

200 HORAS: INQUIETAÇÕES DE UM ESTAGIÁRIO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO HEGEMÔNICA

200 hours: restlessness of a internship about hegemonical schooling

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana

Introdução

Os tempos que nos envolvem no mundo contemporâneo são sinuosos, socialmente tenebrosos e politicamente incertos. Aos poucos estamos percebendo que a linearidade e as sólidas certezas são pilares frágeis para sustentar a existência humana. Lidamos com a incerteza e somos obrigados a enfrentar uma série de questões e problemas que vão se levantando no mundo social, natural, emocional, familiar, profissional, político, econômico.

Não vivemos mais o mundo moderno, que se sustentou na ilusão de felicidade, de estabilidade, mas o mundo da desintegração, do desabamento da infinidade de construções que erguemos para sustentar a promessa de uma vida sem sofrimentos, sem perdas, sem morte. [...] Somos hoje herdeiros de projetos de mundo que prometiam vencer as desigualdades, eliminar o sofrimento e a angústia, controlar a natureza, mas estas expectativas desabaram, e continuam desabando (MOSÉ, 2012, p. 13).

Em meio a estes destroços de um sonhado mundo de perfeição, somos colocados hoje diante da desestabilização das bases supostamente indestrutíveis que sustentavam nossas vidas e sociedades. Mas se o cenário é de assombro, é também de possibilidades de criação a partir das brechas abertas no desequilíbrio de um imaginário mundo anterior.

Em meio às crises que se apresentam, nas rachaduras das certezas anteriores, podemos criar outras ideias, outros modelos, novas configurações que contribuam em alterações necessárias para a afirmação da vida. Uma destas vias é a educação, que pode auxiliar a “a inventar mundos menos desiguais, onde o valor da vida seja a grande moeda em vez da exploração, do consumo, da ausência de densidade humana e de alegria” (MOSÉ, 2012, p. 15). Mas uma educação que se repensa continuamente a partir de vários olhares e não a mera reprodução do que já está posto.

A produção acadêmica em torno de questões referentes à educação escolar é bastante volumosa, diversificando-se as temáticas e as formas de abordagem. De acordo com Severino (2007), a maioria das recentes pesquisas em educação tem se preocupado com a compreensão dos problemas e fenômenos educacionais, buscando um distanciamento da tendência

positivista e do paradigma newtoniano que postula uma cientificidade neutra. As bases tradicionais e reducionistas da ciência moderna mostram dificuldades e insuficiências epistemológicas para a investigação educacional. Afinal, os sujeitos envolvidos no processo educacional têm especificidades individuais, e estabelecem variadas relações e significados. Estes e outros fatores ajudam a entender que é inviável discutir educação a partir de um paradigma mecanicista.

Neste sentido, é preciso pensar em outras vias para o pensamento, pois, como afirma Morin (2015), o modelo de pensamento ainda vigente no mundo hodierno mutila a realidade e a decompõe de modo tão reducionista que nos tornamos incapazes de enxergar as conexões, de ver os diversos ângulos. Assim, pensar a educação nos tempos atuais é uma tarefa que exige escutar vozes distintas na tentativa de promover um diálogo que proponha soluções para os complexos problemas que vão emergindo de maneiras cada vez mais intensas.

Na tentativa de abrir trilhas na direção de escutar distintas vozes e enxergar diferentes olhares sobre a educação escolar, este texto se insere com a finalidade de refletir sobre o processo hegemônico de escolarização a partir da experiência de estágio. Ancorados na perspectiva de pesquisa qualitativa (ANDRÉ; LUDKE, 2004; FLICK, 2009) entendemos que a experiência de estágio é propícia para a reflexão (PIMENTA; LIMA, 2008) e que há indissociabilidade entre o sujeito pesquisador e a produção do conhecimento no contexto real dos fenômenos investigados.

Assim, trazemos reflexões realizadas pelo autor deste texto durante seu Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizado em uma escola pública no nordeste de Goiás no âmbito da graduação em Pedagogia no ano de 2015. Focalizamos especialmente os registros realizados em Diário de Campo no decorrer das 200 horas de atividade em mapeamento, semi-regência e regência. As inquietações aqui expostas não são dirigidas a sujeitos ou instituições específicas, mas partem de um contexto específico para indagar questões que permeiam todo o sistema escolar hegemônico brasileiro.

Na primeira parte do texto discutimos brevemente a fertilidade da experiência de estágio como campo para reflexão e, portanto, formação profissional do professor. Em seguida problematizamos diversos aspectos do cotidiano escolar no diálogo entre observações, registros do Diário de Campo e teorizações na área da educação. Depois apresentamos uma reflexão sobre as tentativas e as limitações de alteração de lógicas reducionistas na escola durante a fase de regência do estágio. Ao final, consideramos a necessidade urgente de reinventar a escola em suas várias dimensões.

O Estágio Supervisionado como espaço de inquietações

Especificamente sobre o estágio supervisionado, Pimenta e Lima (2008) compreendem que esta etapa da formação do licenciado é essencial, pois supera a cisão entre teoria e prática. Na realidade, o processo de formação docente “carece de teoria e de prática” (PIMENTA; LIMA, 2008 p. 33). Segundo as autoras, “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2008 p. 37). Isto é grave engano, pois ambos os aspectos são indissociáveis.

O estágio supervisionado, portanto, tem de ser uma atividade da *práxis*, no sentido de superar a dicotomia imposta sobre teoria e prática. No mesmo momento em que o estágio proporciona a compreensão da realidade à luz da teoria, provê “conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção” (PIMENTA; LIMA, 2008 p. 45) integrados aos conhecimentos já adquiridos durante a formação.

Para Kulcsar (2002), o envolvimento “em situações reais vividas, visará primordialmente à integração do saber com o fazer” (KULCSAR, 2002 p. 64), por meio da compreensão e enfrentamento do mundo do trabalho. Assim, concebe-se o estágio como sendo mais que o cumprimento de uma formalidade burocrática. De fato, é o desencadeamento de relações entre polos de uma mesma realidade, a saber: o formando e a escola.

Desta forma, as atividades desenvolvidas pelo estagiário consolidarão a identidade do profissional docente, principalmente para aqueles que ainda não exercem o magistério e necessitam integrar seu ensinar e aprender advindos das diversas culturas escolarizadas pelas quais já passaram (PIMENTA; LIMA, 2008). O Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tomado como epicentro das reflexões aqui realizadas partiu destas noções e teve sentido amplo, causou diversas inquietações e possibilitou a busca da compreensão e da transformação da realidade através da observação e da prática revisitadas a partir da reflexão crítica.

Algumas reflexões a partir de observações do cotidiano da sala de aula

Iniciamos a reflexão questionando o sistema educativo hegemônico que é pouco sensível às desigualdades concretas dos estudantes:

Como esperar o futuro destes seres em formação? É possível determinar ou prever qual será seu destino? Isto não é possível. Mas o sistema encaminha, classifica, põe em rankings de uma corrida desleal. No discurso, o sucesso depende do indivíduo. Mas neste caso, na prática a teoria é outra. Começando de um imaginário ponto zero, onde todos estariam nivelados, a escola vai marginalizando conforme o insucesso. O fracasso dos alunos é inevitável e necessário para que o sistema-escola dê certo. É impossível que todos, partindo de diferentes níveis, alcancem o resultado desejado. A carga formativa anterior à classe potencializa ou reprime o aprendizado esperado. Também a própria forma de discurso e conteúdo em si são produzidos a partir de alguém, de um contexto, uma cultura. Assim sendo, a compreensão é sempre realizada de acordo com o background cultural dos alunos. Portanto, considerando que é impossível o desligamento dos alunos de seu contexto, é injusto esperar que ao fim de um processo massificado todos tenham a formação que se espera. Mas quem disse que o sistema-escola quer justiça? Não é possível concretizar tal utopia nas condições atuais da escolarização. Uma aluna, agora orgulho da família pobre, está no 5º ano. Ultrapassou em 2 anos a escolarização do pai e em 3 anos a escolarização da mãe. Comparando com seus avós a distância é maior – eles não estudaram nenhum ano. Então, ela é o orgulho e alegria da casa. Esperam os pais que ela supere seus irmãos que abandonaram a escola antes dos 15. Mas na realidade ela apenas frequenta o sistema, não consegue acompanhar seu ritmo e ainda é desdenhada por sua cor, condição financeira e dificuldades com o sistema. Mas “tudo depende do esforço dela”. Não faz diferença que em sua casa não tem acompanhamento – pais separados e semianalfabetos que trabalham o dia todo – e tenha que cuidar de seus irmãos de 4 e 2 anos e vigiá-los a tarde toda. Mora com sua mãe, que chega bêbada, alterada e desconta todas as suas angústias na filha que é a mais velha em casa e do 2º casamento. Mas a escola continua cobrando que ela tenha o mesmo rendimento que seu colega que tem única preocupação de jogar videogame. Como solução, a escola reprovará, no fim do ano, a aluna, já que ela não se esforçou para aprender e assim tirou notas baixas. Como o papel docente é só explicar, a professora não tem a ver com “a vida extra-escolar” do aluno. Ou este sistema é burro e nunca refletiu sobre isto, ou é tremendamente criminoso, segue uma lógica colonialista. Burro ele não é, porque não faltam discussões sobre. E se é criminoso, é preciso encarcerá-lo e criar outro em seu lugar. E de que vale “aprender” todos os conteúdos da escola se no fim poucos ficam sabidos? E na trajetória do leitor, quantos chegaram ao fim do sistema com sucesso? Quantos tiveram seu fim no sistema? E quantos estão hoje em subempregos, subcofissões, subdividas? (Diário de Campo, dia 15 – 13/05/2015).

Mas como seria de forma distinta? Perrenoud (2001) evidencia que a escola se baseia na crença de que é uma instituição que somente revela as disposições individuais, confirmando as desigualdades iniciais. Assim, a responsabilidade do fracasso é, no mais das vezes, imputada ao aluno, por sua própria ignorância, inabilidade, indisciplina. O trecho acima exposto mistura realidade e suposição sobre o contexto concreto da vida de muitos estudantes das escolas públicas brasileiras, vítimas de uma sociedade extremamente desigual, alijados pela marginalidade sistemática e pela predominância da lógica economicista do capital internacional no comando das políticas educacionais que não se importam com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, mas com a aprendizagem mínima necessária à expansão do capitalismo (LIBÂNEO, 2011).

Forrester (1997, p. 76-79) comenta esta amarga realidade:

O ensino? Para esses alunos, poderia tratar-se de uma doação, de uma distribuição do que existe de melhor, de uma porção mágica autorizada, mas também de um único e último recurso. [...] Não há dúvida de que a escolaridade representa, em teoria, uma arma contra o excesso, a injustiça, um último recurso contra a rejeição. Mas como o estudante integraria isso? Por acaso lhe deram os meios? [...] o acesso ao saber tem um aspecto austero, geralmente rebarbativo; reclama esforços que valem a pena serem tentados para iniciar-se numa sociedade – mas para iniciar-se na rejeição? [...] Esses jovens conhecem os bastidores dessa sociedade que é dada como modelo pelo ensino que dela provém; não os bastidores do poder, mas os de seus resultados. O que geralmente lhes é ocultado, mascarado, é familiar para eles. Através das desordens e das carências de suas vidas cotidianas [...] são jogados à beira da estrada

Ora, vemos que a escolarização orientada pela lógica do capital tenta ocultar as contradições da ordem social, mas ela mesma produz efeitos que não são desvios, mas parte constitutiva de uma educação entendida como mercadoria que não está disponível para todos e, assim, produz a exclusão como se fosse natural (PERRENOUD, 2001). Mas é preciso manter a convicção na urgência e na possibilidade de uma educação para além do capital, como propõe Meszáros (2005), pois somente assim há esperança para o futuro da humanidade. Esta educação pode acontecer na tensão do cotidiano escolar e na viabilização de outras estratégias que pensem novos modos de organização social.

Além disto, dentre as atividades pedagógicas propostas pela escola, a maioria segue a lógica comum de transmissão de um determinado conceito ou habilidade com exposição, “depósito” da informação, e a espera pela devolutiva desta mesma informação depositada nos exercícios e avaliações. Falta espaço para a autoria, para a transformação do conceito ou da habilidade pelo sujeito aprendiz. A metodologia massificadora e rotineira não dá abertura para os princípios defendidos no projeto da instituição e leva ao baixo índice de aprendizagem real dos educandos

Evidenciando a educação a partir de novos paradigmas, Morin (2001) considera que a educação, como ocorre atualmente, não está adequada para uma visão de futuro. Para superar isto, é necessário promover o conhecimento que apreenda questões globais a fim de se problematizar o parcial e local. O saber fragmentado, disciplinar, bloqueia a visão do todo e a integração entre as partes deste. Os problemas e o conhecimento precisam ser reconhecidos e tratados na sua complexidade.

O pensamento complexo é o ponto central para o estabelecimento de saberes necessários à educação do futuro, como postulados por Morin (2001). Este pensamento parte do reconhecimento de que o ser humano e a natureza são originalmente complexos e interdependentes. O atual modelo educacional desintegrou esta complexidade em nome do domínio disciplinar, ocasionando sérios prejuízos ao modo de se pensar e de se educar.

Foram exatamente estes pontos criticados por Morin (2001) que mais causaram angústia durante o estágio, pois a fragmentação dos conteúdos dentro e entre as disciplinas é escancarado. Desta forma a aprendizagem é dificultada, e quando é alcançada, fragmenta o pensamento, alija os indivíduos da capacidade de ter um pensamento globalizante. Isto não se aplica somente ao contexto em que ocorreu o estágio, mas é característica da escolarização enquanto sistema convencional.

Em oposição a isto, Morin (2001) diz que “a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2001, p. 39). A compreensão sobre a complexidade envolve a abertura e tolerância ao outro ser humano. Isto está relacionado à compreensão planetária da vida, da ética e do respeito. À cultura ocidental dominante resta “corrigir o ativismo, o pragmatismo, o ‘quantitativismo’, o consumismo desenfreados [...] regenerar e propagar [...] a democracia, os direitos humanos, a proteção da esfera privada do cidadão” (MORIN, 2001, p. 104).

Demo (1998) discute a necessidade de que a escola se repense para promover a autoria dos educandos, proporcionando suas habilidades formal e política. No primeiro campo, é necessário que o indivíduo tenha o domínio técnico-científico formal para atuar no mundo. No segundo ponto, é preciso que se desenvolva a capacidade de compreender, criticar e propor sobre o mundo com suas contradições.

Sendo assim, as escolas não devem ser espaço de memorização de informações de “auleiros”, mas de reconstrução do conhecimento mediante o papel ativo dos sujeitos na pesquisa, na produção, na autoria, e não nas aulas, provas e colas. A pesquisa é ferramenta educativa excepcional porque une o saber e o mudar num só trabalho. A educação básica tem de socializar conhecimento e gestar atitudes metodológicas nos estudantes. Demo (1998) pontua a crítica à forma escolar convencional e propõe a pesquisa como caminho possível de superação do atual estado educacional.

Infelizmente, a didática continua presa ao repasse mecânico, à aula expositiva, para ser copiada e decorada. Depois, é restituída na prova. Na “cola” é copiada com a máxima perfeição. Aula, prova e cola são sinônimos, no espírito da coisa. Pesquisa, entretanto, poderia ser maneira inteligente de reverter o processo instrumentalizante, à medida que fundasse atitude alternativa participante, construtiva, questionadora (DEMO, 1998, p. 103).

Neste sentido, Paulo Freire (2005) contribui com suas afirmações acerca da necessidade de a educação ocorrer de modo dialógico, permitindo aos sujeitos a pronúncia e denúncia do mundo. O cotidiano da sala de aula não pode se dar com a narração do educador

sobre conteúdos alheios à existência dos educandos. Pelo contrário, Freire (2005) indica que a educação deve abranger processos de busca solidária e colaborativa do conhecimento contextualizado. Apenas assim, por meio do diálogo e da problematização da realidade como ponto de partida da aprendizagem, é possível instaurar uma educação libertadora. Educador e educando ganham papel ativo numa educação dialógica, baseada na mediação.

Em poucos momentos as atividades propostas estimularam o raciocínio, as interações, a criatividade e curiosidade científica, articulando cognição e emoção, mobilizando o aluno para o objeto de aprendizagem. Na realidade, a prática pedagógica não leva em conta na maioria dos momentos os saberes, desejos, interesses e potenciais dos educandos, impedindo-os de verem-se enquanto sujeitos de sua própria aprendizagem, de sua vida, e sem enxergar a realidade de modo crítico.

A rotina da sala de aula tem como eixo principal os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enfatizadas todos os dias por um horário que organiza as aulas na lógica que impera a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Todos os dias inicia-se com o “Pai Nosso” com todos de pé; depois varia-se entre brincadeira e história, apenas uma das duas opções, ou nenhuma delas; em seguida insere-se o conteúdo por meio de cópia de conceitos, textos e atividades ou correção das mesmas até o momento do intervalo; após o intervalo há outra sessão de exposição e ou atividades.

Nesta organização diária percebe-se que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são na verdade a única preocupação, atuando as outras apenas de modo complementar, tanto é que a avaliação de Geografia, História, Ensino Religioso, Artes e Ciências é apenas o acompanhamento das atividades, diferentemente da Língua Portuguesa e da Matemática, que tem avaliações específicas em formato de “prova”. Se é verdade que estas duas disciplinas importam na formação, também é verdade que sozinhas, “emsimesmadas”, fragmentadas, como são na maior parte do tempo, não podem explicar o mundo com vistas a transformá-lo. Na verdade, um severo isolamento entre as disciplinas aprofunda a incapacidade de pensar globalmente (MORIN, 2015).

Para restaurar o sentido da humanidade e contribuir na formação de sujeitos que pensam mais integralmente, consideramos que a arte-educação (DUARTE-JUNIOR, 1991) pode auxiliar ao buscar a revalorização do belo e a construção do sentido do ser, levando em consideração cada individualidade em meio à construção de um conhecimento mais global como propõe Morin (2015). Apesar da seriedade e urgência do trabalho neste sentido, o modelo educacional brasileiro não valoriza a arte como deveria (DUARTE-JUNIOR, 1991). Procura-se apenas o ensino técnico para fins utilitários, sem se entender a importância da arte

para a criação de sentido da existência própria, e conseqüentemente a busca por mudança, valorização, autoestima.

Partindo da concepção de que a aprendizagem escolar deve servir para compreender o mundo, realidades diversas deveriam tomar o centro do processo por meio de investigações e trabalhos interdisciplinares que despertassem o desejo da aprendizagem nos educandos. Entretanto, falta contextualização dos conteúdos, falta problematização dos mesmos, falta interdisciplinaridade, fazendo com que os aprendizes apenas recebam e devolvam o conteúdo de algumas disciplinas “mais importantes”.

Nota-se que seguindo a lógica curricular não se promove o pensamento, a formação integral, mas fragmenta-se as atividades de modo que o raciocínio fica confuso. Não há tempo para que os conceitos e processos mentais se solidifiquem. Seria necessário que o trabalho da classe fosse orientado pela e para a aprendizagem dos alunos e não pela e para a matriz curricular. Do modo que atualmente se organiza a escolarização o ritmo e o conteúdo da aprendizagem se estruturam a partir do currículo prescritivo preparado para e conforme um sujeito, e assim a maioria dos estudantes fica excluída, sem se desenvolver por ser retida (concreta e simbolicamente) e não se apropriar dos conhecimentos que, mesmo parciais, são necessários para intervenção na realidade. Por que “correr com o conteúdo”, narrá-lo de maneira alheia, sem significado, vagamente, se ninguém aprende, poucos copiam e ninguém desenvolve sua inteligência? (Diário de Campo, dia 09 – 05/05/2015). O tempo escolar é um aplainamento dos individuais – cada um tem seus ritmos e tempos para entrada no “clima” favorável à aprendizagem mediada pela atividade, entretanto a escolarização impõe ritmo único bem como modos de fazer, o que causa a falta de um estado ótimo de aprendizagem na maioria e assim leva a trepidações no processo (indisciplina, dificuldades, incompreensão, acompanhamento sem entendimento) (Diário de Campo, dia 12 – 08/05/2015).

Neste ponto Freire (1996) contribui ao afirmar que é necessário estimular a curiosidade dos educandos, planejando o processo educativo a partir deles e não de uma lista de conteúdos e tempos pré-estabelecida. Curiosidade, perguntas, indagações, devem ter espaço tanto no preparo do professor, quanto em sua relação ensino-aprendizagem em sala de aula. Talvez o que esteja faltando para as crianças na turma observada seja um mínimo de curiosidade para buscar algo, o desejo de aprender.

Como diz Alves (2004), o desejo de aprender tem de ser despertado, e nisto o educador tem um papel central. Para este autor, a curiosidade é o que movimenta o desejo de aprender, que se aplica a todas as dimensões da vida humana. Porém, a escola não incentiva a curiosidade, obriga os olhos curiosos das crianças a verem o que o programa preparou para elas. Seguindo as metáforas de Alves (2004), seria preciso provocar a fome no educando, a insatisfação e a curiosidade, contrário do que a escola faz.

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do

latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2004, p. 20).

Porém, os fundamentos da escola continuam ocidentais e racionalistas, excludentes desde o fundamento (MORIN, 2015). A escola não promove o afeto, a fome pelo saber. Por outro lado, uma minoria ínfima exerce esta atitude. Enquanto isto, a escola continua fragmentar, disciplinar, reducionista, estanque – todo o conhecimento e trabalho sobre ele na escola é ocidentalizado e, portanto, carrega as hierarquias ocidentais e não parte do desejo, mas da imposição obrigatória.

Neste contexto, a didática escolar no estágio em geral seguiu a lógica curricular da racionalidade instrumental e não integrou os conhecimentos. O conhecimento está por si e para si, para “dar conta do conteúdo” e não para formar integralmente – o objetivo é saber o conteúdo, sem contexto, e não formar sujeitos. As atividades feitas em classe, bem como as que são enviadas para casa ficam no nível superficial das informações, sem exigir um raciocínio complexo e aprofundado. As perguntas na maioria dos casos são superficiais, reprodutivistas, valorizam os saberes legitimados conforme uma visão de mundo hegemônica e exigem a memorização passiva do conteúdo eurocentrado.

Nos hiperespecializamos em fazer cópias e em produzir copiadores. Eles tem altas habilidades ao final do processo – copiadores de palavras alheias em punho próprio. Suas vozes não são suas, mas do outro que os narra o que “é”. De tão fissurados no copiar, esquecemo-nos de criar. Deixamos de lado o perceber, o ler nas entrelinhas e rostos. Copiar torna-se a sina sempre com a presença de um vigia: “errou? Será punido”. Copia-se tanto, o conteúdo é tanto, que não sobram espaços, não ficam “em brancos” para a mente criar, inventar, ler, recontar, escrever em sua autoria própria. E nesse sem-fim de cópias manuscritas, as palafitas da vida sequer sustentam o pensar livre, criativo e possível-alternativo viver. São poucas as linhas como essas, que nos permitem e que permitimos imaginar. A vida não é construção, cremos. Ela é pré-moldada e assim vivemos. Não usamos nosso corpo, sentidos, intuição. Fomos educados a usar a mente, e uma parte apenas. Pesquisar é nosso meio para tudo, criar é quase sempre problema, pois rompe as estruturas, modifica mentalidades, incomoda. Ser autor de sua própria vida é estranho demais para nosso modelo atual de viver. Tão burros ficamos que somos lentos em copiar e frágeis no criar e no relacionar. (Diário de Campo, dia 08 – 04/05/2015).

Na observação específica dos alunos, notou-se a falta de habilidades socioemocionais, relativas à sua boa convivência com os colegas e com os desafios colocados pelos trabalhos nas disciplinas escolares. A persistência, resiliência e criatividade diante dos problemas enfrentados é geralmente baixa, mesmo naqueles estudantes que demonstram maior domínio dos conteúdos exigidos. Isto leva a crer que a formação cognitiva não é suficiente, é inadequada para o mundo contemporâneo.

Além disso, tem-se a impressão de que a formação social dos sujeitos aprendizes antes da escola – ou até aqui nela – tem tomado um percurso fragilizado. Há uma quase completa

falta de atenção, de foco, de interesse e de engajamento nas atividades. A professora pontuou em alguns momentos sua “revolta” com a falta de vontade de estudar, presente nos alunos, o que, segundo a mesma, é o principal fator para o sucesso. Não se pode negar a relevância do aspecto levantado pela docente, da necessidade de interesse dos estudantes. Também não se pode eximir a docência da responsabilidade de despertar o interesse no educando e de pensar sua prática a partir da realidade dos alunos e não da sua própria realidade como modelo.

Os alunos têm sérias dificuldades de compreensão, falta elasticidade de raciocínio e pensamento, mas atividades não focam neste tipo de habilidade, isto é, no desenvolvimento da inteligência, mas apenas da memorização de informações para provas. Ao mesmo tempo alunos são pavorosamente dispersos, sem engajamento e desejo de aprendizagem, não fazem e quando fazem é por fazer – desinteressante e desinteresse –, parecem confortáveis com seu não-saber sobre algo – talvez seu conforto existencial os acomode [a não falta de condições para uma vida mínima] – é preciso causar incômodo e desconforto que gere necessidade, interesse em aprender e para buscar isto [é necessária] articulação com famílias, além de inserir práticas que despertem interesse e contextualização, atividade dos alunos. Para isto não bastam narrações abstratas, haja vista a faixa etária – são urgentes criações de situações, contextos, ambientes onde os estudantes sejam protagonistas e docentes mediadores – reinventar escola para tanto.

Atividades massificadoras, estandardizadas, não geram engajamento – outras atividades individualizadas levariam a imersão dos sujeitos, pois o processo seria resultado das escolhas e ações autônomas – quebrar sala de aula – didática e espaço/tempo pouco aprendizáveis e potentes – ambiente desfavorável – espaços e tempos autogeridos são mais produtivos (Diário de Campo, dia 10 – 06/05/2015).

É preciso que a escola invista na formação integral, considerando o sujeito aprendiz em suas diversas dimensões e não apenas no quesito intelectual, pois a realidade demanda dele habilidades que não se resumem a conteúdos escolares memorizados, como discute Morin (2015). Memorizar é necessário, mas dentro de um contexto, com a finalidade de formar o todo. Contentar-se apenas com a memorização é aceitar um nivelamento por baixo, é exigir muito pouco do aluno e tolher sua formação integral.

Percebeu-se que um tempo demasiado é gasto com a cópia de textos e atividades. Esta prática é questionável, pois não acrescenta habilidades mais relevantes ao desenvolvimento dos educandos e os coloca em posição passiva. Talvez se considere necessário que copiem para trabalhar algumas habilidades. Entretanto, muito tempo é perdido com isto, enquanto poderia ser utilizado de forma melhor, potencializando a aprendizagem dos alunos com atividades prontas ou outra alternativa. O fato é que de todo o tempo de um dia letivo, pouco é gasto efetivamente em atividades de aprendizagem, sendo que a maior parte do período é desperdiçada em cópias “sofridas” do quadro para pouco entende-las e interpretá-las posteriormente.

Aqui pode-se agregar as ideias de Rivero (2004), que considera necessário descentralizar a aprendizagem e evitar a cristalização e dominação hegemônica sobre o processo educativo. O desafio para educador e educando é não admitir “mais a passividade de um ou de outro, mas a construção em uma visão ecológica e planetária, na qual estão presentes o diálogo e os processos de reflexão (RIVERO, 2004, p. 87). Esta prática prevê o desenvolvimento das inteligências dos indivíduos, mas a escola permanece na transmissão pura, mesmo diante dos diversos modos de aprender e das novas tecnologias como veículos de difusão da informação.

Os conteúdos com os quais os alunos têm dificuldades e baixo índice de aprendizagem evidenciado nas avaliações deveriam ser trabalhados com outras metodologias, já que a repetição do mesmo modo de desenhar o percurso de aprendizagem dos alunos não tem alcançado resultado satisfatório.

Por exemplo, o conteúdo de matemática do segundo bimestre (expressões numéricas e frações) foi avaliado quanto à aprendizagem numa prova. Dos 29 alunos da turma apenas 8 alcançaram pelo menos a média. O restante da turma ficou abaixo do esperado. Assim, decidiu-se oferecer outra “oportunidade” de avaliação, mas sem modificar o processo de condução da aprendizagem. O resultado foi basicamente repetido, levando posteriormente às mesmas estratégias de exposição e atividades descoladas da realidade dos alunos. A avaliação não deveria servir apenas para a nota, mas para refletir sobre e reconduzir o processo metodológico docente. Todavia, o que ocorreu foi exatamente o contrário, pois a avaliação foi realizada descontextualizada, sem reflexão sobre as metodologias utilizadas. É preciso que se utilize de metodologias que levem o aluno à atividade e não mais à passividade, como pontua Rivero (2004).

As atividades desenvolvidas no âmbito da Língua Portuguesa se direcionam mais à interpretação de informações explícitas, sem muitos significados e desafios para o pensamento dos educandos. Apesar de em todas as semanas ser proposta ao menos uma produção textual, esta estratégia não ganha centralidade, não é tomada como objeto contextualizado para o estudo de diversas questões dentro da Língua Portuguesa e menos ainda com conexões com outros campos de conhecimento.

Segundo os PCN's de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), o ensino da Língua Portuguesa não deve reduzir-se à didática fragmentária de um único momento em que se aprende. Podem se incluir no repertório de aprendizagem as situações de trabalho com o conhecimento em que sejam exigidas habilidades específicas de outras áreas de

conhecimento, como Ciências Naturais e História, por exemplo, dentre outras possibilidades citadas no documento.

Todavia, a pressão do tempo faz com que se reduza a complexidade e a interdependência dos conhecimentos pertinentes à Língua Portuguesa. Desta forma afasta-se a aprendizagem escolar e a prática social da linguagem:

A língua escrita, criada para representar e comunicar significados, aparece em geral na escola fragmentada em pedacinhos não-significativos [...] na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões... [...] se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever... (LERNER, 2002, p. 33).

No inverso desta tradição, para a autora, a escola tem de formar produtores de língua escrita, que não tenham apenas a capacidade de reproduzir ideias de outros, ou mesmo que produzam um texto superficial como tarefa escolar. Estes produtores de língua têm de atuar autonomamente, enquanto sujeitos de si e de suas opiniões baseadas nas leituras de palavras e de mundos. Com este propósito a escola aproxima a produção textual de seu interior com a escrita real, da prática social. A escola torna-se uma comunidade viva de escritores que produzem textos com sentido, permitindo a reorganização do pensamento e do mundo.

Durante o período de estágio foi possível notar a ausência de práticas relevantes em Língua Portuguesa, alinhadas ao que acabou de ser discutido. As atividades, não só em Língua Portuguesa, são realizadas quase sempre com um único sentido e objetivo pelos educandos: a nota. Daí que muitos deles não se interessem efetivamente sequer o suficiente para a obtenção da nota e menos ainda para ultrapassar a média e agregar os saberes de forma a intervir no mundo.

Observou-se que muitas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos são devidas à falta de apoio e motivação fora da escola, o que pode ocorrer pela precariedade de educação formal da família, por outros fatores de dificuldades familiares ou ainda pela pouca habilidade de alguém de casa em compreender o conteúdo que a criança está estudando. Parece-nos que a sociedade não tem dado o valor devido para a educação. O que se propaga é a simples preparação para a competitividade do mercado de trabalho, que levará ao lucro, tornando-se desnecessário o engajamento em sua própria educação. Afinal, existem outros meios para alcançar o dinheiro, como a corrupção, o estrelato famoso, a hipersensualização etc.

Mesmo com estes ranços, ressalta-se como ponto positivo que na classe não há “patrulhamento” docente pela quietude dos alunos em todo o tempo, evidenciando que sua concepção de indisciplina não é autoritária. A interação é permitida, dando maior autonomia e

dialogicidade para os estudantes e promovendo a capacidade de resolução de conflitos com autoridade da docente e não autoritarismo (FREIRE, 2005). Percebe-se que assim a professora pretende canalizar as energias dos educandos sem fazê-los cumprirem regras irrelevantes, permitindo que se sentem no chão, em sua cadeira e troquem de lugar com os colegas para copiar as atividades. A conversa é advertida apenas quando passa a atrapalhar o andamento das atividades individuais, fato interessante, já que muitas vezes a norma nas classes é o silenciamento e o individualismo.

Um grande desafio do estágio foi encarar a frágil formação básica do estagiário, com dificuldades nas operações da matemática e na classificação de palavras, além das informações oficializadas históricas e geográficas do país. Entretanto, é válido se argumentar que a falta desta “formação” de caráter mais técnico, instrumental, conteudista, não impediu a formação crítica – talvez tenha a permitido. De qualquer forma, foi um desafio revisar os conteúdos e compreendê-los com outra visão para auxiliar a aprendizagem dos alunos.

A professora regente demonstra grande domínio formal de sua profissão, no que se refere ao conteúdo cobrado no referencial curricular. É inegável seu conhecimento a respeito, principalmente, das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A competência formal do professor, como diz Demo (1998) é essencial à docência e à aprendizagem dos alunos. Esta competência é demonstrada pela professora da turma onde ocorreu o estágio, pois a mesma possui segurança e solidez sobre os conhecimentos socializados com os educandos. Mas esta competência parece não ser suficiente neste caso, pois muitos alunos apresentavam dificuldades com relação à aprendizagem, não pela falta de conhecimento formal, mas talvez pela abordagem metodológica, pelo desinteresse dos alunos ou ainda pela inadequação dos conteúdos à faixa etária.

Configurando-se como docente – a fase de regência do estágio

O Currículo de Referência do Estado de Goiás comanda o direcionamento das aprendizagens dos alunos na turma de estágio. São presentes as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Arte e Educação Física. Isto implica uma rotina de horários fragmentados e comprimidos, “atropelados” em aulas de 50 minutos que podem multiplicar-se por cinco disciplinas diferentes no mesmo dia. Esta organização do tempo ecoa a tradição escolar de disciplinar os corpos para a produção no sistema capitalista (SODRÉ, 2012).

O pensamento não pode ser fechado em 50 minutos e fragmentado em seções com o mesmo período para as aprendizagens. Pior ainda é a compartimentação do saber que aí ocorre, na perspectiva de Morin (2001) discutida anteriormente.

Apesar disto, não havia possibilidade no estágio de divergir desta e de outras lógicas da cultura escolar tradicional, como a exposição, a cópia, a memorização, a avaliação. Portanto, a regência acabou por se adequar a estas limitações. As disciplinas de História e Geografia, principalmente, exigiram do estagiário muita pesquisa e transposição dos assuntos pesquisados para uma linguagem um pouco mais acessível ao alunado, já que muitas vezes não se encontrou textos adequados ao conteúdo proposto pela docente da turma conforme a matriz curricular. Este processo foi interessante na medida em que permitiu a ação docente como processo de busca, de pesquisa e produção própria no lugar da reprodução alienada, aproximando a regência da proposta de Demo (1998), em que o docente tem de ser capaz de criar, o que ocorreu até mesmo na elaboração de atividades para os educandos.

Buscou-se a interdisciplinaridade a partir da exibição de um vídeo resumido do documentário “Lixo extraordinário”. A partir daí foram trabalhados conteúdos em diferentes disciplinas: Língua Portuguesa – charge; História – trocas culturais; Geografia – trabalho e sociedade; Arte – leitura de imagem; Ensino Religioso – diversidade religiosa. O documentário exhibe o processo de produção de obras de arte a partir de materiais recicláveis no extinto aterro sanitário de Jardim Gramacho, então maior de sua categoria na América Latina. Com as possibilidades abertas pelo vídeo contextualizou-se o uso social da charge com a temática de proteção ao meio ambiente, discutiu-se as diferentes relações históricas com o lixo, a divisão de trabalhos e a desigualdade exposta no filme, a variedade religiosa convergente no respeito ao meio ambiente, a leitura de imagens exemplificada pelo processo artístico exibido na tela.

Nestas e em outras atividades buscava-se a abertura de espaço para o estímulo ao pensamento dos alunos, eliciando seu potencial de reflexão e abstração. “Retomar a potência criativa do pensamento é a saída, resgatar o prazer de ver uma questão a partir de diferentes perspectivas” (MOSÉ, 2012, p. 170). Foi nesta convicção que o trabalho com basicamente todas as disciplinas, de uma forma ou de outra, envolveram o diálogo, a discussão, a construção coletiva a partir da expressão oral das ideias individuais que visavam a contribuir sobre o entendimento de determinado assunto. Nestes momentos foi oportunizado aos educandos o desenvolvimento de sua potencialidade de compreensão e argumentação, além da socialização com seus pares. Como estímulo ao pensar, o trabalho foi significativo.

Entretanto, o caráter oral destas atividades não levou ao engajamento de todos os alunos, visto que cada um possui distintos modos de participação.

As aulas eram sempre pautadas por este caráter dialógico (FREIRE, 2005), conectado à realização de atividades escritas realizadas individualmente, potencializando as oportunidades de aprendizagem. Porém, mesmo com certa diversificação metodológica e de recursos, as avaliações sistemáticas marcadas, formuladas, aplicadas e verificadas pela docente, indicaram baixa aprendizagem. As avaliações cobravam não muito mais que a memorização de informações expostas na regência do estagiário, exigia-se pouca reflexão e análise mais aprofundadas sobre os assuntos em questão.

De qualquer modo, parece que as estratégias utilizadas não se efetivaram na aprendizagem dos educandos, isto é, pareceu haver “ensinagem”, mas não houve aprendizagem (ao menos nos termos exigidos nas avaliações), esvaziando a relevância da prática pedagógica. O mais grave é que, como já constatado anteriormente, não há espaço/tempo para a retomada dos conteúdos “não aprendidos”, pois o currículo fragmentado (MORIN, 2015) segue com outras expectativas a serem cumpridas no período bimestral. A avaliação, serve apenas para formalização de notas que levarão à aprovação ou retenção, e não à revisão do processo.

Percebe-se aí duas problemáticas, das quais não foi possível livrar-se: a referência da “aprendizagem” em um padrão único; a preocupação com as avaliações externas que montam rankings com base nas notas das instituições. A primeira questão envolve a programação curricular, orientando a aprendizagem conforme os conteúdos lá inseridos, o que, na prática, significa na maioria das vezes a aprendizagem mais aprofundada de um ou poucos alunos. Geralmente se insere um novo conteúdo este grupo “seleto” de alunos já aprendeu razoavelmente. Portanto, este grupo acaba servindo de guia, de referência para o restante da turma.

Além disso, na regência não foi possível se desvencilhar da preocupação com avaliações externas, destacadamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB, demonstrando a influência da lógica economicista na sala de aula (LIBÂNEO, 2011). Desde a observação, a preocupação da instituição demonstrava-se relacionada à nota a ser obtida no IDEB, o que se agravou no segundo semestre, com a aproximação da data prevista de aplicação da avaliação. Assim, a escola sempre orientava conteúdos e indicava formas de trabalho de acordo com suas impressões sobre as possibilidades da avaliação. Foi feito até mesmo um simulado da avaliação de Matemática durante a regência, demonstrando a preocupação muitas vezes maior com a reputação da escola em rankings do que com a

aprendizagem dos alunos, já que o preparo para o IDEB adquire caráter técnico, memorizador e, além disso, a aprendizagem da maioria dos alunos levaria a um trabalho mais específico em questões básicas que acabam por ser “atropeladas” em nome da boa nota.

A regência tornou-se, neste contexto, espaço de criação, mas de uma criação limitada por certos parâmetros, uma construção pré-moldada pela cultura escolar (CANDAU, 2010) e pelos anseios da instituição que não podiam ser desconsiderados. Deste modo, dificultou-se a realização do projeto de cooperação como havia sido delineado, isto é, em todas as suas etapas e estratégias na temática da educação das relações étnico-raciais. Na realidade, o projeto teve de ser reconfigurado de maneira radical, pois não houve espaço para sua realização, dada a orientação curricular fragmentadora. As atividades realizadas neste âmbito foram: reflexão sobre a diversidade religiosa – Ensino Religioso; discussão sobre trocas culturais e Quilombo (com exibição de documentário sobre o Quilombo Kalunga) – História; discussão sobre racismo e Quilombo e produção textual sobre o assunto – Língua Portuguesa; arte africana – Arte.

O momento mais significativo do projeto foi sua finalização, com a exibição do documentário sobre o Quilombo Kalunga, presente na região. Por este motivo, várias pessoas exibidas no vídeo eram identificadas pelos alunos, potencializando a noção de pertencimento e valorização à influência do Kalunga nas próprias identidades. O ápice foi a visualização da mãe de uma das alunas da turma, que trabalha e mora no Quilombo. Enquanto os colegas comentavam a identificação, a garota se emocionava. Provavelmente as lágrimas representavam a saudade da mãe, mas também indicavam a importância daquele trabalho, tornando positiva a existência do Kalunga e valorizando os sujeitos que lá moram e ou nascem como humanos, dignos, sujeitos de direitos, opostamente ao que está presente no imaginário social da maioria da população brasileira.

Talvez aquelas crianças nunca tenham visto as identidades Kalunga valorizadas, positivadas e esta tenha sido a primeira oportunidade de modificarem suas concepções sobre os sujeitos negros, que interferem em sua autoestima e socialização. Enfim, fica a certeza, por todos os fatores discutidos a partir da regência, de que a escolarização hegemônica enfrenta problemáticas diversas, limitando muitas vezes a docência aos padrões já estabelecidos, mas abrindo também alguns espaços de ruptura. É preciso, portanto, repensar e, muito provavelmente, reinventar radicalmente a escola.

Sobre a necessidade de reinventar a escola – considerações finais

Derivando das inquietações brevemente expostas neste texto, consideramos a necessidade urgente da reinvenção escolar. Como afirma Candau (2010, p. 14):

[...] toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógicas escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural.

Esta organização escolar que Candau (2010) questiona é apontada por Faria Filho (2004) como resultante de um percurso histórico da escolarização brasileira desde o século XIX. Segundo ele, a escola ganhou importância quando passou a ser vista como local de formação de uma identidade alinhada ao projeto nacional de desenvolvimento, que previa a instrução da massa popular como estratégia de efetivação de projetos da elite.

A transferência de conhecimento geralmente buscada pela escola, quando acontece, se refere a um conhecimento da cultura de classe média, burguesa, configurada como ocidental, considerada universal. Candau (2010) propõe, direcionada à ideia de reinvenção escolar, uma educação intercultural, que parta da diferença enquanto proposta pedagógica e não vise adequar a diversidade a um projeto de unicidade.

Esta perspectiva de educação intercultural altera profundamente a escola, traz a complexidade e leva a repensar a cultura escolar e a cultura da escola, e consideramos a necessidade de aprofundar as reflexões neste sentido. Mas é também urgente insistir em uma educação para além do capital, em uma escola que se preocupa com o desenvolvimento humano integral e democrático e não com os resultados e índices que colocam alunos, professores e escolas em rankings.

Consideramos enfim, brevemente, que as inquietações e experiências durante o Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aliadas às análises aqui realizadas levam à emergencial proposição da reinvenção escolar, incluindo a reinterpretção do que é educação na sociedade vigente, propondo-a não mais como mercadoria, incluindo também repensar a estrutura física, pedagógica, curricular, até a metodologia, e os objetivos e formas de avaliação.

Referências

- ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a escolarização da criança. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (org.). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. 7.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 7.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **Porque arte-educação?** 15.^a ed. São Paulo: Papyrus, 1991.
- FARIA FILHO, L. M. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, M. C. (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 25^a ed. , São Paulo, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 8.^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Didática em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.
- MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.^a ed. Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- _____. **A via para o futuro da humanidade**. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MOSÉ, V. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão**. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIVERO, C. M. L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: RIVERO, C. M. L. ; GALLO, S. (org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

Resumo

Diante das inúmeras questões postas à educação escolar contemporânea, partimos da necessidade de abrir trilhas para escutar outras vozes. Nesta tentativa, este artigo tem por finalidade refletir sobre o processo hegemônico de escolarização a partir da experiência de estágio. Ancorados na perspectiva qualitativa de pesquisa e na compreensão do campo de estágio como experiência singular para a reflexão, trazemos inquietações e reflexões a partir de registros Diário de Campo e de teorizações sobre a educação. A partir das questões levantadas consideramos a necessidade de reinventar a escola para além do capital e alterar sua configuração em várias dimensões.

Palavras-chave: Educação escolar. Estágio Supervisionado. Reinvenção escolar.

Abstract

Faced with the numerous questions posed to the contemporary school education, we start from the need to open tracks to listen to other voices. In this attempt, this article aims to reflect on the hegemonic process of schooling from the internship experience. Anchored in the qualitative perspective of research and in the understanding of the field of internship as a singular experience for reflection, we bring concerns and reflections from Field Daily records and theorizations about education. From the issues raised we consider the need to reinvent school beyond capital and change its configuration in several dimensions.

Keywords: Schooling. Supervised Internship. School Reinvention.