

O REGISTRO NO ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Varani*

Recebido: 15 set. 2011 Aprovado: 18 de nov. 2011

*Doutora em Educação pela Universidade de Campinas. Professora do curso de Pedagogia - UFSCar - Campus Sorocaba. Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: varani@ufscar.br

Resumo: Este artigo apresenta discussão sobre a importância do registro no estágio nos anos iniciais do ensino fundamental realizado durante o curso de Pedagogia. Em seu desenvolvimento, há a problematização dos olhares dos estagiários sobre as práticas docentes. Também são apresentados elementos em que o registro se aproxima da prática de pesquisa, à medida que, a partir de sua prática no estágio, mais do que apreender e compreender o futuro espaço de ação, também se pode ter outra fonte de conhecimentos sobre a complexidade do cotidiano escolar e do compromisso com o campo de atuação. Os referenciais para esta discussão no âmbito do registro são Castro e Smolka; sobre a pesquisa na formação de professores, temos Geraldi, André e Freitas; na questão referente ao cotidiano, Heller e Ezpeleta e Rockwel são referências. Para finalizar, há uma discriminação de elementos que compõe a experiência do exercício do conhecer proporcionada por esta prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Registro docente. Estágio supervisionado.

THE WRITTEN REGISTER IN THE TRAINING OF THE TEACHER EDUCATION COURSES OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article presents a discussion about the importance of text made during the trainee practice in primary school, made by students of pedagogy courses as a record of their activities. The issues of trainees views on teaching practices are presented and developed. Also are presented elements in which is clearly observed that these texts come close to the practice of research, since from practice on training, more than understanding its future space of activity, one can have another source of knowledge about the school daily's complexity and the commitment to the field of action. The references that accompany this discussion about teaching education are Castro and Smolka; regarding the research in teacher education, we have Geraldi, Andre and Freitas; the issue relating to the everyday, Heller and Ezpeleta and Rockwell are references. And finally, there is a discrimination of elements that compose the experience of knowing provided by this practice.

Key words: Teacher education. Teachers texts. Trainee practice.

[...] Essa incapacidade de atingir, de entender, é que faz com que eu, por instinto de... de que? procure um modo de falar que me leve mais depressa ao entendimento. Esse modo, esse “estilo” (!), já foi chamado de várias coisas, mas não do que realmente e apenas é: uma procura humilde (LINSPECTOR, 1999).

O presente texto é uma discussão inicial sobre a importância do registro dos futuros professores durante a realização do estágio dos anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia, curso inicial de formação de professores. Ele é fruto da experiência com esta modalidade de ensino e das inquietações advindas dela. O desenvolvimento do texto se faz primeiro, por uma discussão sobre as observações dos estagiários das práticas docentes. Em seguida, algumas considerações sobre a possível aproximação entre a prática de registro e a prática de pesquisa, à medida que a partir do registro no estágio, mais do que apreender e compreender o futuro espaço de ação, também se pode ter outra fonte de novos conhecimentos pedagógicos. E por fim, há um breve relato de elementos que compõem a experiência vivenciada ao longo de anos de atuação com esta prática.

SOBRE O PROBLEMA DAS GENERALIZAÇÕES...

Como professora orientadora de estágio de cursos de formação inicial de professores nos últimos dez anos, tenho vivenciado experiências com o registro de campo dos futuros professores¹ que me conduziram a algumas reflexões. Nestes anos era muito recorrente o posicionamento dos alunos do curso de Pedagogia ou de formação de professores no ensino médio – curso normal – sobre a ação docente das escolas estagiadas. O que mais subjazia a estes depoimentos era o fato dos alunos se municiarem de discursos explicativos que pouco dialogam com a complexidade da prática pedagógica e que resultam em considerações por vezes, muito simplistas e genéricas sobre o cotidiano escolar. Algumas destas considerações diziam respeito ao

¹ Trabalhei nos últimos dez anos com orientação de estágio em diferentes instituições, configurando-se assim de diferentes formas. Quando em 2009, momento em que vivia experiência objeto de reflexão neste artigo, trabalhava no ensino superior particular. O trabalho com o estágio realizava-se através de estudos em aula durante o curso de Pedagogia que se relacionavam com o cotidiano da escola. Na prática do estágio, os alunos eram orientados a fazer registros descritivos do observado nas escolas, através do Diário de Campo. Ao final, dependendo de qual momento do estágio os alunos se encontram, construíam um texto reflexivo a partir do observado, levantando proposições, ou então realizavam propostas de trabalho e as concretizavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

fato dos alunos rotularem as práticas pedagógicas de tradicionais, ou construtivistas, ou ainda rotularem os professores como autoritários, numa tentativa de explicar as ações isoladas que observaram em alguns dias de estadia nas escolas. Estas considerações sobre a prática eram oriundas das experiências nas escolas, local de estágio, ou em práticas diversas de ensino em outros espaços educativos.

Podemos, neste sentido, trazer à tona a discussão sobre a estrutura de uma boa parte de cursos de Pedagogia que dividem a grade curricular, de forma que há supostamente uma teoria nos anos iniciais e uma prática nos anos finais que não dialogam entre si. Ao que me parece, o fato deste aluno não refletir a partir de situações práticas da complexidade do cotidiano, levam-no a fazer alusões simplistas sobre o que é a prática, simplificações estas que acabam por permanecer durante as discussões advindas dos momentos em que eles têm contato com a prática pedagógica. Esta é uma questão passível de ser pensada para encontrar as causas das generalizações produzidas.

Compartilho com Castro (2005) a afirmação de que a escola é herdeira de valores e conceitos oriundos da modernidade européia, com um ideário racionalizador, que supostamente proporciona lógica e sentido a todas as ações humanas. Lógica esta aparente no discurso de compreensão da escola pelos futuros professores.

Numa sociedade em constante mudança econômica, político-social, a instituição escolar merece ser vista num processo histórico que está em constantes alterações, e conseqüentemente, este olhar racionalizador não dá conta na atualidade, da complexidade oriunda de diferentes mudanças².

Depois de estudarem as tendências pedagógicas durante o início do curso em disciplinas de fundamentos da educação ou em outras que não estão vinculadas ao estágio e conseqüentemente à prática do trabalho pedagógico das escolas³, muitos alunos passam a olhar a prática de ensino (quando vão a campo) e procurar enquadrá-las nestas tendências.

É prudente lembrar que a construção teórica das tendências é uma forma de ler as práticas. Logo, é prudente lembrar que o cotidiano escolar é diverso e com características muito localizadas, apesar de inserido em uma determinada sociedade e

² Isto não significa que a complexidade da sociedade é atual, mas que olhar e compreender a sociedade em sua complexidade é algo que se tornou emergente nas últimas décadas.

³ Em diferentes cursos de Pedagogia, são distintas as disciplinas em que ocorre o estudo desta temática. Ela pode ser estudada em Filosofia da Educação, Didática, ou ainda em outras nomenclaturas atualmente utilizadas para designar disciplinas do curso, como Organização do Trabalho Pedagógico.

em diálogo constante com ela. Em razão desta caracterização, a leitura da construção teórica deve ser permanentemente ressignificada, levando em consideração dois aspectos: esta localidade, como nos lembra Ezpeleta e Rockwell (1989); e os paradigmas que nos acompanham.

Enquanto área de estudo voltada para as humanidades, não é possível enquadrar movimentos de práticas docente em movimentos teóricos de forma estaticamente definidos. Toda construção teórica, especificamente no campo da ciência da educação, é uma construção didática que não reflete diretamente o que se procede na prática. É uma forma de escrever uma determinada compreensão da realidade a partir de algum referencial, neste sentido, há um vasto quadro de pontos de vista (SMOLKA; LAPLANE, 1993). O sujeito professor, em sua ação cotidiana, traz elementos diversos oriundos de sua história que não habilita aqueles que o observam, no caso em questão o estagiário, a simplificações e generalizações.

O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos. O modo de interpretar depende, por sua vez, da sua história, da sua formação, da sua experiência, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Tais conhecimentos – teóricos, sistematizados, divulgados – sobre o desenvolvimento das crianças, sobre seus modos de aprender, sobre as formas de ensinar, sobre os conteúdos, valores, prioridades da época, etc. – porque históricos, configuram-se em determinados espaço e tempo e tornam-se (ou não) disponíveis ao professor, passando a fazer parte dos recursos materiais dos quais ele lança mão nas situações concretas (p. 80).

Como resultado desta tentativa de transpor a compreensão de tendências teóricas para o que eles veem no cotidiano, os estagiários passam a tirar conclusões simplificadas, como ao ver um professor fazendo um ditado com seus alunos, dizer que ele segue uma tendência tradicional, ou ainda, afirmando peremptoriamente e pejorativamente que “ele é um professor tradicional”.

Via de regra, a leitura e o registro que o educador tem da escola e suas particularidades, caracterizam-se pelo apego aos estereótipos convencionais que marcam a instituição desde o nascimento da modernidade. Ao proceder dessa maneira o educador vê o todo, mas não o faz em função das partes, relegando ao plano secundário dados relevantes para a compreensão da sua própria prática e dos rituais escolares, dos quais faz parte e ajuda a construir.” (CASTRO, 2005, p. 1).

Ver o todo neste aspecto significa também tomar uma parte e considerá-la como todo, sem perceber em que contexto se engendra, em que rituais faz parte, que outras partes do cotidiano podem indiciar elementos para compreensão da complexidade. Significa não se atentar demoradamente e, acrescento, detalhadamente descrita a vida que ocorre ali.

Neste movimento de transpor tendências pedagógicas para o cotidiano da aula, focam-se as tendências de ensino, ou seja, olha-se para o professor e o que faz, muito comumente, esquecendo-se de olhar para o aluno e suas produções, a partir do que é a proposta docente. Além de proporcionar um outro olhar que vá além da imediatez com que os alunos acabam por se dirigir para os fenômenos do cotidiano escolar focando a ação docente sem compreender a engendradora relação em que se encontram, o registro de campo também é defendido para compreender que processos a criança vive no cotidiano escolar. Registrar suas formas de ser e suas respostas às atividades elaboradas promove uma compreensão mais minuciosa de quem é ou quem são os alunos, como ele/s apreende/m⁴, como ele se relaciona no ambiente escolar, bem como nos leva a compreender o tão complexo espaço de sala de aula.

A partir deste olhar inicial, não pretendo me deter em questionar o posicionamento dos futuros professores, mas especialmente em refletir sobre possíveis ações de formadores de professores, especialmente em pensar questões sobre o registro nas práticas de estágio em cursos de formação inicial de professores. Inicialmente, como este registro está vinculado a uma forma de fazer pesquisa a partir do cotidiano enquanto professores em formação, conforme defendido por Geraldi (1993), em seguida trazendo alguns eventos da prática como orientadora de estágio e por fim, pontuando, despretensiosamente, algumas orientações.

⁴ Na escola não podemos falar “do aluno”, de forma generalizada. Podemos cair num erro crasso grupalizar uma categoria que é tão cheia de individualidades. O risco da grupalização foi bem apontado por Alves e Garcia (1999).

QUANDO O ESTÁGIO ENCONTRA-SE COM A PESQUISA

Durante as experiências vividas e a partir de pressupostos de autores (GERALDI, 1993; MESSIAS, 2000; FREITAS, 1993) sobre a necessidade de pesquisa⁵ na formação de professores, houve a percepção que a atividade de estágio pode contribuir neste processo, à medida que o estudante, futuro professor, se insere na instituição estagiada e nela também constrói um olhar de pesquisador na sua formação de professor.

E neste sentido, elementos da metodologia científica podem proporcionar a dimensão do exercício da pesquisa no estágio da prática pedagógica do futuro professor. Compartilho das ideias de André (1997) que defende que a pesquisa etnográfica aproxima o futuro professor do cotidiano escolar. Ir para a escola é viver neste espaço sua complexidade não apenas no processo de descrição do que vê, mas num processo de implicação com o seu futuro campo de trabalho, ao assumir-se também profissional em formação e criar identidade com o grupo de profissionais da educação. A percepção deste vínculo nada mais é que iniciar o laço de comprometimento com a qualidade da educação.

Antes, porém de desenvolver tal questão é importante esclarecer de onde partimos sobre a compreensão do papel do estágio na formação docente.

O estágio está diretamente relacionado a uma atividade de comprometimento com o local estagiado, não se resume a um espaço onde retiramos informações, mas onde iniciamos nossa atividade profissional à medida que oferecemos, pelo compromisso social estabelecido, novos/outros instrumentos e ações para o ambiente, seja através de conclusões provisórias do observado com propostas de ação, como de ações efetivadas no período estagiado. Assim como também apreendemos as condições do trabalho docente, as possibilidades através da ação educativa dos profissionais deste

⁵ Note que o sentido dado à pesquisa neste momento não é desvinculado da atividade de professor, mas considerar que ser professor é, ao mesmo tempo, ser pesquisador da prática educativa instaurada nos ambientes educativos. A atividade de pesquisa no curso de graduação não está sendo entendida como uma modalidade a mais de formação, mas um elemento que transpassa a formação inicial docente. Esta consideração se faz necessária especialmente porque partimos da compreensão de que o curso de formação de professores das séries iniciais não se dissocia da ação da pesquisa. Esta formação é defendida no ensino superior, no curso de Pedagogia e tem como base o pressuposto defendido pelo movimento em defesa da qualidade da formação docente, especialmente representado pela ANFOPE, que toma a base da docência na formação do Pedagogo em nível superior com sólida formação teórica e de pesquisa.

ambiente. O estágio, desta forma, prescinde de um projeto comprometido do estagiário que nasce com uma leitura inicial de sua complexidade.

Para encaminhar o estágio para tal postura, é necessário construir elementos que nos ajude neste percurso. Um destes elementos é o registro de campo⁶, que, aqui está sendo compreendido também como um elemento vinculado com processo de pesquisa sobre o cotidiano escolar. É esta fonte – pesquisa do cotidiano – que fundamenta a compreensão do registro como instrumento indispensável para a prática de estágio.

Diferente do que se propaga, a pesquisa do cotidiano⁷ permite que compreendamos os movimentos da micro estrutura escolar em relação com a estrutura macro social. Olhar para o cotidiano não é estagnar este olhar para o espaço menor, mas olhar para este espaço em relação com outros.

O trabalho de observação é, por excelência, um mecanismo de construção de novos elementos de teorias pedagógicas que se comprometem não em reduzir as explicações do cotidiano, mas abordar elementos que evidencie esta complexidade, desvendando possíveis caminhos para que se efetive uma educação de qualidade. Tal ação colabora na construção do conhecimento da Pedagogia, que tem como preocupação central, a compreensão dos processos educativos no Trabalho Pedagógico realizado no âmbito de ações educativas, mediadas pelas diversas áreas de conhecimento, que nos ajudam a compreender diferentes dimensões do fenômeno educativo.

À medida que passamos a observar e registrar o micro espaço, podemos inferir e estudar questões de cunho mais abrangente. Considerar a pesquisa no cotidiano escolar implica em problematizá-la para ir além do cotidiano, para conhecer o fenômeno das práticas educativas. Para André (1997), tomar metodologias de investigação no curso de formação de professores pressupõe a existência de um problema a ser objeto de reflexão.

Para compreender como há a possibilidade de questionamento e construção de uma prática refletida (ANDRÉ, 1997) que nos conduza a uma formação pela pesquisa, gostaria de trazer um dos registros de aula elaborado por uma aluna do curso de

⁶ O registro de campo pode ser formatado como Diário de Campo. Apesar da nomenclatura “diário” este documento não se faz todos os dias da semana, pois o estagiário não cumpre seu estágio todos os sete dias da semana, mas é diário pois seu registro é do dia-a-dia vivenciado pelo estagiário quando de sua estada na instituição escolar.

⁷ Para compreensão do conceito de cotidiano, tomamos Heller (1992).

Pedagogia (OLIVEIRA⁸, 2006), enquanto realizava prática de ensino em uma escola da rede pública.

A proposta que resultou em tal registro consistia em, ao estar no campo de observação, dirigir o olhar de forma mais específica para as crianças e as relações que estabeleciam com professor, outros colegas e menos para o professor e sua prática isolada do contexto de sala de aula⁹ sobre a escola. A escola abaixo estagiada está localizada num bairro da periferia do município de Campinas.

Em uma das aulas observadas, foi relatado o seguinte:

Com a ausência de Carlos e do Rogério¹⁰, passei a observar o restante dos alunos, mas confesso que Ricardo, da sala inteira, era o que mais me chamava a atenção.

Sempre que a professora conversava comigo, ele queria conversar ou fazia algo pra chamar a atenção: não importasse quais as atitudes que ele iria tomar. Procurei me sentar próxima dele.

Após ele ver qual atividade era pra fazer, ele disse:

- eu não sei desenhar e por isso não vou fazer!

A professora disse?

- Você é quem sabe!

Como eu estava próximo a ele, arrisquei:

- Eu duvido que você não saiba desenhar, acho que você é um artista e que conseguirá!

- eu não sou não!

Eu disse:

- Duvido!

Passei a observar os outros alunos, quando a professora pegou uma caixinha com sílabas, separou alguns alunos e pediu pra que formassem palavras e que transcrevessem em seus cadernos.

O aluno que não tinha lápis foi convidado a fazer parte deste grupo, só que depois de alguns minutos começaram os problemas.

⁸ Este registro foi gentilmente cedido e autorizado para publicação pela aluna Marli Oliveira que, em 2006, estava no quinto período do curso de Pedagogia.

⁹ Observar e registrar o cotidiano da aula é uma das etapas do trabalho realizado pelos alunos do curso de Pedagogia. Outra etapa consistia em recuperar os dados que pudessem contextualizar a escola em vários aspectos, como: político, histórico, sociológicos, pedagógicos.

¹⁰ Alunos que estavam sendo mais enfaticamente observados por conta de situações que chamaram a atenção da estagiária em dias anteriores.

Ele, Rafael, já sabia ler e começou a fazer as palavras para que os amigos copiassem ou ele escondia as sílabas que os amigos estavam procurando. A professora o tirou dali.

Após alguns minutos, para minha surpresa e da professora também, Ricardo veio me perguntar:

- Tia olha os meus desenhos! Estão bonitos?

Eu olhei e disse que sim e a professora também o elogiou.

Como se aproximava a hora do intervalo, comecei a conversar com o Ricardo e perguntei.

- Ricardo, onde você mora?

- Lá embaixo, no escadão.

- Quantas pessoas moram com você:

Pausa para contar.

- 10 pessoas. E relatou: eu, minha mãe, meu padrasto, meus sete irmãos. Xi tia, esqueci de contar meus sobrinhos. Tenho três, duas meninas e um neném que nasceu com a cabeça torta.

Perguntei-lhe>

- Como assim?

- Tia, quando a gente pega ele, tem que segurar a cabeça dele para cima assim, oh. - Mostrou-me gestualmente como se faz e completou: - se a gente pega ele errado, ele vomita.

Perguntei-lhe:

- e a tarde, o que você faz:

Ele disse:

- Vou para a outra escola.

- O que você faz lá?

- Eu brinco, eles querem que eu faça balé, mas eu vou mesmo é entrar na fanfarra e tocar um instrumento com dois pauzinhos.

- Sua casa é grande?

- É tia, tem bastante beliche. (OLIVEIRA, 2006).

Instigada pelo fato do aluno não confiar em sua capacidade de desenhar, a estagiária foi além do dado de sala de aula para compreender outros aspectos que podem influenciar o desenvolvimento de sua aprendizagem e descobriu pelo diálogo estabelecido e, talvez, por outros indícios que não evidencia no registro, as condições estruturais de vida do Ricardo. Ao questionar sobre onde morava, Oliveira tinha intenção de tentar compreender quem era aquele aluno que não confiava em si, pois

inicialmente não se prontificou a desenhar e o admitiu pelo seguinte enunciado: “eu não sei desenhar por isso não vou fazer”. E aí começa uma aventura de reconhecimento daquele aluno. Não é intenção afirmar que estas condições de vida – morar numa casa com dez outras pessoas determina a aprendizagem, mas mostra, a partir diálogo, que o sujeito professor pode reconhecer o sujeito Ricardo à medida que dá importância a vida do aluno. Vale ressaltar o fato desta confiança em si não ocorria no espaço escolar, no entanto ele se reconhecia na “outra escola”, espaço que frequentava no horário oposto ao da escola regular, afinal tinha certeza de sua capacidade em tocar na fanfarra.

O registro¹¹ do diálogo é rico à medida que indicia a postura negativa do aluno frente à sua capacidade de desenhar para a escola. O registro indicia quem fala sobre as condições de vida dos alunos, não é o outro – professor, diretor, dados estatísticos – mas o próprio aluno. E o diálogo estabelecido indicia também a voz do aluno, sua condição de sujeito no processo e não mero receptáculo dos métodos aplicados pela professora. Ele é sujeito à medida que sua voz é escutada pelo estagiário, e assim este percebe que em sua atuação profissional, tem sujeito de fato e de direito.

A estudante, ao realizar este registro, não se posiciona apenas como observadora, ela demonstra uma postura docente frente ao que é seu campo futuro de atuação e a sua postura prospectivamente. Ela capta o movimento necessário para atuar como professora.

E o resultado desta reflexão nos remete a compreender o fenômeno educacional na formação de professores, por isso a necessidade de elementos mais detalhados sobre o cotidiano. Quando Castro (2005) nos lembra de olharmos para as partes, este evento acima que traz a parte, leva-nos à compreensão do todo educacional, ou melhor, de uma educação que transcende os muros escolares.

O que está em questão neste momento, à medida que defendemos elementos da metodologia científica na condução das práticas de estágio é que, estes elementos exploram conteúdos de discussão sobre a prática pedagógica de forma mais abrangente.

É assim que defendemos que a atividade de estágio pressupõe exercícios da metodologia científica.

¹¹Este registro de campo mereceria muitas outras leituras, no entanto a intenção é estabelecer uma reflexão sobre sua construção enquanto registro na formação docente e não fazer a análise de seu conteúdo.

Que atividades da metodologia científica estão presentes, além do registro descritivo?

Depois do registro sistemático, há um estudo a ser realizado sobre o que se observa. Há a necessidade de fazer inferências a partir de um conjunto de dados. Não é o dado imediato que te diz algo, porque assim poderíamos fazer uma análise empirista. O empírico deve ser demoradamente refletido a ponto de irmos além das aparências. Esta é uma característica humana, a condição de ultrapassar os limites da experiência sensível, pois o homem pode abstrair e captar os profundos enlaces das coisas (LURIA, 2001). Muitas vezes, ao fazer a leitura de dados, corremos o risco de encaminhar nosso olhar para objetos de reflexão e tirarmos conclusões precipitadas deste objeto.

Olhar que tenta ir além do aparente e para isto é necessário registrar os detalhes¹². Isto não significa se desvincular de intuições, sensações sobre o ocorrido, das paixões que nos move a indignação, mas acreditar que, mesmo com paixão podemos buscar a complexidade de um fato, e até mesmo sem paixão podemos ser superficiais ao analisar um fato.

Há, neste sentido, um fundamento dialético de pensar o cotidiano, um movimento que não se esgota na observação, mas na abrangência de elementos que proporcionam significados para o observado. Elementos que passam pelas dimensões políticas, sociais, afetivas, etc. e que, assim, colaboram no processo de configuração e de formação do cotidiano.

O registro das observações possibilita a reflexão sobre o cotidiano como elemento para produção do conhecimento pedagógico. O resultado deste processo é cada vez mais a construção de compreensões sobre a prática pedagógica pelos futuros professores, no caso específico, à medida que olham para os dados com a ajuda de seus referenciais históricos, políticos, psicológicos, de seus referenciais de formação mais amplos. Neste sentido, o olhar para os dados, para o micro se complementa com os outros repertórios de fundamentos que os futuros professores constroem ao longo do curso.

¹² Ao assumir a necessidade do registro com detalhes, não o afirmo no sentido de que os registros devem ser acompanhados de detalhes absolutamente supérfluos, como qual a cor da saia das alunas, ou do par de óculos da professora. São importantes os detalhes que envolvam as relações estabelecidas, que envolvam as aprendizagens ocorridas, que envolvam os discursos dos alunos no sentido de compreendermos ou podermos inferir sobre o que pensam, como pensam, como aprendem, como se sentem. São estes detalhes que estão sendo defendidos como importantes no registro de campo.

Tomar o cotidiano como possível elemento para a compreensão do conhecimento pedagógico justifica-se porque, como afirmar Heller (1992), a vida cotidiana carrega em si algumas características. Ela é heterogênea em relação “ao seu conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividades” (p. 18), que permite uma explicação normal da cotidianidade. A vida cotidiana está no centro do acontecer histórico. Para a autora, “o que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade” (p. 20). E também ela é a vida do indivíduo e este “é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (p. 20). A genericidade está no fato do homem ser produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano.

Neste sentido, as pesquisas sobre/do/no cotidiano têm significado de compreensão de elementos que unem a micro e a macro estruturas. Ela não se configura em como se reter na compreensão de acontecimentos significantes apenas para os sujeitos que a vivem, mas para compreensão das relações ocorridas no humano genérico, nas relações históricas e sociais que envolvem a humanidade.

Para complementar o trabalho com a orientação de estágio, há a necessidade de fazer um exercício de projeção de ação pelo futuro profissional. Em momentos esta ação ocorre, efetivamente, pela atuação conjunta com professor da turma estagiada. Tal atuação conjunta produz novos processos de fazer docente.

ELEMENTOS PARA ORIENTAR O USO DO REGISTRO

Há uma infinidade de formas para trabalhar com o registro no estágio. Cada experiência carrega em si algumas particularidades. No presente caso, vamos explicitar algumas destas particularidades na experiência vivenciada durante alguns anos de atuação como orientadora de estágio.

Antes de iniciar o movimento de deslocamento dos estudantes para a escola estagiada, há um estudo sobre a construção de nosso olhar no movimento de conhecer. A partir de alguns exercícios, iniciamos uma discussão sobre o que o ato de conhecer exige de nós no processo de aprendizagem a que fomos ou estamos sendo submetidos (na nossa escolarização ou não), como no ato de aprendizagem e de apreensão do que é

o cotidiano da escola pela prática de estágio. Como no curta-metragem “Corvos”¹³ de Kurosawa (e também nos valendo dele em nossas aulas), nós nos adentramos na obra, que é o cotidiano da escola, pelo exercício de basicamente duas portas: uma é a observação visual, e a outra é a porta da coleta de informações pela oralidade. O ato de observar leva o sujeito – futuro professor – a olhar para o campo de ação profissional em diversas dimensões no sentido de captar com a maior amplitude possível suas nuances.

O movimento de perguntar, de questionar leva o futuro professor a indiciar outras questões, outras hipóteses sobre o cotidiano, sobre as situações rotineiramente presentes.

Ambas as portas – o ver e o falar – vão compor um quadro do não-documentado (EZPELETA; ROCKWELL, 1989), que proporciona ver aquilo que oficialmente não está explicitado, mas que compõe o quadro da construção histórica-social-cultural-política da instituição escolar. Vale aqui ressaltar que, além dos dados não-documentados, também compõem o acervo de dados os documentados e entrevistas realizadas para que o aluno possa compreender também esta dimensão do cotidiano escolar. Os alunos solicitam acesso ao Projeto Pedagógico, ao Regimento, aos documentos de matrículas e ao plano de ensino. Tal solicitação é importante para que os estudantes conheçam a instituição em sua versão documentada.

Contudo, o que neste momento queremos enfatizar é o exercício de registro daquilo que não está dado oficialmente, daquilo que não está nos documentos oficiais.

A partir das duas portas explicitadas, e para captar o movimento da escola (mais especificamente da aula, quando de estágio em docência) e compreendê-lo a partir da lógica do seu trabalho, é importante o seu registro de forma detalhada. Com esta perspectiva, o registro pode fornecer subsídios para compreensão do trabalho pedagógico a fim de que capturemos sua complexidade, suas contradições.

A partir de um exercício com a obra de Akira Kurosawa, os alunos são convidados a pensar na ação do protagonista do filme e na nossa ação como sujeitos que estão a conhecer o trabalho pedagógico e dadas as duas portas, alguns elementos são elencados. Em cada nova turma de trabalho, novos elementos são produzidos. O que prevalece neste exercício é:

¹³Curta-metragem dirigido por Akira Kurosawa, encontrada na produção “Sonhos”, de 1990. “Corvos” retrata como um indivíduo – provavelmente Akira – conhece a obra de Van Goh.

- A dimensão do sair do espaço de estagnação e ir à direção do ato de conhecer;
- A dimensão do questionamento, de estar em constante movimento de inquietação, e por consequência, elaborar e efetivar perguntas aos sujeitos;
- A necessidade de olhar e ter consciência dos juízos realizados a priori por si mesmo. Não acreditamos na perspectiva de que é possível se despojar dos juízos de valor, muito pelo contrário, há a necessidade de assumi-los para, que tomada a sua consciência, possamos fazer a leitura de forma a tomar nossos princípios e nossas ideologias para colocá-las em questão;
- A compreensão de que o dado não pode ser tomado de forma imediata na construção de conhecimento, mas refletido demoradamente e confrontada com outros elementos, para que se possa ir além do aparente e produzir novos saberes e conhecimentos sobre o cotidiano que ali está posto. Neste sentido, o que está em jogo é uma característica humana de, conforme Luria (2001), “não se limitar à impressão imediata do que o circunda, estar em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas”.
- A compreensão de que, apesar da capacidade de refletir demoradamente sobre o dado para ultrapassar uma visão inicial, o saber sensível também pode proporcionar novos saberes, pode nos inquietar, e da inquietação novos questionamentos e novas respostas. Não é apenas do exercício da racionalização que decorre o conhecimento, mas também da mobilização de sentimentos outros, de desejos...
- A compreensão de que os desafios vivenciados, as tensões, as alegrias, os entusiasmos, os sonhos, as fantasias fazem parte da produção sobre a escola. Faz-se aqui, então, uma abordagem não apenas dos acontecimentos exteriores, mas da consciência do indivíduo que observa (FIAD; SILVA, 2000).

E deste exercício, passamos a pontuar a importância do registro para que haja elementos para a construção dos conhecimentos. Conhecimentos estes advindos, conseqüentemente da reflexão sobre o estágio. Para Freire (2005, p. 1),

o registro da reflexão e sua socialização num grupo são ‘fundadores da consciência’ e assim sendo, sem risco de nos enganarmos, são também instrumentos para a construção de conhecimento. Nesse aprendizado permanente de escrever e socializar nossa reflexão valendo-nos do diálogo

com outros, sedimenta-se a disciplina intelectual tão necessária a um educador pesquisador, estudioso do que faz e da fundamentação teórica que o inspira no seu ensinar. O registro é instrumento para a construção da competência desse profissional reflexivo, que recupera em si o papel de intelectual que faz ciência da educação.

A partir dos elementos elencados, surge uma orientação do que é repertório para registro, ou seja, uma lista de itens construídos no decorrer de minha experiência. Dentre eles, destacam-se:

1. O processo de planejamento do trabalho docente: Planejamento da aula; Objetivos da aula e das atividades; Formas de registro do planejamento por parte do professor;
2. As respostas dos alunos (item muito enfatizado em razão da percepção de que os futuros professores muitas vezes, centram seu olhar na ação docente e não em como os alunos reagem ao ensino): Como eles respondem às atividades; Que habilidades são requeridas; Como participam das atividades; Que falam?; Que compreensões estabelecem do currículo em ação?
3. Sobre o procedimento metodológico: Recursos utilizados – livro didático, laboratórios, lousa e giz, filmes, literatura, etc.; Como o conhecimento é tratado;
4. Sobre o conhecimento: Qual o conhecimento veiculado em sala de aula;
5. Sobre a organização e uso dos espaços da sala de aula e da escola;
6. Acontecimentos diversos da sala de aula e da escola, inclusive as reações aos acontecimentos, o que colabora para a compreensão das próprias transformações no sentido de que o ato de observar também nos forma. Neste item também se incorpora a descrição de momentos íntimos, como as dificuldades que está enfrentando ou os dilemas éticos que está vivenciando.

Para os futuros professores, fica explicitado que o registro será objeto de leitura por parte do professor que o aluno acompanha, para que haja cooperação na elaboração das possíveis leituras do trabalho pedagógico realizado que serão sistematizadas num texto final.

De posse dos registros descritivos do cotidiano, os alunos se enredam em outro momento que é olhar para eles e daí retirar elementos que os conduzam a uma possível e provisória compreensão daquela realidade. Isto é feito a partir de um espaço individual

do estudante, que olha e retira seus elementos e posteriormente socializa com os colegas de classe que colabora para a diversidade de olhares dirigidos ao ocorrido/descrito e produção de outros tantos olhares.

É deste olhar que ele inicia a construção de uma proposta em que responda a seguinte questão: o que fazemos com o que vemos? (RANCIÉRE, 2002). E neste sentido passamos a ter uma postura propositiva, comprometida com o campo de atuação.

EM SÍNTESE...

Vale ressaltar algumas características finais para compreensão da defesa de aspectos do uso do registro de campo na prática de estágio.

A compreensão que ele não é apenas um instrumento para coleta de dados, mas ele por si só, é uma produção por parte do aluno que pode levar a outras tantas produções a partir de outros olhares lançados para ele. Neste sentido, enquanto instrumento possível de produção de conhecimento, ele é um elemento da metodologia científica que, credita ao trabalho de estágio, também seu caráter de pesquisa.

Também é possível se valer que no espaço cotidiano, as invenções dos sujeitos são tomadas a partir de diversas perspectivas, e os fazeres podem ser tomados à medida que não nos pautamos apenas no documentado, mas nas ações e reações dos sujeitos que compõe o cotidiano e, portanto constroem a escola e assim não apenas reproduzem sociedade, mas produzem uma gama variada de coisas.

Enfim, a defesa do registro de campo da forma como apresentado acima nos leva a acreditar na possível melhoria da qualidade da formação inicial do professor. Qualidade que se pauta inclusive pelo seguinte: pela necessidade de nos expressarmos neste caso na escrita; pela necessidade de olharmos/vermos o cotidiano e compreendê-lo, se possível, em sua complexidade e; necessidade de percebermo-nos como produtores/sujeitos da formação à medida que tomamos esta prática como espaço de produção de conhecimento, como espaço de exercício do trabalho docente instaurado no trabalho pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ANDRÉ, M. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In: ANDRÉ; OLIVEIRA (Orgs.) **Alternativas no ensino da didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- CASTRO, E. A produção do registro do educador: decifrando sinais. Disponível em: <<http://www.pedagogico.com.br/info8a1.html>>. Acesso em: 16 out. 2005.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção. **Leitura**, Campinas, ano 19, n 35, jun. 2000.
- FREIRE, M. **O papel do registro na formação do educador**. Disponível em: <<http://www.pedagogico.com.br/info8a2.html>>. Acesso em: 16 out. 2005.
- FREITAS, H. C. L. **O Trabalho como princípio articulador da teoria-prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.
- GERALDI, C.M.G. **A Produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia- FE/Unicamp**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MESSIAS, M.G.M. **Aventurando-se no conhecimento: a construção de uma partitura "porvir"**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - FE/Unicamp, Campinas, 2000.
- OLIVEIRA, M. **Registro de estágio**. Trabalho Acadêmico - Puc-Campinas, 2006. (mimeo)
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. O Trabalho em sala de aula: teorias para quê? **Caderno ESE**, Niterói, n. 1, nov., 1993. (Alfabetização e Leitura).