naturalmente dispostas a alfabetizarem-se, diziam que esse não era um conhecimento importante ou que merecesse um reconhecimento, pois entendiam que mais importante que isso, era ter dinheiro para pagar alguém ou para ter algo para que realizassem a tarefa que dependeria de determinado conhecimento, no caso a leitura e a

escrita, como exemplifico nas seguintes falas das crianças:

*Para que ler e escrever, se já sei copiar do quadro?*

*Prof, eu vou ser rico, eu pago para alguém ler para mim!*

*Nem precisa saber ler muito, o computador tem um programa que lê pra ti!  
Sabia disso, profe?*

*Todo texto tem foto, é só olhar pra foto que tu sabe o que tá escrito!*

*Não preciso ler manual de instrução pra nada, é só colocar no Youtube que eles mostra tudo!*

*Profe, é só usar o áudio do celular, não precisa ficar escrevendo tudo!<sup>1</sup>*

Como, desde os princípios estabelecidos ao longo de minha formação, eu iria estruturar meu planejamento com o pouco interesse e engajamento dessas crianças? E ainda, deveria deixá-las como protagonistas do que poderiam aprender durante o estágio, mesmo com o desinteresse para aprender ou conhecer qualquer coisa que fosse fora do que já viviam no seu cotidiano? Eu percebia meu papel não só como “orientadora” de suas aprendizagens feitas individualmente, mas como alguém que estava ali para garantir que fossem capazes de transcender os limites impostos pelo seu cotidiano, mostrar possibilidades, caminhos para a vida daquelas crianças que viviam como adultos: cansadas, embrutecidas e com poucas possibilidades de viver ou perceber o mundo para além de ter o que comer e onde descansar por mais um dia. Seria justo deixá-las alfabetizar-se para compreender apenas o que lhes era exposto cotidianamente, ou ficar satisfeita com a pequena evolução de suas construções lógico-matemáticas que fariam com que, no máximo, avançassem na sua capacidade de fazer cálculos simples? Como poderiam tornar-se sujeitos confiantes de seus saberes e do valor do conhecimento se a escola não trazia nada diferente do que já viviam?

Refletir acerca do porquê aquelas crianças pareciam tão apáticas em relação às crianças com às quais eu trabalhava à tarde numa escola particular referência em Porto Alegre, a poucos metros dali, foi importante para compor os argumentos que desenvolvo neste trabalho. As problematizações e reflexões a respeito da importância do trabalho docente demonstram que mesmo que não se façam essas comparações, é importante que o professor tenha em mente que nossa sociedade é profundamente desigual e que, por ser de tal forma, não podemos pensar num sujeito que esteja alheio a essa desigualdade, mesmo sendo uma criança. Nessa direção, parece-me necessário refletirmos sobre as limitações que nos são impostas ao assumirmos, ainda que inconscientemente, a noção de um sujeito apartado das

---

<sup>1</sup> As citações em itálico referem-se a transcrições do corpus empírico: falas dos alunos, excertos de projetos didáticos ou anotações pessoais.



determinações sociais, históricas e culturais (tal como, por vezes, a psicologia parece nos propor). A escola, ou os professores não podem mudar sozinhos as desigualdades sociais, mas podem garantir ferramentas para que seus alunos, pelo menos, possam ser capazes de fazer a sua leitura do mundo com conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007).

No desenvolvimento do estágio percebi que essas inquietações não seriam objeto de análise coletiva por inúmeros fatores e, principalmente, por conta do tempo que os planejamentos, as reuniões de orientação e o próprio tempo de aula ocupam na vida da aprendiz de professora. Mesmo que sejamos orientados para a ação conforme o modelo “professor reflexivo”, essa reflexão se dá apenas sobre a ação prática e com pouco tempo para sua avaliação, o que faz com que se compreenda a reflexão como uma prática individual, elaborada a partir da atuação e com pouca elaboração teórica, construindo-se preponderantemente como uma narrativa elaborada com recursos visuais, mas que se referem ao cotidiano vivido na prática docente.

Essas são algumas das inquietações que sustentaram a construção deste trabalho. Entre outros aspectos, isso envolve minha percepção de que um professor não pode apenas ser um “mediador” de aprendizagens, nem apenas um reproduzidor de conteúdos estáticos. Discursos que instituem “verdades” sobre ofício docente, ou que rotulem práticas de forma dicotômicas como as que inscrevem as atividades de um professor como “tradicionais”, em oposição a um discurso que legitima o que considera “construtivista” devem ser analisados de forma criteriosa, de forma a não possibilitar que outras vozes assumam a direção do discurso que ordena a atividade educativa. A disputa pelos “objetivos educacionais” tem inúmeras vozes, e entendo que devemos garantir que dentro dessa disputa, esteja sempre a voz de quem faz a educação: as professoras.

Em linhas gerais, esta é a direção deste trabalho de conclusão de curso. Ele consiste em uma reflexão sobre a minha prática docente, exercida junto a uma turma de segundo ano da Educação fundamental, durante o estágio obrigatório. Nesse sentido, se podemos falar de um corpus de análise, é preciso dizer que o mesmo foi produzido durante o processo de estágio. Talvez eu pudesse dizer, que o material que analiso são memórias, excertos de meus registros, de minhas reflexões durante o estágio, ao modo de um diário de campo. Não tenho a pretensão de dizer que o material produzido e aqui analisado resulta de uma abordagem etnográfica, até mesmo porque não fui ao estágio com esse propósito. Se fosse o caso, isso teria demandado estudos aprofundados sobre essa prática de pesquisa e a elaboração de um projeto de investigação antes de minha imersão no campo do estágio obrigatório. Eu, de fato,

não tinha ideia de que essa minha experiência viesse a ser tematizada no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

O trabalho está estruturado da seguinte forma. No capítulo 2 – *Contextualizando a instituição* – discorro, de modo panorâmico, sobre a escola onde se deu meu estágio obrigatório. Nessa seção, procuro descrever e apresentar o campo do meu estágio obrigatório, de modo a possibilitar ao leitor o acesso a elementos mínimos que permitam uma aproximação com o contexto, isto é, com a escola e com a minha experiência como docente. No capítulo 3 - *Primeira tensão: eu ensino ou eles aprendem?* – as discussões giram em torno das tensões advindas de uma certa interdição da expressão ensinar, como parte do trabalho docente. Estreitamente articulada às discussões desenvolvidas neste capítulo, estão as reflexões sobre a centralidade do aluno e sua correlação com a relativização do conhecimento, coisa que desenvolvo no capítulo 4 - *Segunda tensão: centralidade do aluno e relativização do conhecimento*. Finalmente, no capítulo 5 - *Terceira tensão: ser professora é uma ação prática ou teórica?* – procuro, a meu modo, refletir sobre o paradigma da formação de professores atual, o chamado professor reflexivo, que penso ser dominante também na formação dos pedagogos atuais.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO

Meu estágio obrigatório foi realizado em uma instituição pertencente à rede estadual, localizada em um bairro de classes populares. A escola atende alunos do ensino fundamental dos anos iniciais aos anos finais, nos turnos manhã e tarde. Possui em torno de 650 alunos e 50 funcionários. A estrutura da instituição possui espaços amplos, porém alguns em mau estado de conservação: sala de professores, sala de vídeo, sala de recursos com computadores e com um considerável volume de jogos e livros. No período do meu estágio, a biblioteca, estava interditada. O plano de estudos do 2º ano no qual atuei, foi feito à mão, pela professora, já que a escola não possui esse documento, informou que trabalha a partir da BNCC ou com as tabelas de direitos de aprendizagem do PNAIC. Sobre os alunos, a informação que obtive durante o período de observação do meu estágio, foi uma listagem com idade e nome dos responsáveis por cada criança. O calendário da escola está organizado por trimestres e a forma de entrega das avaliações do 2º ano, onde atuei, é por parecer descritivo.

Esses foram os primeiros dados que obtive ao conhecer a escola. Fui muito bem recebida por toda a equipe, que me atribuíram, (segundo as preferências que solicitei), uma turma do 2º ano, porque acreditavam que a professora se aposentaria na metade do ano. O argumento que me foi dado é de que se tivesse uma defasagem entre a sua saída e a entrada de um novo professor, eu poderia suprir estes dias letivos e os alunos não precisariam ser dispensados, pois a falta de aula naquela comunidade, geraria inúmeros problemas. Argumentei, várias vezes, que se tratava de um período de estágio obrigatório e que eu não poderia assumir integralmente uma turma sem regência responsável. A esse argumento, ouvi inúmeras alegações de que sempre teria alguém como orientador da minha prática, mesmo que houvesse algum problema. Em relação à questão da aposentadoria da professora, essa seria programada para o meio do semestre, onde eu já estaria me despedindo da turma.

Percebi, através dessas falas, o quanto a escola já estava preparada, por experiências anteriores, a tentar contornar falhas de administração da própria mantenedora da instituição, neste caso, o Estado, representado pela Secretaria de Educação e seu permanente atraso na reposição dos professores, conforme comentado. Em virtude dos inúmeros fatores que ocasionam esses problemas, as professoras estavam habituadas a tentar suprir as necessidades dos alunos e tentavam, através de alternativas como esta, contornar os problemas da escola a

fim de atender a comunidade. No seguimento da conversa, me mostraram, muito contentes, a conquista da reforma da quadra da escola, através de uma parceria com uma ONG, o que evidencia ainda mais o caráter desta tentativa de atingir uma qualidade de atendimento aos alunos e de uma exaustão de expectativa de que esta qualidade seja atingida através de medidas oriundas do Estado. Em sua maioria, as professoras da escola eram profissionais com experiência de docência e cansadas dos episódios de lutas e greves do magistério do Estado, porque entendiam não ter obtido nenhuma conquista através dessa forma de protesto. Me adiantaram, já nas primeiras conversas, que aquela escola não participava de paralisações ou greves, por não acreditar mais que essa seria uma forma de solucionar seus inúmeros problemas. O discurso comum, dentro da escola, era de que não havia solução para a situação da educação pública no Rio Grande do Sul e que a contribuição que os professores deveriam oferecer, era trabalhar da melhor forma possível, dentro das possibilidades presentes e tentar contornar seus problemas diários através de busca por soluções no âmbito da própria escola.

Um aspecto interessante a ser observado é que as professoras, em sua maioria, apesar de perceberem essa situação problemática de sua carreira, no que toca a remuneração como servidoras públicas, não percebiam como uma solução uma mudança para a docência em instituições privadas. Algumas professoras que dividiam sua carga horária entre essas instituições serviam de exemplo para que o grupo avaliasse esta experiência de forma negativa. Em seus argumentos estavam a falta de liberdade para o seu “fazer docente”: gerir a sala de aula, realizar seus próprios planejamentos e principalmente, no tratamento oferecido ao professor, tanto pelos alunos, quanto por parte das instituições. Reconheciam, através dessas falas, uma faceta importante da organização escolar, apontada por Tardif (2012, p. 66), a autonomia “garantida aos professores enquanto agentes que emitem juízos de discernimento a respeito dos procedimentos que devem ser utilizados em classe com os grupos de alunos sob sua responsabilidade.” Pois, os professores, assim como o autor consideram ser esta, “a realidade básica desse trabalho” (Ibidem). Em várias conversas, na sala dos professores, citavam situações ocorridas nas instituições privadas, onde essas, demonstravam o professor como um trabalhador facilmente substituível e descartável e de que não era possível enxergar uma estabilidade no exercício da profissão, o que denotava para essas profissionais, um desrespeito pior do que já sofriam pela situação da escola pública, pois pelo menos ali, poderiam exercer sua profissão com o mínimo de estabilidade e autonomia por suas escolhas docentes, sem avaliações constantes ou duvidosas sobre suas escolhas.

Essa percepção sobre o exercício e a avaliação do trabalho docente nas instituições privadas revela a percepção dos professores de que a escola é “uma organização aberta para fora” (Ibidem), pois não só quem trabalha dentro dela impõe regras ou estabelece a forma de se perceber o que acontece nela, mas outros tipos de poder se manifestam. Na visão de Dreeben, (1970, apud TARDIF, 2012, p. 66) existem dois tipos de exercício deste poder: “o poder sociopolítico”, representado por políticos, funcionários ou de grupos de pressão (tal como pais, associações, etc) e “o poder dos especialistas” e dos agentes pagos para trabalhar no interior da escola, com conhecimento sobre educação. Estes poderes estão presentes em todas as escolas, privadas ou públicas, porém, nas privadas a disputa desse poder é normalmente vencida pelas associações diversas que sustentam a atividade da instituição em questão. Além disso, esse poder se impõe nas instituições privadas de uma forma mais agressiva, mais imediata e mais rápida em comparação às instituições públicas, onde normalmente, o debate se torna mais amplo e depende de outros regramentos para que exerçam mudanças na ação docente.

Percebi também, nesse primeiro contato, uma expectativa de renovação e de qualificação do trabalho docente através da recepção às estagiárias da Universidade. Durante a conversa, por diversas vezes houve falas que denotaram uma postura receptiva e de curiosidade em relação ao que poderíamos (nós, alunas do curso de Pedagogia) desenvolver com os alunos e de recepção a propostas de soluções para os diversos problemas enfrentados pelas docentes. Neste ponto, observo a vulnerabilidade da profissão, apontada por Tardif (2012), que é consequência da solidão no exercício do trabalho docente, uma situação que

é reforçada tanto pela maioria das direções escolares, que exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula, quanto pelos seus colegas, que vivem exatamente a mesma situação, sem pedir a intervenção de ninguém: portanto, geralmente, é preciso fazer exatamente como os outros, quer dizer, não contar com eles (Ibidem, p. 64).

A presença de uma estagiária (portanto uma aprendiz de professora), proporcionava um certo relaxamento na prática de um julgamento ao trocar ideias, pois uma estagiária ainda não absorveu essa “lógica da solidão e do julgamento”, fazendo com que uma conversa seja mais franca e voltada às práticas recém aprendidas da profissão, normalmente desenvolvendo um diálogo onde o professor titular torna-se o protagonista . Ao mesmo tempo, em suas falas, era perceptível uma expectativa de uma aprovação das práticas desenvolvidas, pois o aceite da estagiária significava um aceite da Universidade e o que ela trazia como renovação.

Nesse período inicial, minha primeira percepção foi a de que o “tempo de prática docente” é um tempo de prática constante. Fui apresentada à professora durante a aula, em meio aos alunos e a questionamentos sobre quem eu era e outros voltados à tarefa em desenvolvimento ou a reclamações quanto à desorganização dos demais alunos. Para os vários diálogos que se apresentavam um interpelando o outro, as professoras (a regente e a coordenadora) riam e respondiam ao mesmo tempo que me ofereciam uma primeira lição do meu “saber profissional” (Tardif, 2012): “Vida de professor é assim mesmo!”. Dessa forma, deixavam claro que era esperado que eu desenvolvesse progressivamente, ao longo da minha atuação, este “dinamismo”. Percebi, através desse discurso, como construímos constantemente naturalizações e configurações sobre a prática docente. A percepção do tempo e do espaço escolar ocupado por aquela profissional se restringia à sala de aula e sua atuação nela, pois não percebi cogitar-se entre as professoras que me receberam alguma situação para que eu fosse recebida fora daquele espaço, de forma a não interromper a aula. Da mesma forma, não percebi preocupações sobre o que estaria acontecendo naquele dia na sala de aula, se ela poderia parar o que estava fazendo para me receber, ou se seria possível colocar uma outra pessoa para substituí-la por alguns minutos para que ela pudesse ir até uma sala para conversar comigo e decidir sobre a proposição de receber ou não uma estagiária.

A frase “vida de professor é assim mesmo” carregava em si, formas de perceber como a atuação docente envolve atributos como ser ativo, solícito, disponível, versátil, atento. Há a percepção de que o espaço de atuação deste profissional é dinâmico, repleto de vozes e situações que disputam constantemente significados, denotando a situação na qual estávamos, mas que me surpreendeu por parecer desprezar o próprio objeto do trabalho docente: “a aula” em si. No ensinamento que me foi oferecido, pareceu estar incluído não só o professor, mas a escola como um todo. Nesse caso, caberia também ao aluno entender que a aula “é assim mesmo”? Como devem estar estes alunos construindo esta percepção?

Reflico sobre a percepção dos professores a respeito do seu trabalho como a de um executor constante, que pouco ou nada tem de tempo para observar, entender e refletir sobre o que faz. Isso remete à argumentação de Tardif (2012, p. 78) de que “os professores são historicamente vistos como estando subordinados ao serviço de autoridades mais altas (Deus, a Igreja, o Estado, a nação, etc.) e a causas mais nobres do que eles. Seu lugar de agir é a sala de aula, mas a classe é ao mesmo tempo, o limite de seu poder”, mesmo que, conforme o autor (Ibidem), ao longo da história os professores tenham lutado para escapar desta limitação.

Cotidianamente, no entanto, o professor, solitariamente, lida com um ambiente onde surgem o tempo todo situações imprevisíveis e diversas que cabem somente a ele resolver, construindo tensões que tomam tempo e acabam por definir sua atuação docente: “ensinar é atuar ao mesmo tempo com grupos e com indivíduos, é perseguir fins imprecisos e, ao mesmo tempo, educar e instruir, etc.” (TARDIF, 2012, p. 79). Ser capaz de lidar com essa tarefa de “execução do cotidiano” da estrutura organizacional do trabalho e dos acontecimentos do dia a dia, e ao mesmo tempo ser capaz de criticar e analisar para além do que acontece cotidianamente, refletindo contextos sociais, políticos ou culturais contidos na sua ação e na estrutura da organização, faz com que o professor exerça e conquiste mais autonomia sobre seu fazer docente. Dessa forma, cria-se uma resistência ao modo de execução da economia capitalista que coloca os trabalhadores numa posição de “ausência de controle sobre o processo de trabalho, seus conteúdos e seu desenvolvimento” (Ibidem, p. 78). Essa não é uma tarefa fácil, mas que precisa ser exercida pelos profissionais de educação para que percebam e imponham a importância da atuação docente.

A regente me recebeu com um certo alívio, mostrava a classe numerosa que contrastava com a sala pequena, ao mesmo tempo que lamentava o fato de eu estar chegando no último ano de docência dela e apresentava a sala, já sem os inúmeros recursos que ela dispunha depois de tantos anos. Argumentou que havia doado todos os materiais acumulados ao longo de seus anos de docência no final do ano anterior, pois não acreditava que receberia uma turma para atuar só por meio ano. Marcou para que eu viesse no dia seguinte e se comprometeu a me passar todo o material necessário para minha atuação. Na mesma hora me apresentou a turma, que se mostrou surpresa diante da informação, mas que logo foi lembrada da conversa no início do ano, onde a professora já havia informado da sua aposentadoria. Surgiram inúmeros questionamentos, mas o assunto foi encerrado com a promessa de que no dia seguinte, conversaríamos para esclarecer as dúvidas. Acompanhei esta professora durante uma semana. Ouvi sua percepção sobre os alunos, convivi um pouco com a sala de aula e, após este período, fui informada de que sua aposentadoria havia sido protocolada e de que ela sairia no início da semana, mas de que outro professor já estava a caminho.

Na semana seguinte fui apresentada a outro professor. Esse não sabia que chegaria na escola já com uma estagiária na sua turma, nem que receberia uma turma de 2º ano. Fomos apresentados no corredor, enquanto o encaminhavam para sua sala de referência. Ele aparentava estar surpreso com tudo, argumentava que nunca havia trabalhado com estágio nem com uma turma com alunos tão jovens. O professor foi conduzido à sala, apresentado aos

alunos com um pequeno diálogo explicativo de que eu permaneceria ali para ajudá-los e de que este seria um tempo de adaptação para todos. A turma ficou muito agitada, estavam curiosos com uma figura masculina. O professor mostrou-se inseguro para lidar com os alunos, questionou sobre o que estariam aprendendo e tentou contornar esse primeiro dia, oferecendo folhas com mandalas para que os alunos ficassem ocupados pintando enquanto ele tentava conformar sua atuação. Ao longo de dois dias acompanhei as atividades com os alunos tentando dialogar com o professor sobre como ele planejava sua atuação, sobre o plano de estudos que receberia da escola e de como poderíamos organizar meu estágio a partir daquele momento, pois eu tinha mais uma semana inteira de observação antes de iniciar a preparação dos meus próprios planejamentos. A todos meus questionamentos, me foi respondido que eu poderia atuar da forma que desejasse, pois a escola não tinha plano de estudos, seguiam as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular. Quanto às ofertas de ajuda que fiz ao professor, sempre fui bem recebida, na maioria das vezes sem críticas ou ponderações e com agradecimentos pelo apoio para sua atuação. Após uma semana tentando estabelecer uma docência compartilhada, recebi a informação de que faríamos uma reunião com os pais para apresentação do professor. Naquele dia, foi anunciada a substituição do professor por uma outra professora que chegou à escola naquele mesmo dia.

Novamente estávamos todos surpresos com a situação. A coordenadora pedagógica me acolheu dizendo novamente a frase “vida de professor é assim mesmo” e garantiu que a partir de agora, tudo estaria resolvido. A direção da escola havia percebido que o professor não tinha o perfil para as turmas de alfabetização, o realocou para um 5º ano e solicitou uma nova professora para suprir esta vaga. Afirmaram que a rapidez da SEDUC em atender à solicitação da escola era inédita e atribuíram a um caso de sorte. Mais uma vez, tivemos, que entrar na sala e informar neste mesmo dia, uma mudança e tentar gerir, a professora nova e eu, mesmo sem conseguirmos conversar por mais de cinco minutos, uma sala de aula agitada, nervosa e amedrontada. Desta vez, percebi, já por suas primeiras falas e atitudes, que se tratava de alguém com mais experiência com os alunos do ciclo de alfabetização.

Essa foi a fase inicial do estágio, que culminou com a chegada da nova professora. No seguimento do trabalho, as tensões que emergiram da minha prática docente são contempladas. Talvez eu pudesse dizer que as problematizações que dão forma a este trabalho, todas intimamente relacionadas, são resultado das tensões entre minha formação acadêmica e minha formação profissional. Formação profissional recém instaurada durante o estágio obrigatório.



### 3 PRIMEIRA TENSÃO: EU ENSINO OU ELES APRENDEM?

Em uma semana de estágio, já estávamos com nossa atuação mais alinhada. Realmente a escola não dispunha de um plano de estudos, mas a professora providenciou um plano feito por ela, de próprio punho e de acordo com suas intenções. Conseguimos ordenar nosso trabalho na sala de aula e chegar a acordos para a gestão da turma, em meio às falas e intencionalidades dos alunos e de suas rebeldias para com toda aquela situação. Questionavam continuamente sobre o tempo de nossa atividade, tentavam atribuir novas regras para a sala e principalmente, desafiavam nossa autoridade.

Sobre essa primeira etapa, onde tive que preparar duas semanas de aulas destinadas a elaborar diagnósticos dos meus novos alunos, parece-me importante fazer algumas considerações sobre o exercício do trabalho docente: além da escola, como um todo, sofrer pressões de diversas diretrizes a respeito de sua importância e do seu fazer, as crianças também recebem diversas influências, tal como aponta Tardif (2012, p. 67), “sobre as quais os mestres não têm nenhum controle direto”. Entre elas, destaco a família, os grupos do bairro, os meios de comunicação, etc.. A consequência imediata disso é de que não é fácil conformar uma “aula” quando não está entendido para todos “o que é” ou o “quão importante” uma aula pode ser, pois o entendimento do que significa “estudar”, ou “ir à aula” pode variar de maneiras diversas, como pude constatar.

Logo de início percebi “o fato de a ação dos professores não constituir o único e exclusivo, tampouco o mais importante, determinante do sucesso ou fracasso escolar do aluno” (Ibidem). No entanto, foi essa a causa da minha outra percepção: de que para aceitar o desafio de que a minha ação docente fosse, pelo menos, importante na consideração do aluno, eu teria que convencê-los a aprender, a interessar-se, pois “não se pode obrigá-los a aprender, porque o aprendizado necessita de sua colaboração e participação” (Ibidem). Essa é uma constatação bastante óbvia, mas que nas primeiras semanas me surpreendeu, pois o comportamento dos alunos que estavam ali, na minha presença, era bem diferente dos alunos “curiosos e pesquisadores em potencial”, como descreviam os textos lidos na faculdade. Tardif (Ibidem, p. 68) corrobora esse entendimento:

Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. Todos docentes afirmam: 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.

Foi um trabalho inicial árduo, atribulado, mas que foi superado dia a dia, graças a um apoio constante de uma com a outra. Toda essa situação foi acompanhada pela equipe de orientação de estágio. As primeiras orientações que obtive eram de que deveria aproveitar este tempo para observar os alunos, ver suas intenções, seus interesses particulares, pois isso iria me ajudar na hora de realizar minha prática.

Fiquei muito ansiosa em relação ao que faria nos meus primeiros planejamentos, principalmente porque percebi, durante o período de observação (principalmente da primeira professora), situações que precisavam de muita atenção: alunos que não copiavam do quadro, outros que não faziam as atividades: perdiam as folhas com as tarefas, jogavam no lixo, ou se detinham durante horas pintando os desenhos contidos no papel. Observei que muitos terminavam as atividades propostas com rapidez (algumas vezes copiando uns dos outros) e também usavam o restante do tempo para desenhar ou pintar. Em geral, quase todos alunos tinham o objetivo de terminar as atividades de forma mais rápida possível para enfim, fazer algo que realmente desejassem: desenhar, mexer em maquiagens, trocar figurinhas ou apenas conversar, desde que fizessem “sem barulho”.

O que mais me chamava a atenção era o fato de que quando eu questionava sobre a atividade em desenvolvimento, as respostas orais ou gestuais das crianças eram automáticas. Quero dizer, as que terminavam rápido, mostravam o caderno informando que já estava tudo finalizado e seguiam com seus propósitos (brincadeiras, conversas) argumentando que “estavam comportados”, ou “não iriam incomodar”; os que não conseguiam fazer, quando questionados, procuravam onde haviam colocado a atividade (dentro do caderno, embaixo da classe, dentro da mochila...) e argumentavam, mesmo por vezes com a folha totalmente em branco: “Não consegui fazer”. Enfim, seguiam sem tentar, dizendo que “estavam comportados” ou “não iriam incomodar”. Quase nenhum aluno pediu que eu os ajudasse a realizar a atividade que fora proposta e, muitas vezes, as intervenções para que tentassem terminar a atividade eram pequenas; havia também os que “não faziam nada”, nestes casos a professora ou os alunos já respondiam pelo estudante: *“Z<sup>2</sup> já sabe tudo, sora, pergunta pra ele!”*; *“G é assim, ela chora o tempo todo, nunca termina.”*; *“P fica brabo, não provoca ele, deixa ele lá.”*; *“Manda o L para diretoria, profe, senão ele só atrapalha.”*; *“D não é daqui, não entende nossa língua.”*

Fiquei surpresa com a tranquilidade com que esses comportamentos desviantes eram aceitos ou justificados em nome das particularidades desses alunos. A primeira professora (a

---

2 Para preservar a identidade das crianças, elas serão representadas apenas pela letra inicial de seus nomes.

que se aposentara) argumentava que fizera vários cursos de formação continuada ao longo de sua docência (justificando a proximidade de sua aposentadoria) e aprendera que o professor teria de compreender os dilemas sociais e psicológicos enfrentados por aquelas crianças. Neste caso, o entendimento da professora do que significava “compreender o aluno”, era, na maior parte das vezes, deixá-lo “construir sua caminhada”. O discurso sobre a ação docente normalmente reduzia a mesma à ação de classificar as crianças em níveis de conceitualização da língua escrita e de acompanhá-las, pois aos poucos, elas estariam construindo sua aprendizagem, apesar dos seus problemas individuais. Muitas vezes, os argumentos remetiam ao discurso construtivista que provinha, segundo a mesma professora, de sua formação inicial, louvado como o principal aprendizado recebido em sua faculdade. Conversei com minha nova regente, a última professora contratada, sobre estas situações e ela mostrava ter uma posição muito parecida, argumentava acerca da necessidade de manter uma postura “não autoritária” ou “não tradicional” no exercício da docência, e de que esses alunos, moradores de zonas periféricas, têm inúmeros problemas e que devemos trabalhar com o que eles possam ir desenvolvendo.

Levei a situação para a orientação do estágio e me foi respondido que o problema era das atividades que não eram significativas para os alunos, que eles apenas respondiam folhas soltas, sem intencionalidade, e que assim que seus interesses fossem contemplados, essas crianças seriam mais curiosas e interessadas na construção de sua aprendizagem. Olhando para esses fatos, dou-me conta de que quando se enuncia, quando se descreve o desenvolvimento de uma atividade na sala de aula, normalmente se coloca o foco da questão no interesse do aluno em aprender, ou nos problemas que impedem a aprendizagem, e não nas ações tomadas pelo professor para ensinar. A sensação é a de que a palavra ensino, parece ter sido interdito dos discursos escolares, conforme aponta Sommer (2007, p. 60)

Os ideais de autonomia, criticidade e cidadania são facilmente identificados nas falas, eu ousaria dizer, do magistério em geral. O que chama a atenção não são exatamente esses conceitos, mas a interdição de outros. Ao mesmo tempo em que se privilegia a formação moral, encapsulada na aprendizagem de regras de convivência, nota-se que a palavra “ensino” não é contemplada. A escola não é definida como um lugar de ensinar, é um lugar de aprender a comportar-se (regras de convivência, socialização).

De outro lado, a interdição da palavra ensino, correlaciona-se à centralidade das práticas de disciplinamento, colocando o foco da ação na sala de aula voltada para um controle ou vigilância das atitudes, do comportamento, como se pode observar nas respostas das crianças a respeito do término da atividade, no exemplo citado. A descrição dos problemas

psicológicos e sociais enfrentados por estas crianças como limitadores de suas ações apenas nos mostra uma faceta de como o discurso avesso ao ensino conforma outros tipos de regulação e de subjetivação do indivíduo, conforme aponta Silva (1998, p.12),

o ser contemporâneo é, sem dúvida, um objeto sitiado por tecnologias do eu que vão da religião até as formas mais “científicas” de regulação de conduta. A educação é, obviamente, um campo privilegiado de atuação dos especialistas nessas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma. As secretarias de educação, as escolas, as faculdades de educação constituem um território povoado de especialistas da alma humana.

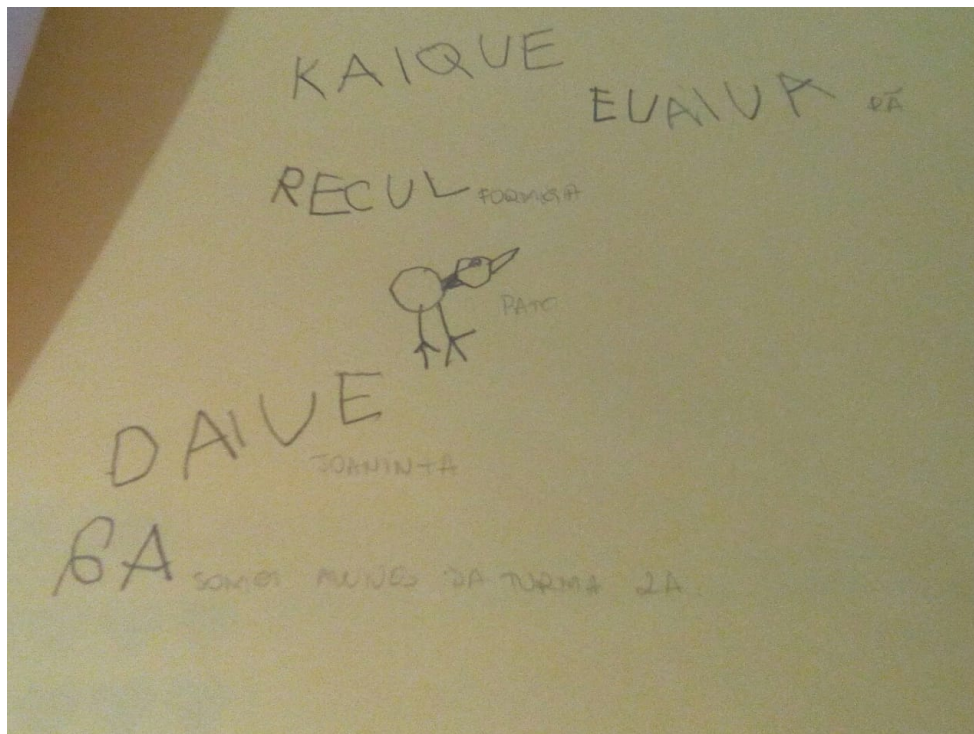
Tomar decisões quanto à atuação docente a partir da perspectiva de que o aluno constrói sua aprendizagem faz, muitas vezes, com que o professor se sinta inseguro de seu papel na hora de agir na sala de aula. As dimensões da alfabetização envolvem teorias e métodos, contemplar a parte psicológica e linguística. Conformar todos estes aspectos dentro de uma noção de aprendizagem que se dá de forma individualizada faz com que o papel do professor fique difuso sobre até que ponto intervir ou como respeitar os ritmos das crianças, pois são ações impossíveis de serem prescritas. Segundo Sommer (2007, p. 61), nos discursos dos professores

que enunciam o papel do professor [...] a palavra ensino está interdita. Talvez, no entendimento das professoras, a noção de ensino esteja muito matizada, muito comprometida com a noção de escola tradicional, com a ideia de transmissão de conhecimentos. Em contrapartida, a noção de aprendizagem é algo tacitamente aceito, não discutido, assim como as palavras mediação, construção de conhecimentos, aprendizagens significativas.

Esses aspectos acabam por configurar formas do professor atuar. Aprendendo, o professor, que o aluno constrói sua aprendizagem, resta a ele o papel de mediador deste conhecimento e comportamento, passando ser seu ofício descrever o que ele percebe deste aluno, a partir de um apoio do discurso psicológico, pois pensa ser necessário um discurso científico sobre sua observação. Sua conclusão acaba por muitas vezes ser a de que o acompanhamento substitui a ação. Nesta direção Sommer (Ibidem, p. 62) afirma que “as ações das professoras são condicionadas por certa infância-referência, por uma imagem cristalizada de criança que é produto de discursos do campo da psicologia cujos efeitos vão além da pura descrição de como as crianças são, mas que, de fato, acabam estabelecendo o que se faz, e como se faz, no espaço da sala de aula.”

### 3.1 ENSINAR E APRENDER: *DE ENCONTRO AO OUTRO, OU AO ENCONTRO AO OUTRO?*

Logo nas primeiras semanas, me confrontei com a dúvida sobre como atuar a partir dos níveis de escrita dos alunos. Nas primeiras testagens, o aluno K se mostrava no nível pré-silábico:



Palavras da testagem: KAIQUE (seu nome); EUAIVA: rã, RECU: formiga, “desenho”: pato, DAIVE: joaninha, GA: Somos da turma 2A. Foto: acervo pessoal.

Notei que ele era uns dos que eram rotulados como membro do grupo daqueles “que não sabem nada e nem desejam aprender”. Mal ele recebia a folha de atividades, já procurava um colega para sentar ao lado e copiar. Percebi que ele nem tentava ler o enunciado ou perguntar o que era para fazer. Assim que copiava alguma parte (nem sempre ele terminava), partia para fazer algo do seu interesse (conversar, trocar figurinhas ou desenhar). Como nas primeiras semanas eu realizava atividades a fim de fazer um diagnóstico dos alunos, procurei me aproximar dele para ver o que sabia. Para quase todas as perguntas, ele balançava a cabeça dizendo que não sabia ler, mesmo quando questionado sobre qual era determinada letra. Eu tentava fazer intervenções para que ele se sentisse encorajado a tentar realizar as atividades, mas assim que eu saía de perto, percebia que ele copiava a resposta de outro colega. Me

questionava: como fazer K avançar? Deveria iniciar pelas letras e seu valor sonoro? Deveria trabalhar através de um método global, com palavras inteiras de modo que ele pudesse decorar algumas? Ou quem sabe se oferecesse livros, e desde sua curiosidade natural ele fosse “decifrando” elementos? Estaria me comportando como uma “professora tradicional”, ao “intervir” na sua aprendizagem? Não deveria somente seguir com minha proposta para a turma com diferenciações de ensino e deixar que ele aprendesse a partir do seu próprio ritmo?

Essa dicotomização entre o novo e o tradicional na educação, sobretudo em uma classe de alfabetização, convida à discussão das mudanças no conceito de alfabetização a partir de 1980. O objetivo, é refletir sobre as razões que impulsionam esses discursos colocando assim, a palavra ensino sob suspeita, tornando-a muitas vezes, como signo de anacrônico, ultrapassado, tradicionais. Para tal, nutro-me das reflexões ofertadas por Magda Soares, de modo especial no seu livro *Alfabetização e Letramento* (2017).

De acordo com Soares (Ibidem), até os anos 1980 a alfabetização escolar no Brasil tinha como objetivo tornar o aluno “alfabetizado”. O significado desse termo era fazer com que o aluno aprendesse o *sistema convencional de escrita*. Para esse objetivo, havia uma alternância entre os métodos sintéticos e analíticos: o primeiro, defendia que a alfabetização deveria partir das unidades menores da língua (fonemas e sílabas) em direção às unidades maiores (palavras, frases e textos); no segundo a opção era pela análise, portanto, a alfabetização partia de unidades como palavras, frases ou textos em direção às unidades menores. Os sintéticos eram definidos como: método fônico, método silábico, já os analíticos eram chamados: método de palavração, método de sentencição ou método global. Em ambos os casos o pressuposto era de que a criança, para aprender o sistema, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos para que atingisse o objetivo de dominar o sistema para que, após, desenvolvesse habilidades de leitura e escrita tais como ler livros ou escrever textos.

Após este período, sob a denominação de “construtivismo”, chega às escolas a divulgação da perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita. Essa perspectiva chega às escolas, trazendo uma alteração profunda no processo de concepção de como se dá aprendizagem da criança, pois enfatiza que ela elabora suas hipóteses desde muito cedo, desde que exposta a situações reais de práticas de leitura e escrita no seu cotidiano (práticas de letramento). Através da exposição a essas situações, a criança constrói o conceito de língua escrita como um processo de representação dos sons da fala por sinais gráficos, processo pelo qual ela atinge, após a construção de hipóteses em diferentes estágios, o nível alfabético.

Soares (Ibidem, p. 66) aponta alguns impactos dessa perspectiva sobre as alfabetizadoras brasileiras:

[...] como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre fala e escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização.

É importante destacar que o conceito de letramento surge exatamente da necessidade de nomear as práticas sociais ou comportamentos que ultrapassem o simples domínio do sistema alfabético e ortográfico. Essa necessidade surge à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se mais dependentes da língua escrita, que, atualmente, se mostra de formas diversas no cotidiano. A expressão, como aponta Soares (Ibidem, p. 63), surge da necessidade de ampliação do significado de alfabetização, isto é,

da insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de *alfabetização*, *alfabetizar*, *alfabetizado*, é que pode justificar o surgimento da palavra *letramento*, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso de sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou escrita estejam envolvidas.

Dessa forma, percebe-se que o conceito de alfabetização se tornou mais complexo nas últimas décadas, portanto, o trabalho do professor torna-se mais amplo do que apenas tornar o aluno alfabético. Em contrapartida, há o entendimento de que a teoria da psicogênese da língua escrita acaba restringindo o papel de um ensino sistemático, e enfatiza uma ação de acompanhamento do progresso que a criança faz através da elaboração das hipóteses de escrita. Com isso, prevalece o senso comum de que esse processo se dá de uma forma “natural”, e que cabe ao professor respeitar os diferentes ritmos das crianças. Em vista desse entendimento, qualquer explicitação de ações sistemática de ensino no processo de construção da aprendizagem parece apresentar um caráter “não respeitoso”, ou revelaria que a professora ainda estaria regendo de uma forma “tradicional”.

Na turma em que eu atuava, as crianças localizavam-se em diferentes níveis de conceitualização da língua escrita, como pude constatar com as testagens, e tentei elaborar

alternativas para traçar um projeto didático que contemplasse a todos de modo a só praticar a diferenciação do ensino nas atividades:

**TEMA:** O tema central do projeto será ARTE desenvolvido a partir da proposta “*Arte por toda parte*”, por meio da qual a temática será desenvolvida através de alguns subtemas como:

**1- Arte na Antiguidade:** Contato com estética da cultura egípcia na antiguidade e história da escrita através dos hieróglifos.

No dia em que conversamos sobre os hieróglifos, tive minha primeira lição sobre a necessidade da explicitação do ensino, isso é, da necessidade de instruir, de ensinar: eu explicava sobre os papiros, a escrita egípcia e a representação dos desenhos. No dia anterior, havíamos feito uma atividade com criptografia. Após uma conversa apoiada em alguns livros selecionados sobre o processo da escrita hieroglífica até nossos dias, cheguei ao nosso sistema de escrita, falando intencional e abertamente sobre a construção do nosso sistema: dos sons de cada letra, que representam os sons da fala, de como colocamos as letras para que sejam lidas sempre da esquerda para direita, de que na nossa língua as vogais estão sempre presentes na formação da sílaba, do espaço que deixamos de uma palavra para outra... Para minha surpresa, neste momento K não se conteve e falou alto na sala: “- Ahhhh, profe!!! Agora eu tô entendendo! Tem que saber as letras, e juntas elas formam a palavra que a gente fala! Nossa, entendi tudo!”

Não tenho registro fotográfico desse momento, mas foi emocionante perceber o encantamento do menino com a descoberta. Até aquele momento, ele não havia entendido como funcionava o sistema. Foi necessário a explicitação da informação (que para muitos parece óbvio) para que o aluno avançasse na compreensão. Quem sabe quando ele daria esse passo sozinho? Seria justo deixá-lo percorrer sozinho o caminho? Me convenci de que valia a pena dar um apoio para essas descobertas, de que valia a pena ensinar sistematicamente após perceber a mudança deste aluno. Seu interesse nas aulas mudou radicalmente depois desse dia, ele perguntava constantemente, melhorou significativamente o comportamento, era, finalmente, um aluno que sabia exatamente qual seu objetivo ao vir para escola.

Refletir sobre o entendimento desses pressupostos teóricos da alfabetização na escola implica perceber o discurso como algo que condiciona a ação docente: a teoria psicogenética é uma teoria psicológica e não pedagógica, portanto não carrega concepções metodológicas para ações de ensino. No entanto, parafraseado Soares (2017), o entendimento de que a



criança constrói hipóteses de escrita e avança a partir destas construções, fez com que deixássemos de acreditar na necessidade da ação do professor e do ensino sistemático das relações entre fala e escrita. Portanto, passamos do entendimento de um ensino direto, sistemático e controlado para o entendimento de que não se deve interferir diretamente na construção de hipóteses dos alunos. Essa não interferência em suas dificuldades, a falta dessa instrução direta pode, muitas vezes, resultar em desânimo ou falta de interesse por parte das crianças, uma vez que elas podem não encontrar um caminho ou o sentido dessas aprendizagens específicas, como as que têm lugar nas classes de alfabetização.

Após perceber a importância do meu papel para o avanço de K e dos demais alunos, me encorajei a falar abertamente sobre as estratégias de ensino com minha orientadora. Entender que a minha intencionalidade, que o ensino sistemático produzia avanços importantes na aprendizagem dos alunos me fez pensar sobre como temos pouco tempo e espaços durante o curso de Pedagogia para refletir sobre essas ações importantes. Palavras como intervenções, intencionalidades, objetivos de aprendizagem acabam por deixar à sombra a palavra ensino, que fica associada à transmissão, à apresentação, à demonstração ou à memorização, longe de significações mais complexas, o que acaba por deslegitimar seu uso. A interdição da expressão ensino faz com que as apresentações sobre os estágios de docência ao longo do curso, produzam marcas voltadas às produções feitas pelos alunos, como se as aprendizagens se construíssem apenas por eles mesmos e não pela atividade de planejamento, pela intencionalidade pedagógica que sustenta as diversas intervenções do professor: ou seja, o ensino.

É importante destacar que, durante o período das diferentes práticas docentes, a ação se concentra fortemente no planejamento, nos objetivos que nós, aprendizes de professores decidimos durante o período de observação. A esses planejamentos é dada uma atenção especial, há um ensino efetivo e sistemático por parte dos professores em como ele deve ser produzido, escrito e há uma criteriosa avaliação e acompanhamento do seu conteúdo. Todo esse esforço é feito no intuito de produzir, através do ensino sistemático, um professor que efetivamente aprenda como atuar. Esse processo denota a importância que o ensino ainda apresenta quando se trata da formação de um sujeito, nesse caso, um professor.

Em contrapartida, a análise dos efeitos desse planejamento é feita em reflexões curtas, de alguns minutos, apresentadas para o grande grupo no final do semestre. Não há uma avaliação dessas reflexões de forma sistemática e atenta, como as realizadas no planejamento. Essa ação, conduz ao entendimento de que o planejamento é o foco da ação do professor e de

que a avaliação crítica ou a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos, ou seja, como atuar frente a um planejamento que não deu certo, ou como seguir após ter dado certo, fica em segundo plano.

Aliada a essa construção, há a presença de uma crítica constante a métodos de ensino observados nas escolas ao longo do curso. Isto é, muitas vezes se criticam determinadas formas de ensino, acusando-as de propostas de transmissão, discursivas ou “decoreba”, associando estes conceitos ao de um ensino tradicional que, muitas vezes, faz com que os alunos da pedagogia construam para si a ideia de que uma ação direta e intencional ou um objetivo explícito ou específico sejam sinônimos de ensino e não conduzam os alunos à esperada aprendizagem. Essas problematizações vêm à tona no momento do estágio obrigatório, quando nos confrontamos com alunos com diferentes entendimentos sobre o que significa aprender e a necessidade de fazer os alunos avançar em suas aprendizagens.

O desencaixe entre esses discursos têm alimentado críticas feitas ao construtivismo e aponta para os problemas de alfabetização, sustentando propostas de retorno de práticas como a do método fônico. Sabe-se hoje, que este método, sozinho não contempla todas as necessidades ou as facetas de aprendizagem para que se chegue ao conceito de alfabetização que esperamos nos dias atuais. Exemplos como esse demonstram a necessidade de se perceber o *ensino* como algo pertencente à atividade do professor, e do professor se perceber como o responsável por integrar, sistematizar e didatizar a contribuição de diversas ciências para aprimorar a aprendizagem de seus alunos. Mesmo com o conceito de aprendizagem que desloca a ação de aprender para o aluno, é ele, o professor, ainda o responsável por expor o aluno a situações necessárias para aprendizagem. Cabe a ele trabalhar para que esses diversos objetivos confluem na direção da produção de um aluno alfabetizado e, para isso, elabore situações com metodologias e condições diversas, de acordo com as necessidades de seus alunos. Portanto, ainda se espera que um professor, efetivamente, ensine, mesmo que esta palavra não tenha o mesmo significado anterior. Soares (2017, p. 68) comenta sobre este descompasso:

Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e a aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

Precisei intervir muitas vezes de forma direta e sistemática nas construções feitas por K e por outros colegas, a fim de que trilhassem o caminho até o domínio da escrita alfabética ou para que simplesmente avançassem na sua aprendizagem. No entanto, ao longo do tempo, me senti mais tranquila por não perceber essa intervenção como algo que violentaria o processo de aprendizagem das crianças, nem que essas intervenções pudessem atrapalhar o desenvolvimento de seu processo de letramento, mas sim como algo que era inerente ao meu papel como professora. Deixar esses alunos reféns de suas próprias descobertas para avançar não seria uma atitude condizente com o meu entendimento do ofício do professor. Houve momentos em que tive que usar atividades ou palavras que, para quem entrasse naquele momento em sala de aula, talvez não fizessem sentido, ou parecessem um tanto “tradicionais” para uma professora em formação como eu, mas que eram necessárias para que meus alunos compreendessem determinados ensinamentos, principalmente relacionados ao SEA (sistema de escrita alfabética) e para que pudessem evoluir em suas construções, tal como atividade abaixo:

1.

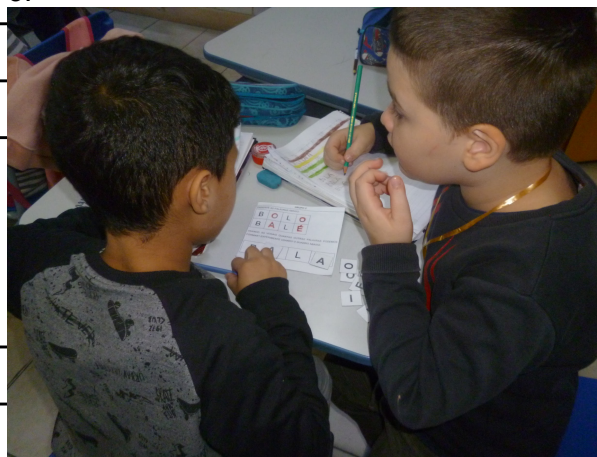
OBSERVE AS PALAVRAS ABAIXO:

B	O	L	O
B	A	L	É

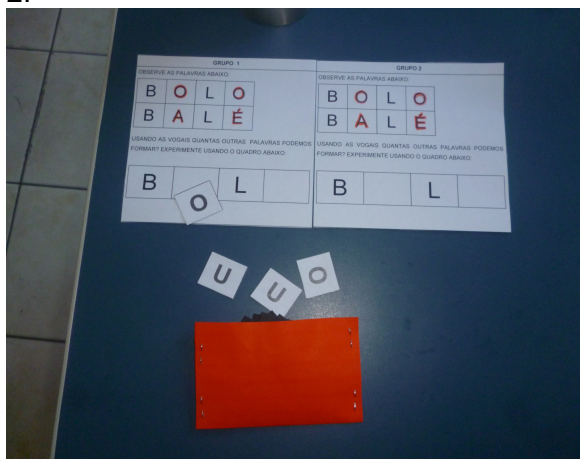
USANDO AS VOGAIS, QUANTAS OUTRAS PALAVRAS PODEMOS FORMAR? EXPERIMENTE USANDO O QUADRO ABAIXO:

B		L	
---	--	---	--

3.



2.



4.



(Fotos: acervo pessoal)

Tal atividade foi elaborada para ser realizada em duplas, com letras móveis, tal como demonstrada no quadro 2. Mesmo com outros alunos desenvolvendo atividade como a exposta, tal como exemplificado no quadro 3, o aluno K encontrou mais facilidade após eu colocá-la no quadro para que ele escrevesse e apagasse, adicionando uma “cola” das vogais, pois com as letras móveis ele ficava “confuso”, como ele mesmo descreveu (quadro 4). As palavras da atividade não estavam no contexto da música trabalhada aquela semana, mas a proposta se encaixava em outras atividades desenvolvidas durante aquele período que tinham o mesmo objetivo: perceber que a mudança de uma letra, no caso, vogais dentro de uma palavra, transformava-a em outra palavra. Descoberta registrada com surpresa, após os alunos perceberem que conseguiram montar, por meio da troca das vogais, listas de palavras. Atividades sistematizadas e com objetivos específicos como essa, e aplicadas com apoio constante, fizeram com que K avançasse muito em seu processo de alfabetização, fazendo com que, conseqüentemente, participasse melhor em práticas de letramento.

Encontrar um equilíbrio nem sempre é fácil, mas abandonar simplesmente metodologias em razão de novas teorias parece ser uma decisão arriscada. Quando lidamos com a formação de sujeitos essa questão se potencializa na sala de aula, configurando práticas que nem sempre espelham o discurso escrito. Soares (2017, p. 68) propõe os verbos integrar e articular como forma de propor que os processos de alfabetização e letramento caminhem juntos no ensino da língua escrita :

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e

comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.

Proponho, tal como a autora, a articulação e integração dos conceitos de alfabetização e letramento, de modo que estejam mais presentes na escola, sem que seu uso seja entendido como práticas novas ou antigas, valorizadas ou desvalorizadas. A proposta de Soares (2017) é de *alfabetizar letrando* ou *letrar alfabetizando*, articulando as diversas facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, superando assim, os problemas enfrentados nas classes de alfabetização. Para que isso aconteça, é necessário perceber que cada uma dessas facetas possui abordagens de ensino específicas, de acordo com sua natureza: a alfabetização se caracteriza por um ensino direto e explícito, já o letramento dependente das circunstâncias e possibilidades do contexto, além das motivações das crianças, caracterizado na maioria das vezes, como um ensino incidental e indireto. Minha proposta é de que os conceitos de *ensino e aprendizagem* possam ser encarados cada um com a importância dentro do trabalho educativo a fim de evitar os *descaminhos da alfabetização*. Isto é “tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita” (Ibidem, p. 68).

Enfim, essas foram algumas questões que a minha experiência no estágio obrigatório engendrou. Essas reflexões iniciais giraram em torno de uma primeira tensão encapsulada no significado do título desde capítulo: *Eu ensino, ou eles aprendem?* No próximo capítulo, estreitamente articulado a este que aqui encerro, o foco está nos efeitos da centralidade do aluno sobre os processos de formação de professores e do exercício da docência

#### **4. SEGUNDA TENSÃO: CENTRALIDADE DO ALUNO E RELATIVIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Ao iniciar o período de prática docente, percebi que a confusão que se estabelecia para nós, estagiárias, era lidar com o surgimento da palavra “ensino” contida ou no plano de estudos das escolas ou com os “objetivos de ensino” ou “de aprendizagem” nos documentos de orientação. Estes apareciam de diversas formas e por vezes se misturavam demonstrando a quão controversa pode ser essa questão. Esse questionamento quanto à diferença entre esses termos se apresentou de forma constante durante todo meu estágio, embora a explicação sempre fosse clara durante as aulas de orientação: de que seu uso está determinado por um direcionamento do olhar do professor, do que deseja ensinar ou do que deseja que seu aluno aprenda. O primeiro ligado a um discurso de uma pedagogia “tradicional”, já o segundo, ligado ao “novo” discurso pedagógico, imperativo da ação pedagógica atual.

Esse “novo discurso pedagógico” (LOCKMAN, 2015) tem sua origem no movimento da Escola Nova, que propunha, em contraposição à então escola tradicional, ressignificar o modo de trabalhar com os conteúdos escolares, assim como a organização das aulas e as atividades desenvolvidas, respeitando as necessidades e o desenvolvimento das crianças, transformando dessa forma, a concepção pedagógica. A autora (Ibidem), afirma que tal movimento contribuiu para a formação do discurso pedagógico contemporâneo que traz o aluno para a centralidade e “toma o princípio da necessidade como uma potente verdade que regula as práticas desenvolvidas pelos professores e a forma como organizam suas aulas.” Este princípio tem sua origem na obra de Edouard Claparède (1940, apud Lockmann, 2015, p. 31), ao afirmar que “a educação funcional é a que se assenta na necessidade: necessidade de saber, necessidade de investigar, necessidade de olhar, necessidade de trabalhar. [...] a ação tem sempre como causa a presença da necessidade e como função, a satisfação dessa necessidade”.

A proposta de Claparède consistia em contrapor às práticas de punição e repetição, até então usadas pela escola tradicional, por meio de atividades impulsionadas pela necessidade do estudante. Tal discurso se atualizaria com um outro conceito exposto por Johann Friederich Herbart, filósofo alemão do início do século XIX : o de interesse, significado pelo autor, como motor da instrução educativa. Este conceito ainda seria usado por Ovide Decroly,

com a criação do método de trabalho denominado “Centros de Interesse”, assentado na consideração das necessidades básicas e naturais dos seres humanos. Tal como aponta Lockman (Ibidem), para Decroly: “o trabalho escolar consistiria em conhecer as necessidades da criança, e os assuntos a serem trabalhados deveriam organizar-se em torno dos centros de interesse”. A proposta de o aluno ocupar a centralidade do processo educativo, portanto não é nova, mas reflete uma construção já pautada há décadas, que aceitou e assumiu determinados discursos em detrimento de outros e transformou algumas práticas de sala de aula voltadas para os conceitos de interesse e necessidade como norteadores de suas práticas. Conceitos que hoje, são significados de outra forma, tomando outras dimensões.

A defesa da centralidade do aluno apresenta-se hoje em diversas perspectivas pedagógicas atuais, tais como temas geradores, construtivismo ou pedagogia de projetos. Essas perspectivas metodológicas mantêm o aluno no centro, e seus interesses como norteadores das práticas pedagógicas, aliada à uma oposição ao chamado “tradicional” e oferece, através de seu histórico, uma validação, um status de “verdade” para consolidação de seus discursos. Duarte, (2010) define essas novas teorias pedagógicas como “pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar”. Lockman (2015) também aponta um deslocamento do discurso pedagógico presente: “Não mais o professor, nem o ensino, mas o aluno e a aprendizagem constituem a centralidade do discurso pedagógico contemporâneo.”

Logo nas primeiras semanas de observação, como já descrito, constatei que partir dos interesses dos alunos não seria tão fácil quanto parecia ser nos exemplos lidos nos livros, pois minha turma não demonstrava interesse em aprender sobre um assunto em específico, aliás eu sequer conseguia chegar a algum acordo sobre qualquer questão, pois os alunos discutiam e brigavam constantemente. Qualquer roda de conversa para se propor um assunto terminava em conflito, estratégias como ler uma história para captar inferências tinham como consequência um pedido de “*Lê logo a história aí, profe!*” ou “*Pra que tanta pergunta, é só uma história, já acabou!*” Tentei indagar sobre as figurinhas trocadas durante a aula, mas o interesse de alguns era rechaçado por outros. Futebol, desenhos, enfim nada parecia despertar o interesse daquelas crianças. Eu percebia crianças apáticas, cansadas e pouco estimuladas ou com pouco interesse na escola ou no que ela poderia proporcionar. Optei por indagar sobre os passatempos prediletos e, para minha surpresa, obtive como resposta ver televisão e dormir. Até tentei usar o sono como fio condutor para uma pesquisa, mas eles não se mostravam interessados em saber o porquê ou como funcionava o sono para nós. Como eles poderiam

aprender sem interesse? Seria uma inaptidão minha, um déficit de minha formação não perceber seus interesses?

Como última alternativa, tentei ir direto ao objetivo principal que me levava até aquele 2º ano: alfabetizá-los. Quem sabe poderia conformar minha intencionalidade pedagógica a partir do que lhes interessava ler ou escrever? Para minha surpresa, as respostas foram aquelas que já apresentei na introdução deste trabalho e que aqui trago novamente:

*Para que ler, se já sei copiar do quadro?"*

*Prof, eu vou ser rico, eu pago para alguém ler para mim!"*

*Nem precisa saber ler muito, o computador tem um programa que lê pra ti! sabia disso, prof?*

*Todo texto tem foto, é só olhar pra foto que tu sabe o que tá escrito!*

*Não preciso ler manual de instrução pra nada, é só colocar no youtube que eles mostra tudo!*

Chocada com a percepção dessas crianças sobre o valor da alfabetização em suas vidas, me desafiava a pensar sobre como trabalhar sem um interesse para conduzir minha prática docente, apesar de saber exatamente quais objetivos de alfabetização eu precisava atingir. Afinal, eu tinha objetivos de ensino, intencionalidade docente, porque meu planejamento estava tão difícil de ser estruturado? A resposta estava no discurso que fundamentava minha formação docente: a necessidade de partir dos interesses dos alunos. Tal formação, como afirma (BUAES e TRAVERSINI, 2009, p.144) é “operacionalizada por um conjunto de discursos composto por textos, regras e práticas que pretendem assujeitar ou subjetivar o indivíduo, interpelando-o a tornar-se determinado tipo professor.” Desta forma, sem descobrir seus interesses, minha atividade não poderia ser iniciada, pela falta do seu componente principal. Estava, portanto, aprisionada a um discurso que delimitava minha atuação, pois “ as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar, na expectativa que produzam aprendizagens para os alunos e outras rechaçadas por não gerar tal efeito, adquirem sentidos validados por discursos pedagógicos vigentes e que adquirem um estatuto de verdade” (Ibidem, p.144).

Conformar um planejamento sem o pressuposto básico para sua realização, o “interesse dos alunos”, fazia com que minha atuação se conformasse oposta ao discurso organizador da atuação docente, discurso esse que

é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas". Desse ponto de vista, o professor, considerado aqui como um sujeito



pedagógico "é constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece" (DÍAZ, 1998 apud BUAES, TRAVERSINI, 2009, p.144).

Estruturar um planejamento que não se enquadra no discurso que configura uma determinada metodologia significava ir de encontro a tudo que foi aprendido até o presente momento. Tal situação é muito bem ilustrada por Buaes e Traverisi (Ibidem, p.145):

Ao estudar metodologias de ensino, as entendemos como práticas pedagógicas operacionalizadas por meio de conjuntos de atividades escolares propostas pelos professores com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos. Significadas pela linguagem, as atividades escolares são classificadas como geradoras, ou não, de aprendizagem, vinculadas a diferentes discursos pedagógicos conhecidos nos meios educacionais como tradicionais, tecnicistas e construtivistas, como mostra Diaz (1998) dominantes em determinadas épocas, bem como relacionadas aos efeitos das experiências vivenciadas pelos professores e alunos como sujeitos e assujeitados pelas verdades instituídas nesses discursos pedagógicos.

Meu intuito, como uma professora em formação, era descobrir seus interesses e significar vivências para meus alunos, com intuito de me aproximar deles e, desta maneira, cumprir meus objetivos de aprendizagem de uma forma que fosse significativa para os estudantes, de modo, como preconizado por Buaes e Traversini, (Ibidem, p.154), a me aproximar das “verdades” pedagógicas de nosso tempo:

[...] para os professores [...] a aprendizagem ocorre desde que: a) sejam propostas atividades que o aluno aprenda fazendo; b) despertem o interesse e o prazer de aprender e; c) relacionem experiências anteriores, vivências pessoais e situações da "realidade" aos conteúdos a serem aprendidos. Já, as atividades desaconselhadas para produzir o aprender podem ser enumeradas como aquelas que não fazem relação com o contexto ou comunidade do aluno, repetitivas, cansativas e "conteudistas". Os professores também advertem para não fazer uso de uma linguagem distante daquela do aluno e evitar o uso excessivo de materiais didáticos.

Esse destaque dado à aprendizagem, correlacionado ao esmaecimento do ensino torna-se mais preponderante nos dias de hoje a partir de um princípio central da contemporaneidade (MARTINS, DUARTE, 2010): o relativismo. Dividido pelos autores em duas categorias: o relativismo epistemológico, que sustenta que o conhecimento “depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e que é impossível situar-se para além dessas particularidades”(Ibidem, 2010, p.35); e o relativismo cultural, que contempla a infinidade de culturas e seus valores, suas práticas e suas crenças, assim como as concepções sobre a natureza e a sociedade. Analisando desde a primeira categoria, compromete-se a

universalidade e a objetividade do conhecimento, e desde a segunda categoria, “nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura”. (Ibidem, p. 36). Diante desse dilema, fica evidente perceber como o relativismo cultural incide no currículo escolar, pois coloca sob suspeita tanto conteúdo quanto o seu entendimento.

Young (2016), também comenta a respeito desta relativização, argumentando que, se todo o conhecimento está condicionado a um contexto, esse relativismo nos coloca numa posição de negação em supor de que exista um conhecimento em qualquer área que deva embasar o currículo escolar. Dessa forma, o currículo se torna aberto a uma variedade de finalidades que não sejam, necessariamente, a aquisição do conhecimento. “Talvez o mais significativo argumento - embora menos discutido - seja de que não há conhecimento que seja importante a ponto que deva prevalecer sobre as suposições relacionadas com a motivação, o interesse ou o desempenho do estudante.” (YOUNG, MULLER, 2010). Aliado a esse relativismo, há críticas, que não compartilho, que sustentam que há uma adesão do ensino superior às construções pós modernas. Segundo Chauí (1993, apud ARCE, 2001, p. 256) estas construções, opõem-se aos ideais iluministas de razão, cientificidade e de progresso e expressos, conforme a autora da seguinte forma:

A negação de que haja uma esfera da objetividade. Essa é considerada um mito da razão, e em seu lugar surge a figura da subjetividade narcisista desejante; negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência; negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão; negação de que o poder se realize a distância do social, através de instituições que lhe são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social.”

Na perspectiva crítica assumida por Arce e Chauí (Ibidem) esses conceitos acabam por desenvolver o raciocínio apontado por Frederico (1997, apud ARCE, 2001, p. 256) como “morte da razão”, apresentando como característica o pensamento de “que o presente é contínuo, sem rupturas, sem lutas, sem slogans, levando a realidade à total fragmentação, impossível de ser apreendida em sua totalidade.” Nessa lógica, entrariam em cena a configuração do presente, a exacerbação do particular, as lutas fragmentadas em pequenos grupos e uma construção de verdade como narrativas, configurando-se o relativismo como um

pressuposto ideológico atual sobre a validade do que se ensina. Assim, desde essa argumentação, ficaria evidente o entendimento das pedagogias contemporâneas de que a necessidade, o interesse e o cotidiano do aluno deve ser a referência central das atividades escolares, pois estes pressupostos aliam-se com os conceitos da configuração da importância do presente, da vivência e da exaltação do particular, do individual.

A partir desse entendimento, são considerados (DUARTE, 2010, p.37) “conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo, o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana”, pois “não há como pressupor o que será necessário para o amanhã”, portanto há de se conformar esse aluno para ser capaz de solucionar o imprevisível. Conforme esse entendimento, o conhecimento pode ser percebido como “uma ferramenta para resolução de problemas e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares” (Ibidem).

A centralidade desloca-se, pois, para o aluno, pois só ele é capaz de definir suas necessidades, comunicar seus interesses e é a ele que devemos habilitar de competências para construção de suas aprendizagens, pois a “infância acontece no hoje”. Dentro desse entendimento, projetar conteúdos para construções futuras, significaria atropelar suas próprias construções. A questão que problematizo é devemos continuar defendendo a centralidade do aluno, uma vez que um dos seus efeitos seria, justamente, a relativização do conhecimento escolar?

#### 4.1 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Ao definir a proposta para meu projeto didático, considerei as atividades que tiveram mais interesse e engajamento dos alunos, tal como expresso na justificativa do projeto:

*A turma tinha como característica uma certa apatia em relação ao que se faz na escola: gostavam de copiar do quadro, tinham aversão a tarefas onde era necessário um trabalho reflexivo antes da execução. Durante o desenvolvimento do estágio, percebi que algumas atividades foram bem recebidas, como a escultura em massinha de modelar dos bichos do livro “Quero um bicho de estimação”, a criação de nomes para o mascote da turma, o GAVECÃO, e a proposta de desenvolvimento de cálculos diversos para um mesmo resultado. Observei, nestas atividades, um engajamento maior e um encorajamento à atividade reflexiva, onde pôde-se observar uma troca de ideias maior entre os alunos, promovendo um diálogo e uma convivência mais harmoniosa entre a turma (Projeto Didático, 2019).*

Conforme descrito acima, é importante destacar que durante o estágio foram trabalhadas, primeiramente, atividades voltadas ao desenvolvimento de uma melhor convivência com o coletivo e de um maior apreço por uma atitude reflexiva. Esse trabalho propiciou a mim e aos alunos, uma melhor convivência para que eu pudesse pensar no Projeto didático, fio condutor que eu usaria para desenvolver os conteúdos necessários e trabalho exigido para o desenvolvimento do estágio obrigatório. Como a turma já apresentava familiaridade com atividades escolares, dediquei-me a perceber qual conhecimento, para além dos objetivos de ensino, seria mais significativo àquelas crianças e percebi que havia uma defasagem de abstração e imaginação e que isso impactava significativamente na reflexão e compreensão dos conteúdos. Decidi, a partir disso, que trabalharia com arte para potencializar a noção da abstração e desenvolver o pensamento lógico. Ao elaborar minha justificativa teórica, atentei para importância do desenvolvimento de certos conhecimentos na escola:

*Qual, então, é a função das artes na missão educacional das escolas? Uma das funções é ajudar os jovens a adquirirem as aptidões -as múltiplas formas de alfabetização- que lhes darão um acesso significativo ao capital cultural. Estas aptidões não são uma consequência natural do amadurecimento. Seu nível de desenvolvimento depende dos tipos de oportunidade que as crianças têm de adquiri-las ao longo de suas vidas. Para a maioria das crianças, a escola é uma fonte importante para adquirir tais aptidões (EISNER, 1991, p 5.)(Projeto Didático, 2019).*

Ao escolher o argumento de Eisner (Ibidem), percebi a importância do conhecimento escolar. Um conhecimento que deve ser garantido a todos, independentemente de os indivíduos apresentarem interesse ou não, pois não há possibilidade de se ter interesse por algo que se ignora. Da mesma forma, esse conhecimento não é desenvolvido naturalmente, conforme o crescimento do indivíduo, ele necessita de oportunidade para que as crianças possam aprendê-lo. Esse conhecimento que é necessário para sua formação, mas não é garantido fora da escola precisa ser sistematizado, ensinado para que todas as crianças tenham o direito de adquiri-lo. Não é possível que se pense em educação para todos, se certos conhecimentos não forem garantidos, principalmente quando se trata de educação na escola pública, local onde se cumpre a obrigatoriedade e o direito de uma educação de qualidade, pois, tal como apontado por Young (2016, p. 22) “a defesa de um currículo centrado no conhecimento é coerente com uma política de justiça social e maior igualdade.” Assim como o autor, aponto que esse pensamento coloca sob suspeita a noção de “que o respeito pelo conhecimento é de direita e exclusivo e que a ênfase na aprendizagem é progressista e de esquerda.”(YOUNG, 2016, p. 22).

Young desenvolve argumentos para sua defesa de que há um “medo do conhecimento” que tomou conta do cenário educacional e um dos seus argumentos está na manifestação na forma pela qual a noção de aprendizagem tomou o lugar da educação em termos de política e linguagem curriculares:

A aprendizagem é considerada aberta, boa, progressista e criadora de oportunidades para novos aprendizados; por que atrapalhar tudo perguntando se os estudantes estão aprendendo? A ênfase atual está em encorajar os estudantes a estarem sempre abertos a novas aprendizagens- o ubíquo “aprender a aprender” pode, facilmente, fazer com que os estudantes percam a confiança no que já sabem. Se um estudante adquiriu algum conhecimento que o ajuda a entender melhor o mundo, aprender a desprezar esse conhecimento deveria ser difícil, não fácil (YOUNG, 2016, p.28).

Em contrapartida ao pensamento de alguns educadores que “todo o conhecimento é válido, o autor descreve sua experiência no Brasil em uma conferência sobre o direito das crianças ao “conhecimento escolar”. A respeito da posição dos professores universitários brasileiros, o autor (Ibidem, p. 30) descreve que

a maioria dos membros da comunidade acadêmica se opõe à ideia de definir um “núcleo básico comum” para todas as crianças - eles vêem isso como uma ameaça à autonomia dos professores e uma negação da diversidade cultural que caracteriza o país. Ao mesmo tempo, muitos deles mandam seus filhos para escolas particulares que assegurem o acesso ao conhecimento.

A oposição em se definir esse “núcleo básico comum” pode ser entendida por uma associação construída através da experiência histórica do país, com o período antidemocrático da ditadura militar, no entanto, penso que ao invés de fazermos uma recusa em discutir um currículo comum, deveríamos, como educadores, procurar discutir e disputar hegemonia sobre quais seriam os conteúdos que assegurariam às crianças uma educação mais justa e igualitária. Nossa experiência com a ditadura também teria produzido uma outra consequência articulada ao “medo do conhecimento”: a de que os educadores sintam que não devem ter autoridade sobre seus alunos porque “sabem mais”. A autoridade é vista como algo antidemocrático, especialmente sob a perspectiva de que conhecimento é dissociado de aprendizagem.

Outra consequência bastante comum apontada pelo autor, é referente ao respeito que os educadores devem ter pelas diferentes culturas e seus valores presentes nas salas de aula e com as explicações oferecidas pela ciência. Essa dúvida em relação à racionalidade do conhecimento é discutida por Young, a partir da argumentação do filósofo John Searle (1996, apud YOUNG, 2016, p. 31) que usa o conceito de “construtivismo social: [que] se refere à

visão de que todo o conhecimento está ligado às circunstâncias de sua própria produção e contexto e, portanto, é essencialmente relativo, em outras palavras, não existe um “melhor conhecimento.” A posição relativista da fé na experiência e no conhecimento como algo que as pessoas geram a partir da vivência contrapõe a noção de conhecimento como algo objetivo e racional, ligado à ciência e a racionalidade humana.

Young (2016) afirma que essa construção faz com que as pessoas acreditem estarem criando as condições para liberdade, entendida pelo autor a partir dos ideais iluministas de conhecimento como fonte real de liberdade - “liberdade da prisão à própria experiência” - ou, baseada no sociólogo Basil Bernstein de “pensar no impensável, no que ainda não foi pensado.” Sobre a posição relativista em relação ao conhecimento e suas consequências o autor afirma: “É como se a razão os levasse a contrariar a razão em favor da experiência. É difícil saber como ficam professores, escolas ou pesquisadores em educação que adotam essa perspectiva” (Ibidem, p. 31). Em contrapartida ao valor dado à experiência com objetivo de adquirir a liberdade o autor (Ibidem) afirma:

A experiência por si só não nos dá direito a essas liberdades; a liberdade pode ser um direito de todos, mas é preciso trabalhar por ela e aprendê-la por mais distante que o conhecimento emancipatório possa parecer. É justamente porque a atividade pedagógica envolvida em assegurar o direito ao conhecimento para uma proporção cada vez maior da população é difícil, que, em países bem sucedidos em termos educacionais, “ensinar” é uma das profissões mais respeitadas.

Com intuito de não só criticar um posicionamento que confia na construção do conhecimento pela vivência como superior a um conhecimento “petrificado” e distante da realidade de alguns alunos, Young (Ibidem) propõe uma reflexão importante: “se o conceito original “conhecimento dos poderosos”, definido por aqueles que detêm o conhecimento, se tornasse o novo conceito de “conhecimento poderoso”, poderíamos ter as bases para fazer um conjunto de perguntas sobre o que seria um currículo que levasse a sério uma ideia de “direito para todos”.

Ao definir que os alunos precisavam ampliar a noção da abstração e desenvolver o pensamento lógico fez uma reflexão sobre um conteúdo importante para o desenvolvimento do que chamamos de “múltiplas alfabetizações” (noções matemáticas, históricas, científicas). Esses conteúdos, como já mencionado, não se desenvolvem naturalmente ao longo do crescimento biológico dos indivíduos, eles dependem de um certo contexto para que se apresentem nas vivências, precisam ser trabalhados, ensinados para que se desenvolvam. Há contextos onde esses conhecimentos podem se desenvolver de forma assistemática, fora da

escola, pelas possibilidades e vivências que alguns indivíduos desfrutam em seu meio social, mas sabe-se que temos uma profunda desigualdade social, principalmente em nosso país.

Diante dessa desigualdade e da relativização a que fica submetido o conhecimento construído apenas pela vivência dos alunos, não deveríamos pensar em garantir um conhecimento que tenha como consequência a liberdade e a capacidade de enfrentar a complexidade da vida em todas as suas dimensões? Isso só pode ser garantido com uma distinção clara entre o conhecimento escolar ou curricular e o conhecimento cotidiano, ou que os alunos trazem para a escola. Não se trata de qualificar um como bom e o outro como ruim, trata-se de reconhecer que eles possuem estrutura e finalidades diferentes: O curricular independe do contexto: “É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente mas não unicamente ligado às ciências” (YOUNG, 2007, p. 1296). Difere, portanto, do conhecimento que os alunos trazem à escola que é dependente de suas experiências e vivências. Esse conhecimento depende do contexto geralmente “diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza, ele lida com detalhes” (Ibidem).

A finalidade do conhecimento curricular é justamente que os alunos possam usá-lo para avançar para além de suas questões cotidianas, ou da sua própria experiência. A atividade do professor, sob essa perspectiva de um “conhecimento poderoso”, é permitir que os alunos se envolvam com o conteúdo escolar e avancem para além de suas experiências. Para que essa atividade se concretize, as relações professor-aluno acabam por ter características específicas em virtude de buscar atingir esses objetivos (Ibidem, p. 1295): “serão diferentes das relações entre colegas, portanto, hierárquicas e, diferentemente do que sugerem algumas políticas governamentais recentes, elas não serão baseadas em escolhas dos alunos, pois, em muitos casos, o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas”.

No entanto, levar em conta esses pressupostos não significa que os professores não devam levar em conta o conhecimento que os alunos trazem ou que a autoridade pedagógica não possa ser desafiada. Para compreender isso, é fundamental entender a distinção entre o currículo e a didática, compreendida por Young (2016), entre as atividades e as concepções dos professores:

O currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país - o que é valorizado como essencial para que os estudantes tenham acesso. Por outro lado, a didática se refere a como o professor se envolve

com as experiências anteriores dos alunos e cria condições para que eles tenham acesso aos conhecimentos do currículo. Por meio do envolvimento em atividades didáticas, como aprendizes, os alunos acabam por ver a própria experiência de maneiras diferentes; isso pode envolver a leitura de um poema ou a realização de uma experiência química- objetivo do professor deve ser sempre que o estudante compreenda a ideia ou o conceito e que possa usá-lo em qualquer novo contexto para qual seja apropriado (Ibidem, p. 34).

Diante do apresentado, acredito ser importante compreender que são professores e a escola que oferecem o conhecimento poderoso, que deve ser compartilhado a fim de contemplar todos os estudantes, para que todos possam compreender e interpretar o mundo à sua volta. Se lutamos por justiça social, não deveríamos nos contentar com algo que não pode levar um indivíduo para além do que ele já experimenta e que não pode adquirir em sua casa, sua comunidade, ou no seu trabalho:

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1299)

Perceber a importância do conhecimento poderoso no nosso momento histórico atual, significa posicionar-se e resistir às pressões políticas e econômicas por flexibilidade que se aliam a ideais pragmáticos do conhecimento que, como já dito, não formam indivíduos capazes de lidar com o mundo para além do que vivenciam cotidianamente. Transcender essa experiência significa ser capaz de compreender, interpretar e criticar o mundo em que vivem, sendo capazes, portanto, de construir argumentos para contrapor o relativismo sobre a importância dos conhecimentos adquiridos e para problematizar as incertezas construídas pelas sociedades atuais.



## **5 TERCEIRA TENSÃO: SER PROFESSORA É UMA AÇÃO PRÁTICA OU TEÓRICA?**

As primeiras vivências com meus colegas professores dentro de uma instituição escolar me inquietaram bastante a respeito de como é vista a profissão professor. Se por um lado, como já descrevi na contextualização da escola, as professoras se sentem desrespeitadas pelo modo como são tratadas em muitas instituições particulares que interferem diretamente em seu trabalho docente, percebendo sua formação como suficiente para que saibam estruturar sua atuação, por outro, parecem perceber-se como não capazes de estruturar ou propor soluções para as questões educacionais, permitindo que outros profissionais como administradores ou economistas tomem posições a respeito de sua atuação e direção. Muita dessa percepção está relacionada com a insegurança que os professores sentem ao lidar com suas primeiras aulas, e todo o trabalho que envolve a atuação docente configurado na dicotomia teoria e prática, por vezes originando uma conclusão equivocada de que uma é mais importante do que a outra.

No meu entendimento, outra questão importante, principalmente ligada à formação dos professores no curso de Pedagogia desta Universidade, está associada ao início do curso, assentado em princípios excessivamente relativistas e difusos em torno das questões “o quê se ensina”, “como se ensina” e “para quê” se ensina. É preciso dizer que essas questões vão se tomando menos difusas ao longo do curso, à medida que se aproximam as cadeiras mais didáticas, ainda que essas assumam o “mantra” ação-reflexão-ação para atuação docente.

Nessa direção, é necessário destacar que, embora sejam advindas de experiências fora da realidade do nosso país, certas máximas pedagógicas oferecem uma proposta para uma metodologia de trabalho. De modo geral, muitas dessas máximas são encapsuladas no conceito de “professor reflexivo”, e reforçam a valorização de um conhecimento produzido no cotidiano do professor, um conhecimento advindo de sua prática.

A respeito dessas “teorias”, Arce (2001, p. 264) argumenta, desde uma perspectiva crítica quase demonizadora do pós-modernismo, que “cabe investigar até que ponto a entrada dessas teorias no Brasil e sua utilização não se filiam às produções neoliberais e pós modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo.” Diz o

autor (Ibidem) que essas teorias têm se tornado hegemônicas na formação dos professores em geral estando presentes em documentos de referência para formação de professores. Arce (Ibidem) faz uma análise do Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental (1997) e problematiza as diretrizes dessa formação, em vigo à época. O primeiro aspecto tem a ver com a característica em dar ênfase às histórias de vida dos professores, em detrimento de uma noção de totalidade, concordando, dessa forma, com certos princípios do que ele chama de perspectiva da pós-modernidade de conhecimento particularizado.

Tais argumentos seriam usados principalmente por instituições que desejam aligeirar a formação do professor, pois se o objetivo do professor é fazer com que os alunos “aprendam a aprender” constantemente, sua formação deve ser focada na reflexão sobre sua ação. Dessa forma, sua formação ficaria voltada a questões práticas, pois ele não precisa ser formado para ensinar, para transmitir conhecimentos que levam tempo para ser adquiridos:

A função do professor acaba reduzindo-se a um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como um mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir sobre a sua prática (ARCE, 2001, p.265).

Duarte, (2010, p. 38) também aponta problemas a respeito da valorização de um conhecimento tácito, cotidiano, pessoal: “O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.” Outro aspecto levantado pela autora e também por Silva (1998) é a presença da psicologia do desenvolvimento como principal alicerce para o processo de aprendizagem: “o ‘novo’ professor ou a ‘nova’ professora das reestruturações docentes é, decididamente, uma criatura psi” (SILVA, 1998, p. 7). O autor aponta uma onda de programas de formação e treinamentos voltados à formação de professores com intenção de reorientar a atuação docente: “uma característica intrigante desse movimento é sua indiferença política: embora se pretendam em geral, emancipatórias, libertadoras, autonomistas, críticas revolucionárias, as pedagogias psi se adaptam facilmente a sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos (SILVA, 1998, p. 7).

O autor (Ibidem) enfatiza que principalmente aqui, no Brasil, os projetos educacionais, as reformas curriculares e os programas de treinamento e formação docente de administrações municipais lideradas por diferentes partidos tomam como diretriz essa

pedagogia, que nomeia como “psico-crítica” e a descreve como “técnicas psi movidas por impulsos libertários.” O individualismo, a descrição do sujeito a partir de suas características individuais e uma regulação desse sujeito dentro da esfera social aproximam essa pedagogia dos preceitos neoliberais de livre concorrência e particularização do conhecimento. Segue o autor (Ibidem), afirmando que, “em particular, é intrigante observar como as pedagogias construtivistas e as pedagogias lacano-piagetianas, supostamente críticas e libertárias, têm-se combinado de forma admirável, no Brasil e em vários outros países com as reformas neoliberais da educação, do currículo e da profissão docente” (Silva, 1998, p.7). Trata-se, pois, de um aspecto importante para reflexão, uma vez que o crescimento da importância da psicologia se daria em detrimento de outras áreas do conhecimento como a filosofia, a sociologia e a história, todas basilares da formação de professores em outros tempos. Em virtude do que foi exposto, me pergunto: pode um professor formado exclusivamente para refletir sobre sua ação ser capaz de analisar concomitantemente os contextos de sua atuação bem como as implicações sociais, econômicas ou políticas da atividade docente?

### **5.1 Um professor reflexivo é o que desejo ser?**

O conceito de professor reflexivo assim como o ensino como uma prática reflexiva são parte de um discurso amplamente aceito na formação de professores atual. Essa discursividade é adotada nos processos de formação docente produzindo saberes docentes construídos por suas práticas e construindo pesquisas com base no ensino como ponto de partida e também de chegada. Entendendo que o ensino, visto como a aprendizagem do aluno é importante de ser pesquisada e refletida, ainda mais com os problemas que nosso país tem enfrentado em torno desse tema. Pimenta (2012), porém, questiona: “que condições têm os professores para refletir?”

O debate sobre o professor reflexivo tem apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” que decorreria desta construção, que têm a prática como base para uma construção que é feita de forma individual e para si próprio. Pimenta (2012, p. 26) aponta para o risco de

uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução de 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.

Dito de outro modo, a sustentação da formação de professores em práticas individuais não colabora com um processo de mudança institucional ou social (Pimenta, 2012), o que tornaria o enfoque de Donald Schön, criador desse conceito, reducionista por ignorar o contexto e por pressupor a prática de forma individualizada. Zeichner (1992, apud PIMENTA, 2012, p. 27) alerta sobre a incoerência da proposta de Schön, baseada em Dewey, que apesar de se sustentar em um pressuposto de reflexão, possa ser consumida através de pacotes que são aplicados tecnicamente em programas de treinamento e formação. Dessa forma, o conceito se reduz a aplicação dessas técnicas de forma a fazer com que professores superem problemas cotidianos vividos na prática docente sem identificá-los junto aos seus contextos, servindo, portanto, a outras dimensões que esvaziam o sentido da reflexão, principalmente quando se coloca reflexão como um atributo humano.

Sobre essa questão é importante ressaltar a importância das teorias da educação na formação dos docentes, pois são elas as responsáveis por capacitar os sujeitos para que tomem ações contextualizadas e oferecem perspectivas de análise para que os professores possam compreender os problemas além da própria prática, refletindo sobre seus contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, e de si próprios como profissionais. Ressalto nesse ponto, a importância da formação dos professores como uma política de educação para a sociedade como um todo e não atrelada a interesses econômicos ou comerciais.

Pérez-Gomes (1992, apud PIMENTA, 2012, p. 28), referindo-se a Habermas, argumenta que a reflexão não é um processo psicológico individual, porque implica necessariamente uma imersão do sujeito dentro do mundo em que está situado, isto é, num mundo com “valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Há necessidade, portanto, de se estabelecerem os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a sua prática reflexiva, para que não se comprometa individualmente o professor, mas sim que se analise o contexto de onde parte sua análise. Há de se tomar cuidado, portanto, para que a prática não opere uma separação entre esta, do contexto organizacional no qual ela acontece, oferecendo a ênfase no professor. Para isso, há uma necessidade de articulação do individual no âmbito das investigações sobre prática reflexiva, entre outras práticas cotidianas e contextos mais amplos, com o intuito de considerar o ensino como uma prática social concreta, dessa forma, Pimenta (2012) recomenda que a transformação da prática dos professores deve estar alinhada com uma perspectiva crítica.

Pensar a centralidade da sala de aula como lugar de experimentação e de investigação do professor individualmente para refletir sobre a melhoria dos problemas é também para Kemmis (1985, apud PIMENTA, 2012, p. 29) uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre as ações e pensamentos e sobre o conhecimento, como já analisado anteriormente, como produto de contextos sociais e históricos. Contreras (1997, apud PIMENTA, 2012, p.29) chama a atenção para um fato importante para a prática dos professores ser analisada: a consideração de que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também e considero, acima de tudo, é desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas culturais e políticas apontando para a necessidade, portanto, da transformação para uma perspectiva crítica.

A partir dessas críticas, Pimenta (2012) sugere possibilidades para uma superação da reflexão como praticismo. Considero essa uma proposição importante, visto que oferece uma possibilidade para atuação docente, inclusive para ser pensada para docentes em formação, oferecendo horizontes mais amplos do que uma simples análise da atuação em sala de aula. Acredito que essas proposições podem oferecer argumentos para que se estabeleça um maior diálogo entre as disciplinas que oferecem uma formação teórica de forma que possam ser colocados como mais presentes ou integrantes na atuação prática dos estudantes, denotando assim, sua importância para a formação dos futuros professores. No presente, conformamos nas práticas docentes uma reflexão que pouco se aproxima de reflexões contextualizadas, tendo como consequência, um afastamento da construção de um professor dotado de compreensão filosófica, social e histórica sobre sua atuação, embora, em tese, todos sejamos formados nesta universidade, para tal análise.

A proposta teórica tem como objetivo afastar a visão de tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação, presente, por exemplo, no discurso das competências. E propõe como movimento, entender o papel da teoria na reflexão e a compreensão de que essa é, necessariamente, um processo coletivo. Assim, o papel da teoria se conforma a partir da articulação de que o sujeito não se compreende apenas por sua experiência concreta, mas que também se conforma a partir dos “esquemas” que o professor elabora ao estudar as teorias de educação. Segundo Pimenta (2012, p. 31),

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docentes, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de

como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

A articulação desses saberes na prática pode fazer com que eles sejam ressignificados ou ressignifiquem as práticas cotidianas, dotando os professores de pontos de vista mais diversos e amplos. Da mesma forma, a autora concorda com Zeichner (1992) que, para propor perspectivas para ação da reflexão coletiva com objetivo de criar condições para uma mudança institucional e social:

a) prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e estimulem mutuamente.

Essa proposta, assim como várias outras, tenta, através da reflexão coletiva dos professores, trazê-los para um papel mais central, valorizando seus saberes profissionais e considerando-os como sujeitos capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões de gestão da escola e dos sistemas, através de uma aproximação da perspectiva da escola democrática. Propostas como a citada enfrentam grandes dificuldades para sua implementação no contexto social de hoje, pois para sua efetivação seriam necessárias alterações nas condições do trabalho de sala de aula, demandando um tempo do professor fora dela para pesquisa, troca coletiva e produção das reflexões.

Na sociedade onde a lógica neoliberal aponta para um projeto de privatização da educação, ações como essa, em tese “vendidas” como ações garantidoras de acesso ao conhecimento, são implementadas como políticas de “formação continuada” ou “inicial” aplicadas de forma fragmentada e instrucional, como aponta Pimenta (2012, p. 48), “configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e, às vezes, sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação”. Os objetivos estão menos voltados para “o acesso ao conhecimento e a apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens” (Pimenta, 2012, p. 48), e mais voltados a “efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida” (Pimenta, 2012, p. 48).

Os resultados repercutem na sociedade e quando em questão, atribui-se a responsabilidade aos professores, que também sofrem com as expansões das “universidades-

empresa”. Nesse discurso, torna-se central a figura do professor através do desprestígio social do seu trabalho e da incitação à busca constante por cursos de formação contínua. Em muitos deles, estão presentes os mecanismos de controle da atividade docente descritas como “*competências*, conceito esse que está substituindo o de *saberes e conhecimentos* (no caso da educação) e o de *qualificação* (no caso do trabalho)” (Pimenta, 2012, p.50), tornando os programas de educação em “mercado da formação contínua”(Pimenta, 2012, p.50). O termo competência têm importância no contexto atual, uma vez que encontra similaridades com os ideais neoliberais de imediatismo, individualismo e ausência do político. Trocar o conceito de saberes e conhecimentos por competências significa distanciar-se de contextualizações, construção de saberes e da crítica:

Por outro lado, o termo também significa teoria e prática para fazer algo; conhecimento em situação. O que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens ; dos porquês e dos para quê) (Pimenta, 2012, p. 54).

Acredito que propostas como as citadas reforcem um investimento na certificação e não na qualificação do professor e têm uma intenção voltada à “ sistemática desqualificação das universidades como espaços formativos” (Pimenta, 2012, p.54). Neste caso, o discurso do professor reflexivo consubstancia-se como um “[...] discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos” (Pimenta, 2012, p. 55). De difícil execução na situação política atual, propostas voltadas ao exercício da crítica e da reflexão do contexto, com valorização das teorias e dos saberes que sustentam, ou deveriam sustentar a formação de professores, tais como a sociologia, a filosofia e a história, conformam uma proposta de reflexão docente que teria o potencial de qualificar nossos processos de formação de professores atuais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste trabalho não tiveram o objetivo de criticar a formação recebida no curso de Pedagogia desta universidade, ou de propor novas metodologias para o trabalho docente. Como espero ter deixado claro, as reflexões que tomaram forma emergiram durante o meu estágio obrigatório e foram estruturadas a partir da constatação de que há uma discursividade dominante sobre a formação da pedagoga que produz efeitos nas atividades cotidianas e na atuação docente.

O conjunto de inquietações são próprias de uma professora iniciante, que ousou manter um olhar de estranhamento sobre a própria formação, desde sua imersão em um contexto onde começa a se relacionar. Acredito que a contribuição dos estudantes, desses sujeitos que se inserem em um “novo mundo”, seja exatamente esta: a de questionar, indagar, problematizar a forma que nós, seres humanos, agimos no mundo, assim como de contribuir, com um novo olhar, para a construção de um ideal de futuro. Não podemos controlar este movimento inexorável entre os que chegam e as que já se relacionam na sociedade (ARENDDT, 2000). A forma de perceber, de agir, de idealizar um modelo, um futuro para a relação entre os seres humanos e o mundo, renova-se e relaciona-se constantemente com um discurso dominante e a forma como agimos a partir disto, não é possível, portanto, condicionar, modelar preparar esta ação. Sobre esta incerteza, opera o trabalho educativo.

Os questionamentos colocados aqui, relacionam-se, conseqüentemente a pontos-chaves sobre a ação educativa: como fazemos com que este ser, que se insere neste novo mundo aprenda, da importância e da substância deste ato educativo e de como estamos refletindo sobre este trabalho. Em outras palavras, trago aqui inquietações sobre pontos-chaves da discussão pedagógica atualizada a partir de um chamado “modelo construtivista” que tem sido um discurso hegemônico de ideal para ação educacional: a preponderância da aprendizagem sobre o ensino, a centralidade do aluno como norteador da ação educativa, a primazia das vivências e das descrições psicológicas sobre o conhecimento produzido pela humanidade e os efeitos de um professor reflexivo.

Esses questionamentos surgiram durante o estágio e este trabalho, após o encerramento, desta forma, as reflexões apresentadas aqui não foram apresentadas aos docentes da escola nem propostas às outras docentes com mais experiência, portanto, as limitações deste trabalho tem a ver com fato de ele apresentar reflexões singulares, ainda que em diálogo com outros autores que também questionam a preponderância deste discurso



pedagógico e de suas críticas às consequências deste modelo. Um desdobramento interessante, seria expor essas leituras a docentes para que pudessem analisar essas críticas, a fim de se obter novos olhares sobre as questões trazidas aqui.

A preponderância do discurso construtivista na construção do futuro professor se dá pela importância desta concepção para a transformação do trabalho educativo. Trabalho, até então, centralizado na figura do professor, que rege de uma forma autoritária e pressupõe o aluno como uma “folha em branco” a ser “preenchida” pela escola. Tal discurso constrói a criança como um sujeito que já chega à escola com reflexões e concepções formadas por sua vivência, capaz de relacionar e construir novos conhecimentos a partir do que vivencia na escola. Dessa forma, se transforma a concepção do trabalho educativo: não mais de ensinar o conhecimento produzido pela humanidade, mas de propor situações para que essa criança seja capaz de construir, por si, novas aprendizagens.

Os questionamentos socializados neste trabalho não negam a importância da transformação da educação, antes procuram problematizar as discussões que rotulam práticas educativas como tradicionais. O conjunto de reflexões que eu penso ter apresentado tem a ver com o modo como essas perspectivas orientam práticas educativas que, muitas vezes, interdita discursos e ações necessárias para compor o trabalho educativo de forma a não mais ensinar os estudantes, mas sim descrever um sujeito a partir de uma perspectiva psicológica, atribuindo características e comportamentos, ou de mediar apenas, privilegiando vivências que não vão para além do mundo que as crianças têm familiaridade.

A minha preocupação é a de que não estamos alfabetizando ou ensinando outros conhecimentos para um indivíduo de forma que ele possa ser independente para agir, ou seja, não estamos capacitando-o para ler ou usar conhecimentos para ir além do que já conhece, portanto, ao invés de estarmos oferecendo autonomia e liberdade para os estudantes, esse comportamento têm aprisionado esses sujeitos a um mundo onde já vivem e impedindo-os de transcender ou criticar as condições que lhes são impostas.

Partindo dessas observações, este trabalho direciona para a percepção de concepções afirmativas para o ensino, a fim de que se supere a visão dicotômica entre educar um ser abstrato e sem contextualização ou educar com vistas apenas atingir objetivos imediatos dentro do contexto dos sujeitos. O direcionamento proposto é de que se perceba o sujeito a partir de um contexto histórico e dentro de um coletivo organizado socialmente, para que tenhamos uma ação voltada à educação de um novo ser humano que deve ser capaz de agir no, e sobre o mundo, para além do contexto social mais próximo.

A importância da instituição escolar é potencializada na medida em que lutamos pelo direito de todos terem acesso a conhecimentos que não estão à disposição fora da escola, que não estão acessíveis na sua vida cotidiana. Relativizar esses conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007) concebendo-os como tão importantes quanto quaisquer outros, como os profissionais ou cotidianos, por exemplo, significa conceber que um sujeito pode aprender apenas o que é necessário para que se mantenha dentro de seu próprio contexto atual. Em um país com desigualdades sociais tão grandes como a nossa, significa manter sujeitos incapazes de perceber o contexto histórico e social onde se inserem, mantendo seu olhar para o que é imediato e singular. Ao colocar o aluno no centro do processo educativo, acabamos por ser guiados por estes princípios ou por indivíduos que ainda não analisaram, por sua inexperiência ou imaturidade, outras possibilidades de vivências e aprendizagens.

Ao analisar a centralidade do aluno, nos confrontamos com uma outra questão: o professor. Como deve ser a formação de um profissional que lida com particularidades e que apenas medeia relações de aprendizagens construídas por seus alunos? Sob essa perspectiva o professor não é mais formado para ensinar ou transmitir conhecimentos e sim para ser um prático-reflexivo, alguém que apenas desenvolve técnicas de mediação e reflete sobre melhorias para tal. Sua formação volta-se a conceitos tácitos e psicológicos a fim de que possa descrever, mediar e regular o cotidiano de seu trabalho docente. Importante salientar que essa formação secundariza conhecimentos como os da filosofia, história e sociologia, conseqüentemente, pode filiar-se a diferentes conformações políticas, novamente valorizando a construção individual da aprendizagem do sujeito e afastando-se de uma possibilidade de análise, bem como das implicações sociais, econômicas ou políticas da atividade docente. Conseqüentemente, a importância da formação dos professores como uma política de educação para a sociedade como um todo também perde força e fica atrelada a interesses econômicos e sociais.

Nesta direção, este trabalho assumiu que questiona a formação voltada para a prática chamada de "reflexiva", pois a capacidade de análise da prática de cada professor não pode desconsiderar a influência da realidade social sobre as ações e pensamentos e sobre o conhecimento, como produto de contextos sociais e históricos. Além disso, essa capacidade reflexiva deve considerar de que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também é desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas culturais e políticas apontando para a necessidade, portanto, da transformação para uma perspectiva crítica. E novamente utilizando Pimenta (2012), seria necessário propor um movimento para a superação

de uma visão de prática reflexiva que seja condicionada somente sobre sua prática cotidiana: a visão do coletivo para a reflexão, aliando teorias às reflexões das práticas cotidianas e da possibilidade de ressignificações para as mesmas e do próprio olhar sob o campo de atuação do professor, não apenas como um prático, mas como um profissional teórico, capaz de propor decisões de gestão da escola e dos sistemas educacionais.

Para tal mudança, também seriam necessárias alterações nas condições do trabalho de sala de aula, demandando um tempo do professor fora dela para pesquisa, troca coletiva e produção das reflexões. Algo difícil de se fazer no contexto das sociedades neoliberais, como as atuais, que oferecem “conhecimentos” sob a forma de pacotes de qualificação a serem comercializados como "formação continuada" ou "aprimoramento profissional", dependentes do interesse do profissional, neste caso o professor, para serem adquiridos e não como conhecimentos necessários à formação do professor. Sob a mesma perspectiva, a crítica se estende à visão de "competências" que tem substituído a noção de saberes e conhecimentos, pois percebe-se tal perspectiva como um mecanismo de controle da atividade docente, que tem desqualificado o profissional professor e a universidade como espaço formativo, responsabilizando-os, eles que sofrem as consequências das políticas educacionais equivocadas, pelos problemas com a qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educ. Soc.* [online]. Vol.22, n.74, 2001. p.251-283. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. 5º ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. CEDES* [online]. Vol.19. n.44. 1998. p. 85-106 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>.
- EISNER, Elliot W. *O papel da arte como disciplina*. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.
- LOCKMANN, Kamila. O Discurso Pedagógico Contemporâneo: Restrições, Proibições e Exaltações. *Rev. Port. de Educação*. v. 22 n.2 Braga: 2009.
- MARTINS, L. M; DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. [Orgs.]. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* - [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PALAMIDESI, Mariano. La producción del "maestro constructivista" en el discurso curricular. *Educación e realidade*. v. 21, n. 2, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro. *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. - São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7º ed. São Paulo: Contexto 2017.
- SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007. p. 57-67.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- TRAVERSINI, Clarice Salette; BUAES, Caroline Stumpf. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? *Rev. Port. de Educação* [online]. 2009, vol.22, n.2, pp.141-158.
- YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)
- YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cad. Pesquisa*. [online]. vol. 46, n.159, 2016. p.18-37.