

DESAFIOS DAS RELAÇÕES TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS NOVOS PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO

Luciane Maria Schlindwein¹

Ilana Latterman²

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos **desejos** e **necessidades**, nossos **interesses** e **emoções**. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva

L. Vigotski³

1 APRESENTANDO A DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho é discutir a relação entre teoria e prática na formação dos novos professores para o Ensino Básico. Partimos de nossa experiência prática, pedagógica, empreendida em uma disciplina do Curso de Pedagogia, cujo objetivo é articular as primeiras aproximações dos futuros professores com a criança e a infância. Esta disciplina é oferecida na segunda fase, ou seja, no primeiro ano do Curso de Pedagogia. É uma disciplina que possui um caráter articulador, no currículo do curso, possibilitando as primeiras aproximações conceituais com as crianças e com o fazer docente.

Construímos uma proposta pedagógica que articula os diferentes conceitos discutidos nas disciplinas da segunda fase, em um trabalho que atravessa o semestre letivo e exige, dos

¹ Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Atualmente é bolsista do CNPq e professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lucmas@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor da Universidade Federal de Santa Catarina (USFC). E-mail: ilana@laterman.com

³ Epígrafe extraída de Vigotski (1987, p. 118, grifo nosso).

estudantes, um olhar crítico sobre a condição da criança e da infância em seu contexto. Nossas discussões são atravessadas pelos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e pelas contribuições do francês Célestin Freinet. Consideramos pertinente a problematização do papel da prática na constituição da profissionalidade docente dos novos professores.

Apresentamos uma proposta de relação entre ensino e aprendizagem que busca partir da prática como componente curricular, com o intuito de problematizar a teoria, buscando articulações para a formação dos novos professores. Concordamos com Mercado (1999) quando afirma que a realidade institucional é dinâmica, complexa, pré-existente e que se constitui em elo de mediação entre as propostas de formação docente e a prática dos professores.

No caso da formação dos professores para a educação básica, estamos operando em duas realidades complexas, dinâmicas e pré-existentes: a da universidade, como uma escola que forma os professores, e a da escola, que recebe o aluno para os estágios supervisionados de prática de ensino. Em ambas as situações, as condições materiais são determinantes, bem como os saberes dos professores e a intersecção da biografia pessoal e a história social dos envolvidos.

Como a prática de ensino acontece somente na última fase (ou nas últimas fases) do curso, a leitura crítica acerca da realidade escolar não se constitui em ponto de partida para a problematização da educação. Esta relação da prática com a pesquisa vem fazendo parte de nossas discussões já há algum tempo (SCHLINDWEIN, 2004, 2006, 2008).

Rockwell (1999) descreve as múltiplas formas em que se põem em jogo o controle e a apropriação, a negociação e a resistência, na construção cotidiana da vida escolar. Estes estudos (ROCKWELL, 1999) confirmam a heterogeneidade da cultura

escolar e apresentam formas de construção cotidiana do conhecimento, significados e práticas, a partir do contexto escolar mexicano (neste aspecto, com muitas semelhanças à nossa realidade).

A organização social de cada escola abre e fecha possibilidades de aprender e produzir cultura. Nesta perspectiva, a escola deixa de ser neutra e se converte em um espaço político. Ao reconhecer esta dimensão política, adquire sentido a tarefa de exigir e de construir alternativas educativas.

E é neste contexto político e complexo que os futuros professores irão atuar, exigindo qualificações cada vez mais críticas, reflexivas e atentas. É preciso compreender a criança que se lhes apresenta, possibilitando novas formas de significação sobre a realidade. Ou seja, cabe ao professor ser um mediador, aquele que oferece as boas pistas, que traduz e interpreta a cultura, favorecendo os processos de aprendizagem.

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004, p. 545).

Concordamos com os autores e nos questionamos: como e quando os estudantes do Curso de Pedagogia se constituem em bons professores? Como acontecem os processos de aprendizagem nestes que serão os futuros professores no Ensino Básico? Como o curso pode oferecer boas pistas, articulando a prática com a teoria, favorecendo a aprendizagem dos jovens professores?

2 A PRÁTICA E A TEORIA COMO DESAFIO E POSSIBILIDADES

Assumimos o desafio ao planejarmos, compartilhadamente, uma disciplina em um currículo formativo para professores de anos iniciais de Ensino Fundamental, articulando princípios educativos e compreensão de sujeito e sociedade em uma matriz Freinet/Vigotski. Considerando todos estes aspectos, optamos por planejar e propor aos estudantes uma primeira atividade com o perfil do jogo/trabalho, de pensar e fazer, de poder fazer, nos moldes da experimentação, do cooperativismo de Freinet.

Nas duas turmas de segunda fase da graduação em Pedagogia da UFSC, com 20 estudantes em uma e 25 estudantes na outra, as histórias de vida e as experiências escolares são bastante diversificadas. Podemos afirmar, no entanto, que a maioria dos estudantes vivenciou uma escolaridade próxima ao modelo tradicional, no sentido da educação bancária de que nos fala Paulo Freire, sendo evidente a introspecção em manter-se calado, em não emitir opinião, em atitudes de heteronomia, no desafio em lidar com conceitos complexos e no desafio em autorizar-se à criação.

Nesta ambiência, repetir discursos sobre ampliação e acesso à cultura, princípios educativos de democracia e participação, princípios metodológicos para criar oportunidade de voz e vez para cada um e todos, princípios formativos da capacidade criativa humana; parecem ser palavras sem influência no comportamento e na formação profissional dos sujeitos envolvidos. Iniciar o ensino com rodas de conversa ou metodologias participativas, com planejamento conjunto, embora sejam caminhos inevitáveis, também se mostram insuficientes, uma vez que a falta de confiança no ambiente escolar se reproduz, depois de tantos anos de escolarização destes alunos de Ensino Superior, em uma defesa que imobiliza os processos que exigem uma certa autonomia.

Além da experiência própria sobre o modo de estar em uma instituição educativa (como alunos e alunas), o levantamento inicial sobre as concepções de criança e infância apontaram estereótipos da criança angelical, da infância feliz e pura, e, paradoxalmente, da impulsividade indisciplinada das crianças em geral. O objetivo principal da disciplina Educação e Infância II foi o de operar com os conceitos criança, infância e educação, aproximando os estudantes das crianças em seus contextos cotidianos, percebendo as crianças na cidade e a cidade para as crianças. Estudamos textos de filosofia sobre a infância, textos sobre as relações de aprendizagem, sobre imaginação e criação, de crítica à escola tradicional, de Freinet, e sobre os direitos das crianças numa perspectiva histórica e política. Na disciplina Educação e Infância I, os estudantes já tinham estudado Corsaro, Ariès, entre outros.

A atividade proposta teve por título “Ser Criança em Florianópolis.” A instrução dada aos estudantes foi a de que cada equipe de quatro a cinco pessoas deveria elaborar uma apresentação que poderia ser baseada em *PowerPoint* ou uma apresentação audiovisual que ‘falasse por si mesma’, ou seja, que quem visse o material pudesse compreender tudo o que havia ali comunicado sem interferência externa. Esta produção conteria fotos de crianças na cidade, em espaços públicos, mas a equipe que tivesse autorização poderia também retratar espaços privados. A produção contaria ainda com os conceitos de infância e/ou criança e educação e deveriam basear-se no mínimo nos textos e conteúdos estudados nas disciplinas Educação e Infância I e II.

Este trabalho foi proposto logo no início das aulas de Educação e Infância II e os estudantes tiveram dois meses para realizá-lo. Ou seja, tudo o que estudamos durante aquele período, os textos e as formas de aprofundamento e reflexão, para os estudantes conectava-se a esta necessidade de ter ‘o que dizer’ sobre a temática proposta. Sabiam que precisariam manusear a

câmera fotográfica no sentido de poderem apreender o sentido de ser criança em Florianópolis. Os estudantes não tiveram dificuldade nem com a câmera fotográfica, nem com a necessidade de uso de um computador para realizar a tarefa. Parece que estes equipamentos, hoje, são de acesso fácil para os estudantes de Pedagogia da UFSC. Além disso, foram realizadas muitas produções em vídeo e muitos efeitos especiais, de modo que as equipes, no conjunto, tinham recursos de manuseio da tecnologia acima de nossas expectativas.

Os estudantes foram instruídos a estarem atentos às questões éticas de uso da imagem das crianças e a não exibirem imagens não autorizadas, buscando ângulos de fotos que não expusessem as crianças e os adultos. Em casos de familiares e conhecidos, e, em um caso, em uma instituição educativa, recolheram autorizações de uso de imagem para fins acadêmicos.

Quando prontas, assistimos a todas as produções e, coletivamente, fizemos sugestões. Os estudantes puderam ainda melhorar suas produções antes do final do semestre letivo.

As produções ficaram instigantes e muito qualificadas. Evidentemente, houve diferença de consistência teórica entre as equipes, mas todas enfocaram as crianças e relacionaram com elementos estudados. Vieram à produção temas ligados à criança que brinca, a rotina como constituidora da subjetividade, a imitação, a infância invisível (crianças indígenas, por exemplo), a desigualdade social na infância, a criança na cidade e no campo. Ficou muito evidenciada a existência de poucos espaços públicos de lazer para as crianças e a diferença de cuidados com estes nos diversos bairros das diferentes classes sociais. Talvez, este modo de ver a própria cidade, com uma urbanização que desconsidera as crianças e os pouquíssimos espaços de cultura (como museus, parques, brinquedotecas, etc...) destinados a elas, tenha sido o resultado mais comum entre todos os estudantes.

Fizemos então uma avaliação coletiva com os alunos (nas duas turmas) e constatamos que houve transformação na forma de, em primeiro lugar, colocar a atenção sobre as crianças na vida cotidiana. Além disso, houve a curiosidade em compreender como as crianças agem no mundo e como constituem sua subjetividade. Ocorreu comparação espontânea dos estudantes com as ideias iniciais sobre criança e infância, elencadas no começo do semestre letivo, apontando uma mudança significativa. Ainda na segunda fase, espera-se que estes estudantes façam o Curso de Pedagogia buscando sempre estas relações entre o que aprendem na faculdade e a vida cotidiana das crianças e nas instituições educativas.

O fato de a atividade ter sido proposta logo no início do semestre, com a possibilidade de um longo tempo de elaboração (nas diferentes fases do projeto), foi um acerto metodológico. De fato, ao estudarem conteúdos sobre criança e infância na faculdade e paralelamente irem para as ruas perceberem as crianças em ação, os alunos puderam vivenciar uma relação de alteridade e refletir em uma perspectiva teórico-prática.

A atividade em equipe, surpreendentemente, foi, também, um desafio. Para algumas equipes, o trabalho conjunto foi em si mesmo um aprendizado; muitos estudantes avaliaram positivamente, uma vez que a atividade propiciou a oportunidade de um maior vínculo entre eles, ainda que tenham despendido os finais de semana neste projeto. Outros avaliaram positivamente o fato de terem que enfrentar uma situação considerada difícil, de trabalhar cooperativamente. Houve também crítica, em razão de alguns participantes da equipe realizarem o trabalho e todos serem considerados autores. Para tentar amenizar um pouco este aspecto, fizemos fichas de autoavaliação da atividade, nas quais cada aluno avaliaria a si mesmo e ao trabalho da equipe.

3 CENAS DE UMA PRODUÇÃO

Apresentamos, a seguir, a título de exemplo, um dos projetos. Foi difícil elencar apenas um trabalho, mas a qualidade e compromisso do material indicam como grupo se envolveu com a proposta apresentada pelas professoras.

Ser criança em Florianópolis

A infância, mais que estágio,
é categoria da história:
existe uma história humana
porque o homem tem infância.



A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará.

AVANÇADA, São. São. Pg. 10

Geovanna – Creche do HU



Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes.

Menino vendendo bolos – Praça XV



As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento.

BRUNO NETO, São. São. Pg. 10

Geovanna – Creche do HU



Menino Indo com sua mãe – Rua Trajano/Centro



As crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade.

BRUNO NETO, São. São. Pg. 10

Gabriel e os coleguinhas – Creche Franklin Cascaes/Portas das Cenas



Crianças, são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

JULIANA, São. São. Pg. 10

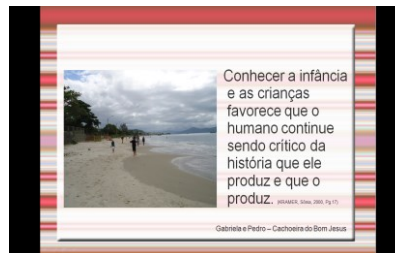
Festa Junina – Turma do Jardim – Creche Dorotica/Canavieiras



Interessadas em brinquedos, contos de fadas, lendas, querendo aprender e criar, as crianças ficam mais próximas do artista.

FRANKLIN CASCAES, São. São. Pg. 10

Franklin Cascaes homenageado em desfile pela creche que leva seu nome – Portas das Cenas



Este trabalho, indicado aqui a título de exemplo, reflete o compromisso com o qual os alunos realizaram a tarefa proposta. Neste sentido, os trabalhos propiciaram a problematização da infância a partir de cenas apreendidas a partir dos diferentes olhares dos alunos da segunda fase do Curso Pedagogia, sobre as crianças, em diferentes espaços e perspectivas.

4 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que é o que move os significados, o que determina o seu desenvolvimento? A cooperação entre consciências.
O processo de alteridade da consciência.

L. Vigotski⁴

Concordamos com Vigotski, na epígrafe acima, de modo que consideramos que a alteridade é um princípio a ser mantido nas relações educativas, com o objetivo de garantir o reconhecimento das diferenças, compreendendo-as em processo e nas suas complexas relações. Ou seja, cabe a nós professores pensarmos em situações que criem a possibilidade de aproximar os futuros professores da criança, no sentido de reconhecerem a criança como um outro com o qual eles estarão em relação.

Um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno: o ensino direto de conceitos é impossível e

⁴ Epígrafe extraída de Vigotski (1991, p. 129).

infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VIGOTSKI, 1987, p. 72).

Para Vigotski, a consciência é produto das relações e mediações estabelecidas entre o homem e a cultura; é processo contínuo e dinâmico; o autor considera a pessoa como um ser eminentemente ativo; constituída na relação social com os outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo proposto permitiu aos estudantes estarem integralmente colocados na atividade, de modo que o sentido e o significado da atividade motivou a ação. Os estudantes exercitaram um olhar de alteridade para seus colegas, mas especialmente para a criança, como era nosso objetivo. Que escola para estas crianças que agora os estudantes reconhecem? As diferenças entre a escola individualista, competitiva, excludente, da heteronomia, da cópia sem significado e as crianças que brincam, exploram o mundo, querem agir sobre ele, colocou-se de modo teórico e prático. Neste sentido, a prática não é necessariamente, ainda neste período de formação inicial, a prática docente, mas uma série de aproximações com os sujeitos da ação educativa escolar: professores e crianças.

REFERÊNCIAS

FREINET, Celestin. **O método natural I: a aprendizagem da língua**. Trad. Franco de Souza, Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1977

_____. **Pedagogia do bom-senso**. Trad. J. Batista. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MELLOWKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>> Acesso em: 20 out. 2012

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto; Luis S. Menna Barreto; Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas II**. Trad. José María Bravo. Madrid: Visor, 1982.

Recebido em 26/09/2012

Aprovado em 16/11/2012