

As primeiras experiências docentes narradas numa perspectiva transformadora

The first teacher experience narrated in a transforming perspective

Las primeras experiencias de enseñanza narrado en una perspectiva transformadora

Izadora Ormenezi*

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Maynara Santana Gonçalves**

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Daniela Franco Carvalho***

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

RESUMO

O presente trabalho narra as primeiras experiências docentes de estagiárias do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de Uberlândia. O primeiro contato com a docência foi composto de muitas vivências enriquecedoras para nossa formação, despertando-nos para reflexões importantes acerca do sujeito professor. Conclui-se que o estágio supervisionado possui uma importante atuação na formação inicial de professores, pois permite uma proximidade com a realidade educacional, além de possibilitar a sensibilidade de enxergarmos a sala de aula como um local de transformação.

Palavras-chave: Educação. Formação inicial. Docência.

ABSTRACT

This work narrates first teaching experiences chronicles of trainees of the course of biological sciences at Uberlandia Federal University in Brazil. The first contact with teaching was composed of many enriching experiences for our formation awakening to important reflections about the teacher profession. It concludes that the supervised training has an important role in the initial teacher training, as allowed for proximity to the educational reality and for the possibility of sensitives to see the classroom as a place of transformation.

Keywords: Education. Initial training. Teaching.

RESUMEN

El presente trabajo narra las primeras experiencias docentes de enseñanza de la carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Federal de Uberlândia en Brasil. El primer contacto con la enseñanza se compone de muchas experiencias enriquecedoras para nuestra formación, y nos lleva a reflexiones importantes acerca del papel de maestro. Se concluye que el entrenamiento supervisado tiene un papel importante en la formación inicial del profesorado, ya que permite una cercanía a la realidad educativa, y despierta la sensibilidad en nosotros para ver la escuela como un lugar de transformación.

Palabras-clave: Educación. Formación inicial. Enseñanza.

Introdução

A narrativa que aqui está materializada perpassa qualquer definição cabível para o que o estágio significou para nós, transcendendo todas as expectativas, que eram inúmeras. Neste texto contaremos a construção de uma prática docente numa perspectiva animadora, transformadora e, sobretudo, feita com afetividade. Sentimentos como medo e ansiedade tomavam conta de nós para a primeira experiência com a regência de maneira mais intensa e duradoura. Sabíamos que exigiria de nós responsabilidade, criticidade e compromisso. Nossas experiências anteriores relacionadas à docência foram breves, e não nos permitiram um contato mais próximo com a sala de aula. As primeiras aulas foram de leituras e discussões para nos preparar para a docência. Estudamos alguns textos¹ e trocamos ideias sobre experiências já vivenciadas.

A etapa subsequente era o processo de escolha das escolas onde realizaríamos o período de regência. Sugerimos algumas escolas e agendamos uma visita para conhecer as mesmas e conversar com a coordenação a respeito da possibilidade de estágio. Das escolas sugeridas pelos colegas de turma, quisemos conhecer apenas três. As três que fomos visitar foram: Escola Estadual Jardim Ipanema, Escola Municipal Jaci de Assis e, por último, a Escola Estadual Padre Mário Forestan, todas na cidade de Uberlândia - MG. Esse processo de conhecer as escolas foi muito prazeroso, pois cada escola visitada despertava em nós um sentimento de nostalgia. Cada vez que o sinal tocava lembrávamos dos tempos de escola. Olhar aquele ambiente cheio de vida, de vozes, de alegria, de empolgação e alvoroço foi despertando em nós uma enorme vontade de conviver com esse ambiente diariamente. Ficamos ansiosas para que chegasse o período de regência.

Quando fomos conhecer a escola Padre Mário, nos encantamos. Esta escola foi sugerida por alguns alunos e por uma de nós que já realizava projetos do programa institucional de bolsa a iniciação a docência (PIBID). A escola é grande, sem muitas grades e nem tantos portões, remetendo à sensação de liberdade e aconchego. O chão é todo de paralelepípedo, muito arborizada e ventilada, possui um bosque extenso, aproximadamente dez salas de aulas, um laboratório de informática com alguns computadores e um data show, uma biblioteca pequena, uma sala de vídeo com colchonetes, um pátio grande com mesas de madeiras e bancos para as refeições, um laboratório de ciências com alguns modelos didáticos de corpo humano, alguns animais em coleções úmidas, muitos livros e algumas vidrarias, e duas quadras, sendo uma grande e coberta e outra pequena e sem cobertura.

O espaço físico é amplo, porém as salas são pequenas. Conversamos com a supervisora da escola que nos transmitiu um sentimento de aconchego, a fala dela era cheia de amor e de afeto, percebemos nela o carinho e preocupação com os alunos e isso nos motivou e nos fez encantar ainda mais por esta escola. Percebemos que éramos bem vindas e que a escola estava satisfeita por nos receber e isso fez com que o ambiente se tornasse mais acolhedor, refletindo em mais vontade de estar presente na escola. Então, estava decido em qual escola iríamos atuar. O fato de ter alguns alunos realizando projetos na escola nos auxiliou e foi um diferencial, além da professora regente já ter uma relação estreita com

¹ MORTIMER, F.E; SCOTT,P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigação em Ensino de Ciências*, São Paulo, v.7, n.3, 2002.

PETRONI,A.P; SOUZA,V.L.T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n.2, 2010.

algumas estagiárias. Após este processo de escolha das escolas, nos reunimos com a professora responsável pelo estágio na universidade e discutimos os detalhes sobre as fichas de horários e os termos de compromisso. Enquanto isso, a ansiedade só aumentava era um misto de sentimentos, de medo, de alegria, de mudança.

Investigando nosso cenário de atuação

Começamos a descobrir melhor o cenário e funcionamento da escola, a partir do período de observação. Conhecemos os bastidores do ambiente escolar, seus protagonistas, e as inúmeras cenas diárias que fazem da escola uma contadora de histórias. Pudemos neste período ter várias percepções que contribuiriam para a nossa prática docente. Assistimos várias aulas, de ciências e outras disciplinas, para conhecermos melhor as práticas docentes em atuação. Observamos a parte física da escola a fim de pensarmos em como poderíamos utilizar os espaços durante nossa regência e analisar a constante movimentação. Partimos da concepção de que conhecer o local onde se irá atuar é ampliar as possibilidades de ações que pode ser desenvolvida dentro da escola e utilizar outros espaços além da sala de aula é reinventar-se dentro de sua prática. De acordo com Azevedo (2002, p.1):

A complexa tarefa de concepção do edifício escolar tem assim um nível de importância bastante acentuado, considerando sua significação social tanto como objeto arquitetônico emblemático para determinada comunidade-inserido no tecido urbano, ao mesmo tempo que consolida sua importância enquanto símbolo educacional-mas principalmente, sua relevância no próprio processo educativo, que tem em vista a formação de cidadãos.

O autor reforça a importância da dinâmica do ambiente escolar como fator significativo no processo educacional, uma vez que será neste local em que o docente irá desenvolver sua prática podendo utilizar o espaço arquitetônico como um auxiliar na sua ação. Nesse contexto, reitera a relevância de se conhecer o local que irá exercer suas atividades. O período de observações durou aproximadamente três semanas e foi muito importante para refletirmos sobre nossa futura prática docente. Percebemos as diferenças entre a relação professor-aluno que cada professor estabelece, e percebemos que a maneira de ensinar e conduzir a sala varia.

A professora regente de Ciências nos recebeu muito bem, porém percebemos que ela não queria que assistíssemos as suas aulas com receio que iríamos avaliá-la. Então durante o período de observações ela passou outras atividades, como vídeos, mas não explicou nenhum conteúdo. Mesmo sem explicar nenhum conteúdo e ficando pouco tempo dentro de sala pudemos perceber o modo com que ela entendia a docência, a turma e como era sua relação com os alunos. Os alunos temiam esta professora e assim que ela chegava à sala, todos se organizavam nos lugares de acordo com o mapa de sala, alinhava as carteiras, tirava blusa de frio, tocas, bonés e jogavam os chicletes no lixo. Enquanto ela falava ninguém conversava e a sala ficava inteira em silêncio. Os alunos não perguntavam nada, não conversavam e assim, percebemos que existia uma relação de medo entre eles e que o método de ensino que ela utilizava era tradicional e autoritário. Não se preocupava em fazer os alunos participar de suas aulas, portava como a detentora do conhecimento e encarava seus alunos como tábulas rasas, e quando raramente tinham

perguntas, as mesmas eram ignoradas e deveriam procurar as respostas no livro, não importando se de fato houve aprendizado. Geremias (2008, p.3) em seu trabalho reforça essa ideia:

Do mesmo modo que aquele professor que transmite um conhecimento pronto e acabado, remete a idéia de que o conteúdo que já foi explicado não deve ser questionado, não importando saber se os processos (incluindo os erros, momentos históricos e as dificuldades) que levaram ao resultado de determinado conhecimento ou teoria.

Segundo Rego (1996, p.98), uma relação professor-aluno baseada no controle excessivo, na ameaça e na punição provocará reações diferentes das inspiradas por princípios democráticos. A inexistência de diálogo entre o professor e os alunos interfere de maneira significativa no processo de ensino aprendizagem, pois é através do diálogo que ocorre a troca dos saberes, a investigação e internalização dos conhecimentos. Para SMOLKA e GÓES, (2008, p.9) isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. E Segundo Paulo Freire (1987, p. 46) (...) *o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança*. A manutenção de uma relação de medo inibe o processo de ensino-aprendizagem, pois um fator muito importante é afetividade.

Construir a autoridade cobrando obediência, impondo suas vontades e seus valores constituir-se-á como autoridade e obterá por parte dos alunos um respeito unilateral, baseado no medo das punições. Já o professor que mantém relações baseadas no respeito mútuo obterá autoridade por competência (VASCONCELLOS *et al.*, 2005, p.5).

Segundo Tassoni (2000, p.3) é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Para VASCONCELOS *et al.*, (2005, p.3) as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as relações da pessoa diante da vida. Eles respeitavam e silenciavam porque a temiam, e percebemos que isso inibe os alunos e suas curiosidades, dúvidas e não queríamos ser assim durante nossas aulas. Gostaríamos sim de ser respeitadas por eles, mas não temidas. Almejávamos que existisse uma relação de carinho e amor entre os alunos e nós, pois encaramos o processo de ensino-aprendizagem baseado na afetividade e no diálogo. Dentro deste contexto Vasconcelos *et al* (2005, p.5) complementa:

O professor deve possuir habilidade ao utilizar a sua autoridade na sala de aula, pois o modo pelo qual demonstra o poder que possui contribui para sua eficiência. A prática educativa em que inexistente a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre.

Os desejos de estabelecer uma relação de afetividade geraram questionamentos, como iremos ser respeitadas sem ser temidas? Como iremos estabelecer esta relação de carinho e afeto? Como conquistaremos os alunos? O professor de Geografia era o oposto da professora de Ciências. Ele nos recebeu muito bem e não se intimidou com a presença das estagiarias na sala, os alunos amavam a aula dele e estabeleceram uma relação muito carinhosa entre professor-aluno havendo interação, troca. Era

um professor que dialogava com seus alunos e que utilizava a metodologia de ensino relacional², pois relacionava o conteúdo com a realidade do aluno, questionava os mesmo e fazia um levantamento sobre o que eles já sabiam. Segundo Araújo (1999, p.42) o professor ou professora que consegue estabelecer relações baseadas no diálogo, na confiança e que nutrem uma efetividade permite que os conflitos cotidianos da escola sejam solucionados de maneira democrática. Paulo Freire (1987, p. 91) em sua obra ressalta a valorização do diálogo nas relações dentro de sala de aula:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Observando as aulas deste professor despertava em nós a vontade de, assim como ele, fazer da sala de aula um local de trocas, alegrias e descobertas. Já as aulas do professor de matemática nos deixavam inquietas, ele não conseguia ter domínio da sala e por isso gritava muito para tentar fazer com que os alunos ficassem quietos e escutarem a explicação. Além disso, tratava muitas vezes alguns alunos com falta de educação, como chamar o aluno indiretamente de burro, de difícil, entre outros. O aluno que escuta esses comentários se sente cada vez menos motivado e acredita menos em seu potencial, no nosso ponto de vista, um professor não deve agir desta maneira.

O professor precisa dar, ao aluno, apoio moral e sentimentos de segurança e confiança, ou seja, estimular o autoconceito da criança. O educador deve evitar fazer críticas negativas para não aguçar a insegurança e o sentimento de incapacidade (VASCONCELLOS *et al.*, 2005, p.6).

Em quase nenhuma aula ele terminava o conteúdo que estava previsto, devido à quantidade de bagunça e de vezes que parava para gritar. Percebemos que muitos alunos não haviam entendido o conteúdo, mas tinham medo de perguntar e o professor não percebia que estes alunos não estavam entendendo. E por último, a professora de Artes. Acompanhamos poucas aulas desta professora, porém conseguimos perceber que as conduzia com total controle e algumas vezes com atitude severa. Durante o período que estávamos na escola percebemos que ela sempre buscava levar materiais para os alunos construírem em aula, como modelos de vitrais com recortes de papel celofane, máscaras africanas com jornais e caixas de pizzas, e ensaios para apresentações culturais. Os trabalhos realizados pelos alunos e coordenados por ela eram estonteantes e caprichosos. Esta preocupação em tornar a aula mais divertida e ilustrada faz com que os alunos se interessem pela disciplina e pela arte. Ela não precisava gritar para que os alunos a respeitassem, sempre se preocupava em inovar e proporcionar uma aula diferente. Ao observar esse interesse e o retorno que os alunos davam, fez com que nos motivasse a estar sempre em busca de inovações para nossas aulas, buscando sempre despertar o interesse dos educandos.

Para ALVES *et al.*, (2009, p.2) assiste-se, hoje, a uma mudança dos processos de ensino-aprendizagem, consignando ao estudante um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens e

²BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Metodologia: construção de uma proposta científica*. Curitiba, Camões, p. 45-56, 2008.

ao docente a responsabilidade de criar condições para que isso aconteça. Segundo SARAIVA-NEVES *et al.*, (2009, p.389) os docentes têm que ser conscientizados para a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, tornando-se mediadores do processo de aprendizagem, avançando com propostas que propiciem aos alunos análises, reflexões e generalizações.

Observando a movimentação pela escola, fizemos outros questionamentos. Será que todo grupo que compõe o coletivo da escola compartilha de um mesmo olhar sobre o espaço escolar? Quais seriam as impressões que cada um possui daquele meio? Será que compartilham de sentimentos parecidos? Começamos a pensar que se fosse de conhecimento do professor os sentimentos dos educandos sobre o ambiente escolar, a relação professor-aluno seria mais próxima. Tendo em vista tais indagações começamos a planejar alguma maneira de investigar os motivos pelos quais aqueles alunos vão à escola, se gostam das aulas de ciências, o que gostariam de modificar e soluções.

Pitadas de professor

Chegado o primeiro dia de aula um turbilhão de sentimentos tomava conta de nós. Medo, ansiedade, alegria, preocupação e nervosismo. Queríamos oferecer a eles uma experiência única e prazerosa e para isso estávamos dispostas a doar nosso melhor. Decidimos usar o livro didático³ deles como base para nossas aulas, mas ouvimos que eles eram “fracos” e que não conseguiriam acompanhar o conteúdo do livro. Esta fala causou extrema inquietação em nós motivando-nos a mostrar que eram sim capazes e que “fraco” é um adjetivo que não define um aluno e suas capacidades. Segundo Hargreaves (1977, p.276), existem dois fatores que podem determinar a relação entre professor e alunos. O primeiro fator está relacionado à importância que o aluno atribui à opinião que o professor tem sobre ele, quanto maior for a importância e significativa, maior será a probabilidade de que lhe afete e o segundo fator refere-se ao conceito que o aluno tem de si mesmo e de sua própria capacidade.

Durante as observações percebemos que havia dois alunos com necessidades especiais, extremamente tímidos, que não se relacionavam com os colegas e tinham dificuldade de aprendizado. Ficamos assustadas pela ausência de acompanhamento psicopedagógico e que em muitas aulas eles eram deixados de lado e as provas eram iguais para os dois, mesmo eles não entendendo o conteúdo e não tendo o suporte adicional que precisariam. Preparamos duas atividades para o primeiro dia de aula. A primeira foi uma adaptação da proposta Curtograma, na qual os alunos deveriam escrever quatro ações se adequando as seguintes propostas: curto e faço, não curto e faço, curto e não faço, não curto e não faço. Ao terminarem, sentamos todos no chão da sala em círculo para socializar as respostas. Pudemos mostrar com essa dinâmica que muitas vezes fazemos coisas que não gostamos, mas, que por um algum motivo é necessário que o fazemos, e é muito bom quando fazemos algo que gostamos.

Ir à escola apareceu em algumas respostas do “faço e não curto”. Era exatamente neste ponto que gostaríamos de refletir com eles. Por que ir à escola não estava sendo agradável para muitos deles? Será que o docente não poderia contribuir para mudar esta realidade? O não desejo de estar na escola influenciaria o querer em estar nas aulas de ciências? Fizemos estes questionamentos a nós mesmas a partir das respostas dos alunos. A segunda dinâmica foi “Responda se puder”. Os alunos já sentados em

³GEWANDSZNAJDER,F. Ciências vida na terra, São Paulo: editora ática, 2013.

círculo deveriam ouvir a pergunta feita por nós e responder sim ou não. O “sim” era colocando a mão à frente do corpo no chão e o “não” era ficar exatamente como já estava. As perguntas lidas foram:

1. Você faz o que te deixa feliz?
2. Vir à escola te deixa feliz?
3. Você faz coisas que não te deixa feliz porque alguém pediu que o fizesse?
4. A escola é um lugar agradável para você?
5. Você gosta de ciências?
6. Já fez algo para alguém que o deixou feliz?
7. Se ninguém te obrigasse a vir à escola você viria mesmo assim?
8. Já ouviu a frase você tem que estudar para ser alguém na vida?
9. Você concorda com a afirmativa acima?
10. Você é feliz?

Nas perguntas seis e oito todos colocaram a mão, respondendo “sim”. Poucos se sentem felizes em ir à escola e apenas três responderam gostar de ciências. Apesar disso a maioria respondeu sim para ir à escola mesmo que se ninguém o obrigasse. Para as perguntas três, sete e nove e dez a maioria respondeu que sim. Um aluno respondeu não ser feliz. A partir das respostas de “sim” ou “não” dos alunos demos abertura para que eles pudessem expor suas opiniões e vontades. Perguntamos a eles por que a escola não era um lugar agradável para a maioria, e as repostas de muitos foram pela infraestrutura que deveria ser melhorada. Um dos alunos respondeu que a cor da sala de aula era triste e que a gente poderia pregar coisas coloridas na parede, então perguntamos a ele quais cores deveriam ser a parede da sala e ele respondeu: “*ah, vermelho, azul... cores vibrantes*”. Ficamos refletindo a fala desse aluno posteriormente. Será que algum professor alguma vez já se interessou em saber sobre o desinteresse dos alunos em ir à escola e até mesmo por suas aulas? Será que não há algo a alcance do professor que possa ser feito para melhorar tal situação? O aluno acha as cores da sala triste e talvez isso reflita em seu humor dentro da sala de aula, dizer que poderíamos pregar coisas coloridas na sala nos deixou profundamente sensibilizadas. Ações simples como essa pode mudar a percepção de como um aluno enxerga sua escola, em estar no ambiente escolar. Segundo Sanoff (1995, p.39) a imagem ou aparência das edificações transmitem silenciosas mensagens que tem um profundo efeito sobre as crianças, evocando uma resposta.

Os alunos com necessidades especiais são muito tímidos e ficam com vergonha até de levantar da própria carteira, pois tem receio de se exporem. Nosso primeiro desafio foi tentar fazer com que eles percebessem o quanto eles eram importantes e nos interessava. Sabendo da timidez desses alunos, escolhemos sentar em círculo, pois assim, todos teriam que levantar e sentarem ao lado um do outro. Durante a dinâmica, eles tinham vergonha de responder, porém sugeríamos algumas respostas e eles concordavam. Em nenhum momento eles ficaram sem participar e fizemos questão da participação deles, assim eles se sentiam parte do grupo. Foi um primeiro passo dado, porém já pensávamos em ações que poderiam ajudar no desenvolvimento destes alunos. Durante a graduação em nenhum momento houve

discussões sobre como o professor deve se portar nessas situações, como utilizar sua prática de maneira que inclua estes alunos com necessidades especiais, que os acolham e que os façam sentir confortáveis. Seria de suma importância se houvesse espaço dentro da Universidade para discutir esta temática, a fim de, nos preparar para a futura prática docente, para que sejamos a diferença, para que integremos estes alunos. Foi um grande desafio para nós, pois não tínhamos preparação e nem conhecimentos suficientes e tudo que fizemos foi a partir da sensibilização.

Sua formação (docente) deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais (MICHELS, 2006, p.407).

Ficamos pensando o quão importante o docente pode se tornar no processo de ensino aprendizagem, no processo de construção de ideias e opiniões. Se de alguma forma os professores se interessassem em saber de seus alunos os motivos pelos quais não gostam de vir à escola ou de suas aulas e pensassem em possíveis alternativas para reverter tal situação, o ambiente escolar poderia se tornar mais agradável para todos os membros que o compõe. Percebemos que é preciso pensar na educação além do conteúdo disciplinar e estar disposto a fazer a diferença na sala de aula, e assim na escola, na comunidade. Procuramos relacionar essa dinâmica da felicidade em estar na escola, em estar na sala de aula e estimulá-los a perceber que é possível ser feliz em ir à escola e assistir aula. Dissemos a eles que nem sempre fazemos aquilo que gostamos, mas, é necessário que o fazemos, portanto, desejávamos que essas ações se tornem menos tortuosas e mais agradáveis e então os convidamos a serem felizes na aula de ciências. Esperávamos que essa primeira aula os fizesse pensar em como cada um queriam estar nas aulas de ciências e juntos construirmos aulas agradáveis.

“E eu desejo amar todos que eu cruzar pelo meu caminho, como sou feliz, eu quero ver feliz quem andar comigo, vem” (Brincar de Viver, Maria Bethânia).

Depois desse momento, iniciamos uma discussão sobre o que poderíamos fazer para que as aulas de ciências fossem mais agradáveis, sobre o que é um professor ideal para eles e também sobre o espaço físico da escola. Fomos surpreendidas com as repostas. Falaram que o professor ideal é àquele que conversa com os alunos, que brinca, que traz coisas diferentes e citaram até o professor de Geografia como o exemplo de professor ideal. Percebemos que eles possuem noção das características que constituem esse professor ideal. Este professor assim como os outros habita o mesmo espaço escolar, mas destaca se por driblar as dificuldades encontradas pela infraestrutura dando o melhor de si. Eles deram sugestões de aulas legais e felizes e acatamos todas as sugestões e dissemos a eles que iríamos nos esforçar para realizar todos os pedidos, mas que para isso eles também teriam que colaborar. Então nós conversamos com eles e falamos que teríamos que estabelecer uma relação de carinho e respeito para que tudo ocorresse da maneira que esperávamos, estabelecendo assim, um contrato didático. Para Lerner, (2002, p.2) o contrato didático serve para deixar claro aos professores e alunos suas parcelas de responsabilidades na escola e na relação ensino/aprendizagem:

Esse contrato é um conjunto de comportamentos do professor esperados pelo aluno e, também, um conjunto de comportamentos do aluno esperados pelo professor.

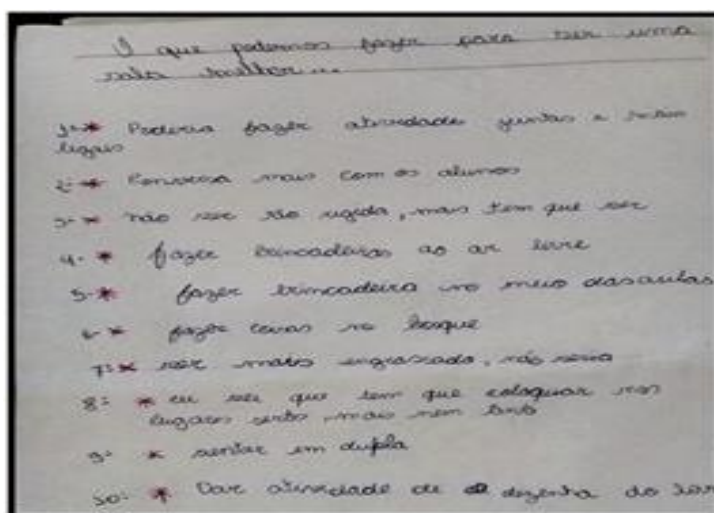
Esse contrato se refere às regras que determinam explicitamente, mas, sobretudo implicitamente, o que cada elemento da relação didática deverá fazer e estabelece o que será válido nessa relação. A cada novo conhecimento, o contrato é renovado e renegociado (BROUSSEAU, 1983,p.127).

Este primeiro momento foi muito prazeroso e extremamente importante, pois pudemos obter respostas descontraindo e brincando.

Conseguimos mostrar a eles que estávamos interessadas em saber a opinião e vontades deles e também preocupadas em agregar importância aos momentos das aulas de ciências.

“É o olhar que põe rugas na paisagem, criando importâncias” (João Carrascoza).

Figura 1 - O que fazer para ser uma sala melhor...



Ao final, entregamos uma pequena lembrancinha, um lápis e um pirulito para cada um, para selar nossos

Figura 2 - Disposição das aulas



com-promissos que ali foram estabelecidos. Também distribuímos uma folha de papel e pedimos para que, em casa, eles desenhassem ou escrevessem “O que a aula de Ciências poderia ter para ser uma aula feliz? “. Finalizamos a aula agradecendo pela participação e dissemos que iríamos recolher as folhas no outro dia e que não precisava se identificar.

No Segundo dia recolhemos as folhas e ficamos muito felizes com as respostas. Eram variadas, porém na maioria estava aulas em círculo, dinâmicas com o conteúdo, aulas ao ar livre, com debates e bate-papo conforme pode ser observado na Figura 2.

Lemos todas as sugestões e ideais e sempre que iríamos planejar as aulas, buscávamos

utilizar as idéias que os alunos citaram. Assim, as aulas se tornavam muito mais prazerosas e atrativas, os alunos se interessavam e percebiam que estávamos fazendo o que eles pediram, percebendo nosso

interesse por eles e pelo aprendizado, de maneira efetiva e leve. A partir das observações e das ideias dos alunos, decidimos não escrever a matéria na lousa e utilizar o tempo da aula conversando e explicando o conteúdo, com perguntas, imagens impressas, sons e esquemas, de forma que construíssemos juntos uma aula interativa, fazendo perguntas para sondar os conhecimentos prévios que eles já possuíam e a partir das respostas, fazendo novas perguntas e analogias para desenvolver o conteúdo. Assim, nossas relações sempre eram de trocas, uma aula expositiva, porém baseada no diálogo. Percebemos que assim eles tinham espaço para perguntar, se sentiam a vontade para expor suas opiniões e dúvidas.

Ao final de cada conteúdo redigíamos um resumo completo com figuras e esquemas e levávamos para eles. Nosso objetivo durante as aulas não era passar matéria para que eles copiassem e sim, provocar questionamentos, intermediar discussões, aproximar o conteúdo com a realidade deles, suas vivências, enaltecer o pensamento crítico deles. Percebemos então, que ensinar vai muito além do que ser professor é assumir a responsabilidade de ser um mediador de conhecimentos, descobertas, é promover em seus educandos uma constante leitura do mundo respeitando suas individualidades, fazendo-o perceber, que o ser crítico é a libertação de um sistema imposto na sociedade. Ensinar é enxergar além de livros didáticos, planos de aula. É estar disposto a inventar e reinventar-se dentro da realidade posta. É acima de tudo amar o que faz. Jogar-se em novas possibilidades, pois ensinando também se aprende. É ter em mente que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, como afirma Freire (1996, p. 38). O docente deve formar pessoas que atuam positivamente na mudança do mundo.

Os alunos com necessidades especiais ainda estavam afastados de nós, com receio. Pensamos em algo para conquistar confiança e mostrar que estávamos interessadas no aprendizado deles. Então, ao perceber que eles adoravam colorir e desenhar, resolvemos comprar revistas com atividades de colorir, desenhar, ligar as colunas, enfim, atividades que eles gostavam e que iriam estimular o aprendizado de acordo com suas limitações. Compramos uma revista de atividades lúdicas tendo a temática dos super-heróis, escrevemos um pequeno bilhete e durante o intervalo do recreio, os chamamos no laboratório de Ciências e entregamos. Eles são de poucas palavras e extremante tímidos, vieram com vergonha até nós e quando entregamos pegaram e não disseram nada, mas os sorrisos, ah.... Esses saíram sem receios, espontâneos, e isso nos marcou. Saíram do laboratório e ficamos os observando de longe. Eles folhearam a revista durante todo o recreio, os olhos fitavam cada página e os sorrisos iam saindo devagar. Em instantes, vários alunos os rodearam para ver o que eles ganharam e eles faziam questão de mostrar o simples presente. Este foi o único dia que eles não ficaram sozinhos no recreio.

Sasaki (1998, p.8), conceituou a integração enquanto inserção do deficiente preparado para conviver na sociedade, e a inclusão como uma mudança na sociedade, para que a pessoa portadora de deficiência possa se desenvolver e exercer a cidadania. Quando pensamos neste presente não imaginávamos que seria tão bem recebido e que os deixariam tão felizes. Durante uma aula nos surpreendemos, enquanto uma de nós estava escrevendo no quadro, um desses alunos levantou o livro e estava todo colorido, mostrando o desenho que ele havia finalizado. Elogiamos o desenho. Começamos então a cada aula pedir para que eles fizessem uma das atividades do livro para casa e na próxima aula passávamos olhando.

Os alunos nunca haviam tido aulas no laboratório de Ciências e esta era uma das maiores vontades deles, então planejamos duas aulas práticas para serem realizadas nesse espaço. Durante as primeiras aulas contamos a eles que haveriam aulas práticas com animais reais e eles ficaram extremamente eufóricos, contando as horas para essa aula. Quando finalizamos o conteúdo de anfíbios, preparamos a primeira aula prática. Então, reservamos alguns exemplares de anfíbios no laboratório de ensino da UFU⁴, como um sapo dissecado, ovos de anfíbios na lupa, girinos em diferentes estágios de desenvolvimento e também imagens explicando a diferença entre sapo, perereca e rã. Para esta aula, desenvolvemos um roteiro para conduzir a proposta. Havia quatro bancadas com materiais expostos, os alunos se dividiram nestas e iam passando por todas as outras, de modo que não ficassem sem ver nenhum exemplar.

Os alunos fizeram muitas perguntas, pegaram os animais, descontraíram e aprenderam de forma prazerosa. Uma das maiores felicidades e realizações do estágio ocorreram durante as aulas práticas, pois os alunos com necessidades especiais nunca interagem nas aulas dentro de sala, porém nas aulas práticas eles participavam muito, apontavam as estruturas, riam e interagiam com o grupo. Pedimos para que os colegas os ajudassem a responder o roteiro e isso foi muito significativo para eles, já que antes não haviam tido esse contato com os colegas de sala, essa integração. Com muita paciência e carinho os colegas iam ajudando a completar as respostas do roteiro. Segundo ANASTASIOU e ALVES, (2004, p.11) trabalhar num grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo fundamental a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. Isso exige autonomia e maturidade.

Para crescer, aprender, construir conhecimento, para se construir o ser humano precisa dos outros. É através da interação com o outro que cada indivíduo se completa. Segundo Vygotsky (1978) *para melhorar o nível da aprendizagem, mais do que agir sobre o meio, o indivíduo precisa interagir*. Para ele, todo sujeito adquire seus conhecimentos através de relações interpessoais, de troca com o meio e com os outros, através da coletividade. Portanto, atividades que estimulam a interação entre os alunos é de suma importância, pois através dessas atividades, os alunos discutem, acrescentam e aprendem juntos, através do diálogo e da interação. Essa experiência foi muito gratificante para nós. Utilizamos um desses alunos como ajudante da aula prática e pedíamos para ele nos mostrar as estruturas que falávamos, realizava tudo com muita empolgação. A aula prática de répteis ocorreu da mesma maneira, levamos várias serpentes, carapaça de cágado, pele de uma serpente e lagartos. A euforia foi a mesma e a aula foi fantástica. Ao corrigir os roteiros percebemos o quanto esta aula foi importante para a compreensão do conteúdo. Quando o aluno visualiza o que foi dito na teoria é muito mais fácil associar e aprender, além de ser algo diferente, novo, que chama atenção e torna o aprender mais leve.

Ao final da aula prática de anfíbios, uma aluna nos abraçou e nos agradeceu pela aula. Neste momento não contivemos a emoção, um sentimento de satisfação e alegria tomou conta de nós, aquele sincero abraço e agradecimento bastou todo o esforço em realizar as aulas práticas. Quanto afeto coube dentro deste abraço. As aulas práticas eram tão esperadas por nós quanto para os alunos, ficávamos extremamente felizes em poder proporcionar momentos tão singulares quanto esses. As aulas eram

⁴O Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia (LEN) do Instituto de Biologia (INBIO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) apresenta-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa voltadas para a formação docente.

sempre recheadas de sorrisos, entusiasmos, movimentação, dinamismo. Saímos das aulas práticas com uma enorme satisfação em termos realizado algo que eles sempre pediam e nunca tinham obtido. As relações de afeto que estabelecemos com nossos alunos não poderiam ser diferentes pelo fato de nos constituirmos como pessoas humanas antes de sermos professoras. Assim, Freire (1996, p.146) contribui com nossas percepções ressaltando:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Nossas reflexões

O estágio nos proporcionou uma rica experiência com a docência, mais do que isso, nos fez enxergar a magia do outro, da troca, da construção conjunta, do dinâmico processo de ensino/aprendizagem. Além disso, nos fez sentir parte daquele contexto da sala de aula. Durante as aulas nos deparava então perguntando, que espaço é esse da sala de aula? É apenas o local aonde os alunos vem assistir suas aulas? O que acontece nos bastidores de uma aula? O que compõe o universo mágico de uma sala de aula? Que espaço é este que aprisiona corpos e liberta mentes? Partindo primeiramente da parte física que compõe uma sala de aula, podemos dizer que é formada por paredes (muitas vezes pintada de cores frias, neutras), janelas (a maioria com grades), uma porta, quadro de giz, ventilador, carteiras, mesas, vários alunos e um professor. A impressão que tivemos durante as aulas é que uma sala de aula propositalmente é construída de modo a impor uma regra de conduta, deixar os alunos “aprisionados” em um local, onde todos se sentam enfileirados para ouvir o professor, que fica de frente a turma. As janelas com grades dão a impressão que o mundo lá fora de nada interessa estar conectado com a sala de aula. Para Foucault, (1977, p.174) a escola torna-se (...) um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados (...).

Há, porém, outra parte que compõe uma sala de aula que não é visível aos olhos, mas, perceptível a um olhar sensível. Esta parte é formada, por sonhos, trocas, desejos de mudança, beleza do processo ensino/aprendizagem, e principalmente, é composta por diversas histórias de vida. Neruda, (2012, p.21) *queremos olhar as nuvens, queremos tomar sol e cheirar o sal. Francamente não se trata de incomodar ninguém, é tão simples: somos passageiros.* A experiência do estágio nos fez enxergar estes ricos detalhes. Olhos atentos. Vontade de aprender. Vontade de ensinar. Coisas que transcendem além das paredes de concreto também fazem parte do lindo e mágico universo da sala de aula. Na nossa percepção, ter a sensibilidade de enxergar a sala de aula além do que os olhos conseguem ver é fundamental, fazendo deste um local de transformação, de mudança, de evolução humana, construção moral, de intervenção no mundo, de revolução, de democracia. Além disso, é importante que vejamos em nossos alunos histórias de vidas individuais, cada aluno carrega consigo sentimentos, vivências, experiências e, portanto, não são páginas em branco prontas a serem preenchidas, são na verdade livros em processo de construção onde as páginas estão sendo escritas, e o professor têm um importante capítulo a contribuir nesta história. Se os alunos sentissem a importância que possuem em todo este

contexto, se sentirem parte integradora do processo da educação, vão se sentir valorizados e responsáveis na construção das aulas, dos conhecimentos, e por que não de um mundo melhor?

Olhar de festa para o estágio

Algumas etapas na vida da gente duram um curto espaço de tempo, mas são suficientes para marcar por toda a vida. É assim que sentimos essa enriquecedora experiência vivida pelo estágio. O último dia de aula de estágio foi carregado de emoções, sentimentos, lembranças. Primeiramente fizemos uma festinha de despedida com cachorro quente e refrigerante, e após isso tivemos uma roda de conversa. Agradecemos por eles terem nos acolhido tão bem e terem acreditado no nosso trabalho. Em seguida lemos o trecho de uma música do Gabriel pensador “Até quando⁵?”. Durante a leitura da música, um aluno que sentava bem perto de nós cantava baixinho junto com a nossa fala, nos comovendo muito durante a leitura. Sentimos que ele também se emocionou recitando a letra junto conosco.

Pretendemos lendo esse trecho, que percebessem que eles são inteiramente responsáveis pelo caminho que escolhem, que ter um futuro melhor, mais digno, mudar a realidade que vivem depende exclusivamente deles, que o conhecimento é a coisa mais democrática que existe, ninguém pode tirar isso deles. Perguntamos a eles se todos estavam satisfeitos com a vida que levavam, pedimos que respondessem mentalmente, falamos então que aqueles que não estavam, tinham a escola como um degrau para mudar o contexto em que viviam. Por último dissemos que nós acreditávamos no potencial deles, que todos ali eram capazes de alcançar seus sonhos. Ao final da nossa fala fomos aplaudidas pela sala. O som daquelas palmas preencheu nosso coração de alegria e de motivação. Em palavras não é possível demonstrar o quão fomos felizes durante nossa experiência docente. Houve dias em que não conseguimos cumprir com o planejado, que não obtivemos silêncio quando pedido, mas o que é isso diante da grandeza de ser professor? O que é isso diante da boniteza em ser um mediador de transformações, sorrisos, trocas? Essas crianças nem imaginam o que proporcionaram em nós, mostraram a amorosidade e a beleza do estar na sala de aula.

A fé em nossas atividades/ Vida e idades/ Só faz sentido na busca da afetividade./ Amorosidade, encontros, símbolos, pessoas, amigos, luzes: solidariedade./ Destino de juntos/ Caminhar no ensinar e no aprender/ A ser e a viver/ Na dinâmica da complexidade da vida/ Vivida e revivida em todos nós./ Sincronismo, destinos, laços, caminhos, vínculos.../ Somos ensinantes e aprendentes/ Num presente de viver/ No dia a dia de cada escola e sala de aula, Convivências de corpo à alma/ E assim, Revelar, desvelar, experienciar/ A vivência subjetiva e concreta/ Onde no diálogo façamos nossos exercícios de generosidade, De humildade Que fertiliza o terreno de nossas tantas perguntas e incertezas.../ Nas forças de cada uma de nossas histórias,/ Elementos de emoção podem nos dar novas coragens/ Para atuar/ provocando mudanças/ Mas respeitando o tempo e o espaço de cada um.../ Sua idade, seus limites, sua velocidade./ Com o afeto o encontro é singeleza, troca e delicadeza,/ Tempo de espera, paciência./ Elegância do saber esperar./ Com o afeto,

⁵Disponível em <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/30449/> Acesso em 20.05.2016.

o sentido de ser mais e melhor, Pois, com cada humano que encontramos,/ Há a possibilidade de construir a paz,/ Novas idéias, novos sonhos,/Outros dias, mais amor.
(João Beauclair⁶)

Não há uma formula pronta para ser professor, para ensinar, para aprender. Cada ser é único e traz consigo suas individualidades, deficiências, historias de vida e por isso, não é possível seguir um manual com tamanha diversidade encontrada em um espaço como é a sala de aula. Nenhuma resposta é dada pronta e inacabada quando lidamos com o ser humano, um ser tão imprevisível e único. O estágio foi uma oportunidade de arriscar, de tentativas, de crescimento, proporcionando-nos a mais fantástica experiência de toda graduação, fazendo-nos a enxergar diferente esse espaço e toda sua complexidade, com amor e vontade de estar, de mudar, de fazer a diferença.

Referências

- ALVES, M. P.; MORGADO, J. C.; LEMOS, A. R.; RODRIGUES, S. C.; SÁ, S. O. *Práticas Inovadoras no ensino superior*. Braga. 15p.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Estratégias de ensinagem*. 2004. 54p.
- ARAUJO, U. F. Autonomia e Autoridade na escola: Alternativas teóricas e práticas. In: J.R.G. Aquino (Org.). *Respeito e autoridade na escola*. São Paulo: Summus editorial, 1999. p. 31-49.
- AZEVEDO, G. A. N. *Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista*. 2002. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências). Instituto de Engenharia de Produção. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Metodologia: construção de uma proposta científica*. Curitiba, Camões, 2008. p. 45-56.
- BROUSSEAU, G. Les obstacles épistémologiques et les problèmes d'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n. 42, 1983, 170p.
- FOUCALT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. 107p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GEREMIAS, B. M. Reflexões de uma professora que se aventurou a sair da caverna: o mito da Escola ideal e o mito da Ciência verdadeira. *Ciência & Ensino*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2008.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a Cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide, Pt.: McGraw-Hill, 1977.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 6p.

⁶ Disponível em < <http://direcionalescolas.com.br/2014/01/09/pedagogia-da-amorosidade-inclusao-e-diversidade-no-encontro-do-humano-com-o-humano/>>. Acesso em 20.05.2016.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, 2006. 560p.

NERUDA, P. *Navegações e regressos*. São Paulo: coleção folha de São Paulo, 2012.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: J. R. G. Aquino (Org.) *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1996. p.83-103.

SANOFF, H. *Creating Environments for Young Children*. Ohio: Eric, 1995. 115p.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 12ª Edição. São Paulo: Editora Papyrus, 2008. 151p.

SARAIVA-NEVES, M.; CABALLERO, C.; MOREIRA, M. A. Repensando o papel do trabalho experimental, na aprendizagem da física, em sala de aula – um estudo exploratório. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.11, n.3, 2006. p. 383-401.

SASSAKI, R. K. *As escolas inclusivas na opinião mundial: Construindo uma sociedade para todos*. Revista Nacional de reabilitação, Rio de Janeiro, n.2, 1998. p.7-10.

VASCONCELOS, A. A.; SILVA, A.C.G.; MARTINS, J. S.; SOARES, L.S. A presença do diálogo na relação professor-aluno. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, Recife, p. 1-12.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, 1978.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Psicologia, análise e crítica da prática educacional*. Campinas: ANPED, 2000. p. 1-17.

* Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: izadora.ormenezii@gmail.com

** Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: maybioufu@gmail.com

*** Doutora. Coordenadora do Estúdio MMUCCE – Mídias, Museus, Ciências, Culturas e Educação. Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: danielafcj@gmail.com

Recebido em 30/05/2016

Aprovado em 27/06/2016