

AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS NOVOS PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO¹

RELATIONS BETWEEN THEORY AND PRACTICE AND ITS CHALLENGES IN FORMATION OF NEW TEACHERS FOR PRIMARY EDUCATION

*Luciane Maria Schlindwein²
Ilana Laterman³*

RESUMO: O artigo se origina de um esforço de realização de pesquisa a partir da prática. Foi proposto um estudo sobre a inter-relação entre teoria e prática, a partir de uma experiência na docência de uma disciplina no curso de Pedagogia, que teve como objetivo elaborar aproximações didáticas entre teoria e prática na formação inicial e, na qualidade de pesquisadoras, problematizar nossa prática no âmbito da pesquisa. Esta proposta de investigação parte de uma construção colegiada da disciplina, articulada como eixo vertical e horizontal no currículo do curso. Trata-se de um currículo que tem a formação de professores para a infância como um dos eixos centrais no curso de Pedagogia. Portanto será discutida a proposta pedagógica realizada na disciplina na segunda fase do curso de Pedagogia, que articula os diferentes conceitos discutidos em um trabalho que atravessa o semestre letivo e exige dos estudantes um olhar crítico sobre a condição da criança e da infância no contexto da cidade. Nossas discussões são atravessadas pelos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e pelas contribuições do francês Célestin Freinet. Os dados aqui apresentados e analisados foram coletados no primeiro semestre de 2012. Estiveram envolvidos 45 estudantes do curso de Pedagogia. O exercício da docência, algo que se consolida com o estágio supervisionado, tem início muito antes, na formação acadêmica e inclui, em nosso entender, a problematização do papel da prática na constituição da profissionalidade docente dos novos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Criança. Infância. Prática de ensino.

ABSTRACT: The article stems from an effort of conducting research from classroom practice . A study of the interrelationship between theory and practice, from an experience in teaching in the pedagogy course. We have two goals: to develop teaching approaches between theory and practice in initial training and, as researchers, discuss an proposed about our practice. This research proposal is part of a construction collegiate discipline , articulate, and vertical and horizontal axis , in the course curriculum . It is a curriculum that pretends teacher training for children as a central tenet in the course pedagogy. Thus, this article proposed a practical pedagogical discipline held in the second phase of the pedagogy course. With the articulation the different concepts discussed (childhood, child, school, teaching, learning) we propose that class makes a practical work. A work that crosses the semester and requires students , a critical look at the condition of the child and will be discussed of children in the context of the city . Our discussions are crossed by the theoretical framework of Cultural-Historical Psychology and contributions of French Célestin Freinet . The data presented here were collected and analyzed in the first half of 2012 . Were involved forty-five students of Pedagogy . The practice of teaching , which is consolidated with the supervised training commences much earlier in the academic and includes , in our opinion, the questioning of the role of practice in the constitution of professional teaching new teachers.

KEYWORDS: Teacher education. Child. Childhood. Teaching Practice.

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq.

² Doutora em Educação – Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Professora do Curso Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora CNPq. E-mail: luciane.schlindwein@ufsc.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora e pesquisadora do Curso Pedagogia da UFSC. E-mail: ilana@laterman.com

Pesquisa e prática: uma aliança possível...

O objetivo deste trabalho é discutir uma proposta de articulação entre a teoria e a prática na formação dos novos professores para o ensino básico, a partir da investigação da prática das professoras formadoras. Nossa experiência de docência e aproximação com a prática está contextualizada em uma disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2012, oferecida na segunda fase, ou seja, no primeiro ano do curso, cujo objetivo é articular as primeiras aproximações dos futuros professores com a criança e a infância. É uma disciplina que possui um caráter articulador, no currículo do curso, que possibilita as primeiras aproximações com a prática pedagógica, ou mais especificamente, com uma dimensão desta prática: o olhar efetivo sobre a infância na grande Florianópolis.

Para o desenvolvimento do nosso estudo, 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 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, entendida também como o conjunto de aproximações as suas diversas dimensões na constituição da profissionalidade docente dos novos professores.

Diniz-Pereira (2011, p. 204) considera que, na crítica à racionalidade técnica presente nas orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), as novas orientações para os cursos de licenciatura plena propostas em 2002 (a Resolução CNE/CP 1 e a Resolução CNE/CP 2) se orientam por uma racionalidade prática, “as propostas curriculares elaboradas, desde então, procuram romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação”. Como, no entanto, criar as condições necessárias e adequadas à formação ao longo do curso nas aproximações com a prática docente sem “esvaziar” a formação dos indispensáveis conhecimentos teóricos?

Concordamos com Mercado (2002) quando afirma que a realidade institucional é dinâmica, complexa, preexistente 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 preexistentes: 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 com e para a história social.

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

Rockwell e Mercado (1990) descrevem 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. Esses estudos confirmam a heterogeneidade da cultura escolar e apresentam formas de construção cotidiana do conhecimento, significados e práticas, a partir do contexto escolar mexicano.

A organização social de cada escola abre e fecha possibilidades de aprender e produzir cultura. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser neutra e se converte em um espaço político, e ao reconhecer essa dimensão a tarefa adquire sentido de exigir e de construir alternativas educativas. É nesse contexto político e complexo que os futuros professores atuarão, exigindo qualificações cada vez mais críticas, reflexivas e atentas. É preciso compreender a criança que é apresentada, 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 intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, de agente de socialização, e guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e das maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004). Concordamos com Mellowki e Gauthier (2004) e nos questionamos: como e quando os estudantes do curso de Pedagogia se constituem em bons professores? Como acontecem os processos de aprendizagem com esses estudantes 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?

Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Formação de Professores

Vigotski (1987, p. 40) afirma que “[...] a aprendizagem escolar traz algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da pessoa”. Para o autor, são elementos novos que o processo de escolarização agrega a cada criança. Um destes elementos, presentes na organização escolar, refere-se, especialmente, a sua constituição com base em conceitos científicos, o que proporciona à criança o desenvolvimento de uma lógica de outra ordem transformando sua consciência. Para Vigotski (1987), a consciência é produto das relações e mediações estabelecidas entre o homem e a cultura, é processo contínuo e dinâmico, considera a pessoa como um ser eminentemente ativo, e é constituída na relação social com os outros.

Um conceito central para a compreensão das concepções vigotskianas sobre o funcionamento psicológico é o de mediação, que é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Para Vigotski (1999), o homem se relaciona com o mundo através de relações mediadas. O autor propõe dois tipos de mediadores entre as funções psicológicas superiores e o mundo real, os quais chamou de ferramentas. Existem as “ferramentas técnicas” ou “instrumentos”, e as “ferramentas psicológicas” que chamou de “signos”, ambas são construídas pelo homem conforme suas necessidades, sendo, portanto, culturais e com características particularmente diferentes.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado “externamente”, e deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica, e constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 1999).

Assim, os instrumentos são de natureza material, externa, como as ferramentas que visam provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza. Os signos são de natureza representacional e se constituem em elementos mediadores da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo ou de seus pares.

Da mesma forma que o homem cria seus instrumentos, cria também os signos que, por sua vez, constituem-se em instrumentos psíquicos (linguagem, escrita, sistema numérico). O surgimento da linguagem é a segunda condição que leva à formação da atividade consciente do homem. Ela é, também, produto da evolução histórica e cultural da espécie humana, tendo como função primeira a de servir como meio de interação social. Inicialmente, a linguagem era sempre acompanhada de gestos e ações, só depois de muitos milênios, ela começou a separar-se da ação prática e adquirir independência. Ela teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem.

Podemos dizer que a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores. Percebe-se facilmente que importância tem o surgimento desse mundo ‘interior’ de imagens, que surge como base na linguagem e pode ser usado pelo homem em sua atividade (LURIA, 1981, p. 80).

A linguagem é o veículo fundamental de transmissão da informação que se formou na história social da humanidade. Ela muda essencialmente os processos de atenção e memória do homem. Mais ainda, a linguagem não serve apenas como meio de comunicação e expressão, mas também como forma de categorização do mundo. O homem percebe e representa o mundo, utilizando categorias de linguagem e esta, por ser produto da prática social, é “a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 1988, p. 46). A palavra, além de constituir a chave para a compreensão da consciência e da subjetividade, é também espaço privilegiado de criação ideológica. É através da linguagem que se confrontam valores sociais, conflitos, relações de dominação, etc.

Portanto, as palavras desempenham um papel central não só no desempenho do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo, “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 1987, p. 132). A transformação do mundo da natureza para o mundo do símbolo se faz pela linguagem. É pela descoberta de que cada coisa tem seu nome, pela significação das palavras que o sujeito vai significando o seu mundo e a si próprio. Sendo assim,

[...] é dispensável dizer que só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representam uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do ‘sensorial ao racional’, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal (LURIA, 1981, p. 83).

Com base nas trocas sociais, o conhecimento será elaborado, constituído por seres humanos. O que a criança faz hoje com a assistência de um colega mais experiente, ela poderá fazer sozinha amanhã. Assim, a individualidade é construída a partir da interação com o outro, e é a própria condição de ser social que possibilita a construção do conhecimento.

O que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal é um traço essencial de aprendizagem; quer dizer, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança (VIGOTSKI, 1988, p. 138).

A interação com o outro provoca um alargamento da capacidade cognitiva individual, fazendo com que processos em desenvolvimento venham a se completar, criando novos patamares para o aprendizado.

Ao acreditar que os processos de aprendizado criam zonas de desenvolvimento proximal e que impulsionam os processos de desenvolvimento, Vigotski atribui grande importância ao papel da escola no processo de construção do conhecimento, pois ela tem condições de produzir avanços qualitativos no desenvolvimento da criança, não somente por ser um processo sistematizado, mas, sobretudo, pelo educando ser orientado por adultos e incluir atividades de cooperação mútua envolvendo a criança, professores e colegas. A aprendizagem é um processo em que professor e aluno atuam conjuntamente e é através dessa atividade compartilhada que o aluno constrói e interioriza seus novos conhecimentos. Assim, “a prática pedagógica baseia-se nas funções interpessoais e nas interações de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos” (ISAIA, 1996, p. 121-122).

De acordo com Vigotski, os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento, dentro dos diversos grupos culturais nos quais vivem. O autor distingue dois tipos de processos de formação de conceitos: os conceitos “cotidianos” ou “espontâneos”, e os conceitos “científicos”.

Os conceitos espontâneos são adquiridos através de atividades práticas do dia a dia, gerados na própria vivência da criança. Para Vigotski, são categorias ontológicas que formam a base das teorias sobre o mundo, intuitivas e próprias de cada indivíduo. Essas teorias se desenvolvem informalmente como produto das experiências de vida do indivíduo, alheias à escolarização formal em corpos sistemáticos de conhecimento.

Os conceitos científicos, por outro lado, são adquiridos por meio do processo de instrução escolar. São sistemas de relações entre objetos definidos em teorias formais, formulados pela cultura, e não pelo indivíduo. Os indivíduos adquirem conceitos científicos por intermédio da instrução num processo de transmissão cultural (AU, 1996).

Portanto, o conhecimento científico requer uma ação mediada para se concretizar, daí a importância dada ao papel do professor e dos demais colegas na construção desse processo. “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo seu desenvolvimento mental” (VIGOTSKI, 2001, p. 74).

Os conceitos aprendidos na escola devem introduzir novos modos de operação mental, abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade para que a criança vá expandindo seus conhecimentos e modificando sua relação cognitiva com o mundo. Para tanto, é preciso que a escola promova a articulação dos conceitos espontâneos da criança com os conceitos científicos, para que os primeiros possam ampliar-se nos segundos, e os segundos possam ganhar concretude ao se apoiarem nos primeiros.

Há uma interação dialética entre conceitos espontâneos e científicos. Eles se articulam e se transformam reciprocamente. Como resultado dessa interação, emergem os “conceitos verdadeiros”, as compreensões mais profundas do indivíduo. Essa interação transforma a totalidade do processo de pensamento da criança, pois, diante de um conceito científico desconhecido, a criança procura, através da aproximação com outros signos que conhece, significá-lo, buscando internalizá-lo em suas experiências. Vigotski esclarece que, apesar dos conceitos científicos e espontâneos se desenvolverem em direções contrárias, ambos mantêm uma profunda interligação:

A relação da criança com um conceito é sempre mediada por outro conceito, e esse desenvolvimento, segundo Vigotski, não é linear e nem se repete automaticamente, mas depende do acesso e da utilização dos recursos mediacionais culturalmente desenvolvidos pela criança. Nesse processo de elaboração interpessoal, a criança tenta imitar a análise intelectual de quem a cerca, mesmo sem, de início, compreendê-la completamente. E, ao utilizar-se dela, começa a internalizá-la, transformando o seu conhecimento.

O Relato

Um dos grandes desafios na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental é promover possibilidades de compreensão teórica e prática dos conteúdos pertinentes à atividade do magistério. Os estudantes têm contato, de forma fragmentada, com bases teóricas para sustentar sua futura prática com conhecimento político, sociológico, de psicologia, de didática e das áreas de conhecimento específicas (ciências, língua portuguesa, matemática e artes). Estudam, participam dos debates e das aulas, e reconhecem em muitos casos o aprendizado obtido com o ensino. Nossa experiência tem mostrado, porém, que ao se colocarem como professores, na disciplina de prática de ensino ou estágio supervisionado, constata-se a dificuldade de muitos estudantes em darem sentido e significado a essa prática por meio daqueles estudos anteriores.

É fato que a profissionalização só pode ocorrer quando a pessoa tem a oportunidade do exercício profissional. É fato também que nem seria esperado que os estudantes conseguissem, imediata e conscientemente, na prática integrar tantos campos de sua formação humana e profissional. O perfil de professor que construirão será baseado no tempo de faculdade, mas também em suas experiências escolares e não escolares, valores, compreensão de sociedade, oportunidades de acesso à cultura, entre outros aspectos da formação humana.

Nesse sentido, tivemos a intenção de realizar um ensino voltado para mediações entre teoria e prática. Ou seja, nem a própria prática pedagógica, nem o puro aprofundamento teórico, mas uma forma de favorecer a operação dos conceitos em situações que tragam à consciência elementos da prática. Nesse caso, de acordo com os objetivos da disciplina, os elementos com os quais queríamos

trabalhar ao mesmo tempo como teoria e como prática por meio de atividades de mediação, foram: infância, criança e educação. Introduzir a “escola de crianças” nese rol será a próxima etapa.

Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), a prática pedagógica pode ser problematizada a partir de quatro dimensões: a dimensão técnica, dimensão heurística, dimensão ética e a dimensão democrática.

A dimensão técnica seria, de forma resumida, a capacidade de regulação das ações pedagógicas com bases nos conhecimentos científicos pertinentes. A dimensão heurística estaria em parte explicitada nas perspectivas em que o aluno é o centro do ensino, o conhecimento a ser ensinado derivaria da capacidade do professor em trazer à tona os conhecimentos prévios, de mundo, e de sua capacidade em aproximar o conhecimento científico e artístico dessa vivência prévia e subjetivada nos alunos. A dimensão ética (ético-política) trata da indissociabilidade entre forma e conteúdo, método e conhecimento, fins e meios. O conteúdo é sempre parte de uma forma de ser e estar no mundo, em sociedade. A dimensão democrática está na “comunidade democrática de aprendizagem”:

Na escola se aprende uma cultura socialmente selecionada e a interação com a mesma será produtiva e relevante, do ponto de vista educativo, quando o aluno/a se engajar em um processo de diálogo criador com a mesma, aceitando e questionando, recusando e assumindo. Esse diálogo criador requer, em nossa opinião, uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõe, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 97).

Dada a complexidade dos fenômenos educativos, sempre “incertos, mutantes, singulares e carregados de opção de valor” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 83), não é possível simplesmente enquadrar tal realidade em um sistema teórico. O estudante e futuro professor terá que aprender a ler a realidade com base nas teorias e estabelecer relações a partir da informação da prática para tais teorias, refletir, deduzir possíveis consequências de suas intervenções, e então apostar numa intervenção informada pela reflexão. A prática pedagógica, portanto, pode ser descrita como o saber fazer; é sempre o saber fazer ao se deparar com uma nova situação, pois as situações em sala de aula não se repetirão no ensino, especialmente em ambiente com liberdade de pensamento. Em uma educação democrática e participativa, a riqueza do próprio ensino é a construção coletiva de novas situações. A prática docente pressupõe a acuidade de compreensão que o professor tem do momento em jogo e de sua condução focada no objetivo do conhecimento, na finalidade educativa. Tal acuidade resulta do conjunto de estudos teóricos, clareza política, acesso cultural em sua multiplicidade, disponibilidade para as interações presentes, e, considerando todos esses aspectos, discernimento.

De certo modo, podemos pensar em um projeto de ensino para formação de professores com mediações entre teoria e prática inscritas neste espaço e tempo da disponibilidade de perceber, interpretar, dar sentido, buscar referências teóricas, elaborar e interferir na ação. No entanto, na disciplina aqui relatada, a ação não é a prática docente, ela é, ainda, etapa formativa para o magistério propriamente dito – como o é todo o curso de pedagogia.

Nesse nosso projeto visitamos a teoria de Freinet (1997, 2001, 2004), e por meio do estudo de suas obras, identificamos os princípios que sustentam a sua pedagogia. São princípios de democracia, participação, cooperação, do jogo-trabalho (no sentido de pensar e fazer, estreita relação entre *teoria e prática*), o princípio da autonomia, o princípio da livre expressão, e o entendimento da escola como participante da vida comunitária. Tais princípios se expressam nas formas de planejar as atividades pedagógicas, nos conhecimentos de estudo, nas formas de interação entre professor(a) e alunos(as) e dos(as) estudantes entre si, nas formas e parâmetros para a avaliação da aprendizagem e do ensino, no entendimento do que seja disciplina, e nas metodologias de ensino. Ou seja, os princípios da Pedagogia do Bom Senso (ou Pedagogia Moderna, ou Pedagogia Freinet) se contrapõem radicalmente ao modo de pensar e fazer da pedagogia referenciada como “tradicional”.

Segundo Freinet (2001, p. 39-40), “- Que a escola tradicional ensina uma moral verbal sem qualquer influência no comportamento das crianças e que visa apenas consolidar e justificar as práticas escolásticas de obediência passiva e de instrução dogmática”. Ou seja, se a escola tradicional não influencia o comportamento das crianças e apenas justifica com suas metodologias o mundo escolástico, há uma distância entre o modo de ser das crianças e a escola proposta a elas, pois as crianças seriam, segundo Freinet (2004), imbuídas do espírito de vida, de viver, de curiosidade, de querer realizar, de desejo de poder fazer. Considerando tal disposição para a vida não apenas uma característica da infância, mas sim de todo ser humano saudável, tanto o professor quanto os estudantes de Pedagogia.

Em geral, Freinet propõe uma escola participativa, da ação, do saber fazer, da opinião de todos, de uma preocupação com o coletivo, de instâncias de decisão conjunta, e de intervenção na vida da comunidade. Nesse contexto, disciplina é a organização necessária para a realização do trabalho ou do jogo-trabalho. Seja esta organização sentar no chão ou nas cadeiras, conversar ou ficar em silêncio, sair ou permanecer na sala de aula.

As metodologias de Freinet, e suas técnicas, são amplamente divulgadas e muitas vezes nem mesmo vinculadas ao seu nome, como: a correspondência escolar, as aulas-passeio, o jornal escolar, o texto livre, o texto coletivo, e tantas outras. A imprensa na escola foi, na época, revolucionária. Hoje, com tanta facilidade técnica de divulgar fora da escola aquilo que se produz na escola, temos a oportunidade de ampliar as trocas de dentro e fora da escola, e também entre escolas.

Compartilhamos dos princípios educativos defendidos por Freinet e de uma escola que se expresse de tal forma. Como pensar a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental apenas com base em estudos? Não seria fundamental modelos de ação? Bastaria explicar aos estudantes os princípios, por meio de aulas dialógicas, para a apreensão de conceitos? A ideia da atividade aliada ao pensamento, da operatividade dos conceitos no momento das interações, tem validade para a formação profissional com jovens adultos e adultos?

Não seria razoável, e longe dos próprios princípios de Freinet, “transportar” sua pedagogia de cerca de 80 anos sem estabelecer o diálogo desta com as concepções contemporâneas de infância, de criança e de escola. E talvez o mais difícil, na possibilidade de estabelecer diálogo com futuros professores e professoras do tempo da urgência, do imediato, da *Wikipédia* com respostas que contornam nossas angústias de não saber com uma rapidez maravilhosa; como pensar princípios próprios de processos que se avaliam permanentemente, que se baseiam na aprendizagem no sentido do aperfeiçoamento no tempo, na vivência integral em tempos de *tarefismos*?

Desafio colocado: uma disciplina em um currículo formativo para professores de anos iniciais de ensino fundamental, ofertada por professores com princípios educativos e de compreensão do sujeito e sociedade em uma matriz que alia Freinet e Vigotsky, defendendo uma escola para os direitos à infância protegida e culturalmente enriquecida, dentro de uma estrutura acadêmica reprodutora dos modelos de submissão, da escolástica, da heteronomia.

Considerando todos esses aspectos, optamos por planejar e propor aos estudantes uma primeira atividade com o perfil do jogo-trabalho, de pensar e fazer, de poder fazer. A partir dessa primeira atividade buscamos incluir certo espírito coletivo por meio da avaliação coletiva e da continuidade dos trabalhos na aula. Se, por um lado, o resultado como produto foi muito bom, avaliar o impacto do princípio participativo e de cooperação ainda é prematuro.

Metodologia

Nas duas turmas de segunda fase do curso de graduação em Pedagogia da UFSC, uma com 20 estudantes, sendo 1 homem e 19 mulheres, e na outra 25 estudantes, sendo composta por mulheres, as histórias de vida e experiências escolares são bastante diversificadas. Podemos afirmar, no entanto, que a maioria dos estudantes vivenciaram uma escolaridade próxima ao modelo tradicional, no sentido da educação bancária que nos fala Paulo Freire, sendo evidente a introjeção

de manter-se calado, de não emitir opinião, de atitudes de heteronomia, desafio em lidar com conceitos complexos e em se autorizar à criação. Em meio a essa maioria, cerca de quatro a cinco estudantes por turma conseguiram, no princípio, assumir uma postura participativa.

Nessa ambiência, repetir discursos sobre ampliação e acesso à cultura, princípios educativos de democracia e participação, princípios metodológicos de criar oportunidade de voz e vez para cada um e todos, princípios formativos da capacidade criativa humana, parecem palavras sem influência no comportamento e na formação profissional dos sujeitos envolvidos. Iniciar o ensino com rodas de conversa ou metodologias participativas, planejamento conjunto, embora sejam caminhos inevitáveis em nossa forma de ensinar, também se mostram insuficientes, uma vez que a falta de confiança no ambiente escolar se reproduz, depois de tantos anos de escolarização desses alunos de ensino superior, em uma defesa que imobiliza os processos que exigem determinada 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 de uma 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 de criança, infância e educação, aproximando os estudantes das crianças em seus contextos cotidianos, percebendo elas na vida de sua cidade e a vida da cidade para com elas. Estudamos textos de filosofia sobre a infância, as relações de aprendizagem, a imaginação e criação, de crítica à escola tradicional (Freinet), e sobre os direitos das crianças numa perspectiva histórica e política. Na disciplina Educação e Infância I os estudantes já haviam estudado Corsaro (2011), Ariès (1981), entre outros.

A atividade proposta teve por título “Ser Criança em Florianópolis”. A instrução dada aos estudantes foi a de que cada equipe de 4 a 5 pessoas deveria elaborar uma apresentação que poderia ser baseada em *power-point* ou uma apresentação audiovisual que “falasse por si mesma”, ou seja, que quem visse o material poderia compreender a mensagem exposta sem interferência externa. Essa produção contaria com fotos de crianças na cidade, em espaços públicos, mas a equipe que tivesse autorização também poderia retratar espaços privados. A produção contaria ainda com os conceitos de infância e/ou criança, de educação, e deveria basear-se no mínimo nos textos e conteúdos estudados nas disciplinas Educação e Infância I e II.

Esse 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 foi estudado durante aquele período, os textos, as formas de aprofundamento e reflexão para os estudantes, conectava-se a essa necessidade de “ter o que dizer” sobre ser criança em Florianópolis. Os estudantes não tiveram dificuldade com a câmera fotográfica e com a necessidade de um computador para realizar a tarefa. Parece que esses equipamentos hoje são de fácil acesso para os estudantes de Pedagogia da UFSC. Além disso, foram realizadas muitas produções em vídeo e com muitos efeitos especiais, de modo que as equipes no conjunto tinham recursos de manuseio da tecnologia acima de nossas expectativas.

Após um mês de aula começamos a deixar uma hora-aula (das três horas-aula por encontro) para que as equipes pudessem se organizar, e aumentamos esse tempo com a proximidade da data final de entrega. Os estudantes foram instruídos a não exibirem imagens não autorizadas, buscando ângulos de fotos que não expusessem as crianças e adultos. Em casos de familiares e conhecidos, e em caso de 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 melhorá-las antes do final do semestre letivo.

Resultados

As produções ficaram muito interessantes. Evidentemente, existiu diferença de consistência teórica entre as equipes, mas todas focaram nas crianças e relacionaram com elementos estudados.

Vieram à produção a 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 em evidência a existência de poucos espaços públicos de lazer para as crianças e a diferença de cuidados com estes nos diferentes bairros, das diferentes classes sociais. Talvez esse modo de ver a própria cidade, com uma urbanização que desconsidera as crianças, e os pouquíssimos espaços de cultura (como museus, parques, brinquedotecas etc.) para as crianças tenha sido o resultado mais comum entre todos os estudantes.

Fizemos então uma avaliação e constatamos que houve transformação na forma de, em primeiro lugar, colocar a atenção sobre as crianças na vida cotidiana, e além disso, 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 início do semestre letivo, apontando uma mudança significativa. Ainda na segunda fase, espera-se que estes estudantes façam o curso de Pedagogia buscando sempre essas relações entre o que aprendem na faculdade e a vida cotidiana das crianças e nas instituições educativas.

Neste semestre letivo, com Educação e Infância III, o plano é colocar os estudantes em contato com as crianças em instituições educativas, com um projeto bem pontual, que não será explorado neste texto, mas para dar uma ideia da continuidade das ações.

O fato de a atividade ter sido proposta logo no início do semestre letivo com um longo tempo de elaboração foi um acerto metodológico. De fato, estudarem conteúdos sobre criança e infância na faculdade e irem paralelamente para as ruas perceberem as crianças em ação, contribuiu para que os estudantes estabelecessem relações entre teorias e práticas.

A avaliação coletiva talvez tenha sido a etapa mais difícil, pois os estudantes não estão acostumados a criticar a produção no sentido próprio do termo, e ficam melindrados em expor o colega ou a si mesmo. Esse exercício, baseado nas técnicas e na concepção de Freinet da participação coletiva, foi importante pelo aprendizado que traz em si mesmo, de aprender a expor ideias para a melhoria da produção de todos e saber acatar ou defender seu ponto de vista de forma “profissional” ou no mínimo “madura”, no sentido de que o objetivo está no aperfeiçoamento para todos.

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, pois a atividade propiciou a oportunidade de um maior vínculo entre eles, já que alguns usavam o final de semana para irem juntos tirar as fotos pela cidade. Outros avaliaram positivamente ter que enfrentar uma situação considerada difícil, a de trabalhar cooperativamente. Houve também crítica pelo fato de alguns participantes da equipe realizarem o trabalho e todos serem considerados autores. Para tentar amenizar um pouco este fato, fizemos fichas de autoavaliação e avaliação entre pares da atividade, onde cada aluno avaliou a si mesmo e ao trabalho da equipe.

Considerações Finais

Ao longo do texto questionamos como e quando os estudantes do curso Pedagogia se percebem e se constituem em bons professores. Interessa-nos compreender, como professoras formadoras, como acontecem os processos de aprendizagem nestes que serão os futuros professores no ensino básico. A postura investigativa do professor formador possibilita que a dinâmica do curso seja constantemente problematizada. A questão, porém, se mantém: como o curso pode oferecer boas pistas, articulando a prática com a teoria, favorecendo a aprendizagem dos jovens professores?

Consideramos que a produção concreta realizada por estudantes e orientada com mediação e articulação entre aspectos teóricos e aspectos conceituais podem ajudar a compreensão tanto da disposição própria para a docência quanto à compreensão conceitual. O futuro professor (neste caso os estudantes), ao precisar operar com elementos de sua percepção, com o olhar direcionado pelos estudos, e orientado a refletir e posicionar-se intelectualmente sobre o que percebe, coloca-se integralmente na própria formação, agindo dialeticamente por uma consciência que se produz nessa ação.

Referências

- ARIÈS, F. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AU, K. H. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1996
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, RS, v.36, n.2, p. 203-218, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/3184/2047>>.
- FREINET, C. *O método natural*. Lisboa: Estampa, 1997. 3v.
- FREINET, C. *Para uma escola do povo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981
- MELLOWKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.25, n.87, p.537-571, maio/ago. 2004.
- MERCADO, R. *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La experiencia de ser instructor: dialogar y descubrir*. México: CONAFE, 1990.
- SCHLINDWEIN, L. M.; NADALETO, C. Memoriais como instrumentos de pesquisa e tomada de consciência. In: RAITZ, T.; SILVEIRA, V.; GUERRA, A. F. (Org.). *Ética e metodologia: pesquisa na educação*. 1. ed. Itajaí, SC: Editora da UNIVAL, 2006. v.4. (Coleção Plurais Educacionais).
- SCHLINDWEIN, L. M. *Delineamento do perfil social, econômico e cultural dos professores do município de Itajaí/SC*. Itajaí, SC, 2004. (Relatório de Pesquisa).
- SCHLINDWEIN, L. M. *Imaginação e arte na formação de professores do ensino fundamental*. Florianópolis, SC, 2008. (Relatório de Pesquisa – PIBIC).
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1987. v2.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Habana: Pueblo y Educación, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; SMOLKA, A. L. B. *Ana Luiza Smolka comenta Liev Vigotski: imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em março de 2014.