ESTRANHAR O FAMILIAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA E A REVELAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES ENTRE O DITO E O FEITO: LIÇÕES DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cláudia Lino Piccinini - ISERJ/LEME & PUC/RJ - cpiccinini@bol.com.br

Introdução

A pesquisa que aqui se expõe refere-se à problematização da vivência da prática de ensino, especificamente do estágio na formação de professores, e sua articulação com disciplinas do campo da didática, trazendo reflexões sobre o itinerário pedagógico em que se buscou articular teoria e realidade educativa.

Com a possibilidade do estágio supervisionado se iniciar desde os primeiros períodos do curso de Formação de Professores (FP) em um Curso Normal Superior (CNS) do RJ, pareceu-me que, por falta de orientação e reflexão, a maior parte das alunas se viam envolvidas em caracterizações do senso comum em relação à escola e sem captarem as condições e contradições da prática pedagógica crítica. As discussões elaboradas em aula pelas futuras professoras, principalmente à chamada "pedagogia tradicional" acabavam sendo superficiais, naturalizadas e, muito freqüentemente, o debate se tornava empobrecido quando as falas se centravam na busca por *culpados* pelo panorama organizacional da escola, pelo insucesso dos alunos, pelas práticas educativas contraditórias etc, evidenciando as já tão conhecidas "deficiências" da escola pública ou "o rebaixamento do ensino das camadas populares" (Saviani, 2003: 31). Como romper com este olhar que ao naturalizar e generalizar não consegue "estranhar" a realidade ? Pode a pesquisa na FP nos remeter a um conhecimento teórico-prático sobre o/no cotidiano escolar ?

Acreditando que através da desnaturalização do "olhar de pesquisador", da sistematização dos dados como parte do ato de construção do que é observado e na elaboração de hipóteses no coletivo, isto é, através do desenvolvimento da "atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se esta realidade como objeto de

conhecimento, como referência (...)" (Pimenta, 2003: 183), podemos fazer da FP um espaço de apreensão crítica[1] da realidade e "preparador para uma práxis transformadora" (idem:185), pela construção de um itinerário pedagógico que viabilizasse esses pressupostos.

Esse itinerário atravessou dois semestres letivos, iniciados por ocasião da disciplina Didática do Ensino Fundamental II em que são discutidas questões relacionadas ao cotidiano escolar, sendo eleito o foco no ensino da disciplina escolar ciências. Pudemos completar a discussão desse cotidiano e desse ensino, em outro semestre, através da continuação da disciplina, ambas em concomitância com o estágio, cujo caráter era de observação, co-participação e regência no Colégio de Aplicação – CAp – da Instituição. Esta tarefa de acompanhamento e imersão no universo dos anos iniciais do Ensino Fundamental pressupunha analisar coletivamente a escola e as salas de aula onde são realizados os estágios da formação docente e se deu antes da ida ao campo com o objetivo de pesquisa, através da preparação de estudos que pudessem formar um olhar interrogativo sobre o cotidiano escolar.

Nesse sentido, o que se expõe aqui resultou da proposta de interação dos desafios lançados pela professora, de estranhar o familiar, e das respostas (resistências e avanços) das estudantes ao desafio[2]. Pode-se dizer que o estranhamento foi sendo construído nessa interação, o que faz com que as questões levantadas no processo não tenham sido pré-determinados pela professora, mas em conjunto, e também com que o relato produzido da observação estranhada tenha sido produzido na primeira pessoa do plural.

No trabalho, apresentam-se tanto as leituras realizadas, as

[1] Usamos a expressão "apreensão crítica" no sentido gramsciano de auto-conhecimento e articulação crítica com a realidade vivida. Ao nos tornarmos 'homens coletivos', ao criticarmos nossa própria concepção de mundo, iniciamos a elaboração crítica e tomamos consciência daquilo que somos – "*conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica"* (Gramsci, 2004, caderno 11, p:94).

[2] Destaco a importância da participação das alunas da turma 3172/ 2006.2, sem as quais este trabalho não teria se realizado.

questões levantadas e as críticas que se alcançaram nessa dinâmica. Também estão ao final reflexões sobre o processo do trabalho, o sentido concreto que tomou essa iniciativa e problematizamos o papel da pesquisa na construção de uma unidade entre teoria e prática na FP como mediadora de um "novo olhar" sobre a escola.

Inspiradas por análises antropológicas (Cohn, 2005; Dayrell, 1996; Geertz, 1989; Loureiro, 2004; Velho, 1980), efetuamos inicialmente uma descrição dos vários ângulos da escola buscando compreendê-la sob o viés da cultura, com base na acepção que se propôs:

> O termo cultura será aqui utilizado segundo Geertz (1989), como "teia de significados interpretados a partir da interpretação dos interlocutores" e na perspectiva de Cohn (2005:19), onde, "não são os valores ou crenças que são dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos (...)".

Como tivemos a oportunidade de observar diferentes turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscamos o que era comum, isto é, o que se apresentava como recorrente no cotidiano escolar. Após amplos debates e o confronto de dados coletados com a observação participante elegemos o confronto das atitudes das crianças da escola no espaço extra-classe e nas aulas de ciências como foco principal desta etapa da pesquisa. Para este estudo consideramos como **extra-classe** a categorização estabelecida pelas nossas interlocutoras, as professoras das próprias crianças, isto é, a **hora da entrada** e da **saída da escola** e a **hora do recreio** ou **hora da merenda**. Cabe destacar que as categorias aparecem em **negrito** ao longo do texto e as descrições são destacadas em *itálico*.

No segundo momento de desenvolvimento da pesquisa, descrevemos uma seqüência de três aulas de ciências na 3ª série estabelecendo relações entre as ações discentes na **classe** e no **extra-**

classe. A partir da análise das descrições das duas situações, selecionamos nossa questão de investigação: Por que crianças expressivas, articuladas e criativas nos momentos externos à sala de aula se tornam apáticas nas salas de aula? O estabelecimento dessa questão específica somente pode ser melhor compreendido se acompanhado da comparação entre os relatos dessas diferentes situações – classe e extra-classe, construídos nesse itinerário, que fazemos a seguir, na intenção de mostrar como a questão elaborada pelas estudantes sobressaiu de seu próprio estranhamento e não da professora ou de um programa pré-estabelecido.

Os primeiros olhares sobre a escola

Localizada em um bairro de classe média na zona norte do Rio de Janeiro, a instituição possui uma tradição histórica de 128 anos tendo sido referência na formação de professores; apesar de ser hoje uma sombra perto do que foi no passado, ainda é motivo de admiração e respeito da sociedade. Ocupando espaço físico invejável e portando edifícios de arquitetura clássica e imponente, comporta vários níveis de escolarização, da creche ao nível superior.

Dentro deste espectro de formação nos deparamos com um território de diversidade. O CAp é uma parte desta instituição e foco principal desta pesquisa. Configura-se como escola de ensino fundamental do primeiro segmento, com Classes de Alfabetização (CA) a quarta-série, incluindo crianças de 6 aos 10 anos de idade, funcionando em dois turnos – manhã e tarde. Aparentemente, não existe maioria étnica entre os alunos e a classe social vai da média a baixa. Também não há um bairro de origem predominante; as crianças vêm de várias localidades, próximas e afastadas. Muitos pais fazem questão de ter seus filhos matriculados ali devido à tradição da instituição. Quanto aos professores a maioria é de mulheres. Na verdade as mulheres são maioria em todos os setores do CAp.

O espaço físico é privilegiado em termos de amplitude. Não nos ateremos a uma descrição minuciosa neste texto, mas vale a pena destacar que algumas salas amplas e bem iluminadas contrastam com outras de ar sombrio e úmido. Mas, o que todas têm em comum é a indisfarçável

aparência de abandono, ainda que as professoras tenham por hábito colorir a sala e enchê-las com murais de trabalhos produzidos pelos alunos. Nas salas encontramos o mobiliário usual: mesas, cadeiras, um quadro, 2 ou 3 armários, mesa da professora. Um "cantinho denominado canto da leitura" com oferta de livros e revistas e "outro canto que é a brinquedoteca" com brinquedos e fantasias, fazem o diferencial de duas salas de aula. O refeitório também não escapa a esta condição. Mesas desalinhadas cobertas por toalhas de plástico rasgadas e encardidas pelo tempo reforçam a impressão de abandono. A falta de armários para armazenar os alimentos, cozinha pequena, se comparada ao volume de comida preparada diariamente e ao volume de pessoas entre funcionários, professoras, alunos e estagiários, exigem das merendeiras um esforço diário. Apesar da instituição com seus vários prédios e segmentos ter um espaço físico invejável, o CAp não tem um lugar específico para a aula de educação física. O professor usa o pátio onde acontecem os horários de recreio e que também é área de passagem de estagiárias e funcionários (as) e de acesso à creche.

A hora da entrada na escola

São 7:20 h. O pátio de entrada do ensino fundamental está com sua porta aberta para receber seus alunos para mais um dia de aula. O acesso ao prédio escolar é bastante regulado – porteiro e inspetores (as) circulam neste espaço. O acesso das crianças e professores se dá diretamente pela rua, em um portão lateral, e nosso acesso (da professora e das estagiárias) ocorre por dentro do prédio central também mediante controle, mas menos rígido a esta altura do ano letivo. Há um inspetor na porta de entrada e os alunos (as) vão formando, cada qual na fila de sua série.

Na entrada, as professoras geralmente ficam na sala dos professores conversando e só vão buscar seus alunos, quando bate o sinal, quando então seguem para o pátio onde conduzem as crianças para outro pátio onde, nas segundas-feiras, eles geralmente cantam o Hino Nacional. Porém, nem sempre todas as professoras chegam para buscar sua turma.

Algumas se atrasam e as crianças ficam esperando-as na fila, que é coordenada pelos poucos inspetores que existem no turno da manhã, mas que exercem o controle da disciplina.

A diretora inicia o canto do Hino Nacional e cobra das turmas uma postura ereta e silenciosa, porém não lhes explica o porquê desta postura. Neste momento, muitas crianças ficam trocando figurinhas e conversando sobre assuntos de novelas e desenhos, enquanto outras cantam o Hino. Os inspetores e professoras na frente da diretora começam "a cobrar postura" durante a execução do Hino, andando pelas filas e pedindo silêncio às crianças. Após o canto do Hino as professoras conduzem suas turmas para a sala de aula.

A hora da merenda

O pátio do recreio é grande e separado, por um muro baixo, da Educação Infantil (EI). Tem algumas árvores, é cimentado, possui alguns bancos azuis de jardim, ali o alarido é sempre muito grande.

A ***hora do recreio*** *ou* ***hora da merenda****, como chamado por muitos, é das 9h às 9:30 h, para as CAs, 1as e 2as séries e de 9:30 às 10 h para as demais turmas. Toca o sinal e as crianças arrumam seu material. A professora pede que elas saiam e formem no corredor. Então pede que as estagiárias desçam com elas. A descida da rampa da escola é um momento de extrema diversão para as crianças.*

No intervalo, algumas professoras pegam o lanche oferecido pela escola, outras não gostam do que é servido e nem vão à cantina. Depois elas se recolhem na sala dos professores. É o seu "momento de afastamento físico das crianças", pois muitas vezes elas ainda são o centro das atenções e da conversa.

As crianças ficam soltas no recreio. Brincam de pique, há grupos que trocam figurinhas do Rebelde, outras ficam conversando, outros se batendo... Os (as) inspetores (as) ficam dispersos (as) no pátio.

As interações entre os alunos ocorrem de forma variada e em alguns momentos há os conflitos característicos desta fase da infância. Portanto, as brigas correm soltas no recreio. Muitas crianças vão reclamar com as

inspetoras que não tomam providências, então as crianças partem para pedir ajuda das estagiárias. Alguns conflitos se resolvem entre elas de forma que não resultam em brigas.

Às 10 h, acaba o recreio. Toca o sinal e as crianças vão subindo aos poucos. Há aquelas que a inspetora conhece e sabe que precisam ser estimuladas a subir, há outras que se escondem e depois são achadas e sobem depois de 15 minutos do começo da aula. Algumas turmas repetem o ritual da forma e a professora vai buscá-las para subir a rampa.

A hora da saída da escola

*A **hora da saída** acontece por volta das 12 horas. Toca o sinal, eles formam e vão para o pátio de entrada. Os responsáveis os aguardam, entretanto, alguns alunos vão sozinhos para casa. Um detalhe da saída pode ser observado nas CAs: alguns alunos possuem um botão vermelho na gola do uniforme, para fácil identificação dos inspetores e do porteiro, isto é, estes alunos maiores e autônomos podem ir e vir de casa sozinhos. Nenhum deles se despede da professora com um beijo. Parece haver uma "distância formal" entre eles.*

Esta primeira descrição direcionou-se para a compreensão dos espaços externos – **a hora da entrada, da saída e da merenda**, isto é, dos espaços de circulação dos sujeitos fora da sala de aula, principalmente, dos alunos. A descrição a seguir teve por referência a observação de **aulas de ciências** de uma terceira série.

Na sala de aula durante o ensino de ciências

Estamos na 3ª série e sentadas observamos o início de uma aula após o recreio. As aulas não serão filmadas, dispomos de nosso já surrado caderno de campo. A idéia é anotar tudo o que considerarmos significativo: as escolhas curriculares da professora, a metodologia, como ela interage com os alunos e vice-versa, o material didático utilizado, as perguntas e respostas que surgirem para abordar conceitos científicos etc.

*Não escolhemos esta turma. As **aulas de ciências** são tão eventuais neste segmento que quando nos "deparamos com esta raridade"*

investimos com ansiedade.

A professora pede aos alunos que abram o livro de Ciências na página 54. É o capítulo sobre erosão. Há o natural burburinho para localizar e abrir o material. Ela escolhe 2 alunos para lerem o texto em voz alta. Então, eles ficam em pé em frente à turma e iniciam a leitura.

Após a leitura do capítulo, ela pede que os alunos façam os exercícios propostos pelo livro. Este se resume a uma seqüência de questões do tipo assinale a resposta certa. A professora (P) marca em seu relógio 40 minutos para a finalização da tarefa. Os alunos abrem o caderno de Ciências e respondem as questões do livro. A sala fica silenciosa até que um aluno (A), pergunta:

> *A: "Como a erosão pode derrubar um morro?"*
> *P [rapidamente]: "A erosão desgasta o solo e empurra a terra, daí a casa do morro cai. Vemos isso no jornal quando tem chuva forte. Está encerrada a questão".*

Os quarenta minutos passam e ela diz que vai "corrigir o dever". A professora fica em pé em frente à turma e lê as respostas: "No número 1 a resposta é letra a, no número 2 a resposta é letra c" [a professora segue recitando as respostas].

Ao término da aula ela passa o dever de casa e eles guardam o livro de ciências e o caderno, começa uma outra disciplina.

Somente 30 dias após esta observação retornamos a esta classe para a continuação da ***aula de ciências****. A sala de aula está alagada devido a uma forte chuva. A professora pega um rodo e começa a secá-la. Passam-se 30 minutos nessa tarefa. Então ela pede que seus alunos abram o caderno de ciências. Um aluno retruca e diz que ela passou* ***dever de casa****, e pergunta se não vai ser corrigido. Ela responde: "Eu já mandei pegar o caderno de ciências, não discuta, eu sei o que vou fazer."*

Nesta hora, dois alunos se desentendem em sala, um acaba por empurrar o outro. Como punição a professora os coloca sem recreio e diz:

P: "Carlos você tem que ficar sozinho! Ficar perto do Mateo não dá. Anda peguem o livro e abram na página 60, vão ler da página 60 a 63." [Após o incidente, ela está impaciente, seu tom de voz é alto]

Era um capítulo sobre a água. Enquanto eles lêem, a professora vai até o quadro e escreve os nomes dos alunos formando 4 grupos, com 5 alunos cada, para fazerem a atividade que o livro determinava. O trabalho sugerido: escrever 5 ações que o homem pode fazer para evitar que falte água.

Durante a organização dos grupos há o barulho de cadeiras arrastadas, a movimentação entre eles aumenta, pois alguns não queriam ficar no grupo determinado. Ela continua sentada em sua mesa observando o que faziam. Eles terão 40 minutos para escreverem as ações. Entretanto, basta que uma pessoa do grupo as escreva.

Após o tempo determinado, ela escolheu um aluno de cada grupo para "ler o trabalho lá na frente". Eles liam e os outros grupos se mantinham dispersos, preocupados com a hora do recreio. Olhavam o relógio e comentavam entre eles, "que já estava quase na hora do recreio".

Acaba o tempo e antes de descerem para o recreio ela determina que "o restante das tarefas do livro deve ser feita em casa".

Três dias depois o trabalho é retomado para ser corrigido.

P: "Peguem o livro de ciências. Vamos corrigir o dever de casa do livro. A primeira pergunta: como sua família obtém água potável?"

A professora diz que a resposta é pessoal, então todas estão certas.Alguns alunos leram sua resposta. Porém houve um problema, muitos esqueceram o livro. Os ***esquecidos*** *pedem a professora para se sentarem "com quem trouxe o livro". Ela responde: "Não, vão ficar onde estão, pois têm de aprender a ter responsabilidade". Após a leitura das respostas a professora comenta:*

P: "A água passa por vários processos de limpeza, senão íamos beber água podre. São as estações de tratamento quem vão fazer esse tratamento. Eles botam cloro na água, para clarear e daí ela

passa pelos canos e chega na caixa d´água da casa de vocês. Daí vai para o filtro que acaba de limpar a água. Se não fosse tudo isso, nós beberíamos água suja. Se a sua casa tiver caixa d´água, qual foi à última vez que limparam a caixa?"

Poucos alunos respondem ao problema elaborado pelo livro didático:

A: "[...] Abril 2006, há dois meses atrás, 50 dias" .

A professora continua sua ***explicação****:*

P:"A caixa d'água deve ser limpa 2 vezes por ano, porque dá lodo. Você passa um pano com cloro pra tirar o lodo. O que acontece se bebermos água imprópria?"

Ela mesma responde sem dar tempo dos alunos pensarem e responderem.

P: "Nós podemos adoecer" [pausa breve]. "Vocês sabiam que tem uma virose da água? Ninguém sabe o que é, só se sabe que é da água. Dá febre alta e mal estar. Para que se ferve a água? Para ficar boa e beber."

Ela responde imediatamente. Os alunos não têm a oportunidade de pensar, tampouco de elaborar comentários ou respostas. Parece-nos que é um jogo de perguntas, sem respostas, onde só a professora elabora a questão e fornece a resposta instantaneamente.

Na aula, os alunos se ***comportam*** *diversamente. Alguns parecem dormir de olhos abertos. Mateo durante a explicação está virado para trás conversando com o colega, outros desenham em seus cadernos. Ela não interfere e continua a* ***explicação****.*

P: "A água está sempre se renovando. Vocês sabem como é? Eu

nunca falei para vocês que no calor quando vamos à praia vemos uma nuvenzinha branca subindo?"
A: [3 ou 4 alunos balançam a cabeça negativamente]
P: "Não? Muita gente já reparou. Isto é a água do mar evaporando. A chaleira quando ferve é vapor, tudo quando evapora, forma nuvem. Quando está muito calor vem um vento frio e se encosta com o calor e começa a chover. A água que sobe, desce toda e depois começa tudo de novo. Evapora, chove é o ciclo da natureza da água".

A professora lê o texto do livro sobre a evaporação. É um momento onde, novamente, não há o engajamento dos alunos. Em seguida, ela comenta:

P: "Encontramos água nos vegetais, que também evapora. Esse vai e volta como acabei de falar é o ciclo da água". [Enquanto isso, começa a escrever no quadro para eles copiarem]. Responda:
1)Quais os elementos que formam a água?
2)Cite 6 utilidades da água:
3)Cite 5 lugares onde a água pode ser encontrada.
4)Que é fusão? Que é solidificação? (...)

Surge um novo burburinho, os alunos se movem para "copiar do quadro". O Mateo pergunta se é para copiar.

P: "Claro!"
A Mateo:"Então antes de copiar eu vou fazer o livro."
P: "O livro eles já terminaram e eu já corrigi". [Sua voz nos parece cansada e ela continua a escrever no quadro].
8) Descreva com suas palavras as etapas do tratamento da água.
P: "Este questionário é para casa".

Durante toda a aula e, em especial no momento das ***explicações****,*

as crianças ficam quietas. Elas não participam. Somente quando são diretamente solicitadas pela professora.

Análise da descrição: o confronto entre a regulação escolar e a criança-sujeito.

O recorte inicial para a pesquisa considerou as diferenças de atitudes dos alunos nas situações de **classe** e de **extra-classe**. Logo se verificou que a circulação pelos espaços externos à classe são mais flexíveis em termos de regras e acordos, e diferenciam-se em relação ao interior da sala de aula, que fica mais marcada por regras pré-estabelecidas entre os sujeitos e a instituição escolar - na maioria das vezes impostas, pois já faziam parte daquele universo - e regras negociadas como parte do processo educacional em sala de aula - entre professora e alunos, mas que na concepção das estagiárias não passa de um artifício para impor, induzir comportamentos desejados pela professora. Desta forma, pode-se compreender a escola na perspectiva de Dayrell (1996:137) e perceber que tais distinções de atitude não são naturais, muito ao contrário, são culturais e configuradas [3]

> como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Nesta escola, as regras a serem seguidas pelos alunos, sejam **dentro ou fora da** sala de aula, não são diferentes de qualquer **escola tradicional**. Na entrada, a mesma campainha estridente toca a primeira vez exigindo a formação de filas, cada turma sempre no mesmo espaço e

[3] Esta constatação também foi transposta à FP, isto é, a partir das contradições apontadas com a pesquisa na escola chegou-se ao questionamento de aspectos da cultura e das configurações de um outro espaço social, o Ensino Superior do ISERJ.

na mesma ordem. Ao segundo toque é dada a permissão para que os alunos ultrapassem o portão que separa o pátio principal do pátio de entrada, onde algumas vezes param para cantar o Hino Nacional ou se encaminhar para suas respectivas salas de aula.

Os inspetores colocados em pontos estratégicos tentam garantir o bom andamento do turno vigiando e coibindo qualquer tentativa de violação das regras por parte das crianças, ou, quem sabe, alguma **atitude infantil** como, por exemplo, descer a rampa correndo: "Afinal de contas, eles estão numa escola e escola não é lugar de correr", dizem eles.

O inesperado ou, segundo Malinowski (1975), o imponderável também tem seu lugar dentro das regras pré-estabelecidas. **A hora da entrada** pode ser o palco de protestos e reclamações. Por exemplo, aconteceu um protesto por parte de uma das professoras, que subiu reclamando alto e fazendo discurso, saindo da forma do Hino antes do tempo estabelecido. A reclamação ocorreu porque a direção havia matriculado mais um aluno para o turno da manhã em sua turma e pelo fato da professora do turno da tarde "... vai ficando cada vez mais, com menos alunos". Essa professora subiu a rampa de acesso à sala de aula, esbravejando irritada! O momento se caracterizava como propício à manifestação em virtude de reunir todos os personagens participantes da vida escolar e, principalmente, por expor à direção uma insatisfação compartilhada pelas docentes do turno da manhã.

Na **hora do recreio** observamos um dos momentos de maior fluidez das regras. A descida da rampa da escola já se caracteriza como uma grande diversão. Crianças saem correndo como se pudessem abraçar a liberdade, coisa que muitas vezes lhes é cerceada em sala de aula, onde a relação com o corpo imprime um sentido de sossego, de isolamento e de atenção. O recreio é o momento da descontração, do corpo em movimento, do contato físico com o colega. Alguns vão direto brincar e outros vão para a cantina comer. Outros trazem biscoitos de casa e só tomam o suco que a escola oferece e, portanto, podem circular mais rapidamente buscando a brincadeira preferida.

O pátio ocupado na **hora do recreio** é grande e separado do

restante da escola, tem algumas árvores, é cimentado, possui alguns bancos azuis de jardim, e é neste espaço onde o alarido é maior. O recreio é o momento de demonstração da alegria das crianças, da correria, das fofoquinhas e das brigas, dos relacionamentos inesquecíveis da infância. As crianças correm e brincam pelo pátio sempre que podem, e aparentam ter uma boa relação com os inspetores e funcionários neste momento.

É interessante poder verificar que as interações entre os alunos ocorrem de forma variada. Por exemplo, observamos que entre os alunos de 6 a 8 anos ocorrem grupos separados por sexo. Na CA-4 são 10 meninos e 6 meninas, os chamados "clube da Luluzinha e clube do Bolinha" que, segundo a professora em seu discurso revelador frisa: "menino brinca com menino e menina brinca com menina".

Quando o intervalo acaba o calor das correrias e brincadeiras pode ser visto no rosto das crianças. Não há entusiasmo para subirem, muitos deverão ser "convidados" pelos (as) inspetores (as), pelas estagiárias e pela professora. Aqueles que se escondem são "desentocados" posteriormente e levados à sala. Na maioria das vezes são os mesmos alunos de sempre! Poucas turmas formam para a subida do recreio.

Na saída, ao término das aulas a alegria se repete, entretanto, nenhum aluno se despede da professora com um beijo. Essa manifestação de distanciamento entre alunos (as) e professora nos chamou a atenção e revelou a formalidade assumida pelos sujeitos, o mesmo formalismo observado durante as aulas.

A observação das interações nos espaços extra-sala de aula nos aponta que tanto a arquitetura, quanto à ocupação física dos espaços não se dá de forma neutra (Dayrell, 1996:147). O pátio centralizado, aos olhos de todos, os muros, os acessos restritos à escola, tudo expressa a necessidade de controle, do que está dentro tanto quanto do que está de fora.

Entretanto, há sempre espaço para a transgressão e para a apropriação diferenciada. O corredor é vetado aos alunos, mas o pátio carrega o sentido da liberdade, de novas possibilidades que se expressam com o "pique-pega", com os jogos, com as conversas e brigas, é o

momento das relações livres, onde se rompem as barreiras impostas pela turma, pela série, pela faixa etária, mas é também o momento das panelas, dos grupos, da divisão entre os sexos, mas tudo muito mais ditado pela vontade dos alunos e menos pelo sentido educacional, pelos regulamentos. É o momento onde a criança pode ser atuante e estabelecer novas relações. Para Cohn (2005:27),

> a criança atuante é aquela que tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo não é assumir que ela é um adulto em miniatura, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

No espaço da transgressão se dá o momento das diferentes sociabilidades (Dayrell, 1996), em um tempo curto, mas bem aproveitado pelos alunos. Transgressões entretanto, e mesmo uma postura mais ativa por parte das crianças são praticamente interditadas no espaço da classe, nas **aulas de ciências.**

As aulas foram monótonas, monológicas[4]. Só a professora falava, e muitos conceitos foram colocados de maneira puramente mecânica, sem a intervenção do outro. Em aulas com estas características tudo está posto, claro, óbvio, não há nada para ser pesquisado, indagado, problematizado. "Num primeiro momento, observar a sala de aula é constatar o óbvio, a 'chatice' de uma rotina asfixiante, onde pouca coisa muda" (Dayrell, 1996:153).

Então qual seria o objetivo das aulas? O que pode ter influenciado a prática dessa professora? Analisando a postura da docente, percebemos que ela parecia um tanto quanto insegura frente aos conteúdos trabalhados,

[4] Monólogo entendido no sentido Bakhtiniano, de apagamento das vozes, de supressão do outro (Bakhtin, 1986 e 2003).

talvez isto explique por que o livro didático tomou o seu "papel de ensinar". Diante desta situação foi preciso refletir sobre a FP das séries iniciais. Muitos afirmaram ter dificuldades de compreender conceitos da disciplina ciências e, portanto, ou evitam trabalhá-los ou o fazem superficialmente. Segundo Gil-Pérez e Carvalho (1998:26-27), podemos pensar sobre a formação de professores:

> Os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devidos a uma longa formação "ambiental" durante o período em que foram alunos (...). A influência dessa formação incidental é enorme porque responde a experiências reiteradas e se adquire de forma não-reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado "senso comum", escapando assim a crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo.

Estas aulas podem ser compreendidas como meramente informativas, não há produção de conhecimento, haveria apropriação pelas crianças? Acreditamos que os alunos apenas decoram as perguntas, para "fazerem uma boa prova e tirarem notas para passar de ano".

Percebemos que a curiosidade manifestada por alguns alunos engajados está fora do padrão esperado e valorizado pela professora, fora do padrão de normalidade projetado para suas aulas. Isto pareceu-nos se repetir em várias turmas em momentos distintos das atividades de aula. Nas relações cotidianas estabelecidas

> parecem existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados (Dayrell, 1996:155).

Nossa avaliação é que aos alunos é fornecido um conhecimento empobrecido, fragmentado, sem sentido. A criança para aprender e se

constituir como sujeito precisa interagir com outras crianças e com os adultos, necessita se relacionar com o mundo, com os objetos, com a linguagem. A modalidade de transmissão cultural que, normalmente, acontece entre as crianças (Cohn, 2005) nos **espaços extra-classe**, foi insignificante durante as aulas documentadas. A sala de aula não lhes oferece espaço para a criatividade expressa em outros momentos, não há lugar para o imponderável (Malinowski, 1975), pois é preciso "enquadrar-se", o que para uns é fácil, mas para outros uma dificuldade a mais a ser enfrentada. O engajamento das crianças na aula se resume ao cumprimento das tarefas determinadas pela professora, a pequenos desentendimentos entre colegas e ao burburinho natural para se organizarem. Outras ações foram diluídas ou apagadas, individualizadas como atos de transgressão ou disfarçadas em meio à rotina.

Nas aulas documentadas não observamos momentos de fluidez das regras. Pelo contrário, o formalismo e a disciplinarização entram como marcantes nas ações e relações. Parece que todos os sujeitos e, principalmente a professora, estão presos a elas. O momento de maior descontração passa a ser aquele em que as crianças, sugestionadas pelo tempo da escola, se vêem capazes de "escapar". Então, encontramos "atos de rebeldia", que podem ser vistos nos corredores, rampa e no recreio, onde crianças correm, gritam, enfim, brincam e experimentam a constituição de laços de amizade e de relações sociais diversas, inclusive conosco, pesquisadoras. Quando este breve momento termina, acabam também o entusiasmo e a alegria própria da infância.

No **extra-classe** é possível a formação de grandes ou pequenos grupos que se auto-organizam conforme a necessidade: brincadeiras, bate-papo, passeio pelo pátio, merenda etc. Já em sala de aula os grupos são estabelecidos pela professora conforme o tempo ou como "castigo". Poder circular no espaço **extra-classe** é moeda de troca, é um privilégio para "os alunos que se comportam na aula". Aos demais a punição é tolher tal liberdade e condicioná-los a ida e retorno imediato do refeitório.

Analisando os **espaços extra-classe** e a seqüência de aulas, foi possível elencar diversas questões de investigação, uma de nossas

dificuldades iniciais diante da diversidade de possibilidades e de interesses das alunas.

Se nos perguntarmos sobre o papel da escola e do professor, sobre o papel do ensino de ciências, do significado da aprendizagem e sobre os lugares e relações que estão envolvidos nestes processos, podemos perceber a diversidade de possibilidades de inserção da criança engajada. Entretanto, constituiu-se como um importante ponto de crítica o fato de que

> "do dia-a-dia das instituições escolares brasileiras, desde a educação infantil da criança de zero a seis anos de idade até o ensino superior, está impregnando de um conjunto de práticas e de formas de pensamento que reproduzem o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea, o que torna os educadores vulneráveis à sedução sobre eles exercida por ideários pedagógicos que negam a própria transmissão de conhecimentos pela escola". (Duarte, 2006:97)

Obviamente, discutimos que não há um modelo de ensino-aprendizagem de ciências ou de qualquer outro campo do conhecimento, seja na escola ou fora dela. Entretanto, foi fundamental durante nossos estudos pensarmos a criança como (i) atuante na formulação de seus conhecimentos; (ii) possuidora de habilidades diversas; (iii) imanentemente criativa e inventiva, mas também, capaz de reproduzir, memorizar e imitar; enfim, (iv) portadora de conhecimentos construídos ao longo de sua breve história. Esta concepção vai se opor à idéia de criança tábula rasa, simples, simplória e receptora do conhecimento, mas entendê-la como "sujeito social atuante, produtor mais do que receptor de cultura" (Cohn, 2005:42). Tal reflexão extrapola a visão de criança e também se aplica ao professor em sua formação e no exercício de seu trabalho.

A partir do debate teórico, foi importante problematizarmos a participação ou não das crianças nos diversos espaços-tempo da escola para percebermos o quanto ela se distingue em função do que lhe é estabelecido. Ao constatarmos os limites da normatização, da

disciplinarização e do formalismo problematizamos também o papel atribuído à professora como mediadora (Loureiro, 2004) do processo de ensino-aprendizagem e das relações dos atores na escola, além de pensarmos sobre o papel da educação como reprodutora da alienação e de sua adesão espontânea à ideologia dominante.

O resultado, além de responder a questão central desta pesquisa, veio a desvelar o cotidiano escolar em maior amplitude, a gerar novas questões para o debate e a consolidar um repertório analítico, por exemplo, através da discussão sobre cultura, sobre criança atuante, sobre espaços extra-classe etc. Para Pimenta, "o estudo sistemático da práxis existente e suas contradições é que deve constituir a referência (o critério de verdade) para a formação para uma nova práxis" (2003:184), que acreditamos ter avançado com este tipo de trabalho, principalmente ao "extrair-se dessas contradições a 'matéria prima' necessária à formação de intelectuais críticos" (Duarte, 2006: 91).

Aprendizagem do estranhamento e questões sobre a formação e a relação prática e teoria

A especificidade do trabalho etnográfico repousa, segundo Velho (1980:14), no convívio prolongado com os grupos estudados, com a paciente e perseverante estadia junto aos nativos. O estar na escola naturaliza por demais o olhar, obscurecendo nossa capacidade de aproximar, de reconhecer, de problematizar. Seria necessário construir um certo distanciamento, certamente, nosso maior desafio, pois a todo momento caíamos em pré-julgamentos, tomávamos os problemas como certezas intransponíveis e desqualificávamos, muitas vezes, a escola pública, recaindo naquilo que se constituiu o foco inicial do trabalho de pesquisa, isto é, a necessidade de construirmos uma reflexão sistemática sobre a escola, desvelando suas contradições e buscando avançar rumo a novas experiências. Afinal, "familiaridade e proximidade física não são sinônimos de conhecimento". (*idem*, 1980:16)

Daí compreendermos que do ponto de vista de estruturação e organização da pesquisa a metodologia de observação e documentação do

cotidiano escolar favoreceu análises críticas a partir da realidade extrapolada para os espaços de formação onde as alunas estão inseridas. A possibilidade de ver, sob uma nova forma, a distinção das ações das crianças permitiu, por outro lado, levantar questões sobre o currículo da instituição escolar e do Ensino Superior, sobre a relação teoria e realidade educativa, ensino e estágio, escola e sociedade: *Observar aulas como esta nos leva apenas a constatar o óbvio ou a romper com o processo de alienação? A pesquisa da/na sala de aula ajudou a formar para uma nova práxis?*

Para Duarte, a formação do educador crítico implica "uma luta intensa e persistente pela elevação da consciência" (2006:104). Reconhecemos ao longo da pesquisa as dificuldades deste processo em virtude das condições precárias de formação na instituição. Entretanto, ao buscarmos através da relação teoria e prática, romper com uma concepção "imposta mecanicamente pelo ambiente exterior" (Gramsci, 2004, caderno 11, p.93), logramos perceber as contradições expostas e mascaradas.

O exercício de estranhamento, resultou em possibilidades para outras pesquisas – superar a dimensão já estabelecida do ato observador; construir questões de pesquisa fora daquelas tradicionalmente presentes na FP; atribuir novos significados ao objeto em análise fugindo do senso comum e estudar teoricamente a realidade (prática objetiva). O exercício etnográfico foi incorporado como uma das estratégias didáticas e serviu como instrumento para a construção de debates diversificados pelas "*estagiárias*" do CAp, futuras professoras-pesquisadoras. Cabe destacar que nas situações que posteriormente vivenciamos no estágio com caráter de intervenção, as futuras docentes buscaram explorar práticas pedagógicas efetivamente coerentes com as idéias debatidas e criticadas além de problematizarem questões relativas ao conhecimento a ser ensinado e a difusão do conhecimento produzido pela pesquisa em interlocução com a escola.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem.* SP: Hucitec, 1986.

_____. *Estética da criação verbal.* SP: Martins Fontes, 2003.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança.* RJ: Jorge Zahar Ed, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural In: DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Edit UFMG, 1996.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.1, p.89-110, jan/jun.2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* RJ: LTC Editora, 1989.

GIL-PÉREZ, Daniel e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações.* 3ª ed. SP: Cortez, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 1, caderno 11. 3ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 2004.

LOUREIRO, Ana Maria Bastos. *Professor: Identidade Mediadora.* SP: Editora Loyola, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Desvendando máscaras sociais.* SP: Francisco Alves Edit, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* 4ª ed., SP: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 36ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VELHO, Gilberto. *O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira.* RJ: Edt. Campus, 1980.