

Aprender com a experiência: a produção de quais saberes?

Learning with experience: which knowledge production?

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO*

RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA**



RESUMO – O PROJETO FORMAR (-SE), que envolveu alunas de um curso de formação inicial de professores, representou uma oportunidade de interação entre as futuras professoras e crianças internadas na pediatria de um hospital e que viviam em uma casa abrigo. Encaminhado como pesquisa, o projeto buscou compreender, através da análise dos diários de campo, em que medida essas experiências e ações colaboraram na formação das professoras e que tipo de conhecimento foi construído. A pesquisa reconheceu a produção de saberes caros à humana docência, indispensáveis ao exercício da atividade docente.

Descritores – Formação de professores; relação teoria-prática; saberes docentes; professor-pesquisador.

ABSTRACT – The PROJETO FORMAR (-SE), which involved students from the Teachers Basic Education Course, was an opportunity for future teachers to interact with hospitalized children who used to live in shelters. Conducted as a research, this project tried to understand, through analysis of field work, how this experience and actions contributed to the teachers' education and the type of knowledge acquired. The research confirmed the production of knowledge most important to the humanizing teaching, essential for the teaching activity.

Key-words – Teachers' education; theory/practice relationship; teaching knowledge.



INTRODUÇÃO

A formação de professores – inicial e continuada – implica em reflexão constante de como articular o sentido entre o 'tempo de aprender' e o 'tempo de fazer', entre 'tempo de preparação' e 'tempo de ação', ou seja, formação teórica e prática.

Os cursos noturnos de formação, nomeadamente os Cursos Normais Superiores, lidam com uma realidade representada pelo fato de que a maioria dos estu-

* Professor Dr. Coordenador do GEPEC/FE/UNICAMP. E-mail: toledo@unicamp.br

** Doutoranda no GEPEC/FE/UNICAMP.

Artigo recebido em: novembro/2005. Aprovado em: março/2006.

dantes trabalha e não dispõe de tempo suficiente para o cumprimento da carga horária obrigatória de Estágio Supervisionado e Estudos Independentes.

A instituição de formação, conhecendo sua clientela e necessidades, tem o compromisso de criar alternativas que envolvam os alunos nesse processo auto-formativo, a despeito das condições de trabalho e estudo. Os alunos, quando se comprometem com o curso, sabendo da necessidade de cumprir com essas horas precisam encontrar mecanismos e estratégias para conciliar suas diversas atividades. Em contrapartida, a instituição não pode ignorar a disponibilidade de seus alunos e precisa assumir seu projeto de formação de maneira que o cumprimento dessa carga disciplinar seja cumprida de forma viável e significativa.

Valorizando o fato de que é fundamental que os alunos futuros-professores aprendam a aprender com a experiência, uma vez que a lógica da adaptação e da adequação profissional é questionada por um mundo do trabalhado marcado por instabilidades e incertezas, urge desenvolver um reflexo de aprendizagem (CANÁRIO, 2001), que permita aprender a aprender com a experiência e identificar o que é necessário saber e aprender.

A complexidade do trabalho pedagógico na escola reclama que os professores registrem suas experiências no trabalho, interroguem suas práticas, sistematizem seus conhecimentos e sabers, de forma a extrair lições de suas práticas cotidianas. Aprender com a experiência pressupõe postura investigativa e reflexiva e disposição para dialogar com múltiplas possibilidades de perguntas e respostas para os fenômenos educativos.

Canário (2001) destaca que a lógica dos modelos de formação que privilegiam o acúmulo de conhecimentos em detrimento da produção de saberes que articulem informações e orientem a reflexão a partir de pesquisa precisa ser superada. A alternativa a ser construída é inspirada em um movimento recursivo entre formação teórica e aprendizagem experiencial, entre idéias e experiências, entre e teoria e prática.

A construção de uma rede interativa entre a faculdade - universidade e os espaços sociais, entre os espaços escolares e os espaços educativos, pode inserir a dinâmica de formação nos contextos reais de exercício profissional e romper com o modelo burocratizado com que as disciplinas de Estágio e Estudos Independentes vêm sendo encaminhadas.

A DISCIPLINA DE ESTUDOS INDEPENDENTES - EI

Foi justamente esse contexto de alunos trabalhadores com pouca disponibilidade para cumprir de forma produtiva e significativa a carga horária da disciplina Estudos Independentes que provocou a necessidade de pensarmos em novos encaminhamentos de trabalho. Cabe destacar que a disciplina Estudos Independentes

Educação

tes, nos cursos de Licenciatura, foram instituídos em 2002 pela Resolução CNE/CP nº 2, sendo apresentada como 'atividades acadêmico-científico-culturais', com carga horária obrigatória de 200 horas. Concebida como componente curricular complementar aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural à prática pedagógica e ao estágio supervisionado, ela prevê a prática de estudos e atividades orientadas, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Dentre os Estudos Independentes arrolados no Projeto Pedagógico da Faculdade pesquisada, destacavam-se: visitas a escolas e outras instituições educativas; entrevistas com profissionais da área de Educação e correlatas; participação em cursos, mini-cursos, seminários, palestras, apresentações, exposições, workshops, oficinas, mesas-redondas e congressos de Educação ou áreas afins; visita, participação ou organização de exposições, mostras e feiras, ou eventos similares, com temática educacional; realização, internamente, de eventos que promovam o desenvolvimento da ciência da Educação; produção de materiais pedagógicos (brinquedos, livros, cadernos de atividades, sites, álbuns, etc.); atividades de representação estudantil; publicação de artigos em jornais e revistas; entre outras atividades na área da Educação ou em áreas afins.

Os Estudos Independentes tinham os seguintes objetivos

- servirem como instrumento complementar da formação do aluno, da perspectiva do perfil profissiográfico pretendido pelo curso;
- servirem como instrumento de enriquecimento do currículo e das atividades regulares do curso de graduação, oferecendo espaço para conhecimento, discussão e aprofundamento de temas relacionados à Educação;
- proporcionarem, ao aluno, a oportunidade de construir ou aprimorar a sua própria formação intelectual;
- inserirem o aluno em um contexto dinâmico de ações acadêmicas, caracterizadas por atividades que implicam iniciativas, buscas, escolhas, opções e decisões, o que alargará os horizontes do conhecimento e de sua prática para além da sala de aula; e
- favorecerem o relacionamento entre grupos e a convivência com as diferenças sociais.

Nossa questão inicial foi: como orientar a disciplina para que de fato cumprisse com esses objetivos? Caso não nos ocupássemos dessa questão, não seria difícil que a disciplina fosse vivida pelos alunos de forma desinteressante e burocrática.

Orientados pela preocupação em valorizar a experiência como meio de aprendizagem e em oportunizar a atuação dos alunos em espaços educativos além da

Educação

instituição escolar, formalizamos a proposta do PROJETO FORMAR(-SE), depois de conhecer as demandas da Santa Casa de Campinas e de uma Casa Abrigo, que serão apresentadas na segunda parte do texto. Ele foi concebido com o propósito principal de ampliar a formação das/os futuras/os professoras/es, incentivando a interação com as instituições dedicadas à infância, na perspectiva da promoção do desenvolvimento e bem estar das crianças e formação dos profissionais responsáveis por seus cuidados e orientação educacional. Representava uma oportunidade de prática profissional, de consciência social e compromisso político (FREITAS, 2004).

A idéia que orientava o projeto era que a(o) aluna(o) ‘formava-se’ enquanto ‘formava o outro’ – crianças, pais, profissionais, agentes da comunidade. Comprometido com a idéia de que “tudo que é humano nos toca, ocupa e preocupa” (ARROYO, 2000, p.87), o PROJETO FORMAR(-SE) iniciou suas atividades no 1º semestre de 2005, desenvolvendo atividades no ambiente hospitalar e na Casa Abrigo.

A preparação do trabalho envolveu reuniões, para a apresentação e discussão da proposta, inscrição dos alunos e alunas interessados e a definição de que essa formação envolveria uma disponibilidade para auto-formação e formação compartilhada.

A auto-formação implicava a responsabilidade de que cada aluna/o cuidaria de seu planejamento de atividades, registros, leituras e pesquisas que subsidiassem sua ação na instituição. Isso significava que as/os alunas/os envolvidos no Projeto precisariam desenvolver pesquisas que ampliassem o repertório de atividades, jogos, brincadeiras, literatura infantil, a serem propostos às crianças.

A formação compartilhada aconteceu através dos encontros de supervisão semanais, quando as alunas podiam socializar os trabalhos desenvolvidos, as experiências bem sucedidas, dificuldades, sugestões e orientações de materiais, atividades, etc. Algumas leituras de preparação foram sugeridas (ZABALZA, 1994), enfocando a produção de diários reflexivos.

Escrever é uma salvação. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada (CLARICE LISPECTOR, s/d).

Educação

A PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS

Com base nos estudos de Zabalza (1994), a escrita em um diário constitui-se como um instrumento importante para conhecer o professor e seus problemas.

Considerando que o ensino é uma atividade profissional reflexiva e que a perspectiva que os professores têm do próprio trabalho se auto-esclarece na verbalização oral e escrita, o registro nos diários representa uma oportunidade de desenvolvimento da consciência individual da própria experiência.

O professor que escreve sobre a própria prática aprende através da sua narração, quando é acompanhada de reflexão: ele dialoga consigo mesmo sobre as suas ações, sobre si mesmo, sobre sua relação com os outros.

Os diários produzidos individualmente, por cada aluna/o envolvida/o com o Projeto, deveriam descrever as atividades e propostas que aconteceram, refletindo sobre elas e, ao mesmo tempo, expressar observações sobre as dinâmicas, relacionamentos, a própria atuação e envolvimento das crianças. No registro deviam-se destacar as surpresas, imprevistos, dificuldades, preocupações, bem como as intervenções bem sucedidas, descobertas, expectativas satisfeitas. O importante era narrar, descrever e refletir!

Neste trabalho valorizou-se o registro escrito, apoiado nas razões descritas a partir do trabalho de Prado e Soligo (2005):

A experiência de escrever – e de ler –, segundo os autores, nos pode fazer melhores, muito melhores. Citando o filósofo espanhol Jorge Larrosa, esclarecem que ‘é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo [...] e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria’ (notas sobre a Experiência e o saber da Experiência, sob forma de texto/subsídio ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/ FUMEC, julho de 2001). Ou seja, não há nada que possa substituir nossa própria experiência de escrita – e leitura. Essa é uma experiência intransferível, pessoal e única.

O ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática – torná-la objeto de reflexão – e documentar essa reflexão por escrito. Essa escrita nem sempre é fácil e prazerosa, principalmente quando nela nos iniciamos, mas é preciso praticá-la. Porque a

Educação

reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de escrever, a sistematização dos saberes adquiridos, o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional.

As lembranças e experiências são corporificadas através da linguagem. Sendo assim, ao narrar o trabalho temos oportunidade de nos expressar e exprimir, transformando-nos num objeto de conhecimento para o outro e para nós mesmo/a. A escrita é nossa segunda voz, que denuncia nossos modos de existir e praticar a vida, nossas maneiras de sentir, aprender e nos relacionarmos com os outros e com o mundo.

A formação do/a professor/a passa necessariamente pela ação de escrever-narrar-refletir sobre o vivido, pois é um exercício de autotransformação (re)construção do significado da profissão.

Escrever organiza e articula o pensamento, estimula a reflexão e incita para uma crescente fundamentação teórica. Mais importante ainda: resgata-nos como sujeitos-escritores!

AS ATIVIDADES NO HOSPITAL

As alunas começaram as atividades em duplas, uma vez por semana, revezando-se todos os dias da semana e finais de semana. Cada dupla permanecia na Pediatria do hospital, entre 9h e 11 h ou entre 15h e 17h. A Pediatria contava com uma sala equipada com TV e vídeo, mesinhas e cadeiras adaptadas às crianças, estantes com alguns brinquedos, um ambiente claro, ventilado e bem pintado.

Atendendo crianças internadas até 13 anos, com capacidade para 20 pacientes, a internação costumava ser justificada por complicações relacionadas ao aparelho respiratório (bronquites, pneumonias, etc.), infecções intestinais, quadros alérgicos, bem como doenças cirúrgicas (apendicites, etc.) e ortopédicas.

Nosso ponto de partida foi reconhecer que as crianças hospitalizadas têm necessidades de atividades de socialização e recreação que promovam seu bem-estar no período de internação, potencializando, inclusive, sua recuperação. A ‘escuta pedagógica’ (CECCIM, 2000) de um professor, nessa perspectiva, pode dar continuidade e segurança aos laços sociais do aprender e potencializar a criação, a invenção e a fantasia.

O atendimento escolar no ambiente escolar pode ser conhecido na obra de Fonseca (2003), que inventaria essa modalidade de ensino a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica, reforçando a importância das possibilidades de expressão das crianças afastadas temporariamente das

escolas, garantindo seu direito de continuar aprendendo. A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu Art. 13 determina que 'os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio'¹.

Em outro artigo, Fonseca (2005), destaca que dispor de atendimento de classe hospitalar, mesmo que por curto período de tempo, oportuniza à criança hospitalizada trabalhar suas necessidades, desvincular-se temporariamente de sua problemática de saúde e adquirir novos conceitos para sua vida de estudante e pessoal.

Além das atividades escolares que respeitam as necessidades e disposição da criança hospitalizada, as atividades lúdicas, artísticas e o conto de histórias permitem o estabelecimento de vínculos afetivos, tranquilizam as crianças, nutrem seu imaginário e proporcionam alegria e prazer para enfrentar as dificuldades e limitações de saúde.

As alunas e alunos do Curso Normal foram mediadores nesse trabalho com os livros e brinquedos.

Destaca Harasawa (2004, p.40) que:

Mediação de leitura é o ato de ler para crianças, jovens ou adultos de uma maneira livre e prazerosa. O mediador se propõe a compartilhar com elas o prazer de ler, de conhecer e de descobrir o que os livros têm a oferecer. Ele aproxima o livro e a criança, deixando-a fazer suas escolhas, lendo o texto e mostrando as ilustrações, ouvindo atentamente, respondendo às perguntas, observando e respeitando suas reações.

A ênfase desse trabalho de mediação na sala que ficou identificada como Sala de Recreação, apoiou-se na perspectiva de que brincando e lendo/ouvindo histórias a criança projeta os seus desejos, os seus sonhos, as suas intenções; aprende através de seus sentidos, de seus movimentos e de suas ações; e supera parte de seus medos, aflições, angústias.

Antes da entrada das alunas do Curso Normal nas instituições, foi inventariado o acervo de jogos e brinquedos disponíveis para as crianças e realizada uma campanha de arrecadação de brinquedos e livros junto às escolas públicas e particulares. O acervo das instituições foi ampliado e organizado para o início das atividades. Os materiais que disponibilizamos às crianças, além dos livros de histórias, foram selecionados de acordo com alguns critérios: brinquedos que permitissem a exploração e a manipulação; brinquedos que se constituíam como possibilidades de jogo simbólico; brinquedos que criavam oportunidades de interações sociais,

Educação

cooperativas e afetivas; e brinquedos que estimulassem o aparecimento da ação lúdica, ou seja, que não servissem somente para 'serem observados'.

Dentre os inúmeros tipos de jogos (de montar, encaixar, com regras, com o corpo, de adivinhação, de comandos verbais, etc.), entendemos que o jogo simbólico ou de faz-de-conta é o meio que a criança utiliza para expressar como vê as coisas e os conhecimentos do mundo real. Brincando, vai representando a realidade, fazendo do jogo seu instrumento de leitura e de compreensão significativa desse mundo. No jogo simbólico, as crianças exprimem parte de seu conhecimento social, recriam situações, acentuando os aspectos mais marcantes e significativos. Brincando de médico a criança examina a boneca, reproduz exames, orienta a medicação, explica que não vai doer...

O jogo simbólico e as histórias são instrumentos particularmente importantes no desenvolvimento da criança, na medida em que favorecem a organização e reorganização de seus pensamentos, idéias, sentimentos e conhecimentos.

Na Santa Casa, a Sala de Recreação constituía-se um espaço para estimular a criança a brincar, um convite a explorar, a sentir, a experimentar seu potencial lúdico mesmo diante das dificuldades. Através das atividades lúdicas, a criança tinha a oportunidade de ganhar autoconfiança, explorar aquele meio, o entendimento de situações, o seu desenvolvimento e a consolidação de relações.

AS ATIVIDADES NA CASA ABRIGO

A Casa Abrigo é mantida com recursos da Prefeitura e abrigava crianças entre 0 e 17 anos, vítimas de negligências, maus tratos familiares e abuso sexual, afastadas de suas famílias através de determinação do poder judiciário.

As crianças permaneciam na Casa durante o período em que os pais eram orientados e acompanhados pelo Conselho Tutelar, pela Vara da Infância e Juventude e pelas assistentes sociais da instituição. O objetivo era garantir a reintegração das crianças às suas famílias de origem, embora algumas crianças fossem encaminhadas a famílias substitutas. Os pais podiam visitar quinzenalmente os filhos, que também contavam com famílias de apoio, que os levavam passear nos finais de semana.

A rotina das crianças da Casa era freqüentar a escola pela manhã e permanecer na casa o restante do dia. Eram cuidados por monitoras que não tinham formação específica em Educação e que acumulam as tarefas de cuidado e orientação.

Na Casa Abrigo a perspectiva do brincar foi igualmente valorizada, destacando-se especialmente a idéia de brincadeiras cooperativas, que podiam criar vínculos de solidariedade e ajuda mútua cada vez mais forte.

A demanda da instituição era reorganizar a rotina das crianças, que ficavam sem estímulos no período da tarde e noite, o que causava agitação e angústia no

Educação

grupo. As próprias monitoras queixavam-se de falta de supervisão e nossa entrada na Casa objetivou, resumidamente:

Organizar e planejar uma rotina de atividades lúdicas para o período da tarde, enfocando recreação, atividades artísticas, conto de histórias, música e dança. Cada dupla de alunas/os inscrito, em cada dia, ficou responsável pelo planejamento das atividades e pesquisa de materiais; e

Desenvolver um trabalho de apoio pedagógico para acompanhamento das tarefas escolares: duplas de alunas/os deram assistência às crianças, auxiliando as monitoras.

O trabalho também acabou estendendo-se à orientação das monitoras, que solicitaram encontros de supervisão de trabalho. Dois encontros foram encaminhados para discussão de temas levantados pela própria equipe: como orientar os momentos de brincadeiras com um grupo heterogêneo? e como colocar 'limites'? A condução desses encontros esteve pautada na valorização das monitoras como educadoras, tomando suas experiências e práticas como referência para análise e discussão.

A partir dos 'casos' e 'exemplos' que utilizavam para expor dúvidas e preocupações, íamos tentando construir um sentido comum para as experiências, problematizando as questões, procurando lê-las desde diferentes perspectivas, ampliando suas compreensões. Algumas ações, como reorganizar os brinquedos, classificando-os e arrumando-os, foram sugeridas, assim como a leitura e consulta de alguns materiais que objetivavam constituir um 'banco de idéias' para jogos, brincadeiras, atividades plásticas.

As questões teóricas foram socializadas nesse contexto de reflexão sobre a prática, como importância do brincar para o desenvolvimento da criança (BENJAMIN, 2002), sanção por reciprocidade e a construção da autonomia (KAMII, 1989), a relação entre disciplina e o sentimento de vergonha (LA TAILLE, 1996), e outros.

O encontro de avaliação, no encerramento do semestre, apontou o reconhecimento de melhora na auto-estima das monitoras, a maior valorização dos momentos de brincadeiras entre/com as crianças e uma qualidade de interação mais harmoniosa.

O PROJETO QUE VIROU PESQUISA

O PROJETO FORMAR(-SE) poderia ser exclusivamente um projeto que cumpriria parte da carga horária obrigatória da disciplina Estudos Independentes ou um projeto de inserção de futuros professores em novos espaços educativos. Ele foi bem além, na medida em que foi assumido na perspectiva de uma pesquisa.

Educação

Concordamos com Freire (1995) quando afirma que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, isto é, a pesquisa.

Alinhados com a perspectiva de Fiorentini (2004, p. 249), que define a pesquisa do professor como:

[...] um estudo do professor – ou do futuro professor – pode ser considerado pesquisa quando este for um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de sua prática; for metódico (passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações) e resulte num produto final (texto escrito ou relato oral) que traga novas compreensões sobre a prática.

E também, conforme Cunha e Prado (2005a), do reconhecimento de que o/a professor/a-pesquisador/a está comprometido com a sistematização de seus saberes e conhecimentos, produzindo novas relações, mobilizando mudanças, na condição de dialogar com autores e colegas, estabelecendo uma parceria que auxilie na fundamentação do próprio trabalho e uma compreensão crítica de seu modo de produção.

No caso deste trabalho em especial, desde o início havia uma questão que merecia investigação: que saberes são produzidos e que conhecimentos são acionados com essa experiência de inserção no hospital e casa-abrigo e que significado têm na formação das alunas-professoras?

As alunas que se envolveram com o Projeto faziam parte do 1º e 2º ano do Curso Normal Superior e foram acompanhadas durante um semestre de atividades no ano de 2005. O material que subsidiou as análises aqui apresentadas está baseado nos registros das supervisões que aconteceram semanalmente e nos relatos contidos nos diários das alunas/as participantes.

O que destacamos dos registros?

Eles revelam impressões, valores, desejos, preocupações e emoções. Revelam aspectos importantes do que pesquisávamos: que saberes são produzidos e que conhecimentos são acionados nessa experiência formativa?

Distinguimos conhecimentos e saberes com base nos estudos de Mota (2005), o qual já socializamos em outro trabalho (CUNHA e PRADO, 2005b, p. 9):

O conhecimento é uma apropriação cognitiva de um determinado objeto externo: o sujeito obtém uma imagem cognitiva interna de uma realidade externa. O saber implica numa relação entre o sujeito, o conhecimento e seu contexto, ou seja, uma interação sujeito-mundo. Construir conhecimentos seria objetivar informações, dados, conceitos. Construir saberes seria movimentar esses conhecimentos no contexto de ação, reinventando-os, recriando-os e traduzindo-os, de acordo com as circunstâncias da situação.

Educação

Nos registros percebemos conhecimentos acionados a partir de informações e estudos decorrentes de aulas de diversas disciplinas do currículo, como Fundamentos Psicopedagógicos, Recreação, Literatura Infantil, Fundamentos da Alfabetização, dentre outras, e saberes postos em ação, adequando e adaptando posturas, ações, intervenções.

Dentre várias possibilidades de categorizações das 'aprendizagens' da experiência formativa no hospital e na casa abrigo, destacamos algumas consideradas significativas pelo fato de traduzirem-se em 'aprendizados a partir da experiência' e na mútua implicação entre 'saberes e conhecimentos' das futuras professoras.

MÚLTIPLOS APRENDIZADOS

Aprender a valorizar o planejamento e a rever o trabalho

Hoje houve uma falha nossa de não elaborar o que iríamos fazer [...] Apesar deles gostarem do filme e da atividade [desenho do filme] acredito que poderia ter sido melhor (Casa Abrigo).

Acho que não estamos cumprindo bem o que nos propusemos fazer. Deveríamos trabalhar com a dança, porém não estamos conseguindo encontrar músicas adequadas para isso. Apesar disso as atividades que estamos trabalhando [histórias, desenhos, brincadeiras e músicas que trabalham o esquema corporal] estão dando ótimos resultados, eles se interessam bastante e sempre fazem bons trabalhos (Casa abrigo).

O planejamento das atividades é reconhecido como importante para organizar o trabalho das duplas. A primeira dupla reconhece que os improvisos na atendem aos propósitos e a outra percebe que é preciso buscar materiais e situações adequadas para oferecer às crianças.

Em situação de supervisão, as alunas que haviam se proposto a trabalhar com a dança se deram conta que o repertório de músicas e coreografias que dispunham (axé music, funk, pagode, entre outras) não estava indicado à faixa etária. Reconheceram que as letras das músicas eram inadequadas e que elas precisavam resgatar seu repertório de músicas infantis, incluindo as cantigas de roda e canções folclóricas.

Planejar e rever o planejamento, adequando as propostas aos objetivos e idade das crianças foram aprendizagens em contexto, importantes porque puderam permitir a auto-avaliação e o sentimento de responsabilidade com o trabalho.

Aprender a se relacionar com o outro

Fui visitar um quarto e encontrei uma mãe desesperada. Ela era mãe de Nicole, de 7 meses, internada com séria desidratação. Dialoguei bastante com a mãe

Educação

que me pareceu não estar nada bem, pois me disse que nos últimos 40 dias Nicole foi internada três vezes. Levei um bichinho de pelúcia para Nicole e ouvi a mãe ansiosa desabafar sobre o sofrimento da filha que não melhorava (Santa Casa).

Na sala de recreação desenhei junto com a Larissa, de 6 anos. Muito esperta, ela sabia contar e escrever bem. Pareceu-me triste no começo, mas logo que comecei a conversar e a definir as cores dos gizos e a brincar ela se animou [...]. Estava com ânsia, mas ela tomou o remédio depois que tapei o nariz dela (Santa Casa).

Ao chegarmos à Santa Casa a primeira criança que visitamos foi João Henrique, de 9 anos. Ele não quis sair do quarto. Por mais que insistíssemos, ele não quis nem sair da cama com medo do braço sair fora do lugar. Então respeitamos a sua preocupação. Pegamos vários livros e gibis e levamos para a sua mãe que estava de acompanhante e que se encarregou de ler para ele (Santa Casa).

Quando chegamos foi um desastre, confesso que senti vontade de ir embora [...]. Foi então que percebemos um menino sozinho em um quarto que chorava muito. Perguntamos se ele queria brincar e ele disse que não, que estava com dores. Então começamos a ler livrinhos para ele, o que fez com que ele parasse de chorar e ele até sorriu. Foi isso que nos deu vontade de continuar (Santa Casa).

Tenho a impressão que a criança quando fica deitada se entrega à doença. Com um garoto de 5 anos tive essa experiência. Ele havia sido hospitalizado pela manhã [...] e à tarde continuava apresentando muita fragilidade. No quarto fiz a leitura de uma história, ele ficou todo animado e fomos para a sala de recreação (Santa Casa).

Os encontros com as crianças e suas 'dores', bem como com as mães e suas aflições, desencadearam um movimento de acolhida, escuta e diálogo. As alunas demonstraram aprender a se relacionar com o outro, levando em conta seus sentimentos e dificuldades.

Saber ouvir desabafos, criar estratégias divertidas de solução de problemas ('tapar o nariz'), respeitar a preocupação da criança, se aproximar com cuidado, saber esperar e estimular a participação na brincadeira são aprendizagens da ordem do 'humano', que só podem se aprendidas através dos relacionamentos e afetos.

Aprender a “ler” e a reconhecer as possibilidades, dificuldades e necessidades das crianças

Brincamos de formar palavras e descobrimos que o Alan tem dificuldades em formar palavras e não conhece todas as letras (Casa Abrigo).

Logo percebi que leitura era o que menos os interessava, eles queriam saber de brincar (em 10/05/05). Nós sentamos embaixo de uma árvore e comecei pergun-

tando quais livros eles queriam que nós lêssemos [...]. Lemos os três livros, primeiro o Gato de Botas e depois os outros. As crianças até que gostaram de ouvir, mas dava para perceber que estavam loucos para brincar. Toda hora um deles perguntava se já podíamos brincar, como se eles estivessem ali obrigados a ouvir as histórias (em 17/05/05). Aos poucos as crianças mostram interesse para saber que livros nós vamos ler. Hoje o Alex, o mais velho, quis ler um livro para nós. Eu achei ótimo o interesse dele. Ele leu e todos ficaram quietos, ouvindo a história até o fim (em 24/05/05). Logo que chegamos as crianças correram pegar os seus banquinhos e já foram se sentando. Hoje foi o dia que as crianças estavam mais animadas para ouvir as histórias (em 31/05/05) (Casa Abrigo).

O que deu para perceber é que a Jéssica e a Jaqueline são as mais atingidas pelos problemas que as trouxeram para a Casa. Qualquer contrariedade é o suficiente para elas ficarem desanimadas e não prestarem atenção (Casa Abrigo).

Está sendo um pouco difícil [o acompanhamento das tarefas] porque mesmo as crianças da 2ª e 3ª séries têm dificuldades para ler e formar palavras. Elas lêem com a presença do desenho, mas sem o desenho elas não sabem o que está escrito [...]. Está sendo ótima essa experiência com as crianças porque estamos compreendendo onde as crianças têm que ser ajudadas (Casa Abrigo).

Dois garotos me chamaram a atenção. Ambos tem 7 anos e estão na 1ª. série, no entanto, um possui certo domínio dos jogos, como o dominó de bichos e o jogo de palitos. Sua oralidade e forma de expressar são bem desenvolvidas e nota-se que é uma criança que tem um acompanhamento familiar. Através do meu diálogo com a mãe pude observar que boa parte dessa aprendizagem vem de casa. Com o segundo garoto, pude notar quando brincava com as peças de montar uma certa dificuldade relacionada com a coordenação motora e que não possui muita habilidade com as letras e números. Uma coisa que me chamou a atenção quando ele brincava com o jogo de números é quando ele diz ‘aqui não está escrito sete, não começa com C...’ (Santa Casa).

Os jogos possibilitaram que as alunas reconhecessem o que as crianças sabiam, assim como algumas dificuldades. A intervenção lúdica permitiu que alguns ensaios de diagnóstico fossem feitos e que algumas análises fossem produzidas.

Acompanhar as tarefas escolares e a exploração de jogos pedagógicos viabilizou acionar saberes construídos a partir de algumas disciplinas do curso de formação. Formar palavras com letras móveis e compreender a lógica da criança (‘aqui não está escrito sete, não começa com C’) foram experiências e conhecimentos da disciplina de Alfabetização. O investimento na leitura de livros e num ambiente agradável para a leitura foram indicações importantes da disciplina de Literatura Infantil. Conteúdos da Psicologia atravessaram os olhares possíveis. Aprender a ‘ler’ e a reconhecer as possibilidades, dificuldades e necessidades das

Educação

crianças foi facilitado pelos conteúdos de um conjunto de disciplinas, enriquecido pela vivência nas instituições.

Aprender a mediar as relações através de jogos e livros

Um menino estava na sala de recreação desenhando. Quando ele nos viu ficou feliz e disse que gostava de livros. Então li um livro para ele e depois pedimos que ele desenhasse sobre o livro. Ele falou que não sabia como desenhar, então eu e Luciana o incentivamos até que ele desenhou. Ficou muito bonito o seu desenho (Santa Casa).

Às 10h30 internou um menino chamado Bruno, de 5 anos, com broncopneumonia. Ele estava com falta de ar, mas mesmo assim quis desenhar e jogar sem se importar com a dor. Definia as cores, sabia contar os brinquedos, fazia pares certos com o dominó, pintava até o limite dos desenhos. Ele era uma graça (Santa Casa).

Os livros e brinquedos foram reconhecidos como instrumentos de mediação para aproximação, envolvimento e aprendizagem das crianças.

Essa foi uma das aprendizagens mais importantes: a comunicação com as crianças exige uma atmosfera lúdica e os livros constituem um passaporte para a colaboração e tranquilidade na criança.

Além dos diários, um encontro de avaliação foi encaminhado no final do semestre.

Neste encontro foi possível interrogar diretamente algumas alunas, questionando: o que você aprendeu com sua experiência na Santa Casa/ Casa Abrigo?

- Aluna A: aprendeu que é importante conhecer as dificuldades das crianças para poder intervir; reconheceu a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento das crianças; nas supervisões, ouvindo colegas, deu-se conta de determinadas características das crianças que não havia percebido.
- Aluna B: aprendeu a lidar com a criança que apresenta resistência ao primeiro contato; aperfeiçoou a abordagem/aproximação com a criança.
- Aluna C: aprendeu a lidar com a diferença; aprendeu a ouvir; fortaleceu-se com a coragem das crianças para enfrentar suas dificuldades.
- Aluna D: aprendeu a coordenar um grupo de mães.
- Aluna E: conheceu a escola na perspectiva das mães, nas conversas informais.

Estas constatações acrescentam outras aprendizagens às destacadas nos diários. As alunas aprenderam:

- A ser solidárias e oferecer apoio;

Educação

- A reconhecer a diversidade;
- A respeitar a fragilidade e o sofrimento;
- A ouvir;
- A abordar a criança e envolvê-la; e
- A reconhecer a importância do brincar, que consola a criança e a faz esquecer temporariamente da dor e do medo.

O que aprendemos com a pesquisa que desenvolvemos?

Reconhecemos que as experiências das alunas nas instituições – hospital e casa abrigo – permitiram a construção de conhecimentos e saberes que compõem a humana docência, termo emprestado de Arroyo (2000).

A infância pôde ser acompanhada em situações de dor e abandono, provocando as alunas a exercitarem a solidariedade, a compaixão, o respeito, o cuidado com o outro. Aprendizagens que não são possíveis de serem teorizadas, somente foram vivenciadas.

A oportunidade de experimentar práticas educativas em instituições diferentes da escola exigiu a construção de outras estratégias e propostas de aproximação e acompanhamento.

Confirmou nossa idéia de que era importante aprender a aprender com a experiência e que a simultaneidade entre o “tempo de aprender” e o “tempo de fazer”, entre “tempo de preparação” e “tempo de ação” possibilitando a emergência de saberes outros.

A interação da Faculdade com os outros espaços educativos, além da escola, garantiu a dinâmica de formação em novos contextos de atividade profissional, estimulando a responsabilidade com a própria formação, com a formação compartilhada e, sobretudo, com as crianças que estão em tantos lugares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

CANÁRIO, R. *A prática profissional na formação de professores*. Lisboa: IEE, 2001.

CECCIM, R. B. *A escuta pedagógica no ambiente hospitalar*. Disponível em: <www2.uerj.br/~escolahospitalar>. Acesso em: 20 maio 2005.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre o (re)conhecimento da pesquisa do/a professor/a : prosa e poesia. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. (no prelo) 2005a.

_____. A produção de conhecimentos e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, VIII, 2005, São Paulo, *Textos geradores e resumos*. São Paulo: UNESP, 2005b.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2004. p.243-258.

FONSECA, E. S. Aspectos da ecologia da classe hospitalar no Brasil. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/aspectos_da_ecologia.asp?f_id_artigo=177> . Acesso em: 19 junho 2005.

_____. Atendimento hospitalar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnon, 2003.

FREIRE, M. *Observação, registro, reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREITAS, M. T. F. A relação do ensino, da pesquisa e da extensão com a prática de ensino e a didática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 219-230.

HARASAWA, E. *Biblioteca Viva: fazendo história com livros e leituras*. Fundação Abrinq: Citigroup, 2004.

KAMII, C. *A autonomia como finalidade da Educação: implicações da Teoria de Jean Piaget*. In: KAMII, C. *A criança e o número*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989. p. 103-124.

LA TAILLE, I. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. *Porque escrever é fazer história*. Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2005.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora, 1994.

¹ O texto integral da resolução está disponível em <www.mec.gov.br/seesp/pdf/res2_b.pdf>.