

3. FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR — CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO DA INTERDISCIPLINARIDADE³

— Paulo, eu queria tanto que você contasse alguma coisa daquelas noites do Jardim Triunfo, a importância da palavra Tijolo.

— (...) Aquelas conversas que nós tínhamos se deram no mesmo momento em que eu me entendi com a Universidade do Recife até o Rio Grande do Norte, para a célebre experiência de Angicos. Mas ontem — tu não imaginas a emoção — eu recebi um telefonema de Natal de um dos jovens que foram educadores em Angicos. Ele me disse que está cheio de documentos, de investigações posteriores, provando que não houve regressão (...). Pois é, e que tem um sentido do próprio tempo. Mas não era possível parar nos meus 15 anos de exílio. Então eu tive outras tantas Iones para conversar, outros tantos Marcos, Carlos, Pedros e Antonios. Às vezes falando outras línguas, nessa minha andarilhagem.

(Entrevista de Paulo Freire a Iole Cirilo, em Folhetim, Folha de S. Paulo, 26/12/79).

Nos últimos anos a Universidade vem definindo um pouco melhor, pelo menos teoricamente, o seu papel

3. Texto elaborado a partir de relatos de estagiários (agosto/1992), contratados pela SME para o Projeto Interdisciplinar de Ensino do 1º grau, sediado na FEUSP: Adalberto Tadeu Pires Bentivegna (Geografia); José Luís Miranda (Letras); Luciana Gonçalves (Educação Física); Marcela Cristina Evaristo (Letras, Lingüística); Mariângela Graciano (Ciências Sociais) e Silvia Reinhold (Pedagogia).

junto à escola pública e a necessidade de rever seus cursos de licenciatura, nas várias faculdades, vinculando-os mais estreitamente à realidade escolar, e às pesquisas em ensino.

Diz, por exemplo, o documento-síntese do Fórum de Licenciatura da USP, datado de 12/12/1991:

“... O novo não poderá florescer nas licenciaturas, (...) concepções sobre o que é relevante na formação de professores em cada área não poderão ser debatidas de forma adequada e pertinente para propiciar o avanço do estado de conhecimento neste terreno, se a pesquisa sobre o ensino e aprendizagem, em áreas específicas do saber, continuar a ser oficialmente considerada e tratada como uma atividade de segunda categoria” (Iole de Freitas Druck).

Na formação dos professores, através da Licenciatura, os estágios revestem-se de grande importância pela forte ligação que permitem entre a teoria desenvolvida no âmbito da Universidade e a prática escolar. Esse aspecto está enfatizado no mesmo documento produzido pelo Fórum.

“Assim, dissociados da reflexão sobre a atividade docente, os estágios muitas vezes pouco contribuem para a formação do professor (...). Se houvesse um compromisso efetivo entre a Universidade e a Rede e uma vinculação também efetiva entre os responsáveis pelas Práticas de Ensino e suas Unidades de origem, o estágio talvez viesse a ser entendido como um momento de formação continuada, momento de uma possível troca entre a experiência do professor e a dos estudantes que ainda frequentam a Universidade (...). É fortemente desejável o direcionamento do processo de realização do estágio, na forma de um compromisso entre ambas as instituições envolvidas (escola da rede e USP). Para tanto, propõe-se criação, execução e avaliação de projetos de ensino

na escola pública” (documento final do grupo 2 do Fórum de Licenciatura).

As escolas de ensino fundamental e médio nem sempre compreendem o valor do estágio na formação do professor, até mesmo porque as escolas superiores não proporcionaram debates suficientemente esclarecedores sobre sua importância.

Os estágios supervisionados, exigência curricular dos cursos de Licenciatura, que os alunos devem realizar, de preferência, na rede pública, são muitas vezes aceitos pela escola com reservas ou simplesmente recusados. Tal fato pode ocorrer por falta de maior interação da universidade com a escola ou pelo acúmulo de atividades. Nas escolas, devem ser dadas respostas imediatas, e o atendimento ao estagiário pode constituir-se em mais trabalho. Outro fator para o estagiário ser considerado quase um “intruso” é a idéia de que ele vai à escola para constatar erros cometidos nas aulas. Devido às barreiras impostas, os professores de Prática de Ensino, que acumulam a responsabilidade de supervisão dos estágios, embora acreditem na sua validade e na necessidade de que ele seja feito na escola pública, constroem-se ao exigi-los.

Diante das dificuldades, professores e alunos buscam resolver os impasses através de soluções individualizadas ou em pequenos grupos ligados à mesma área do conhecimento. No nível institucional, as discussões relacionadas aos estágios vêm à baila em inúmeras ocasiões. No entanto, respostas concretas não são viabilizadas.

Observações empíricas demonstram que a universidade não oferece muitas oportunidades para trabalhos conjuntos, predominando os de natureza individual. Apesar disso, os estudantes, em diferentes momentos, reconhecem, ainda na graduação, a importância do trabalho coletivo, quando se integram em projetos de pesquisadores ou de laboratórios.

Considere-se, ademais, que os estágios de algumas categorias profissionais são remunerados, enquanto os do ensino não, embora tal idéia, de tempos em tempos, aflore em discussões na universidade.

Sabe-se que essa decisão implicaria aplicação de verbas para a formação do professor, o que certamente requer opções de grande significado em política educacional.

A proposta de interdisciplinaridade da SME veio trazer uma nova esperança para alguns responsáveis pelos estágios, no sentido de que o processo de formação inicial do professor se desse em ambos os espaços: na universidade e no ensino fundamental e médio. Os professores envolvidos seriam, desse modo, formadores do futuro profissional.

Esse projeto da Prefeitura de São Paulo desdobrou-se em outro, agora da universidade, com o apoio da SME, que pretendia registrar em livro o desenvolvimento do trabalho sobre a Interdisciplinaridade; formar um arquivo dos documentos produzidos nos diferentes espaços da SME: DOT, NAEs e sobretudo nas escolas; realizar um trabalho de educação ambiental em 10 escolas da rede municipal.

Em 1990, com a assessoria de professores universitários, entre os quais estiveram presentes alguns de Prática de Ensino, surgiu a oportunidade de se realizar uma prática de estágio diferente, remunerado, constituído por estudantes vindos de diversos Departamentos e Faculdades.

Por se tratar de uma proposta especificamente interdisciplinar, envolvendo docentes e alunos da USP de diferentes unidades, optou-se por localizar a coordenação na Faculdade de Educação, junto às Práticas de Ensino.

Dentre os objetivos gerais propostos para a Rede Integrada de Proposta de Ensino de Ciências — RIPEC, cabia ao grupo consolidar dentro da USP um trabalho de reflexão e produção didática sobre uma prática já existen-

te na SME/ São Paulo, possibilitando uma independência e uma abrangência maior do que as da rede municipal de ensino.

A participação da universidade foi pensada nos seguintes aspectos: formação inicial, permitindo ao licenciando contribuir para a efetivação da proposta; formação contínua, dando condições para que o professor em serviço pudesse realizar cursos de formação geral e específica que realmente atendessem às necessidades da sala de aula; formação do pesquisador em ensino, possibilitando ao pós-graduando acompanhar, avaliar e construir um acervo documental a ser utilizado por pesquisadores⁴.

A SME contratou oito estagiários para integrarem o projeto de pesquisa, fato pouco comum na História da Educação de São Paulo. O licenciando, no decorrer do estágio remunerado, estaria acompanhando e participando da efetivação do projeto dos professores da universidade em todas as suas fases; levantamento da documentação existente para constituir um acervo na universidade; organização e análise das informações; avaliação do Projeto de Interdisciplinaridade na escola e do seu desdobramento na universidade. Esperava-se que os estagiários não só tivessem voz, mas que suas idéias constassem das diferentes publicações.

Na dinâmica de um trabalho prático e teórico, o projeto seria construído com a participação de estagiários, professores da rede municipal, coordenadores de área de NAE e assessores da Universidade para as diferentes áreas.

4. O Projeto da universidade solicitou um financiamento para duas agências: a Formação do professor e o ensino de História, de Português e Artes foi enviado à Fundação Vitae e de Ciências, Geografia, Educação Ambiental e Matemática enviado à CAPES, junto com os projetos da Rede USP. Apenas este último foi aprovado, embora com cortes na verba solicitada e com um atraso de um ano e meio para o pagamento de parte da primeira parcela.

Assim, a realidade enfrentada pelo professor que não está em uma escola do “silêncio ou da reprodução”, mas que por isso mesmo enfrenta problemas que emergem das próprias contradições ali existentes, poderia ser conhecida pelos estagiários.

Motivações diferentes levaram os estudantes a participar da seleção para se integrarem a esse Projeto, destacando-se o interesse despertado por um trabalho embasado no pensamento de Paulo Freire. Os licenciandos, além de receberem alguma remuneração, foram levados a conhecer as transformações internas e externas processadas na escola, em interação com a administração da SME. Havia também por parte dos alunos o desejo de vincular a sua formação acadêmica, em processo, à realidade da escola pública, preocupados com a construção de uma outra escola, com uma outra “cara” como sempre afirma o próprio Paulo Freire.

Os assessores da SME também fizeram novas propostas de curso na universidade, estimulando a participação dos alunos ávidos por descobertas.

Em 1990, foi oferecida uma disciplina optativa com o atraente título “Ensino e Aprendizagem de Literatura”⁵. A proposta da disciplina incluía a possibilidade de acompanhar a discussão sobre Reorientação Curricular com uma administração pública — no caso, a Prefeitura do Município de São Paulo — paralelamente às reuniões para estudo do EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço), e permitiu-se perceber, na prática, a importância (e a possibilidade) da pesquisa enquanto atividade de prazer individual que se concretiza na construção coletiva (Marcela).

A universidade comumente é acusada de realizar um trabalho acadêmico desvinculado da realidade e das

5. No Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada; Sub-Área: Literatura e Educação.

necessidades da escola pública. No entanto, essa crítica não pode ser generalizada a ponto de esquecer iniciativas de professores preocupados em relacionar a pesquisa ao ensino, na tentativa de vincular os três níveis da educação formal.

Estudantes universitários, por sua vez, também estão buscando cursos que permitam estabelecer ligação entre a Universidade e a realidade da escola pública.

A perspectiva de participar de uma proposta interdisciplinar foi um elo muito forte para a formação do grupo. Antes de conhecer o trabalho a fundo, os estudantes já percebiam que se tratava de algo que poderia ser inédito no ensino, principalmente porque era um projeto em construção.

Enquanto cursamos a “Licenciatura”, temos a impressão de que todos os problemas enfrentados na Educação serão resolvidos por nós, assim que colocarmos “em prática” todas as “teorias” que aprendemos. Porém, de maneira geral, quando finalmente vamos exercer a profissão, toda a segurança desaparece dando lugar a sentimentos bem diferentes: medo, incompetência, solidão...

Participar do Projeto como estagiária foi enriquecedor por permitir o acompanhamento de todo um longo, árduo e gratificante processo. Desde discussões teóricas nas reuniões de assessoria no DOT — o que muitas vezes obrigava a revisão de conceitos aprendidos na Graduação — até problemas bem práticos e cotidianos da vida na escola, como a indignação de um aluno de 6ª série ao constatar que antes de 1500 o Brasil não aparecia nos mapas (Mariângela).

Diante das modificações ocorridas no sistema educacional, nos últimos 20 anos, torna-se urgente realizar, com os alunos-estagiários, reflexões sobre a escola, as teorias que embasam a disciplina específica, as diferenças

entre essas teorias e as práticas que eles têm a oportunidade de observar e vivenciar.

O estágio permitiu entender melhor as razões pelas quais os professores do ensino fundamental e médio, muitas vezes, não fazem o que, segundo as teorias, seria o desejável no momento histórico em que vivemos.

Os estudantes começaram o estágio em diferentes espaços da SME, e então surgiram as tristezas engendradas pelos obstáculos, mas também as alegrias pela riqueza dos diferentes encontros.

Ontem na Penha, hoje em São Domingos, amanhã em Santana, depois na Casa Verde, depois em São Miguel...: uma verdadeira maratona! Assim foram nossos primeiros meses. Tanto por ver, conhecer, familiarizar-se. Tantas pessoas para encontrar, tantas experiências para registrar! Quanto mais contatos fazíamos, via leitura de todos os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e por inúmeras visitas, mais nos apercebíamos quão abrangente era o projeto e suas implicações no dia-a-dia dos diferentes órgãos educacionais.

Em setembro de 1991, começamos a nos organizar para conhecer os Núcleos de Ação Educativa. Fizemos visitas, quase sempre em grupo e, semanalmente, reunimo-nos para relatar as experiências. Essas trocas eram riquíssimas, e foi a partir delas que montamos roteiros para entrevistas com os professores... Essa autonomia — a programação do trabalho sendo construída por nós — era o que nos mantinha enquanto grupo.

As idas aos NAEs foram importantes: tivemos a oportunidade de conhecer pessoas seriamente envolvidas com a questão educacional, que, comprometidas com a humanização do trabalho, tentavam construir com as diferenças e as dificuldades que o coletivo ressalta... (Marcela).

Muitas dificuldades foram, de certa forma, um aprendizado e contribuíram para que o grupo procurasse soluções conjuntas para fazer as entrevistas, os documentos, a entrada em sala de aula, tendo a dimensão do que a administração propunha e do que à escola era possível realizar.

Em meados de novembro de 91, efetivamos o contato com as escolas. Um período difícil para encontrar os alunos, uma vez que as aulas estavam praticamente acabando, no entanto extremamente rico para verificar o funcionamento dos conselhos de classe e de escola. Dentro do possível estreitamos vínculos com os coordenadores pedagógicos e professores, o que nos auxiliou na coleta de dados que realizamos durante o primeiro semestre de 1992. É bem verdade que não deixamos de encontrar barreiras, entraves burocráticos que não nos permitiam acesso a pessoas e documentos. O convívio com a escola e a "comunidade" onde está inserida foi o que de mais enriquecedor nos aconteceu neste projeto. Tantos contrastes e ao mesmo tempo tantos avanços, seguidos de retrocessos e novos avanços. Como não se contatou com a constatação de experiências efetivas de participação dos pais, alunos, professores e funcionários nas decisões da escola? Como negar a tentativa de uma prática educacional que não se apóia em modelos já definidos e acabados, e que no entanto já apresenta frutos, ainda que incipientes? (José Luiz).

Passamos a ir aos NAEs para levantar suas histórias, as ações dos coordenadores e sua documentação. Foi rico ouvir essas histórias, principalmente, daqueles funcionários que passaram por diferentes administrações, e acompanhar alguns passos dos coordenadores durante as "irradiações" e cursos de visão da área (Luciana).

Nos relatos há exemplos bastante esclarecedores sobre os obstáculos de natureza variada que os estagiários

tiveram de superar, vencendo até mesmo preconceitos sofridos por certas disciplinas. Somente o trabalho conjunto permitiu a superação dos mesmos.

Apesar deste aspecto positivo, do grupo ser interdisciplinar, não posso esquecer o receio que tive inicialmente da compreensão que os colegas estagiários tinham da Educação Física. Afinal, esta área possui uma fama de "pura atividade", "recreação" e os profissionais desta área são considerados aqueles que "possuem corpo mas não cabeça" (Luciana).

Alguns elementos dificultaram o nosso trabalho. Logo de início faltou uma clareza maior sobre quais seriam os objetivos, o que talvez tenha sido causado pela natureza do projeto da USP, que pretendia construir um trabalho em grupo. A incompatibilidade de horários entre estagiários, em alguns momentos, causou distanciamento entre nós, entrando em conflito com um dos primeiros aspectos do estágio: o desenvolvimento de um trabalho em grupo. As diferenças entre os integrantes do grupo, que num primeiro momento podem ser vistas como dificuldade, foi o que principalmente enriqueceu o trabalho.

Não posso dizer que foi um trabalho fácil e que sempre foi ao encontro daquilo que eu esperava. As dificuldades foram grandes. O estágio gerou em mim muita angústia especialmente por desconhecer qual seria o próximo passo, pois isso deveria ser discutido pelo próprio grupo (Silvia).

Inicialmente, os licenciandos passaram por uma fase de adaptação e ansiedade porque, embora houvesse objetivos gerais, o projeto, por ser inédito, não possuía um cronograma fechado. A sua maior parte estava sendo construída durante o processo, com o planejamento sujeito a mudanças e exigindo flexibilidade dos integrantes.

As diferenças de formação, visão do papel da escola e das experiências já vivenciadas anteriormente com o

ensino, em um primeiro momento, foram consideradas por alguns estagiários como barreiras para o avanço do projeto e para a sua própria permanência no grupo. Aos poucos, foram compreendendo que a heterogeneidade foi um elemento de enriquecimento do trabalho global, contribuindo para dar início, também na universidade, à prática interdisciplinar.

As visitas dos estudantes às diferentes instâncias da SME, desde a escola até os órgãos centrais, possibilitou-lhes uma visão abrangente da realidade da Educação na rede municipal.

O estágio não exigia apenas assistir às aulas de um professor de sua disciplina específica e ter alguma experiência de docência; o estudante-estagiário precisaria realizar uma pesquisa ligada à educação, com o compromisso de assistir a aulas de diferentes disciplinas; entrevistar professores, coordenadores pedagógicos, participar de momentos coletivos na escola; de reuniões de "irradiação" promovidas pelos NAEs; de reuniões da assessoria de área da Universidade e coordenadores de área realizadas no DOT; registrar, organizar e documentar todo o material coletado nas mais diversas situações; produzir relatórios e escrever textos.

Por vezes, os estagiários viram-se obrigados a esperar muito tempo para serem atendidos, ou a retornar para obter informações; mas também puderam estabelecer relacionamentos que permitiram trocas fundamentais para a sua formação.

A colaboração dos estagiários na coleta dos diversos documentos a que tiveram acesso trouxe novos referenciais para uma discussão mais aprofundada no interior da universidade sobre o conceito de currículo e posturas teórico-metodológicas do ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo que estavam se formando, iam constituindo um acervo documental a ser utilizado pelos professores

pesquisadores dos diferentes graus de ensino que, após uma avaliação crítica, poderão colaborar para a construção de um novo projeto de escola pública.

O relato seguinte demonstra a crença na possibilidade de transformação da escola, quando existe a consciência de cidadania.

Participar do cotidiano escolar foi, sem dúvida, a mais rica experiência. De maneira geral, o aspecto que mais chama a atenção é a realização do Horário Coletivo, onde aparecem todas as dificuldades e êxitos do Projeto.

As dificuldades enfrentadas por professores e alunos foram, para mim, a prova concreta de que a escola pública pode se transformar, desde que haja o engajamento dos profissionais envolvidos e o respaldo dos órgãos administrativos competentes. Essas constatações auxiliaram na formação da profissional e também da cidadã, uma vez que é impossível não estabelecer comparações entre as condições de trabalho — do salário ao material pedagógico, passando pelos cursos de formação — nos estabelecimentos de ensino da SME, e outras experiências (Mariângela).

Revela-se aqui um aspecto já enfatizado por Florestan Fernandes que é o da ligação profunda entre o papel do profissional, do professor e a figura do cidadão. A percepção que essa estagiária revela em seu depoimento constitui um passo importante para ser uma profissional consciente, crítica de seu trabalho e do conjunto das atividades educacionais que se desenvolvem na escola. Assim, ela não separa o fato do “crescer individualmente” da consciência de que deve existir por parte da administração um desejo político de transformação da escola, permitindo que professores, alunos e funcionários sejam realmente sujeitos do processo educacional.

Alguns professores da FEUSP abriram espaço na sala de aula para a apresentação dos trabalhos dos estagiários, promovendo a interação da universidade com as escolas da rede pública municipal.

Imbuídos de tantos questionamentos e novidades, não poderíamos deixar de também remetê-los aos cursos que freqüentamos, principalmente os da Faculdade de Educação. Sempre que possível relatávamos nossas experiências, e quando não, “cavávamos” espaços como no curso de Didática no qual não só propiciamos (Djalma, Marcela e eu) a discussão sobre grade curricular, como também trouxemos dois membros do NAE4 para falar sobre o assunto (em sala de aula). Já em Prática de Ensino de Português relatei observações feitas em salas de leitura e também provoquei a leitura e discussão da visão da área da SME..., quando notei que em curso veríamos apenas a Proposta Curricular de Português, elaborada pela equipe técnica da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – SE – SP (José Luiz).

Acrescente-se que a presença, nas aulas da Faculdade, de professores das escolas municipais a convite dos estagiários possibilitou uma análise da relação teoria-prática pelos estudantes.

Os estagiários, embora sob a orientação da universidade, participaram, com maior ou menor intensidade, das atividades que aconteciam em diferentes locais. Com o projeto desenvolviam a sua formação inicial e, ao mesmo tempo, participavam das atividades de formação dos professores das escolas, com ganhos para ambos.

Um universitário foi contratado pelo Programa de bolsa-trabalho da USP (por 10 horas semanais) para participar do Projeto, mas não pôde realizar as atividades externas ao campus, o que limitou o seu trabalho.

A motivação inicial que me guiou na escolha deste Projeto aumentou minhas expectativas em ter uma par-

ticipação que permitisse uma troca de idéias, opinar nas decisões conjuntas, colaborar de maneira efetiva para o enriquecimento das discussões que envolvem a problemática educacional. Essa expectativa não foi de todo satisfeita por causa das características do Projeto da Interdisciplinaridade da bolsa-trabalho da USP.

Assessorias dos órgãos centrais da SME, NAEs, DOT; assessoria das universidades com preocupações de pesquisa e extensão; as diferentes modalidades presentes na rede municipal, tais como, educação infantil, 1º Grau, educação de adultos etc., articulados e produzindo documentos, sobre as diferentes práticas desenvolvidas. Tomar contato com tudo é um trabalho de fôlego. A troca de idéias entre os envolvidos é imprescindível para um aprofundamento (Adalberto)⁶.

Este depoimento demonstra, por parte do aluno, o desejo de abarcar todas as dimensões do Projeto da Interdisciplinaridade para melhor entendê-lo e melhor dele participar. A sua integração com os demais estagiários e a participação nas reuniões com os assessores mostraram-lhe a complexidade do trabalho que ele, com poucas horas, teve dificuldade de abranger, diante das obrigações que lhe eram atribuídas.

No primeiro contato com a coordenação ficou clara a necessidade de ter noções acerca do Projeto Interdisciplinar. Foi sugerido que eu lesse Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática da Liberdade, de Paulo Freire. Também foi esclarecido que minhas atividades seriam prestar assistência administrativa aos participantes do livro, não sendo descartada a possibilidade de colaborar com sugestões (Adalberto).

6. O aluno Adalberto iniciou seu estágio somente em março de 1992, quando os demais estagiários encontravam-se no projeto desde junho/1991.

Houve desse modo a preocupação de dar uma nova qualidade à bolsa-trabalho, permitindo ao estagiário uma participação efetiva no conjunto do Projeto.

Os licenciandos, em fase de definições na sua vida profissional, poderiam fazer outras opções, o que aconteceu com parte dos estagiários.

Em 1992, as coisas mudaram bastante. Já no início do semestre, duas colegas deixaram o grupo. O horário estabelecido para reuniões com a coordenação não permitia a participação constante de todos nós. Um certo distanciamento começava a permear o trabalho.

Em abril, outro colega desistiu, apesar de já haver iniciado um contato com as escolas — este ponto também deve ser considerado: enquanto no semestre anterior possuíamos certa autonomia, e não havia grandes pressões de tempo, nesse, as coisas se inverteram, e precisávamos acompanhar a dinâmica da escola in loco, intensivamente (Marcela).

No processo de trabalho a autonomia do grupo foi sendo conseguida, à medida que a sua interação foi se realizando.

Os licenciandos destacaram a riqueza do contato com a realidade escolar, com os problemas pedagógicos, com as condições econômicas e sociais das famílias dos alunos, percebendo que a escola não pode se manter à margem do que ocorre à sua volta; precisa discutir problemas do seu meio: pobreza, desemprego, insuficiência e o preço dos transportes, a falta de saneamento básico e a ocupação desordenada do solo. Os estudantes perceberam que tudo isso, de alguma maneira, deve fazer parte do currículo, pois não se pode transformar o que se desconhece ou o que se conhece apenas na superfície.

Outro aspecto pouco estudado em nível de licenciatura na universidade, mas muito valorizado pelos alunos,