

**CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA:
CONFIGURANDO OS ELOS (OU NÓS?)
DA RELAÇÃO PLANEJAMENTO-PRÁTICA**

Tania Scuro Mendes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

O exercício docente não se constitui em uma ação pura e impensada, mas implica a ação de planejá-lo, ainda que essa não seja tematizada. No entanto, a “articulação” planejamento-prática não é tão tranqüila no fazer pedagógico e pode ser ainda mais problematizável nas “atu-ações” educativas de professorandas-estagiárias. Este texto aborda tal questão, contemplando, num primeiro momento, o lugar e o papel do estágio supervisionado na formação de professores para, num segundo momento, transitar pelas vias teórico-metodológicas da pesquisa da qual versa. A partir disso, poder-se-á aclarar, pela análise de dados, as situações evidenciadas e, no final, situar a função conferida aos planos de aula nas interações pedagógicas e discutir o paradigma que a sustenta.

O estágio em/no processo formativo

O estágio supervisionado, nos cursos de modalidade Normal, pode começar muito antes da efetiva atuação da professoranda como docente. Instaura-se, geralmente, como fator de preocupação já nas aulas, especialmente de didática, desenvolvidas ao longo do curso, quando são estudados e elaborados os primeiros planos de aula. Ah, os famosos, temidos e necessários planos de aula! Mas é o estágio na prática pedagógica que anuncia o início da história de vida profissional escolar do docente. Essa experiência, considerada, por muitos professores, como o momento culminante da formação¹, representa, por um

¹ Mesmo no suporte legal essa idéia é contemplada. No Regulamento de Funcionamento Interno do Estágio Supervisionado da *Habilitação Magistério* (termos corrigidos, recentemente, segundo a Lei 9.394/96, para Curso de Modalidade Normal) de uma escola participante da pesquisa encontra-se: "o Estágio Supervisionado configura-se como o fechamento, à culminância dos ensinamentos teórico-práticos da *Habilitação de Magistério*. Assim sendo, reveste-se de importância vital a sua organização e funcionamento. Considerando o preceituado no *Regimento Escolar* e a legislação vigente, importante se faz a definição de alguns conceitos e regulamentação da parte prática. Conceito: o estágio é a complementação prática do ensino e da aprendizagem profissional planejada, executada, acompanhada e avaliada de modo tal que: - proporcione experiência na linha de formação oferecida no curso *Magistério*; favoreça o ajustamento do aluno à dinâmica do trabalho na Escola; favoreça o salutar relacionamento com supervisores, colegas, alunos e

ângulo de análise, a passagem, radical em várias circunstâncias, do estado de aluno a professor, a qual aporta na experimentação de situações educativas, pela primeira vez, como docente. É nesse interim que tantas professorandas atentam-se flagradas pela separação entre concepção - relativa às legislações de ensino; às teorias trabalhadas no curso; ou aos planos de aula tão sistematicamente por elas elaborados - e execução - materializada na sua ação pedagógica - em espaços singulares, diversificados, divergentes, tendo em vista os contextos de interações, cujas complexidades, cada qual com suas relações, são únicas. Nesse descompasso, que, por vezes, interpõe-se entre teoria, prática, legislação e a concretude da realidade, a professoranda pode se encontrar em um mundo de incertezas e de desafios até então desconhecidos, onde não há tempo expressivo para a acomodação das mudanças que se operam na construção de seu novo estado como professoranda-estagiária e onde a expressão de Freire (1995) pode ganhar uma significação *sui generis*: "o educador é um artista porque lida com a leitura do inusitado e com essa reapresentação cotidianamente."

Ao se referir à complexidade da profissão de professor, Perrenoud (1993) traz uma importante contribuição de Freud, o qual a colocava, a exemplo de outras poucas, como uma profissão *impossível* por melhor que seja o seu processo de formação, uma vez que essa não pode oferecer garantias quanto ao desempenho profissional, considerando-se os limites de influência entre os sujeitos, ou seja, de um ator social sobre outro.

Considerando as particularidades de cada de(con)frontação sujeito-professoranda - condições sócio-escolares, o primeiro ano de docência, no qual, é possível admitir, já está embutido o estágio supervisionado, pode representar, conforme destaca Veenman (1984) apud Garcia (1992), um choque de realidades. Desse modo, as primeiras impressões da professoranda-estagiária podem convergir a uma espécie de sentimento de perda do domínio de sua prática pela ausência de referência aplicativa em nova instância/circunstância. E é provável que isso ocorra devido à necessidade de reconstrução, pela professoranda-estagiária, dos conhecimentos teorizados e tematizados, ao longo do percurso formativo, no plano da prática. Garcia apud Carrer (1995) comenta que, ao se

demais membros da Escola". Ainda que na literatura educacional também se possa constatar essa denotação de culminância na formação de professores, há textos relativamente recentes, como, por exemplo, Almeida (1995), que discutem os contornos conflitantes entre os níveis da legislação, o teórico e o da realidade das escolas, possibilitando repensar a relevância conferida, nos cursos na modalidade Normal atuais, à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado.

confrontar com o processo de transformar em ensino os conteúdos aprendidos no transcorrer da formação, o professor precisa desenvolver uma elaboração pessoal do conhecimento de conteúdo pedagógico, constituído pela combinação entre o conhecimento da matéria de ensino e do modo de a ensinar. Nesse processo, precisa redescobrir, segundo os autores, por que e como os conteúdos que se constituíram em objetos de ensino transformaram-se durante o seu percurso de formação e como podem passar a ser utilizados no exercício concreto de sua ação docente em sala de aula. Tal processo, ao que tudo indica, não é traduzível sem a intervenção de uma série de conflitos cognitivos e da necessidade de antecipação e atualização de possibilidades pela professoranda-estagiária.

Por outro ângulo de análise, o estágio pode apresentar-se como um processo relevante não apenas pela sua propriedade formativa intrínseca ao curso de habilitação profissional para o magistério, mas também, como enuncia Diskin (1995), pela possibilidade que se abre à professoranda-estagiária de apreensão/compreensão da prática vivenciada á luz de conhecimentos teóricos, os quais podem agir como instrumentais de reflexão, indagação e de produção de conhecimentos sobre a prática, o que alimentaria a práxis educativa e, acrescentaria, a construção de novas possibilidades. Assim, a ação pedagógica desenvolvida no estágio supervisionado poderia, por progressivas tomadas de consciência, fecundar a reflexão contínua sobre a representação de ações possíveis, configurada na elaboração do planejamento da aula, na sua execução e na reconstrução, a posteriori, da mesma ação pedagógica através da avaliação da professoranda-estagiária, às vezes junto à orientadora ou supervisora de estágio, da aula já desenvolvida, no sentido de evidenciar: acertos, (in)adequações, dificuldades a serem sanadas, outras possíveis intervenções...

Esta interpretação, até então, estava contida em uma suposição. Em face dos argumentos apresentados, importava pesquisar mais diretamente tal realidade, para que se pudesse iluminar a questão da construção de possibilidades, subsidiada por reflexões teóricas, verificando se os processos educativos apontam na direção dessa construção, efetivando-se ou não desde os planejamentos às práticas pedagógicas amparadas em um suporte teórico relativo aos mesmos². Assim, se os planos de aula podem anunciar uma

² É preciso destacar que os planos de aula constituem-se em objetos de ensino desde a primeira metade dos cursos de magistério participantes desta pesquisa, sendo tratados não só na disciplina de Didática Geral, mas também nas didáticas de cada área de conhecimento elencada no currículo das séries iniciais do ensino

possibilidade (entre tantas) de intervenção educativa, cabia focalizá-los na sua relação com as práticas pedagógicas, as quais são previstas, por antecipação, naqueles instrumentos, para enredar a uma análise assentada nas bases da(s) lógica(s) em que são projetadas e desenvolvidas, abrindo espaço/tempo para adentrar em certas condições educativas dos cursos na modalidade Normal. Isso porque os planos de aula, sendo orientados ao longo do processo de formação profissional, podem se constituir em retratos (fiéis) do que é proposto nesses cursos.

Construindo um Caminho Investigativo

Importa dizer, a título de esclarecimento, que planejar pode significar, em termos genéricos, projetar algo [a diante], produzindo, na tela da imaginação, um horizonte possível e traçando os empreendimentos e os modos de alcançar o intento para transformá-lo em um fato. Esse processo requer, por parte do sujeito que planeja, uma estruturação cognitiva que realize a antecipação de uma possibilidade (a ser concretizada na ação) deliberada pelo significado que o sujeito construiu em relação à tomada de consciência da ação por previsão.

No momento de planejar as situações educativas, mediante a elaboração escrita do plano de aula, a professoranda pode, através da ação de escrever, estabelecer a relação ação-reflexão, clarificar as idéias e visualizar o todo de um processo lógico [do plano de aula] analisado em suas porções; mais do que isso, pode assumir-se como autora/antecipadora de *um* possível processo educativo (entre tantos outros), construindo a ação prática no nível teórico das possibilidades. Nas execuções dos planos, essa teorização é reconstruída na prática (transformada), conforme as situações de interações possibilitadas. Considerando essas premissas, à professoranda-estagiária torna-se necessário teorizar sua prática pedagógica e praticar sua concepção teórica representada nos planos de aula em um universo/contexto de possibilidades. Esse processo é cognitivamente mobilizador de uma série de operações de pensamento, pois a *atividade mental antecipatória* pode ser fonte de imaginação e previsão de outros possíveis modos e de novas variações de planejamentos

fundamental, sendo, portanto, iluminados/perscrutados por teorizações específicas. Poder-se-ia pensar que, ficando tanto tempo aprendendo a elaborar planos de aula, as professorandas seriam influenciadas pelos modelos de planos apreciados ao longo de seus cursos de formação profissional.

compatíveis com os conteúdos considerados necessários (pela escola, pelo curso de formação, etc.) a serem pedagogicamente trabalhados. Contudo, tal situação vem carecendo de investigações mais acuradas sobre os processos cognitivos envolvidos no ato de planejar, o que implicaria, entre outros aspectos, operações inferenciais, construção de possibilidades e processos de tomada de consciência.

A construção de cada plano de aula que se dá com o planejamento da intervenção didática voltada à proposição de tarefas, problemas e desafios adequados, tendo em vista os diferentes contextos situacionais, solicita um conjunto de regras de ação que, conforme explica Vergnaud (1993), permitem que o sujeito [professoranda-estagiária] decida sobre as ações possíveis que é preciso pôr em prática para atingir os resultados previstos pelas operações inferenciais. É por isso que falo da planificação de cada aula, que solicita exercícios de ações abstraídas por processos de reflexionamentos e de reflexões³, como um elemento antecipador de possíveis.

Mas será essa a perspectiva com que as P.E.s⁴ vêem a função dos planos de aula? Até que ponto esses planos refletem uma autêntica autoria das P.E.s ou funcionam mais como uma provável determinação a ser cumprida no estágio supervisionado? Os objetivos, conteúdos, procedimentos, condições de avaliação, etc., enunciados nesses planos, correlacionam-se ao que se faz habitual e necessariamente na condução das aulas ou correspondem a uma possibilidade de reconstrução na prática pedagógica? Os planos de aula seriam encarados como roteiros, passíveis de flexibilidade, ou como modelos formatados pela determinação heterônoma? Os planos de aula constituem-se em instrumentos utilizados na antecipação para abrir ou para fechar possibilidades? Que tipo de possíveis a professoranda-estagiária constrói para si e que autoriza às crianças através dos planos de aula?

O estudo da relação entre planos de aula e práticas pedagógicas pode contribuir para elucidar ou, até mesmo, jogar novas luzes às questões propostas. Mas essa correspondência entre *construção de possibilidades* – planos de aula – práticas pedagógicas seria efetivamente viável em uma pesquisa empírica?

Em consonância com a fundamentação teórico-metodológica da Epistemologia Genética - especialmente em Piaget (1973, 1985, 1986) -, pode-se encontrar uma resposta

³ Ver Piaget e Colab. (1995) conforme referências bibliográficas.

afirmativa à essa questão⁵. De que modo? Propondo que as possibilidades que se constituem em objeto de estudo refiram-se às inseridas no espaço de atuação do sujeito do conhecimento nas trocas interativas, particularmente as que implicam trabalhos *co-operativos* em processos de sócio-cognição (viabilizadas, por exemplo, através de diálogos, interlocuções envolvendo perguntas e respostas, tarefas desenvolvidas em pequenos grupos, etc.). Assim, o movimento de abertura de possíveis no espaço para a construção de conhecimento do sujeito pode ser investigado mediante alguns indicadores nas condutas pedagógicas de P.E.s, entre os quais, para exemplificar: proposição a reflexões críticas; respeito às indagações e reflexões da criança; intervenções voltadas ao desenvolvimento da autonomia do aluno no sentido de lhe propiciar: participação na tomada de decisões; iniciativa; busca de soluções próprias, etc. Desse modo, com base na epistemologia construtiva de Piaget, tem-se a possibilidade de iluminar, na relação dialética sujeito-objeto-sujeitos que a anima, a interpretação de que os processos de construção de possíveis podem encontrar sustentação nas interações, ao mesmo tempo em que estas podem propiciar aberturas a novas possibilidades. Esse processo interativo poderia, então, conferir um estatuto escolar para os possíveis.

Desde esse roteiro explicativo engendrado na rede teórica da Epistemologia Genética, interessou problematizar: *as professorandas, em situação de estágio, ao estabelecerem relações entre seus planos de aula e suas práticas pedagógicas, abrem espaço para a construção de possibilidades que propiciem construção de conhecimento?*

⁴ Professorandas-Estagiárias

⁵ Enveredando pelo campo de discussão/reflexão teórico-filosófica e limpando caminho para flagrar o conceito *possibilidade*, fui me dando conta que a maior parte das abordagens não consegue, a meu modo de ver, relativizar ou se desvencilhar dos preceitos Idealistas e Iluministas - que muitas vezes são apresentados como únicas referências - e pautar suas análises sobre esse controvertido conceito de maneira a superar princípios aprioristas ou empiristas. Uma vertente teórica que oferece, através da demonstração de suas teses, condições para essa superação é a fundamentada (empírica e teoricamente) por Jean Piaget que articula uma concepção interacionista de construção do conhecimento, propondo [diria mais: inaugurando] um modelo explicativo da organização da estrutura racional desde sua gênese até os níveis mais elevados de reflexão que implicam a constituição de possíveis. O desencadeamento argumentativo proposto na concepção por ele denominada como Epistemologia Genética acentua um ponto de importância decisiva para destacá-la das demais abordagens e situá-la em um processo construtivo dialético. Com os olhos voltados a essa leitura, tornou-se necessário reconhecer que nenhuma das teorias com as quais me deparei é tão bem fundamentada epistemologicamente e, como julga Cruz (1978), longamente comprovada e que se abre em perspectivas, como a teoria de Piaget, o que faz dela uma obra inacabada, possível de fecundar muitas concepções de estudos.

Alçada por essa interrogação, esta pesquisa visou: *verificar se na relação entre os planos de aula e as práticas pedagógicas de P.E.s, constituída no fazer educativo, expressa-se a construção de possibilidades em sala de aula.*

Em razão das considerações enunciadas no contexto argumentativo, tive como hipótese: *no ambiente da sala de aula, mediante a articulação planejamento-prática, poderia-se abrir espaços para a construção de possibilidades que propiciem a construção de conhecimento da criança.*

O problema colocado, segundo o objetivo que o orienta, pôde ser investigado através da análise da relação estabelecida entre os planos de aula e as práticas pedagógicas, de P.E.s, a fim de verificar:

- a) como articulam na prática os seus planejamentos e como se manifestam suas condutas enquanto docentes através da análise de: procedimentos ou estratégias adotados para desenvolverem intervenções pedagógicas e de tipos de *possíveis na ação* educativa permitidos em sala de aula, considerando os possíveis indicadores: respeito às indagações e reflexões das crianças; espaço para a construção; trabalho *co-operativo*; desenvolvimento da autonomia: iniciativa; tomada de posições e decisões;
- b) como trabalham pedagogicamente com os processos de pensamento das crianças a partir das situações e dos conteúdos curriculares desenvolvidos, evidenciando-se: perguntas; relações com as realidades; conflitos cognitivos; proposição a reflexões críticas.

Os aspectos teórico-metodológicos abordados nesta fase da pesquisa permitem considerar os seguintes momentos:

1 - Reflexão antecipada da ação --- Planejamento da prática pedagógica

[planos de aula] (pensar possibilidades para o fazer)

2 - Plano da ação ----- Prática Pedagógica

[observação em sala de aula] a) (fazer a partir das possibilidades pensadas)

b) (engendramento de possibilidades no desenvolver do fazer educativo)

Participaram como objetos desse estudo um universo de 40 (quarenta) planos de aula e 30 (trinta) jornadas de aula observadas.

O campo empírico de realização dessa pesquisa constituiu-se em escolas das redes pública e particular de ensino que oferecem cursos na modalidade Normal em nível de ensino médio (num total de seis estabelecimentos) e em escolas onde as professorandas que

freqüentaram tais cursos estiveram desenvolvendo seus estágios supervisionados (em oito escolas visitadas), nas cidades de Porto Alegre e de Caxias do Sul - RS.

A coleta, a análise e o tratamento dos dados seguiram as premissas da metodologia de pesquisa proposta na teoria psicogenética de Jean Piaget, adaptada ao campo de observação da sala de aula. Nesse sentido, tomando por foco a *ação*, procurei obter, inicialmente, através de planos de aula, as possíveis *antecipações (hipóteses)* de ações por parte dos sujeitos da pesquisa. E, secundariamente me foi dado *observar*, mediante as práticas pedagógicas em sala de aula, a *ação* (situação experimental) propriamente dita. Desse modo, os dados foram submetidos à *análise qualitativa* expressa no método clínico piagetiano⁶, cuja aplicação deu-se espaçadamente no tempo e descontinuamente no espaço⁷, tendo em vista:

- T.E.⁸ 1 quando se investigou a construção de possíveis antecedentes à prática (embora estes sejam, de certo modo, no plano da previsão, contemporâneos no processo de elaboração do plano de aula);
- T.E. 2, mediante as observações do fazer pedagógico, efetivou-se o acompanhamento e o registro da ação, a qual passava a envolver uma síntese operatória constituída pelos sistemas presentativo e procedural simultaneamente nela implicados;

Além disso, desenvolvi uma *análise quantitativa* através de quadros comparativos que registram a freqüência dos resultados aferidos na pesquisa.

Trazendo os Dados à Reflexão

Após um trabalho de análise detalhada dos instrumentos utilizados - que, pelo espaço que demandaria, não convém esmiuçar no presente texto - pude detectar, a partir da *relação* entre os planos de aula elaborados e as práticas pedagógicas desenvolvidas por P.E.s de cursos na modalidade Normal⁹, três *padrões demarcados* nas suas ações

⁶ Conforme consta em Piaget (1974); Castorina (1988); Carraher (1989); Leite (1987); Trivínos (1990); Macedo (1994)

⁷ Essa possibilidade/ inovação que diz respeito ao método clínico piagetiano vem sendo sócio-cognitivamente desenvolvida no grupo de pesquisadores do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Faculdade de Educação da UFRGS.

⁸ Tempo-Espaço

⁹ Importa mencionar que a maioria das P.E.s apresentaram-me, nas ocasiões em que assumi a figura de observadora/pesquisadora de suas práticas pedagógicas, os planos de aula correspondentes, ainda no início da jornada de aula sem que eu os solicitasse. Diante dessas circunstâncias, disse-lhes que não seria necessário verificá-los antes ou no decorrer das práticas (pois, sem o expressar, não pretendia “contaminar” minhas

educativas. Neste momento, concentram-me em neles para ilustrar algumas regularidades evidenciadas nessas práticas.

Aos padrões categorizados conferi as seguintes denominações: 1º) *contrativo-distensivo*; 2º) *apreciativo-transcritivo* e 3º) *modelado-intransitivo*.

A antinomia da primeira denominação sugere um movimento acordado com o plano de aula que é passível a refrear, contrair ou reprimir aberturas compatíveis à animação de expansão que tende a se estender a várias possibilidades, a fim de tentar retomar os deslocamentos para o rumo planejado.

A segunda combinação propõe a predisposição de buscar, considerar e julgar a opção por uma, entre muitas, possibilidade criativa construída por outro sujeito para conseqüente aderência a uma imitação, reprodução ou transcrição, mesmo que clandestina no sentido de não ser autorizada pelo autor que a originalmente constituiu.

Já a terceira junção quer qualificar a conduta de dar forma ou contorno a um exemplário que atua como um molde que não proporciona trânsito para outras formas possíveis.

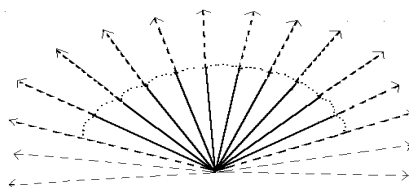
Quanto ao *primeiro* padrão, pôde-se deduzir que algumas P.E.s, ao entrarem em sala de aula com seus planos de trabalho, cada qual constituindo **uma** das possibilidades de intervenções pedagógicas, nos desencadeamentos/evoluções dos processos educativos, abriam os seus planejamentos¹⁰ para certas ações e interlocuções propostas pelos alunos, explorando alguns possíveis por eles instaurados e desviando as colocações que não se relacionavam, imediatamente, com os objetivos especificados, para, por fim, fecharem os percursos pedagógicos novamente nos planos previamente organizados. Desse modo, as ações que implicavam trabalho *co-operativo*, iniciativa, curiosidades, perguntas, indagações, reflexões das crianças, que permeariam/favoreceriam construções de conhecimentos, foram, pode-se dizer, barradas pelas lógicas norteadoras das P.E.s que, paulatinamente, foram estabelecendo, nos decursos das aulas, diferenciações, interdições, pseudonecessidades compatíveis ao fechamento de possíveis. Assim, várias possibilidades

observações com a leitura prévia desses instrumentos!). No entanto, tais P.E.s continuaram (poder-se-ia pensar: quase como um ritual) com essa conduta, alegando que estavam acostumadas em realizá-la em função das visitas das professoras-supervisoras de estágio. Daí a necessidade, construída mediante a atenção a esse tipo de situação, de abordar a relação constituída entre os planos de aula e as práticas pedagógicas de P.E.s.

foram abertas pelas crianças e não aproveitadas/exploradas por P.E.s, que, por sua vez, não abriram para (e, às vezes, bloquearam) os possíveis a partir do que as crianças estavam pensando.

Esse movimento, de abertura e fechamento de possíveis, que transita na direção dos planos de aula para as interações educativas sujeitas a pequenas aberturas que vão se fechando para, novamente, a P.E. contemplar esses planos, pode ser comparado a de um leque: o leque das possibilidades¹¹.

Tal movimento representa um dos *padrões demarcados* observados mediante essa análise, podendo ser configurado do seguinte modo.



Cada setor do leque (inscrito em **negrito**) corresponde às possibilidades enunciadas no plano de aula, considerando as diferentes disciplinas, conteúdos, atividades abordadas; as flechas pontilhadas que se estendem de seus limites denotam as possibilidades que são abertas a partir do que é proposto pela P.E. ou pelos alunos com base no plano estipulado para a aula, sendo algumas contempladas, outras, não. Os segmentos pontilhados laterais que partem da base central do leque, acompanhando seu formato aberto, representam as diferentes possibilidades abertas pelas crianças e, geralmente, não contempladas pela P.E. Quanto maior a abertura desse leque, mais possíveis são abertos por parte da P.E. ou pelas crianças sem aproveitamento/exploração dos mesmos. Neste caso, em uma instância, a P.E. poderia promover a abertura a alguns/ou inúmeros possíveis a si própria, mas sem explorá-los e, em outra, poderia construir condições para a abertura a possíveis pelas crianças, mas também sem lhes conceder tempo para exploração. Essa interpretação sugere que a

¹⁰ E, aqui, a imagem é literal, pois as P.E.s - sujeitos desta pesquisa, de modo geral, apresentaram como um de seus primeiros comportamentos no início de cada aula observada, exporem seus planos de aula sobre a mesa da professora, abrindo-os para, através deles, basearem suas ações docentes.

¹¹ Só depois de ter refletido sobre essa construção é que me dei conta de que tal expressão, pelo uso corrente, já faz parte até do discurso coloquial. Contudo, penso que ela serve muito bem para traduzir essa situação pedagógica encontrada em vários momentos no decorrer da pesquisa empírica. Um movimento *sanfona* também caberia nessa abordagem; porém acho mais simpático o termo *leque*, mesmo que suscite uma relação trivial.

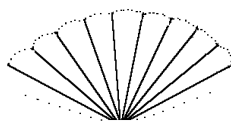
construção de possibilidades pela P.E. não corresponde, necessariamente, à criação de condições, por esta, para a abertura a possíveis para as crianças.

Importa frisar que essa situação pedagógica pode estar camuflando uma relação pautada numa trama de poder (da P.E.) nas relações pedagógicas. Os lugares das P.E.s e dos alunos, possivelmente definidos a partir dos planos de aula, seriam compatíveis a uma correlação de forças cognitivas (similar ao jogo de Cabo de Guerra) onde as crianças anseiam enveredar à diferença e as P.E.s incumbem-se, entre deslizamentos e fugas, de trazê-las às realidades pedagógicas por estas (in)tencionadas. Daí um movimento de *distensão*, que representa a vida manifesta nos atos e falas das crianças, e de contenção dessas demandas por P.E.s que, frequentemente, *inter-rompem* o curso de desenvolvimento de possíveis em sala de aula.

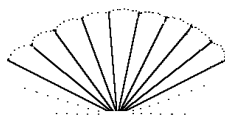
No que diz respeito ao padrão discriminado como *apreciativo-transcritivo*, encontraríamos, nessa caracterização, outro tipo de movimento, o qual gira em torno dos planos de aula organizados segundo as referências/técnicas, submetidos a pequenas aberturas enunciadas nas próprias técnicas, para fechar as intervenções, novamente, no âmbito da aplicação.

Trazendo essa argumentação para o campo figurativo, teríamos o leque das possibilidades assim demarcado:

REFERÊNCIA



AÇÃO PEDAGÓGICA



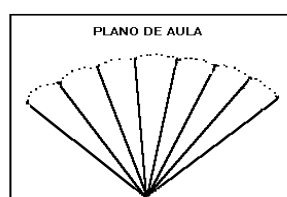
Nessa ocorrência, aparece a criação de condições para abertura a possíveis pelas crianças, ainda que contempladas a partir do próprio referencial adotado, e aberturas restritas de possíveis pela P.E. que copia/se apropria de uma possibilidade reprodutivamente e não de forma criativa. Isso porque, mesmo que se possa admitir que a

transcrição perfeita não seja possível, haja vista as diferentes releituras possíveis no processo assimilatório, nessa situação pedagógica haveria a colagem das possibilidades abertas nas referências apreciadas, tais como nelas são oferecidas, sem a proposição de mudanças significativas que pudessem contribuir para sua adaptação às diferentes conjunturas. Não obstante, na (justa) medida em que a P.E. busca alternativas, tal constituição de possibilidades pode assumir, neste sentido, uma conotação de positividade que, no transcorrer da prática pedagógica, pode ir se diluindo, tendo em vista que, não raro, aquela não explora suficientemente, concedendo o tempo necessário, a construção de possíveis pelas crianças.

Já a terceira caracterização, denominada como padrão *modelado-intransitivo*, pode ocorrer quando os textos e exercícios registrados nos planos de aula são transcritos destes para o quadro pela P.E., sem espaço para se produzir outras possíveis relações. Frequentemente, as atividades são transplantadas também do livro didático, cujo conteúdo impresso constitui (e se confunde com) o próprio currículo programático.

Esse tipo de prática pedagógica inscreve-se em um saber fazer reprodutivo através do qual, geralmente, privilegia-se o conhecimento escolar sistematizado pelas ciências e organizados via mapeamentos/programas de ensino, o que pode dificultar a criação de diferentes modos de conceber as relações educativas e frustrar possibilidades de transformação, mesmo que estas sejam engendradas pelos alunos.

Quando as relações de implicação destes aspectos considerados são articuladas, pode-se propor, como esquema, um leque de possibilidades enquadradas nos planos de aula, assim estabelecido:



Os contornos delimitados, representados pelas linhas do retângulo, para as abordagens pedagógicas das diferentes áreas de conhecimento desempenhadas (no plano figurativo) pelos setores do leque, podem ser oriundos de pseudonecessidades (construídas pelas P.E.s, e, talvez, pelas próprias professoras nos cursos de modalidade Normal), as quais não se compatibilizariam ao desenvolvimento de possibilidades cognitivas. Assim,

parece não haver a abertura a possíveis pela P.E. que não constrói condições de abertura desses a seus alunos. Essa condição pode fazer com que a P.E. falhe duas vezes: no fechamento de possibilidades na escrita do plano de aula e na exploração dos espaços pedagógicos para a construção de possíveis em sala de aula.

Para resumir, importa frisar que nos dois primeiros padrões detectados (*contrativo-distensivo* e *apreciativo-transcritivo*) podemos deduzir a manifestação, ainda que de formas diferenciadas e em graus variados de aberturas, de pseudonecessidades e de novas possibilidades constituídas/constituintes (n)das ações pedagógicas de P.E.s, enquanto que no terceiro padrão (*modelado-intransitivo*) podem ser evidenciadas apenas pseudonecessidades (segundo a idéia de que “*tem que ser assim*”) –impossibilidades (“*não pode ser diferente*”).

É possível, ainda, aclarar que os três padrões revelados nas práticas pedagógicas de P.E.s são regidos por planos de aula - considerados do ponto de vista das construções desses sujeitos que se guiam pelas orientações dos cursos - de forma normativa e rígida, não favorecendo a abertura a possíveis ou, se o propiciam, o fazem de maneira restrita. No padrão *contrativo-distensivo* a construção de possíveis pela P.E. e a criação de condições à abertura de possíveis às crianças, mediante especialmente o jogo de perguntas e respostas nas “aulas expositivas e dialogadas”, não garantem espaços para exploração dos possíveis abertos por estas, uma vez que as intervenções docentes seguem o especificado no plano de aula correspondente. No padrão *apreciativo-transcritivo*, embora haja perspectiva aberta à busca de alternativa, a P.E. a constitui como uma abertura restrita, pois aplica, sem espaço para construção/exploração de possíveis por ela própria que adere a um *script* proposto por outro autor, um *referencial* que funciona como uma técnica que estabelece aberturas a possibilidades e condições de construção de possíveis às crianças, o qual é transposto para o plano de aula. No padrão *modelado-intransitivo* a P.E. simplesmente segue o plano de aula que não apresenta abertura de possíveis para si e para as crianças.

Nesses casos, pode suceder-se a avaliação, por parte da P.E., somente da correspondência plano-ação na sua aplicação (pragmática) sem reflexão da ação ou da própria aplicação, o que pode alimentar a conotação dos planos de aula como modelos/moldes delineados e desenvolvidos por um tipo de razão instrumental.

Se relacionarmos:

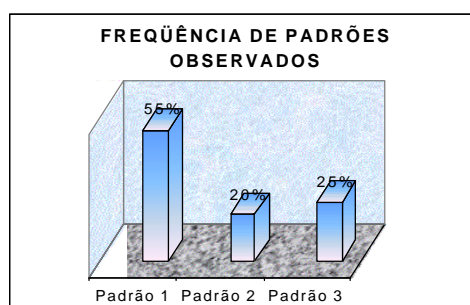
- ◆ construção de possíveis pela P.E. = CP-P.E.
- ◆ criação de condições à abertura de possíveis às crianças = APC
- ◆ garantia de espaço para exploração e construção de possíveis pelas crianças = CPC

podemos encontrar geralmente:

- ❖ Padrão contrativo-distensivo:
CP – P.E. (APC restrita) e (CPC restrita)
- ❖ Padrão apreciativo-transcritivo:
CP – P.E. restrita (APC) e (CPC restrita)
- ❖ Padrão modelado-intransitivo:
CP – P.E. restrita não (APC) e não (CPC)

Não obstante, convém explicar que pode ocorrer que os padrões não se apresentem, nas interações pedagógicas, de maneira pura, podendo, pois, haver a mescla entre eles ou a predominância de um sobre outro em diferentes momentos da aula. Há que se considerar também que não se manifestam em níveis, numa denotação desenvolvimentista, podendo aparecer de formas intercambiáveis na mesma aula.

Quantificando, em porcentagens aproximativas, as frequências dos padrões assinalados, pôde-se distribuí-las da seguinte forma:



As porções de regularidades que incidem nos padrões elencados podem admitir a inferência de que a criação e evolução de possíveis, ainda no plano das antecipações pedagógicas às condutas em sala de aula, ficam obstruídas ou mesmo impossibilitadas de se processarem.

Os resultados dessa investigação-análise permitem anunciar que a heteronomia pedagógica e a quase ausência de intervenções que impliquem os possíveis cognitivos, as

quais são operacionalizadas por P.E.s, não promoveriam, e até dificultariam, ações educativas que visem ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

A partir dessa caracterização, cabe uma apreciação mais incisiva sobre os planos de aula, de modo a verificar suas funções nos encaminhamentos pedagógicos, o que envereda para a explanação seguinte.

Ressignificando os planos de aula: roteiros prospectivos ou normativos?

Ajustando o foco à interrogação ancorada neste sub-título, torna-se necessário iluminar o que entendo por *roteiro prospectivo* e por *roteiro normativo*. Para isso farei, inicialmente, algumas reflexões na tentativa de resgatar o sentido do planejamento educativo que objetiva registrar antecipadamente as atuações docentes.

Nessa perspectiva, pode-se pensar que o plano de aula, para muito além de representar um mapa dos passos a serem percorridos na prática pedagógica da professora(nda-estagiária), não é uma promessa a ser fielmente cumprida. Pode atender a alguns requisitos: permite especificar o que se almeja que os alunos aprendam; selecionar alternativas metodológicas que possibilitem à criança apropriar-se dos conteúdos educativos (objetos da construção cognitiva); organizar formas adequadas de verificar as aprendizagens e as não aprendizagens para reformular as interações pedagógicas; projetar onde se quer e se propõe a chegar, etc. Daí a relevância dos objetivos que implicam tomada de consciência não só relativa aos propósitos que abarcam, mas também aos critérios dessa relevância e aos condizentes a quem decide sobre esses critérios.

Não obstante, o plano não pode garantir a legitimidade e o sucesso da opção e do empreendimento que implica. Por isso, é necessária uma visão prospectiva da função do plano de aula que excede o registro escrito, o qual pode ser reconstruído na prática, para que a professoranda-estagiária possa encontrar uma maneira própria e, por que não, original de aplicá-lo a partir de sua adaptação a uma realidade.

Neste sentido conferido aos planos de aula, apresenta-se como possibilidade pensar o currículo na escola como uma construção que implica prever e desenhar estratégias de intervenções maleáveis às circunstâncias a partir de diagnósticos de situações; mais do que

isso, implica conceber, conforme Gebran et alii (1996) ressaltam, uma proposta pedagógica da escola e não para a escola.

É quando essas condições são satisfeitas que a professoranda-estagiária pode, então, assumir a autoria dos planos de aula gerida com uma autonomia só infringida no processo de interação com as crianças, tendo em vista que, como lembra Piaget (1973), a construção cognitiva do objeto de conhecimento implica a mediação social entre os sujeitos: a forma e o conteúdo são atravessados pela cultura.

Dentro desse contexto de análise, convém frisar que a definição de objetivos e de metas, expressas nos planos de aula, pode requerer, fundamentalmente, um posicionamento ético-político que não é simplesmente técnico. A procura de propósitos educativos e éticos da conduta docente pode engendrar um processo catalizador de uma educação que revitalize seu compromisso com os sujeitos do conhecimento.

Compatíveis à essa proposta, os planos de aula podem ser tomados como *roteiros prospectivos*, permitindo aberturas a possibilidades que as inter(rel)ações suscitam.

De outro modo, a ação profissional que, (pseudo)necessariamente, precisa enquadrar-se em um *modelo* (didático-metodológico) fica, muitas vezes, impedida de deliberar sobre o roteiro de suas intervenções educativas, tolhida em suas iniciativas e incumbida de perseguir os objetivos já enunciados, o que pode acabar produzindo delimitações práticas e obstruindo as vias de acesso à construção de novas possibilidades, perdendo, assim, sua força de transformação.

Pelos dados analisados pode-se dizer que, não raro, os planos de aula das P.E.s (sujeitos desta pesquisa), ao seguirem padrões similares, apontam à esta segunda denotação, podendo, inclusive, ser por elas pautado, conforme se pode detectar entre as convergências das configurações examinadas, como um modelo heterônimo-pseudonecessário (e não como um roteiro aberto a diferentes versões e histórias) que, sendo aplicativo, limita. Do modo, especialmente, como se estabelecem as intervenções pedagógicas - como se, de antemão, se soubesse o final do filme! - esses planos de aula que desembocam nos *padrões demarcados*, podem obstaculizar a abertura para possibilidades.

Dificultando o trabalho com os possíveis cognitivos que, por hipótese, contribuiriam para a previsão de desenvolvimento cognitivo já nos objetivos e tarefas a serem propostas, os planos de aula, por vezes, submetidos a um paradigma de controle da ação e sem

qualquer ensaio de superação de pseudonecessidades, não permitem alçar alternativas para além da rotina do ensino. Assim, as P.E.s acabam reproduzindo objetivos, técnicas, metodologias..., sem deixarem o novo aparecer (que parece se esconder nas fronteiras/margens dos próprios planos).

Dessa forma, as premissas acentuadas nos pontos delineados para a primeira parte dessa resignificação dos planos de aula, quando são caracterizados como roteiros prospectivos e onde são destacadas a flexibilidade, as construções possíveis, a orientação ética, chocam-se com os dados empíricos da presente pesquisa. Tais dados revestem-se de uma lógica pragmática que acabaria freando a inserção de relações e situações no conjunto das possibilidades e de novidades nos processos pedagógicos, constituindo-se, portanto, como uma lógica normativa da reprodução e não dos possíveis.

Dito de outro modo, pode-se inferir que da forma como são orientadas na elaboração dos planos de aula, as professorandas, em situação de estágio supervisionado, não teriam previsão para constituírem espaços para novos possíveis. Assim, muitas das ações educativas acabariam sendo silenciadas por uma heteronomia velada, pois pode-se deduzir que as P.E.s planejam as práticas educativas do exterior de seu contexto de significância, como se houvesse a necessidade de perseguirem uma pedagogia estruturada de antemão¹². Nesse sentido, as teorias, os livros, as normas da escola, as professoras e as supervisoras dos cursos na modalidade Normal, com suas vozes legisladoras (que estabelecem, especialmente, o que *não* pode ser feito), exerceriam forças/poderes de influência capazes de determinar a seleção de conteúdos a serem trabalhados (mapeamentos), os objetivos e os procedimentos para atingi-los e as formas de avaliação¹³.

Como as P.E.s poderiam pensar com certa autonomia intelectual para analisarem as condições de produção de suas ações educativas e propiciarem processos de construção de possibilidades, quando precisam levar, entre seus instrumentos de trabalho pedagógico, tantas bússulas orientadoras de como fazer no planejamento e na prática?¹⁴ É preciso notar

¹² Ver Chakur (1996).

¹³ Esse mecanismo coaduna-se, segundo Schön (1992), ao controle regulador da escola que legisla o que deve, quando e por quem, ser ensinado, estabelecendo os modos de testar o que foi aprendido pelos alunos e ensinado pelos professores, de modo a verificar se estes são competentes.

¹⁴ Veja-se o artigo "DE ALUNA À PROFESSORA: rastreando o espaço de construção da autonomia pedagógica na formação em magistério" e o texto "Processo de construção da autonomia pedagógica na formação em magistério: possibilidade para além dos limites pseudonecessários" conforme referências bibliográficas.

como "o outro" (o curso, a professora, a supervisora, a legislação, a escola, a burocracia, ...) está presente nas intervenções educativas de P.E.s. É possível que o dever seja ditado do exterior de seus processos cognitivos/construtivos como um tema enunciado pela tradição¹⁵. Assim, na relação planos de aula/práticas educativas, as *possibilidades* abertas, geralmente não contempladas/exploradas, parecem habitar um hiato sem destino educativo.

¹⁵ Fico relendo, em minha lembrança, o lema *Educação para a Cidadania*, que tantas vezes encontrei afixado em corredores de acesso a salas de aula, nas salas dos professores e nos objetivos das escolas envolvidas na pesquisa. Pergunto-me: cidadania de quem? Para quem? As das P.E.s estariam incluídas / contempladas nessa educação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 22-31, mai./ 1995
- CARRAHER, Terezinha Nunes. *O método clínico usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1989
- CARRER, Andrea. A formação do professor: um estudo sobre a construção do conhecimento do professor sobre o ensino. *Estudos e Documentos*, n. 34, Anais do II Simpósio de Pesquisa da FEUSP, 1995
- CASTORINA, J. A e Colab. *Psicologia Genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988
- CHAKUR, Celene Ribeiro de Sá Leite. Prática docente: construindo o processo. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e BERNARDO, Maristela Veloso Campos. *Núcleos de ensino – UNESP. Um projeto de educação continuada*. São Paulo: UNESP, 1996
- CRUZ, Antônio Oliveira. *A teoria de Piaget e os mecanismos de produção da ideologia pedagógica*. Lisboa: Socicultur, 1978
- DISKIN, Ronaldo. Conceitos espontâneos e formação de professores. *Estudos e Documentos*, n. 34, Anais do II Simpósio de Pesquisa da FEUSP, 1995
- FREIRE, Madalena. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano II. In: GROSSI, Esther Pillar & BORDNI, Jussara. (Org.) *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas expectativas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992
- GEBRAN, Raimundo Abou et alii. Ação pedagógica interdisciplinar no ensino de primeiro grau. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e BERNARDO, Maristela Veloso Campos. *Núcleos de ensino – UNESP. Um projeto de educação continuada*. São Paulo: UNESP, 1996
- LEITE, Luci Banks (Org.) *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987

MACEDO, Lino de. *Ensaaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994

MENDES, Tania Scuro. De aluna à professora: rastreando o espaço de construção da autonomia pedagógica na formação em magistério. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. *Anais*: Programa e resumos: p. 109, 190-1. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

_____. Processo de construção da autonomia pedagógica: possibilidade para além dos limites pseudonecessários. In: S.B.P.C., 51ª Reunião Anual, 1999, Porto Alegre. *Anais*: programa e resumo: p. 8. CD-ROM. Porto Alegre – RS, 1999

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993

PIAGET, Jean *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973

_____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Recorde, 1974

_____. *O possível e o necessário: a evolução dos possíveis na criança*. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

_____. *O possível e o necessário: a evolução dos necessários na crianças*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

_____. & Colab. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Trad. Fernando Becker e Petronilha Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992

TRIVINÕS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990

VERGNAUD, Gérard. Piaget e Vygotsky: controvérsias e divergências. *Revista do GEEMPA*, Porto Alegre, n.2, p. 75-83, 1993