

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: COMO FORMAR PARA TRANSFORMAR A REALIDADE

Ingrid Hötte Ambrogi

Universidade Presbiteriana Mackenzie

ihambrogi@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho discute a formação docente a partir da questão de quais princípios metodológicos são utilizados nos cursos de formação de professores para escola básica, na Pedagogia, nos aspectos relativos às necessidades inerentes da profissão, na reflexão e no fazer pedagógico coerente, que garantem o bom desempenho do futuro professor. Dados preliminares dessa pesquisa, no entanto, apontam que durante a formação os professores vivenciam práticas docentes em parte tradicionais, sendo a aula expositiva a principal metodologia. Esse mesmo princípio está presente na maioria dos estágios realizados nas escolas de ensino básico, mostrados por meio de seus relatórios - o que reforça essa abordagem de ensino. Diante desses aspectos buscou-se revelar através de entrevistas por amostra como os futuros professores veem a possibilidade de que sua prática possua formas mais interativas em que a ação do sujeito aprendiz seja privilegiada. Para discutir esses antagonismos e apontar caminhos, um dos aspectos centrais dessa pesquisa refere-se à transposição didática (LERNER, 2007) e de como as abordagens teórico-metodológicas têm possibilitado pensar sobre as práticas docentes realizadas na escola básica com especial atenção para a aquisição da língua escrita materna, essencial para a inclusão de todos os cidadãos, garantindo princípios elementares de equidade e participação social.

Palavras chave: formação de professores; transposição didática; ensino básico.

INITIAL TEACHER EDUCATION: HOW TO TEACH IN ORDER TO CHANGE REALITY

This paper discusses the teacher education starting from the issue by which methodological principles are used in teacher education courses for primary school, the pedagogy, in aspects related to the inherent needs of the profession, the reflection and the coherent pedagogical activity, which together guarantee the good performance of future teachers. However, preliminary data from this study show that during their education, teachers experience somewhat traditional teaching practices; with the lecture class as the main methodology. This same principle is present in most internship activities in primary schools, included in their reports, which reinforce this teaching approach. Based on these aspects and through sampled interviews we tried to reveal how future teachers see the possibility that their practice might have more interactive forms in which the action of the learning subject be privileged. In order to discuss this antagonism and indicate different paths, one of the main aspects of this study refers to didactic transposition (LERNER, 2007) and to how the theoretical-methodological approaches have enabled thinking about teaching practices in primary schools, specially regarding the acquisition of written mother tongue, which is essential for the inclusion of all citizens, thus guaranteeing elementary principles of equity and social interaction.

Key Words: teacher education; didactic transposition; primary teaching

Introdução

Nos últimos dez anos as diretrizes para a formação de professores no Brasil sofreram inúmeras modificações, no entanto pouco se alterou a qualidade do ensino da escola básica em decorrência dessas ações.

A escola de ensino básico apresenta índices nas avaliações nacionais feitas, que demonstram a enorme diferença na qualidade oferecida entre as escolas públicas em território nacional. Diante dessa diversidade aponta-se para a igual disparidade os cursos de formação de professores para escola básica, que podem ser revelados

por meio do cotidiano desses cursos, especialmente em relação ao vínculo estabelecido entre a teoria e a prática da docência.

A busca por essa interrelação entre a teoria e a prática está presente como princípio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2002a), sendo que um dos aspectos ressaltados está na relação entre os estágios supervisionados e os aspectos teóricos desencadeados nos cursos de Pedagogia. Como sinalizado nos Referenciais de Formação de Professores, o estágio supervisionado deveria ser esse espaço que:

(...) deve estar presente desde o início da formação, para colocar o futuro professor em contato real com a natureza de seu trabalho por meio de atividades em que a experiência da docência seja trazida à escola de formação e se torne objeto e análise. (BRASIL, p.7, 2002b)

Ao que tudo indica, embora a diretriz aponte a necessidade para a realização de projetos de intervenção, durante parte dos estágios, raramente na prática essa modalidade de estágio tem sido contemplada.

Ocorre que se a instituição na qual o curso de Pedagogia está sendo realizado não estabelece um acordo com a instituição que recebe o estagiário, é difícil que haja a abertura necessária para realização do mesmo de forma adequada. Assim, os estágios, se cumpridos, o são de maneira burocrática e pouco ou nada acrescentam à formação dos futuros docentes.

O elo que deveria ser construído a partir da realização dos estágios e que possibilitaria um espaço para a reflexão entre os aspectos estudados, abordagens teóricas e a realidade, só se efetivam com projetos que garantam essa interface. Para tanto, há a necessidade de se ter um professor que coordene o projeto de estágio. Ele seria responsável por criar a possibilidade, por exemplo, de desencadear um projeto de intervenção pautado nas necessidades de aprendizagem dos futuros professores e elaborado a partir da necessidade da realidade em que esse estágio será realizado.

Para isso, é necessário realizar uma análise prévia da realidade do local do estágio, levantar as demandas do lugar e, a partir dessas premissas, elaborar uma proposta de projeto de intervenção e apresentar, para a instituição receptora, sua análise e avaliação das possibilidades efetivas de sua realização. Como reiteram os Referenciais de Formação de Professores:

A ida dos professores às escolas deve acontecer desde o início, de preferência desde o princípio do ano e ao longo de todo o curso de formação, para que esse processo seja vivido com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões profissionais. (BRASIL, 2002b, p. 6)

A necessária sistematização teórica articulada à prática pedagógica/ educacional exige um redimensionamento dos estágios,

dos momentos dedicados à reflexão sobre a atividade profissional, e da pesquisa empreendida ao longo do curso. As *Diretrizes Curriculares Nacionais* apontam que “a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (art.13), acrescentando que o estágio obrigatório deve ser iniciado já no primeiro ano do curso (ibidem).

Durante a realização dos estágios, é preciso que o professor responsável acompanhe o seu andamento, ajude os estagiários a redimensionar as ações, se isso for necessário. Esse redimensionamento é fundamental e torna-se um momento rico de troca de experiências e impressões. Muitas vezes é, nesse espaço, que se abre a perspectiva dos vínculos entre a teoria estudada e a prática vivida. A reflexão nesse sentido é fundamental, pois ao buscar uma saída para uma situação real, é necessário balizar essa nova ação em pressupostos teóricos, justificar as ações, buscar um lastro teórico para pensar a ação docente e, por vezes, confrontar os limites teóricos de uma concepção de ensino.

O confronto deve gerar a sensação que as respostas não estão prontas e o que há são sinalizações, mas não respostas, e aí vem a parte que implica em gerar respostas, a necessidade da busca, da criação e, especialmente, em desempenhar o princípio da autoria.

O princípio da autoria refere-se à mobilização de saberes de um profissional em detrimento aos desafios que se constituem em sua prática, sendo esses balizados pelos aspectos históricos em detrimento à interpretação desse sujeito autor.

Pode-se justificar inicialmente esse princípio, em Foucault (1975), especialmente em seu texto *A Ordem do Discurso*. No entanto, é, em Orlandi (1996), em seu livro *Interpretação autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, que se pode, por um outro ponto de vista, ter uma ampliação da questão.

Para Orlandi (1996), o sujeito autor interpreta seu objeto e lhe atribui sentido a partir de sua historicidade. Esta leitura traz em si uma sustentação ideológica inerente à época e aos sentidos instituídos. O sujeito mesmo se considerando fonte de seu discurso, na verdade, não é a origem dos discursos que propaga, mas é um intérprete desses discursos. Dessa forma, Orlandi (1996) sinaliza que: “A nosso ver, a função de autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações” (ORLANDI, p. 69, 1996).

Retomando a questão dos estágios, as escolas que recebem os estagiários, ao dificultar que estes realizem o estágio, de maneira mais participativa e atuante, impedem que esses estudantes tenham uma experiência adequada.

O que parece irônico é que esses mesmos estudantes poderão ser no futuro candidatos a professores, e, portanto, apresentar

dificuldade de estabelecer o vínculo entre a teoria e a prática, baliza essencial em qualquer profissão.

Assim, o que vemos é ser estabelecida uma retroalimentação de uma sistemática falida. Não há uma mudança efetiva das práticas que são realizadas, e isso faz com que o sistema se perpetue. Na maioria das vezes, os futuros docentes partem da premissa de que basta a reprodução do modelo vivido, pois o justificam afirmando que sempre funcionou, incluindo a si mesmo com exemplo de êxito do sistema.

Essa imitação traz outro problema que é a metodologia de ensino calcada na caricatura. Isso seria a mera imitação daquilo que é observável, do visível, no entanto despido de reflexão teórica, que justificaria as práticas originais adotadas em uma relação de análise e de coerência com um pressuposto teórico-prático.

Os professores formados em uma concepção tradicional ou tecnicista, que perdurou durante boa parte da história da formação de professores no Brasil, aprendiam uma forma de ministrar suas aulas em seus cursos de formação. Havia um porque realizar as práticas de um certo jeito. Geralmente, se estabeleciam etapas de apresentação do conteúdo, exercitação, fixação e avaliação da aprendizagem, tendo o professor ou as técnicas como centro do processo de aprendizagem.

Essa forma de ministrar as aulas era teoricamente estruturada, ensinada e divulgada para todos os professores através de periódicos destinados a eles (exemplo, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), bem como nos cursos de formação, nas reuniões pedagógicas entre outras sistemáticas empregadas na época.

Com a efetivação de abordagens de ensino mais reflexivas e menos lineares (construtivismo e sócio interacionismo), os professores deveriam criar suas aulas a partir do contexto em que estavam inseridos. Mas, ao perder a “segurança” do planejamento totalmente estruturado e determinado, “engessado”, boa parte dos professores caiu em um vazio. Esse vazio, em que a maioria mergulhou efetivamente a partir da década de 1980, foi derivado de outro fato que antecedeu esse antagonismo entre a formação dos professores e a necessidade que emergia em seu cotidiano profissional - a democratização do ensino ocorrida na década de 70. Esse fato gerou um estado de paralisia na maioria dos professores. Eles não sabiam o que fazer diante da demanda, desconhecida até então, pois as classes populares, em grande parte, ficavam fora da escola, seja pela falta de vagas, seja pela falta de recursos para providenciar material escolar, uniforme, entre outras exigências, para se frequentar um Grupo Escolar.

A democratização não passou de um *mis-en-scène* político, em que o governo militar buscava uma forma de agradar as camadas pobres da população para se legitimar no poder. E, ao abrir o acesso à escola para as massas, extinguindo o exame de admissão e

implementando o primeiro grau com oito séries obrigatórias para toda a população, ganhou apoio.

Deixamos claro que a democratização é um fato importante e deveria ter sido efetivada muito antes, nas gestões democráticas que antecederam o governo militar. No entanto, o que ocorreu mais uma vez foi alterar os rumos da educação por decreto, sem nunca ouvir os professores ou tentar, a partir de formas mais mediadas, modificar paulatinamente a estrutura do sistema educacional.

Impulsionado pelos altos índices de reprovação, da transformação do espaço em relação à construção das aulas, houve o aprofundamento da crise, refletindo na formação dos professores, que passou a receber essa demanda como mote. No entanto, os cursos de formação de professores também estavam sofrendo mudanças e buscando novas configurações para sua formação. Portanto, os professores que estavam em serviço e aqueles que estavam sendo formados estavam buscando saídas (Freitas *apud* BARBOSA, 2004).

Os professores para tentar realizar as propostas indicadas pela Secretaria de Educação e órgãos oficiais, em que era solicitado que o aluno construísse seu conhecimento a partir de sua realidade, buscavam se adaptar a essas demandas mesmo sem entender efetivamente seus princípios. Aparentemente, em algumas tentativas superficiais, as ações pedagógicas se alteravam, mas não em sua essência que deveria ser decorrente de uma coerência teórico-prática.

Para existir uma diretriz educacional, seria necessário que fossem promovidas ações conjuntas por meio de debates, grupos de estudo para uma nova formação dos professores, o que não ocorreu. Como sempre se tinha urgência na mudança dos índices, portanto era mais uma medida paliativa ou apenas de impacto imediato.

Na época, muitos cursos, denominados por *reciclagem pedagógica*, tal como, o Projeto Ipê, implementado pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo/CENP, ocorreram em 1986. Embora o material largamente distribuído para professores da rede apresentasse boa qualidade, divulgando princípios interessantes para o desenvolvimento do cotidiano do professor, esses cursos não alteravam efetivamente as práticas, pois a atitude dos professores, nesses cursos, era de receptores de um novo conhecimento, em uma atitude passiva diante do mesmo. Ainda que algumas vivências fossem realizadas nas reuniões, não se alcançava a forma de pensar da maioria desses professores e gestores do ensino.

Perdeu-se de vista que não bastava falar sobre as mudanças, ou mesmo observar sugestões, era preciso experienciar, confrontar, buscar debater, trocar informações, dentre tantas outras necessidades.

Não se muda nada com discursos, decretos ou por diretrizes, é necessário que os sujeitos envolvidos atuem sobre o objeto de conhecimento em qualquer etapa e situação da vida. Isso não quer dizer manipular objetos, quer dizer levantar hipóteses, testar,

redimensionar, buscar novas possibilidades, praticar, sugerir; enfim, mobilizar o ato de pensar sobre o que realiza.

O mais perverso é identificar que esse tipo de reprodução de práticas pelo vivido se instaurou há décadas. Portanto, hoje, temos a caricatura da caricatura da caricatura, que como em sucessivas cópias de um texto perde-se a nitidez do original, e embora ainda possa se ler como um texto, a leitura, por vezes, é completada por inferências, na medida em que algumas palavras tornam-se ininteligíveis e passam a ser substituídas por deduções. Com o passar do tempo, as deduções tornam-se verdades em nome de autores, muitas vezes apropriados às pressas, mas que são usados na tentativa de legitimar essas práticas. Temos, ainda hoje, apropriações de Piaget ou Vigotsky de maneira tão distorcida, que justifica o fato de muitos professores atribuírem à teoria de ambos em sua apropriação um fracasso pedagógico.

Essa situação só poderia ser alterada diante do confronto das bases reais, se questionadas por alguém que de fato tivesse clareza das teorias apropriadas. No entanto, só se pode desvelar esse estado de coisas ao confrontar a eloquência dos argumentos, das ideias e debates com o cotidiano da sala de aula. Lá, é que as coisas e os antagonismos se mostram com nitidez. Muito se fala e pouco se faz, ainda estamos em um patamar da elucubração de ideias com pouca ou nenhuma efetivação.

Temo pela pedagogia da caricatura, hoje tão presente em nossas escolas. Parece que basta imitar os trejeitos de um professor para se tornar um. Essa é uma experiência vivida por todos que estiveram em uma escola e, dessa forma, pode-se considerar que diante dessa premissa qualquer um poderia se tornar um professor a partir da imitação, do que puderam extrair na vivência como alunos com seus próprios professores.

Em detrimento à pedagogia da caricatura, da reprodução, na verdade o bom professor, a cada escolha que faz para uma sala de aula, pressupõe a escolha de que professor ele é, no que acredita, o que deseja promover, em termos de experiências para seus alunos, e o que isso irá favorecer na formação destes.

São escolhas elaboradas que exigem um olhar-se no espelho, identificar um compromisso profissional, social e, acima de tudo, ético. Dessa forma, para poder fazer escolhas, devo conhecer os caminhos e me posicionar diante dessas possibilidades.

Barthes (2007) revela em seu texto *Aula* que “Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, o máximo de sabor possível” (p. 45). O autor considera, em sua aula inaugural (BARTHES, 2007), a relação do poder da linguagem e os efeitos derivados disso. Revela a necessidade de se despir do conhecimento autoritário. Inicialmente, para ele, se ensina o que se sabe; depois, o que não se sabe. Isso é a pesquisa, e, finalmente, deve-se desaprender para trabalhar com o imprevisível, pensar, elucubrar, descobrir novas coisas.

O paradigma que se prenuncia tem como matriz o pensamento não linear, que busca compatibilizar as diferenças em direção ao universal, para todos, no entanto, sem ser igual. Diante dessa pretensão vislumbra-se proporcionar a integração dos múltiplos aspectos sociais, atualmente segmentados, em direção à integração das diferenças para a totalidade.

Mc Clintock considera que:

A educação escolar precisa ser repensada porque as representações, os valores sociais e os conhecimentos disciplinares estão hoje modificando e a escola que hoje temos é em grande medida, uma resposta aos problemas e necessidades do século XIX e as alternativas que se oferecem têm raízes no século XVII. (*apud* LOURENÇO FILHO, 1969)

Nesse sentido há divergências existentes entre a visão sobre a formação dos sujeitos e as contingências sociais que se impõem. Assim sendo, parece haver um descompasso entre o que objetiva a escola com seus currículos lineares, e as respostas que a sociedade necessita, que se baseia em ações não lineares.

Embora exista uma necessidade do ser humano em procurar uma regularidade em promover ações organizadas, não se pode compreender que os princípios de organização necessariamente caminhem no tripé: começo, meio e fim.

A escola raramente trabalha com o inesperado, geralmente, esse fato é visto como desvio, algo a ser regulado. Uma das possibilidades atuais de lidar, por exemplo, com a leitura não linear advém das novas tecnologias, que mostram outras possibilidades, como o da leitura, utilizando o hipertexto, que dá ao sujeito a possibilidade de que seus percursos sejam realizados segundo a sua vontade e a sua necessidade enquanto leitor naquele momento. Ou seja, há aí a liberdade de escolha, em ninguém aprenderá exatamente o que o outro aprendeu, mas vai produzir o seu percurso diante do que considera uma necessidade naquele momento, ou para desenvolver aspectos intelectuais de um percurso traçado para si, exclusivamente. Dessa forma, pode-se de fato conviver com as diferenças sem juízo de valor, proporcionar a riqueza de olhares sobre o mundo e para o mundo. Esse é um exemplo em que se abandona a forma cartesiana de uma mesma base para todos os sujeitos ao mesmo tempo, calcado em uma noção de que a homogeneidade é possível.

Como ficariam os programas, a necessidade de bases mínimas? A resposta poderia ser - seriam preservados, pois não se quer dizer aqui que cada aluno estuda o que quer e só, mas se quer dizer que há a possibilidade de ficar em um mínimo exigido e extrapolar para muito além do que foi solicitado, como em um hipertexto em que nas palavras sensibilizadas há explicações que leio se precisar, quiser ou necessitar.

Nesse sentido o paradigma que se instaura vem das ciências da física, a imprevisibilidade, e transcende para as relações sociais como um todo, revelando onde poderiam ser justificadas as relações dos sujeitos com o mundo, que não podem ser mais justificadas pelas teorias regulares e ordenadas sequencialmente.

Hoje não são apenas as regras sociais, preceitos morais, que tentam regular e assujeitar as pessoas, mas as contingências que determinam o seu ir e vir, as suas decisões, o que pode ou não valer.

Um dos grandes teóricos que rompem com os dogmas das ciências clássicas é Ilya Prigogine, que desenvolve o conceito da teoria das estruturas dissipativas, questionando o saber onisciente a que as ciências clássicas reduziram a natureza. Esse conceito de ordem por flutuações através de bifurcações dá origem a um novo pressuposto de organização menos linear e mais complexo, observado desde a formação de ciclones até a organização das formigas, passando pelo crescimento urbano.

Este novo enfoque científico assinala a importância desse fluxo do devir, ponto de partida para uma nova mudança – reabilitar a desordem e o acaso organizador.

Prigogine reitera,

Enfim a ciência determinista clássica cede lugar a uma ciência mais pluralista: respeitando outros questionamentos, outras culturas, cuja mensagem parece poder se integrar em um campo cultural mais vasto, inaugurando talvez uma nova era do saber. (Prigogine, Ilya, *apud* DOLL, 1997, p. 107)

Há a firme convicção, nos meios educacionais, de que a formação, que privilegia a cultura acumulada, deve ser em caráter reprodutivista e, portanto, antagônica, com possibilidades que desencadeiem a reflexão e a busca por novas formas de pensamento. Esse tipo de visão impossibilita um avanço efetivo pautado no conhecimento e em direção à busca orientada para o novo.

É inegável o papel da escola em formar e, portanto, de informar os sujeitos sobre o percurso cultural de seus semelhantes, mas abrir espaço para novas tentativas na produção de novos códigos valores é cada vez mais necessário.

Então, como conciliar essas propostas antagonicamente instauradas?

Primeiramente, é preciso desvelar o caráter intrínseco de cada uma delas, a que servem separadamente enquanto perfil de sujeitos que pretendem formar para depois discutir o porquê. Criou-se um suposto antagonismo entre o arcabouço cultural e as possibilidades de rompimento pela busca do novo. César Coll explicita esse suposto antagonismo:

A questão essencial é que aqueles que colocam a ênfase na reprodução cultural parecem acreditar que isso requer uma instrução uniforme, dirigida pelo professor, de acordo com um

currículo centralizado baseado em livros textos autorizados e monitorados por frequentes testes padronizados. Segundo essa visão, a criatividade e a originalidade baseadas no interesse e na iniciativa individuais somente são possíveis quando os alunos tiverem adquirido um conhecimento sólido das habilidades “básicas” e do cânone do conhecimento que está conservado no passado. Por outro lado, aqueles que colocam ênfase no desenvolvimento individual argumentam que, já que o conhecimento é construído individualmente com base naquilo que o aluno traz para a tarefa graças ao seu conhecimento prévio, o interesse e a motivação, a aprendizagem deve ser centrada no aluno, com o papel do professor ficando limitado ao de apoiar e facilitar o interesse e a iniciativa do indivíduo. Assim caracterizado não surpreende que o ensino “tradicional” e o “progressivo” devam ser vistos como opostos. (COLL,1998, p. 57)

Atualmente, já aparecem tendências que buscam superar essa dicotomia na visão da formação dos sujeitos. No entanto é um caminho a ser construído na medida em que a maioria dos profissionais da educação busca soluções prontas e acabadas, entrando em conflito com o próprio sistema de organização do paradigma emergente.

Há que se ter a coragem da ruptura, do embate e da busca balizada pela teoria que assinala possibilidades que necessitam da planificação das ações educativas criadas para satisfazer as demandas da atualidade na formação de um sujeito crítico, criativo, cooperativo e autônomo.

Não se trata de defender uma proposta totalmente aberta e não linear, ou o seu oposto, totalmente estruturado, a qual Zabala (1998) se refere com “o tudo fechado ou o tudo aberto”; trata-se de sair de uma postura passiva diante do conhecimento e possibilitar uma interação efetiva.

Obviamente esse caminho traz consigo inquietações e dúvidas, pois embora, como salientamos, existam conteúdos de um núcleo essencial a serem cumpridos, as formas de conduzi-los podem ser variadas dentro do próprio grupo/classe de acordo com as possibilidades, perfil do aluno e necessidades de competências a serem desenvolvidas.

Isso não quer dizer que atividades padronizadas sejam proibidas, mas não há porque apenas ter esse tipo de proposta negando o caráter múltiplo dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma deve-se prever a multiplicidade no planejamento que desloca seu modelo tradicional de uma planificação em blocos para uma planificação em rede.

As redes de conhecimento dão ao planejamento educacional versatilidade, flexibilidade, pois tem como dispositivos organizadores a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Enquanto a interdisciplinaridade torna as experiências educativas mais próximas da realidade, uma vez que a vida não está dividida por áreas do

conhecimento, a transdisciplinaridade faz a ponte dos conhecimentos acadêmicos para o cotidiano, possibilitando uma relação dialética na medida em que as perguntas e inquietações suscitadas fora da escola podem buscar respostas nos conteúdos formais escolares dando vida e motivação para aprender os mesmos.

O planejamento, portanto, revelaria não um percurso pré-estabelecido no início do ano letivo, mas refletiria a todas as tomadas de decisão ao longo do processo, uma vez que seria construído na medida em que fossem tomadas as decisões diante das necessidades e as possibilidades. Isso não quer dizer novamente não se ter uma programação prévia, mas o caminho deve possibilitar a entrada de novos temas derivados daqueles que se julga imprescindíveis em serem aprendidos num dado momento do percurso escolar.

Cada professor, portanto, teria um percurso próprio, particular, mas sem perder de vista o compromisso em formar a todos com capacidades e competências básicas semelhantes.

De certa forma, à medida em que cada professor toma suas decisões quanto ao percurso escolhido para a aprendizagem de seus alunos, revela suas próprias concepções diante do que é ensinar e aprender. Portanto, esse professor também deve ter conhecimento das muitas formas de proporcionar aprendizagem, esse seria parte do conhecimento docente necessário para suas tomadas de decisão.

Como acrescenta Zabala,

Portanto, podemos falar da diversidade de estratégias que os professores podem utilizar na estruturação das intenções educacionais com seus alunos. Desde uma posição de intermediário entre o aluno e a cultura, a atenção à diversidade dos alunos e das situações necessitará, às vezes, dirigir, outras vezes propor, comparar. Porque os meninos e as meninas, e as situações em que têm que aprender, são diferentes. (ZABALA, 1998, p. 87)

Um planejamento em rede pode ser esboçado a partir dos núcleos de conteúdos obrigatórios. Dessa forma teríamos uma configuração inicial enxuta apenas demarcando os conteúdos e competências que deverão ser alcançados, para, posteriormente, realizar a melhor escolha de atividades, projetos educativos; enfim, do percurso diante da imprevisível realidade dos sujeitos presentes em uma cena educativa.

Para tanto é necessário buscar práticas que assegurem o respeito às condições iniciais dos sujeitos (aleatória) e garantir que condições mínimas em semelhança na formação final sejam garantidas. É, sem dúvida, um dos maiores desafios que se prenunciam.

A competência profissional e pessoal responderá em grande parte pelo desafio, mas para além desse fato o educador terá que se deparar e superar seus pré-conceitos em relação às questões sociais,

de ensino e aprendizagem; enfim, despir-se das certezas e ousar navegar na incerteza.

O desafio do embate real com as características multiculturais compreendidas a partir da ausência da hierarquização social tem como meta superar as condutas unidimensionais e partir para as multidimensionais, para assim deixar de lado os dogmas da modernidade que compreendem os sujeitos como seres abstratos, categorizados, demarcados, para assegurar a compreensão do homem real.

Boaventura de Souza Santos (2000, p. 340) aponta para o paradigma emergente, cujo:

(...) objetivo central é lutar contra o *apartheid* identitário e cultural que o paradigma dominante pressupõe e tem vindo a desenvolver constantemente.(...) Consiste em promover a pluralidade e a permeabilidade das identidades pelo incentivo à confrontação entre os dois paradigmas, com base na ideia de que o *apartheid* se reproduz incessantemente na sociedade e a muito mais níveis do que vulgarmente se julga.

No projeto inicial da modernidade o paradigma que se anunciava buscava uma maior igualdade para os indivíduos. No entanto, acabou por significar o empobrecimento do potencial democrático que se buscava inicialmente. Procura-se, portanto, reinventar esse potencial para o qual Boaventura Santos (2000b) propõe “(...) inaugurar dispositivos institucionais adequados a transformar as relações de poder em relações de autoridade partilhada.” (p. 344).

Assim, buscou-se estabelecer aqui um sobrevôo que indicasse as possibilidades em romper amarras e assumir posturas coerentes para uma busca pela transformação educacional, política e social. Confirma Boaventura Santos (2000) esta “não é tarefa fácil nem é uma tarefa individual. Mas se é verdade que a paciência dos conceitos é grande, a paciência da utopia é infinita” (p.346).

Múltiplas Vozes: refletindo sobre as transformações da disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização

Nos últimos dez anos tenho ministrado a disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização no curso de Pedagogia de uma Universidade de grande porte, na cidade de São Paulo. A disciplina se originou no momento em que foi implementada a habilitação de Educação Infantil, de acordo com as diretrizes que já se prenunciavam em relação aos cursos de formação docente, frente às necessidades específicas para que os egressos desse curso pudessem atuar na educação infantil.

Dessa forma, a disciplina foi criada, em 1998, e enquanto docente com experiência em alfabetização, por ter atuado como professora alfabetizadora em escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, fui convidada a planejar a disciplina, criar sua ementa para compor a nova habilitação e esta ser submetida à apreciação e a aprovação junto ao MEC.

Ao longo de uma década, a disciplina foi sendo reformulada, especialmente com a implementação de estágio obrigatório vinculado à disciplina, de acordo com a legislação que traz às disciplinas de metodologia a necessidade de que haja estágio supervisionado em cada uma delas.

A disciplina, no início de sua existência, era destinada apenas aos alunos que realizavam a habilitação de Educação Infantil, sendo que essa escolha se dava no 7º semestre do curso, e a disciplina ocorria no último semestre, ou seja, no 8º semestre do curso. Havia, na época, um semestre para tratar sobre o processo de alfabetização que se vinculava especialmente à educação infantil, uma vez que pertencia a essa habilitação. Posteriormente, em 2005, a disciplina migra para o 3º semestre para todos os alunos do curso e, em outra reformulação em 2007, ganha um semestre a mais.

Como já salientei, a disciplina no início de sua realização estava vinculada à educação infantil, no entanto, eram recorrentes as solicitações para se tratar de questões vinculadas ao processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, especialmente relacionadas aos alunos que apresentavam dificuldade em se alfabetizar. Tendo como pressuposto inicial que a alfabetização é um processo e vinculando-se a uma abordagem de ensino pautada em princípios construtivistas e sócio interacionistas, buscamos refletir sobre como a criança se alfabetiza, que princípios podem ser desencadeadores a partir do que ela vive para dar significado ao conhecimento como é disponibilizado na escola.

Nesse momento inicial a disciplina não possuía estágios supervisionados vinculados a ela, portanto as alunas traziam suas inquietações de sua prática quando estavam inseridas enquanto professoras ou auxiliares de ensino.

Essas alunas buscavam uma solução que desse conta em transformar os resultados apresentados por seus alunos que não aprendiam. Dessa forma as solicitações, na maioria das vezes, tratavam de requerer alguma atividade de apoio que a criança pudesse desenvolver em paralelo aos demais alunos, em sala de aula ou em casa, como atividade extra. Ao meu entender não havia por parte das solicitantes uma busca em tentar entender o que mobilizava as crianças aprenderem, ou que caminhos/estratégias cada uma apresentava, ainda que fossem estratégias pouco eficientes.

Os alunos da Pedagogia não se inquiriam sobre o seu fazer pedagógico, sobre a especificidade de seus alunos, crianças em processo de alfabetização, o que me sinalizava uma cisão entre os aspectos teóricos estudados, até então, e a prática vivida na docência.

Na maioria das vezes, a criança ou a família era responsabilizada pelo fracasso diante da alfabetização. A escola, o processo de ensino, as enfadonhas apostilas, raramente, eram questionadas, o que me inquietava enquanto professora da disciplina.

A primeira alteração, que implementei na disciplina, foi a de sair de um padrão meramente teórico dos processos de aquisição da língua escrita e possibilitar a realização de oficinas com diferentes portadores de texto. Inicialmente, as experimentações relacionavam-se muito com tipos de texto já utilizados nas escolas, portanto se preparavam oficinas utilizando contos de fadas, receitas culinárias, cartas pessoais, gibis, cartazes, entre outros gêneros textuais semelhantes a esses.

Outro aspecto, nas primeiras versões das oficinas, era o caráter de apresentação do portador de texto e do como utilizá-lo, muito vinculado ainda à apresentação de um modo de fazer, a uma prescrição, e isso não alterava o sentido de como se alfabetiza, apenas “dourava a pílula”, criava uma aparência nova reproduzida em um arcabouço teórico velho.

Era preciso transformar esse padrão de reprodução estereotipado do que é ser professor. Dessa forma fui investigar aspectos sobre a vida dos alunos enquanto tal e comecei a perguntar como descreveriam o que seria para elas ser professor. As respostas giraram em torno do como se realiza a aula, com frases como a citada a seguir: “Para ser professor é preciso saber ensinar, passar o conteúdo, ter uma didática...” (AMBROGI, 1999, anotações pessoais das aulas, relato de alunos).

Quando inquiridos sobre o que é ter uma didática, reduzia-se a mera função de explicar um conteúdo de forma clara, isso seria ter didática. Em decorrência dessas respostas, em um outro momento, pedi para que os alunos individualmente lembrassem do melhor professor que tiveram até então e fossem elencar suas qualidades e o porquê, para eles, esse professor foi o melhor.

As respostas que emergiram abordaram desde aspectos físicos e de modos tais como, “era bonita e gentil”, como apareceram respostas que mostravam professores que utilizavam estratégias diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

Ao aparecer a relação com processos diferenciados, nas estratégias utilizadas na sala de aula, aprofundi a reflexão pedindo para que recordassem o que aprenderam e o porquê acreditaram que aprenderam melhor. Alguns alunos fizeram aproximações com teorias de ensino aprendizagem e com a característica do aprender da criança:

(...) a criança nessa idade aprende melhor fazendo, pelo lúdico, pelo jogo, ela aprende (...) a minha professora deveria ser construtivista (AMBROGI, 1999, anotações pessoais das aulas de 1999, relato de alunos).

Diante dessas respostas, decidi solicitar que as oficinas de portadores de texto deveriam enfatizar a vivência na escritura do portador e não apenas a sua apresentação e o tipo de atividade que poderia ser feito. Destaquei, sobretudo, que não era para pensar nos colegas que deveria vivenciar essas oficinas como crianças, portanto pensando em uma simulação infantilizada, mas pensar em sujeitos que, diante de suas vivências e repertório, poderiam vivenciar uma experiência como um portador de texto. Para tanto era preciso pesquisar e trazer a estrutura do portador enquanto texto, para depois pensar em como disponibilizar a experiência na função de autor daquele tipo de texto.

Emergiu daí, tanto para mim, quanto para os alunos da Pedagogia o processo de pesquisa que buscou determinar o que caracteriza um dado texto, em que encontro essas informações. O que seria essencial trazer para ser discutido e em como aproximar essas informações de uma situação pedagógica.

Um primeiro passo foi descobrir como surgiram os tipos de texto, a origem daqueles que foram escolhidos, para depois verificar quais as características do uso da linguagem em cada tipo de texto, sua estrutura, sua diagramação, onde é encontrado, quais os usos e utilidades advindos da leitura destes.

As pesquisas foram muito profícuas, tornaram a apresentação inicial das oficinas de portadores de texto interessantes na medida em que muitos alunos se interessavam em saber a origem provável de um tipo de texto. Outro aspecto gratificante foi estabelecer as vivências como um princípio de autoria do portador, recriá-lo a partir de materiais disponibilizados. Os resultados saíam do previsível, do formatado, abrindo a possibilidade de expressão e troca de experiências.

Após essa etapa da disciplina, ficava mais fácil entender o que era de fato construir o conhecimento, disponibilizar e criar estratégias que mobilizassem os alunos - essas vivências tornavam os discursos repletos de jargões teóricos em inquietações e busca por respostas.

No entanto, era necessário aprofundar a elaboração do como, enquanto professores, a transposição didática se efetua, e dessa forma possibilitar estratégias de pensamento enquanto docentes, não mais como meros alunos receptores de estratégias interessantes.

Isso demandava busca por autores que trouxessem essa dinâmica à tona. Foi durante a pesquisa que fazia, que me deparei com alguns autores que alicerçaram o caminhar da disciplina. Um desses autores foi Délia Lerner (2007). Inicialmente, o que havia lido vinculava-se mais à área de ensino da Matemática. No entanto, comecei a ter contato com textos da autora que abordavam a aquisição da língua escrita. Posteriormente, em 2007, tive o privilégio em conhecer essa autora, e fazer parte de um projeto com algumas de minhas alunas, o que reportarei mais à frente neste texto.

A transposição didática se apresentava estruturada para além das denominações vagas que rapidamente se transformavam em jargões e não alteravam o cotidiano docente. Em publicações de Lerner como, *Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário* (2002), traz uma reflexão pautada em experiências de sala de aula com crianças em processo de construção da língua escrita, que abordam as intervenções realizadas pelo professor desencadeando esse processo e analisando a abordagem teórica que dá sustentação para essa prática. A leitura de parte desse livro, em uma das edições recentes da disciplina, promoveu a reflexão sobre a teoria e consonância com a prática, efetivou um caminho para se pensar a ação docente. Outros autores utilizados, já há algum tempo, tratam especialmente da utilização de portadores de textos na escola para desencadear a alfabetização ou sua consolidação enquanto usos da língua, tal como, Josette Jolibert, em *Formando Crianças Produtoras de Textos* (1994).

Além dessas autoras supracitadas, que contribuíram para a compreensão de como se dá a transposição didática, não foram esquecidas as teorias que dão base de sustentação para se realizar os processos de alfabetização. Bases essas pautadas no estudo das teorias de Piaget, Vigotsky e Emília Ferreiro constituem o eixo da disciplina desde sua criação.

Permanecer em um *campo* de trabalho, evocando, aí, Bourdieu (1997), pressupõe descortinar os *habitus* desse lugar para poder transformar o próprio *campo*.

Tenho a esperança de ter podido transformar alguns pressupostos arraigados do ser professor de meus alunos, pelo menos tenho tentado ser nesses anos de docência fiel a um ideal, o de sempre estar apaixonada pelo que faço, me sinto feliz ao entrar em sala de aula, ao ver nos olhos que brilham no meu entorno o reflexo de um estar encantada pelo conhecimento.

Pesquisa com as alunas do curso de Pedagogia participantes do Projeto Bolsa Formação Escola Pública Universidade de São Paulo no ano de 2007

O “Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade” foi um convênio realizado a partir de 2007, entre a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), representando a Secretaria Estadual da Educação com Universidades (IES), que foram convidadas a participar através da publicação de edital público.

Esse Projeto se configurou a partir de estudos realizados inicialmente no município da cidade de São Paulo, que revelou através dos índices resultantes dos instrumentos de avaliação aplicados, uma alfabetização precária dos alunos do ensino fundamental na rede estadual de ensinoⁱ.

O material de apoio do Programa, que ficou conhecido por Bolsa Escola Alfabetização, veio da experiência anterior realizada na Rede Municipal de Ensino denominado por “Projeto Ler e Escrever” e “Prioridade na Escola Municipal”. A proposta desse Projeto envolvia diversas ações, entretanto, voltou-se especialmente para formação de leitores e escritores, pois entendiam que saber ler e escrever eram condições indispensáveis para que o aluno adquirisse os conhecimentos de todas as áreas, além do acesso à cultura letrada e participação social.

A participação desse projeto efetivou a necessidade de um campo de atuação específico para a alfabetização tendo como *locus* as crianças da primeira série do ensino fundamental da rede pública de ensino. A rede pública, por apresentar uma diversidade da realidade em que atua e de experiências, torna o desafio de pensar ações múltiplas para o ensino mais ricas.

Para que os alunos participassem do projeto, era necessário ter realizado a disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização. Essa disciplina, nesse momento, era ministrada durante o terceiro semestre do curso de Pedagogia.

Por ser professora da disciplina me tornei a professora coordenadora do Projeto. Dessa forma, pude resgatar e implementar aspectos relativos à alfabetização com os alunos pesquisadores (denominação dos alunos das Instituições de Ensino Superior no Projeto).

Como professora coordenadora, era necessário desencadear um processo de capacitação dos alunos pesquisadores do projeto para atuarem junto às professoras da primeira série da rede estadual de educação.

Da mesma forma que os alunos pesquisadores eram capacitados pelos professores coordenadores nas instituições parceiras, esses professores eram capacitados através de palestras, discussões em reuniões mensais. Em uma das palestras oferecidas pelo Projeto, a convidada foi Délia Lerner, que trouxe questionamentos profundos acerca das balizas teóricas usadas e, especialmente, sobre a transposição didática destas. Foi um raro prazer vê-la tão próxima e engajada com as questões do ensinar e do aprender.

Um dos caminhos, discutidos com Délia Lerner, partiu de relatos de professores frente à dificuldade de alfabetizar seus alunos, e, a partir daí, quais seriam as indicações de intervenção desse professor. Nesse sentido criou-se uma dinâmica em pensar para além da teoria, buscando pensar o que fazer a partir de suas premissas em uma realidade de desafios urgentes. Essa intensa reflexão estabelecida ajudou a pensar em como desencadear as capacitações junto aos alunos pesquisadores sob minha coordenação participantes do Projeto.

Foi, então, que estabeleci uma dinâmica a partir da demanda que as alunas traziam da realidade em que atuavam, e, a partir dessa

demanda, era desencadeada a reflexão e o levantamento de hipóteses sobre possíveis saídas a serem propostas. Esse era um processo coletivo no qual o grupo de alunos realizava trocas, avaliando os aspectos da problemática em foco. Muitas vezes as ocorrências eram semelhantes; assim, o grupo, por vezes, chegava a considerar condutas desencadeadoras mais gerais.

Uma das demandas frequentes era relativa ao aluno pesquisador. Ficaram atuando junto aos alunos com maior dificuldade, sendo que o Projeto indicava exatamente o contrário, ou seja, que o aluno pesquisador ficasse com os alunos que estavam em processo de alfabetização, apoiando o trabalho elaborado pelo professor de sala, para que este pudesse estar mais disponível para aqueles alunos que sentiam dificuldade.

Na realidade a maioria dos professores solicitava do aluno pesquisador e, portanto ainda em formação, que fizesse o trabalho mais árduo, atendessem às necessidades daqueles alunos que não estavam se alfabetizando.

Resolvi, em concordância com o grupo de alunos pesquisadores “encarar o desafio” e, dessa forma, fomos buscar meios para o resgate das crianças que não se alfabetizavam.

Em um primeiro momento, foi constatado pelos alunos pesquisadores que a maioria das salas, em que o professor delegava os alunos com dificuldade para eles, era porque o professor não via como ajudar seu aluno a aprender. Outro aspecto era a dinâmica das aulas que raramente propunham interação efetiva da criança com o objeto de aprendizagem. A maioria das estratégias de ensino ainda pautava-se na reprodução através da cópia de palavras e textos, ainda que façam sentido para a criança como sinaliza Lerner (2002), a fragmentação do sentido da leitura e da escrita serve apenas ao professor, mas torna-se um impedimento para o aluno aprender.

Em grande parte das reuniões de capacitação, durante as discussões com os alunos pesquisadores, estes mobilizavam vários conhecimentos do próprio curso de Pedagogia, como pesquisavam, trazendo outras referências que julgavam necessárias no momento. As capacitações tornaram-se grandes laboratórios de reflexão.

Os alunos que participaram do projeto, vez por outra, diziam entender só a partir daquele momento a necessidade de certos conhecimentos teóricos e, como enfim, usá-los na prática. A cisão entre teoria e prática, revelada no início pelos alunos participantes do Projeto, foi sendo atenuada, dando espaço para nascer, então, o profissional reflexivo dessa experiência.

Partilha final

A promessa de saídas fáceis nunca me enganou, a profissão docente também não, pois nunca se apresentou única, tão pouco fácil

em ser dimensionada. Sempre há imbricamentos de várias áreas do conhecimento para se tentar, minimamente, realizar algumas considerações em torno do ato de aprender e de ensinar, lembrando os princípios educacionais de Paulo Freire.

O percurso, aqui apresentado, buscou dentro de limites de tempo e espaço, realizar algumas contribuições acerca do processo de tornar-se professor para além dos discursos esperados e desgastados pelo uso inapropriado, que aparece eloquente na tentativa de esconder uma prática alijada.

Ao abrir a experiência da sala de aula, da construção de um processo múltiplo em que vários atores que participam de um contexto tornam-se professores, ou buscam caminhos para melhorar sua prática, propõe-se mostrar as entranhas, as dificuldades e infidelidades teóricas. Mostra-se um modo de pensar, de elaborar a partir de quais balizas e, dessa forma, quebra-se a ordenação da utopia, para dimensionar o palpável, no caso aqui, pensando, o cotidiano do tornar-se professor.

Esse é um caminho de todos os dias, de todas as aulas preparadas, diria para o deleite e para o desafio. Desencadear pensamento não é tarefa simples, muito embora possa vir de forma simples, sem grandes apelos. Perguntar, mais que responder, desafiar na busca, mais que sugerir caminhos, tem sido uma escolha, sem a pretensão de ser a única.

Referências

AMBROGI, I.H. *Anotações pessoais das aulas: relato de alunos*. São Paulo: S/R, 1999.

BARBOSA, R. L. *Trajetória e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BARTHES, R. *Aula*. 13^a ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria de ação*. Campinas: Papirus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília/DF: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília/DF: MEC, 2002b.

COLL, C. (Org.). *Os Conteúdos da Reforma*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOLL, W. *Currículo uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FILHO, L. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

JOLIBERT, J. *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LERNER, D. (Org). *Ensinar: tarefa para profissionais*. São Paulo: Record, 2007.

_____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura, e efeito do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ⁱ Esse projeto deriva-se de um projeto anterior realizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo junto a Diretoria de Orientação Técnica (DOT). Esse projeto inicial visava a buscar por uma Política Educacional, que contribuísse para a melhoria da qualidade do sistema municipal de ensino, em decorrência dos índices apresentados pelos alunos de Ensino Fundamental dessa rede de ensino. Ocorre que o então Prefeito José Serra torna-se governador do Estado de São Paulo e traz a sua equipe da área da educação do município para o governo do Estado.