

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

TESE DE DOUTORADO

INVENTÁRIO DE SENTIDOS E PRÁTICAS:

O ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação

Aluna: Adriana Dickel

Orientadora: Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final
da tese defendida por Adriana Dickel e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29 / 02 / 2001

Assinatura: *Cosme*

Comissão Julgadora:

Shirley
Magda Soares
Rafael
Haroldo

(2001)

UNIDADE	Be
N.º CHAMADA:	T/ UNICAMP
	D553i
V.	Ex
TOMBO BC/	45774
PROC.	16-392101
C	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>
X	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC. R\$	11,00
DATA	04/08/04
N.º CPD	

CM00158291-5

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

D553i
o

Dickel, Adriana
Inventário de sentidos e práticas : o ensino na periferia sob
olhar de professoras - pesquisadoras em formação / Adriana
Dickel. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pesquisa educacional. 2. Prática de ensino.
3. Escolas públicas. 4. Professores - Formação. 5. Ambiente
escolar. I. Geraldi, Corinta Grisolia. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Pela presença desafiadora, pelo carinho e desprendimento,
a Luís Edson e Ernesto.

Pela confiança e orientação, à Corinta.

Pelo apoio incondicional, ao Pe. Elli e à Rosane,
Marlene, Débora, Ivone, Neusa, Ana Lúcia, Adriana, Sílvia,
Nara Isar e Nara Cavalcanti – ao GESPE.

Pelo espaço de discussão, ao GEPEC.

Em especial, à Rosane e Claudia, por fazerem de seu trabalho
um lugar de constituição da humanidade
e uma possibilidade de produção de conhecimentos.

A elas, dedico este trabalho.

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo (a pulga é sempre pulga, o pássaro, pássaro, e o cachorro, cachorro, seja qual for o destino que a sua breve vida lhe reserva), somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até onilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: *Apesar de o homem lhe parecer, por sua natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral.*

(Mariano Alighiero Manacorda)

RESUMO

Este trabalho tem por objeto uma experiência de pesquisa desenvolvida junto a professoras de uma escola de periferia, em Passo Fundo/RS. Além de potencializar o percurso de investigação sobre o seu trabalho na escola, o estudo objetivou compreender o processo de produção de conhecimentos desenvolvido pelas professoras e a sua influência sobre a organização do ensino. Orientada pela análise de situações observadas no contexto escolar e das sessões de estudos realizadas com as professoras, a exposição articula-se em torno de três eixos - mundo da criança, currículo e avaliação-, abordados com base em duas categorias analíticas: trabalho (Marx, Lukács, Pistrak) e interação verbal (Bakhtin). As análises apontam para a necessidade, na pesquisa sobre/no ensino, de um processo de colaboração e negociação entre professores e pesquisadores, tendo em vista a superação, mesmo provisória, das situações de alienação vividas na escola. O trabalho insere-se, portanto, nos estudos realizados pelo GEPEC-FE/UNICAMP, sobre a formação continuada de professores e sobre a relação entre pesquisa e ensino.

ABSTRACT

This study shows a research performed with teachers from an elementary school in Passo Fundo – RS (Brazil). The school serves a poor community placed in the outskirts of the town. The research aimed at understanding the knowledge production process developed by the teachers on teaching impoverished children as well as its influence on teaching organization. Based on narratives of happenings and experiences told by the teachers in study sessions, our analysis is done with the help of four axes: research-action, children's development process, curricula and teaching-learning evaluation. Two analytical categories are employed: work/labor (Marx, Lukács, Pistrak) and verbal interaction (Bakhtin). Results pointed out to the need of collaboration between teachers and researchers to overcome limitations in a real teaching-learning process. This study is within the research field at GEPEC-FE/UNICAMP over continuous teacher's development and relationship between research and action in education.

SUMÁRIO

ALGUMAS PALAVRAS PARA INICIAR	11
PARTE I - SITUANDO O PERCURSO: SOBRE OS LUGARES DE ANCORAGEM E OUTRAS PASSAGENS	17
1 SOBRE O LUGAR DA PESQUISADORA	19
2 A CONQUISTA DO OBJETO DE ESTUDO: O (RE)ENCONTRO COM VELHAS E NOVAS QUESTÕES	33
2.1 Ancorando o trabalho.1: com o GESPE, a continuidade de um diálogo	33
2.2 Ancorando o trabalho.2: possibilidades teóricas produzidas e recuperadas em fóruns coletivos	42
2.2.1 O GESPE e seus achados	42
2.2.2 O GEPEC e seus achados	45
2.3 Sobre a viagem: estabelecendo o percurso	55
PARTE II - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: A QUEM CABE A PALAVRA DURANTE A VIAGEM?	69
3 SOBRE O LUGAR DA PESQUISA-AÇÃO E ALGUNS DE SEUS INTERLOCUTORES	71
4 NO TRABALHO DE PESQUISA, A PRODUÇÃO DE ALGUNS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	102

4.1	Pesquisa no e sobre o ensino: interação entre sujeitos que fazem a história e que são feitos por ela	105
4.2	Pesquisa no e sobre o ensino: estabelecendo relações colaborativas	118
4.3	Pesquisa no e sobre o ensino: negociação de sentidos e práticas	133
5	OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO TEÓRICA: SERÁ POSSÍVEL A VIAGEM INVERSA?	142
5.1	A categoria trabalho e algumas de suas possibilidades	150
5.1.1	A centralidade do trabalho na esfera ontológica	150
5.1.2	A centralidade do trabalho na sociedade	160
5.1.3	A centralidade do trabalho no processo pedagógico	163
5.2	A categoria interação verbal: síntese e esclarecimentos	168
	PARTE III - VOLTANDO AO LUGAR DA PARTIDA: A PESQUISA GANHA ROSTOS	173
6	AS CRIANÇAS E SUAS EXPERIÊNCIAS: O MUNDO QUE INVADE A ESCOLA	175
6.1	Alguns aspectos sobre a constituição social e econômica da Vila Ipiranga e sobre a Escola Irmã Maria Catarina.....	181
6.2	De que modo o mundo da criança chega à escola?.....	190
7	SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: UM ESBOÇO SOBRE O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO TRABALHO PEDAGÓGICO	226
8	É POSSÍVEL SUPERAR A PREVISÃO DO FRACASSO? EMBATES ACERCA DA AVALIAÇÃO	278
	À GUIA DE CONCLUSÃO	309
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	317
	ANEXO	325

ALGUMAS PALAVRAS PARA INICIAR

Foi tão difícil escrever algumas palavras para iniciar quanto desenvolver integralmente o trabalho que deu origem a esta produção. Isso porque apresentar o produto de um processo que se embrenhou intensamente em questões complexas e diversas, envolvendo a escola, não é uma tarefa simples. Muitas vezes, como professora formando-me pesquisadora, em meio a tantas e tão diferentes situações e perguntas, senti-me incapaz de promover uma síntese e oferecê-la à discussão.

Em alguns momentos, pensei que talvez esse sentimento resultasse da pouca clareza e objetividade na definição do que estava a procurar, quando iniciei o trabalho com duas professoras-pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - GESPE, Rosane Colussi e Claudia Maria de Almeida Valiati, na escola onde trabalhavam, em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Em outros, em função de uma ou outra leitura, julgava que esse era um benefício pois, enfim, estava aberta à *construção social da escola*, ao modo como nesse lugar, os seus sujeitos, professoras e crianças, fundamentalmente, produziam a escola. Segundo EZPELETA e ROCKWELL (1989, p. 11), essa postura exige dos pesquisadores a observação da diversidade presente no espaço escolar, um olhar para o movimento social, “a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história”, a busca da realidade heterogênea que o constitui.

Talvez essa dificuldade, então, viesse do fato de eu estar envolvida com as pessoas e com a proposta de trabalho a ponto de não conseguir um estranhamento capaz de perceber as várias possibilidades de análise que as referências teóricas acumuladas poderiam oferecer. Perguntava-me, no entanto, sobre o que seria das Ciências Sociais, inviabilizadas pelo nível de dificuldade que cada estudo envolvendo pessoas acarretasse. Encontrei consolo em GOLDMANN (1988, p. 27) ao dizer que, diferentemente das Ciências Naturais, as Ciências Sociais produzem “uma identidade parcial entre o sujeito e o objeto do conhecimento”, o que provoca, de fato, discussões sobre a objetividade no meio de todos aqueles que produzem conhecimentos nessa área.

A dificuldade poderia estar, então, na complexidade do próprio trabalho, na medida em que tomava para análise não só muitos e diversificados documentos, mas também vivências singulares da própria pesquisadora com os outros sujeitos da pesquisa. Face a isso, haveria um receio em estabelecer conexões, recuperar processos, confrontá-los com abordagens coerentes. EZPELETA e ROCKWELL (1989) alertam para o fato de que buscar a compreensão da construção social da escola, sem o desejo de confirmar pressuposições, expõe o pesquisador à possibilidade de lá encontrar situações para as quais não tenha, prontamente, explicações que possam dotá-las de sentido e articulá-las a movimentos que transcendam o imediato.

Embrenhava-me em uma realidade sofrida, que guardava consigo múltiplas determinações, passíveis de serem compreendidas somente mediante um processo sério e consistente de teorização. Nem sempre me senti apta a assumir esse desafio.

Ao produzir meus primeiros olhares sobre as aulas e a escola, sentia-me incomodada pelo fato de conseguir enxergar, naquilo que esperava ser o novo, somente elementos do velho. Como conseguiria atender a compromissos que me

levaram a investir nas possibilidades do trabalho pedagógico? Que desmonte a teorização poderia provocar no meu trabalho e no trabalho das minhas companheiras de jornada?

Protelei por algum tempo as sistematizações, mas sucumbi diante da necessidade de ser fiel, nesse momento de minha formação, ao sonho de uma escola diferente. Qual não foi minha surpresa quando, frente a severos questionamentos, as colegas diziam: *eu nunca tinha olhado sob esse viés, mas é isso que acontece*. Mostravam-me que o olhar da crítica do trabalho pedagógico propicia importantes contribuições à nossa formação como professoras. Descobrimos, enfim, que nos educamos através dessa crítica: pelo que enuncia em oposição àquilo que somos; por considerar a educação em seus fenômenos concretos, imersos em uma totalidade histórica e social; por seu compromisso em buscar, na própria realidade, tendências que nos auxiliam a antever as possibilidades do trabalho pedagógico, indiciando o que poderemos vir a ser.

O que agora apresento é uma conquista não somente minha, mas das professoras que comigo fizeram esse trabalho, que assumiram o enfrentamento da crítica, a constituição de um espaço de diálogo e sonhos. O desejo de uma escola com condições de reunir professores felizes com o seu trabalho e de oferecer às crianças propostas que as auxiliem a tornar-se diariamente mais humanas e a dotar a sua vida de sentido, produz espaços nos quais os sujeitos desse sonho fortalecem laços de confiança, mantendo-se unidos durante o percurso de reconstrução deflagrado pela crítica ao trabalho pedagógico e à organização da escola atual.

Convencida de sua necessidade, como promover, então, uma síntese de tudo o que os estudos, as observações, as interações fizeram emergir ao longo do trabalho de pesquisa? Como produzir uma síntese sem crivar a complexidade do real conquistado de rótulos ou pré-concepções, sem encaixá-la em modelos analíticos pré-estabelecidos? Ao mesmo tempo, como situar tudo isso em um

modo de exposição que atendesse também aos critérios de avaliação que normalmente são exigidos de trabalhos acadêmicos?

Foram muitas as versões, várias as tentativas. Esta exposição constitui uma dessas possibilidades. Tenta, ao menos, ser um elo em um processo de comunicação. Muita história poderá ser produzida a partir dos motivos que ela recupera. Ela expressa uma vontade de compartilhar com outros as compreensões que as três professoras-pesquisadoras juntas produziram, ao longo de seu trabalho na escola. Na terceira parte, fundamentalmente, ao abordar os três eixos que emergiram das situações observadas por mim e pelas colegas Rosane e Claudia, no contexto escolar, no diálogo e na reflexão produzidos sobre as situações observadas (mundo da criança, currículo e avaliação), incorporo os meus achados, sem a recusa à emoção, uma vez que não há como falar da dureza dos dias das crianças e das professoras me isentando dela, e à aposta em suas responsabilidades e em seus sonhos.

Ela é uma contribuição aos grupos (GESPE e GEPEC) com os quais dialoguei e dos quais herdei a proposta da formação do professor-pesquisador, da pesquisa aliada ao ensino e da prática pedagógica como instância de produção de conhecimentos e um olhar sensível ao ensino na periferia, às suas crianças e a seus professores. O trabalho que aqui está pretende manter o elo de interlocução com eles, demarcando sempre, como me é peculiar, o posto de observação que assumo. Na segunda parte, abordo a problemática da pesquisa-ação, as questões que ela oferece à análise, os alicerces básicos a partir dos quais distintas e controversas experiências têm sido desenvolvidas, para que, enfim, possa apresentar alguns princípios metodológicos, elaborados no confronto entre tais referências e o trabalho realizado com/pelas professoras-pesquisadoras.

Esta exposição incorpora, ainda, estudos e reflexões, solicitados pelo genérico mundo acadêmico, por meio dos quais ancore o trabalho produzido,

nessa esfera, em referências, em linhas de pesquisa, em áreas específicas do conhecimento. Algumas passagens, em especial, verá o meu leitor, aderem à sua opacidade.

Enfrentando a possível ambigüidade decorrente da interação com diferentes interlocutores, arrisco-me a produzir falas diferentes, falas de quem sabe que não é possível dizer de um mesmo jeito coisas semelhantes a interlocutores distintos.

O presente trabalho, portanto, insere-se em um diálogo, situado em espaços de interlocução, em um tempo de contradições, e coloca-se em meio a muitos sujeitos, buscando auxiliá-los em seus trabalhos, em suas lidas diárias. Expressará a consciência real que orienta a minha conduta e o meu pensamento, ou seja, buscará enfrentar e reconhecer as condições sociais que atuam sobre eles e que obstaculizam uma reflexão baseada no “máximo de consciência possível” (GOLDMANN, 1988).

Nesse sentido, contribuíram as vozes que transitavam pelos espaços que percorri, por meio das quais percebia a existência de vários olhares construídos sobre o trabalho docente, a escola, a relação entre professoras e alunos. Vozes que, pela proximidade com a visão social do mundo a me orientar, anunciavam a perversidade da exclusão muitas vezes promovida pela escola. Vozes que reiteravam as dificuldades em nos abirmos para o novo, para o conflito, para a crítica. Vozes que denunciavam a situação de expropriação vivida pelas professoras, indicando a perda de condições para que esse novo emergisse. Vozes que nos lançavam a um futuro, à consecução de um projeto que nos orienta na comunidade axiológica que optamos por integrar.

Como a introdução estende-se pelos próximos dois capítulos, deixemos esse momento e passemos a eles.

**SITUANDO O PERCURSO:
SOBRE OS LUGARES DE ANCORAGEM E OUTRAS PASSAGENS**

CAPÍTULO 1

SOBRE O LUGAR DA PESQUISADORA

Há várias razões que levam a escola e as mazelas do sistema de ensino a estarem freqüentemente ocupando as páginas de jornais e revistas, nos últimos anos. O descompasso em relação às exigências do mundo do trabalho, o despreparo de seus professores, a desmotivação e as dificuldades apresentadas por suas crianças e adolescentes tornam-se objeto de análise, principalmente, entre os setores incumbidos de elaborarem propostas que intervenham na educação básica e nos sistemas de ensino público do país.

Para um governo que deseja que a sociedade sob o seu comando se insira em uma lógica que transcende a esfera nacional, é fundamental que a educação dos seus trabalhadores seja repensada à luz das novas necessidades apresentadas por tal dinâmica. São reincidentes os comentários que se remetem ao despreparo dos candidatos a vagas de emprego que exigem algo além dos rudimentos da escrita e do cálculo. Em muitos momentos, pode-se inferir que o desemprego não seria tão avassalador, caso as pessoas tivessem competências para lidar com linguagens da informática, comunicar-se através de uma língua estrangeira, atuar em equipes, entre outras.

A História da Educação, em seus estudos sobre a relação educação-trabalho

e sobre as políticas educacionais contemporâneas, registra, em muitos momentos (senão em sua maioria), o fato de o sistema de ensino estar subordinado aos ditames da esfera produtiva. Atualmente, comprova-se a presença impositiva dessa voz em propostas de definição do papel da escola, do seu currículo, da sua gestão.¹

Recentemente, em um documento elaborado por um grupo de trabalho nomeado pelo Ministério da Educação, propondo diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, explicita-se essa tendência e as pressões que atuam no caminho entre setores da sociedade e a escola.

Essa reforma curricular é pautada pelos enormes desafios que estão colocados para a sociedade brasileira e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Cada vez mais, em todo o mundo, a educação escolar passa a ter papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental mais harmonioso. É indicada como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais e fazer recuar a pobreza, a exclusão, a submissão, as opressões de todas as ordens.

A situação que se configura, em razão do processo de

¹ Ressalta-se, nesse sentido, o trabalho de DE TOMMASI, WARDE e HADDAD (1996), por reunir importantes artigos a respeito da influência do Banco Mundial sobre as políticas e, mais propriamente, sobre as reformas educacionais em curso no Brasil e em outros países da América Latina; o trabalho de KRAWCZYK, CAMPOS e HADDAD (2000), que, seguindo uma perspectiva semelhante, aprofunda as determinações sociais, políticas e econômicas que atuam sobre as políticas educacionais atuais; de um outro ponto de vista, o trabalho de CASTRO e CARNOY (1997), cuja obra reúne textos apresentados no Seminário sobre Reforma Educativa, realizado em Buenos Aires, em 1996, por meio dos quais pode-se ter acesso a avaliações sobre os processos de implantação das reformas educacionais na América Latina e aos desafios que os governos de seus países se colocam tendo em vista possibilitar avanços na qualidade dos sistemas de ensino, compatibilizando-os com as exigências produzidas pelas mudanças na economia mundial nos últimos vinte anos; e, com uma visão crítica sobre esta relação entre sistema de ensino e setores políticos e/ou econômicos, os trabalhos de FERRETTI, SILVA JÚNIOR E OLIVEIRA (1999) e de DUARTE (2000).

internacionalização da economia e de tensões entre interesses de mercado e de capital e interesses sociais, tem contribuído para a predominância de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência, o preconceito, o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis e que traz novos desafios à educação.

Por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar simultaneamente com pessoas de diferentes locais.

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que todos os países industrializados experimentaram, ou experimentam, a transformação de uma sociedade industrial numa sociedade baseada na informação. O fator de produção absolutamente decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, relativizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato do conhecimento ter passado a ser um recurso fundamental, tende a mudar a estrutura da sociedade, cria novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas.

Nesse contexto, a escola que se delineia como ideal é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva.

Assim, é urgente ressignificar o ensino de crianças e jovens, para que possam relacionar-se com a natureza, construir instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver. (BRASIL, 2000, p.07-08)

Reconhecida a importância da educação escolar para o desenvolvimento social e econômico da sociedade, reconhecido que tal desenvolvimento está vinculado ao processo de internacionalização da economia no qual o Brasil assume um papel, são apresentadas, por fim, no documento, as feições que esta educação deverá moldar: usuários de novas tecnologias, capazes de se comunicarem eletronicamente, de produzirem serviços, bens, informações e conhecimentos, prontos para uma era em que o “controle do meio técnico-científico-informacional” se constitui em uma nova forma de poder tal como o poder do capital.

Nesse mesmo campo, no entanto, perguntas avolumam-se: Caso cinquenta milhões de brasileiros, rondados pelo fantasma do desemprego, tornarem-se capazes de oferecer esse perfil, haverá postos de trabalho para todos? Como se sentem as pessoas que se impõem a necessidade de tornarem-se “empregáveis”? Que expectativas as crianças nutrem em relação à educação escolar ao verem seus pais condenados a ganhar a vida todos os dias através de biscates?

Buscando um diálogo/confronto com a perspectiva estatal que permeia as condições atuais de trabalho e as políticas educacionais em curso no Brasil, mesmo entendendo, por vezes, que em alguns aspectos há coincidência entre as nossas perspectivas e as que são apresentadas como resultado de tais análises, abordo neste trabalho o problema do ensino e de sua relação com as condições sociais, políticas e econômicas vividas pela sociedade, com base em um ponto de vista diferente daquele que vê a escola a serviço de um desenvolvimento socioeconômico harmonioso. A perspectiva de análise assumida pretende tematizar a existência dessa instituição de maneira a não limitá-la ao modo como os setores produtivos pensam receber os seus futuros empregados, mas tendo como base a sua existência real, as condições materiais que repercutem sobre o trabalho nela desenvolvido, as relações que nela se estabelecem e as expectativas e vozes que proliferam nesse espaço, em diálogo com o contexto externo e com as relações que constituem o tecido social e econômico.

Nesse sentido, busco recuperar vozes de crianças e de professores, inseridos na escola, em diferentes atividades, em determinados modos de organização, ao dizerem sobre suas vidas, sobre os sentidos que encontram naquele lugar, sobre as expectativas que orientam a sua presença ali, o seu futuro. É tomando-as por base que invisto na compreensão das condições de produção dessas vozes, vinculando-as a esferas mais abrangentes de entendimento dos fenômenos sociais e educacionais.

Essa escolha se nutre de experiências anteriores a esse trabalho, expostas a seguir.

SOBRE OS SENTIDOS PRESENTES NA ESCOLHA DA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA A ORIENTAR O PRESENTE TRABALHO

Freqüentemente, as propostas que delineiam o papel da escola, o perfil do professor e as expectativas das crianças em relação ao futuro e ao que a escola pode fazer em relação a isso, isentam-se de ouvir esses sujeitos e/ou de situá-los em uma perspectiva que transcenda as necessidades imediatas dos setores produtivos. A percepção de que, nas definições sobre o papel da escola, as suas atribuições, o seu currículo, não são ouvidas as vozes das crianças e de seus professores e de que fazer isso é algo fundamental no entendimento de sua complexidade alicerça-se na minha experiência como aluna e docente.

Lembro-me sem saudades das tensões vividas no curso Normal de Ensino Médio.² Eu, moradora de um bairro pobre de Passo Fundo, bairro de

² Opto por utilizar a nomenclatura atual do curso de formação de professores em nível médio, assumida pela lei 5.693/96 (LDB), tendo em vista não criar ambigüidade. Na época em que realizei tal etapa de minha formação, ele recebia o nome de curso de Magistério em nível de 2º grau.

trabalhadores, estudava em uma das melhores escolas públicas, no centro da cidade. Havia uma disputa muito grande pelas vagas nessa escola, pois, além de gratuita (a única escola pública com curso de Magistério), era considerada a melhor na área de formação de professores. Para ela convergiam todas as filhas de famílias abastadas, não só de Passo Fundo como também das cidades vizinhas, que desejavam seguir essa profissão. Por força do espaço destinado à caridade e/ou pela análise de meu histórico escolar, consegui uma dessas tão concorridas vagas. Passei três anos, de 1981 a 1984, como “um estranho no ninho”, sem coragem de romper o silêncio e o anonimato. Percebi o quanto era difícil conviver em um mundo com valores, costumes e modos de pensar tão diferentes daqueles para o qual eu voltava todos os dias depois da aula. Ninguém sabia quem eu era (a não ser pela roupa que vestia e pelo fato de tomar um ônibus na esquina da escola), nem tampouco o que queria ali nem com o que sonhava. Poucas professoras sabiam meu nome. Não esqueço o dia em que pedi licença para “mim” ir ao banheiro e a professora, cuja voz ressoava sozinha no ar, disse-me: “Mim não vai ao banheiro, eu vou”. Infelizmente não contei com o auxílio do currículo e do conjunto de conhecimentos que a ele se agrega para compreender o porquê de me sentir tão mal estando ali, de não conseguir estabelecer relações com esse mundo, com aquelas pessoas.

O meu silêncio estava, no entanto, repleto de sentidos. Carreguei por muito tempo a impressão de que eu estava errada sendo como era, vivendo nas condições em que vivia, falando como falava. Magda SOARES (1989, p. 17), ao abordar o quanto as diferenças lingüísticas tornam-se, na escola, diferenças sociais, permitiu-me cinco anos mais tarde, já como aluna do Curso de Letras, compreender o sofrimento daqueles longos dias.

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Contra a lembrança amarga do Ensino Médio, guardo com muito carinho a experiência com as crianças de uma turma de 3ª série na qual estagiei ao final do curso. Com esse trabalho, busquei a mim mesma: estava diante de uma turma que, para ela, pouco importava se vinha caminhando três quilômetros até chegar à escola ou se tomava um ônibus no final do período. Fiel ao perfil de boa aluna, através do qual tentava superar minha condição social, impunha-me ser uma boa professora. Desenvolvia as aulas de modo integrado, globalizava conteúdos, introduzia-os de modo atrativo, explicava bastante, fixava-os variando as atividades. Como uma marca pessoal, agregava a isso o violão. Hoje, quando me encontro com algum/a ex-aluno/a, esse instrumento é lembrado: *Prô Adriana, tu ainda toca violão? Como vai o violão? Tu cantava com a gente. Era legal, né?* Talvez fosse ele o diferencial que, nas marcas revividas pela memória, identificava a relação prazerosa e intensa mantida naqueles quatro meses.

O mesmo violão era motivo de incômodos quando trabalhei, em 1988, com a 3ª série, na Escola Municipal Irmã Maria Catarina. Não com os alunos... As divisórias eram de *pinus* e a nossa música atrapalhava o silêncio imposto à turma ao lado. Foi um ano difícil para a minha colega, e então diretora, Rosane Colussi. Perguntava-me por que eu e aquelas crianças não poderíamos ser felizes na escola, por que a música incomodava, por que a nossa conversa produzia tanta reação. Parecia que a alegria era um sentimento que não cabia naquele espaço.

Essa escola está situada em um dos bairros mais pobres de Passo Fundo, constituído de famílias provenientes da zona rural e de outros bairros, num percurso de luta por trabalho e melhores condições de vida. Ali me embrenhei na problemática mais cruel produzida pelo sistema social e econômico capitalista. Nossas crianças eram, ao mesmo tempo, infância e maturidade, brinquedo e trabalho, ingenuidade e malícia, curiosidade e defesa, delicadeza e agressão, sonhos e dureza.

Entre os alunos que cantavam comigo, estavam os meninos que, tempos depois, via passar no mesmo caminhão em que os pais seguiam, sendo levados para as “granjas” como bóias-frias; ou as meninas que, grávidas, eram levadas às pressas para o casamento ou para o limbo da vida social ou, ainda, mais tarde, para a prostituição; ou as crianças que interrompiam seus estudos para poderem ajudar em casa; ou, como soube em 1997, o aluno que, adulto, era perseguido pela polícia por ter, junto com outros, assassinado um rapaz.

Via diante de meus olhos, que nem minha música, nem o conteúdo com que trabalhava, nem a preocupação da escola com o destino de seus alunos e, muitas vezes, que nem os seus próprios sonhos repercutiam sobre as condições materiais e sobre o seu “destino de classe”. A dor de ver todo um trabalho disputando e perdendo nesse universo de contradições só é possível a quem olha o rosto de uma criança e depois a sua versão adolescente e consegue enxergar apenas a dureza da vida impressa em suas feições.

Penso que, quando minha mãe sonhava com a filha professora, via a imagem do “mestre” respeitado em sua sabedoria e condutor de vidas que “progrediam”. Para ela, a quem o trabalho é um valor sem o qual o homem não vive e sem o qual meu pai não viveu, ser professora, hoje entendo, era a união entre a possibilidade de inserção no mundo do trabalho e de reconhecimento, era

uma possibilidade de objetivação.³ Assumi essa vontade como minha e a escola como instrumento capaz de realizá-la.

Quando vejo as crianças pobres, do bairro e da escola pobres onde trabalhei, terem a “opção” de apenas reproduzirem a situação dos pais, entendo que muitos destes, assim como os meus, desejaram a seus filhos uma vida diferente daquela a que se submetem para continuar existindo - única justificativa para que elas continuem indo à escola. Esse esforço, no entanto, é muitas vezes “punido” com a antecipação da evasão (a reprovação) e com a necessidade de produzir com a força de seu trabalho o pão de cada dia.

Como poderia ser, então, a escola? O que nela poderia nela ser feito para que esse ciclo de reprodução fosse interrompido? Qual a nossa contribuição como professoras nisso? Foram essas algumas das perguntas e reflexões que me levaram em 1990, junto com outras colegas, professoras da rede pública de ensino de Passo Fundo, a buscar espaços em nosso dia-a-dia para pensarmos sobre os conflitos vividos em nosso trabalho. Foi assim que surgiu o GESPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação. Constituindo-nos, pelo trabalho de reflexão e de pesquisa que passamos a desenvolver a partir de 1991, sujeitos que têm por objeto de estudo e produção a sua prática, o grupo marcou minha trajetória profissional pelos estudos que possibilitou e pelo fortalecimento dos vínculos que o manteve até os nossos dias.⁴

Em 1994, percebia que, nesse trabalho, havia algo importante cuja dimensão

³ Compreendo *objetivação* pelo sentido atribuído a esse conceito por MARX (1975). Segundo ele, o homem traz em si a natureza da qual depende não somente para subsistir, mas porque é através da atividade por meio da qual se relaciona com ela que ele desenvolve, por exemplo, a sua consciência, a arte, a ciência. Essa “atividade vital consciente”, o seu trabalho, é produto da vontade do homem livre, é a sua objetivação. Como ser genérico, como ser que traz consigo a sua espécie, o homem age sobre o mundo objetivo, livre das necessidades físicas, dando sentido universal e belo ao que faz.

⁴ O GESPE é formado atualmente por doze professoras da rede pública de ensino de Passo Fundo e da Universidade de Passo Fundo. Realiza sessões de estudos semanais e desenvolve um programa de formação continuada de professores ao qual me referirei em seguida.

não era evidente. Sentia-me pressionada a abordá-lo, aprofundá-lo e compreender de que forma ele poderia contribuir com outras trajetórias de professores.

Na Dissertação de Mestrado, defendida em 1996, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, procurei descrever e analisar a história desse grupo, cujos integrantes, a partir da vivência comum em escolas de periferia, procuravam imbricar prática e reflexão teórica, constituindo um espaço coletivo de produção de conhecimentos. Abordei as condições objetivas e subjetivas a partir das quais o grupo emergiu e os projetos de formação continuada e de pesquisa que mobilizaram os seus esforços no período de 1991 a 1996.

A descrição problematizadora dessa trajetória, produzida na oportunidade, permitiu apontar as peculiaridades próprias de um grupo não institucionalizado que precisa sobreviver a tensões que concorrem para a sua dissolução. Ao mesmo tempo, analisei o caráter de resistência que ele vai assumindo, ao permear o seu trabalho com valores e práticas que remetem a possibilidades de superação da expropriação a que é submetido o trabalho docente.

Participar de seus projetos, permitiu-me compreender muitas das vivências por mim acumuladas com o auxílio de uma abordagem teórica mais consistente do que a oportunizada pela Igreja, no grupo de jovens do qual fiz parte até meados de 1988.⁵ Para além da percepção da existência de ricos e pobres, da exploração dos

⁵ Uma das razões às quais deve-se atribuir o fato de o GESPE manter-se organizado por uma década diz respeito à presença de metas por ele estabelecidas e que fazem com que sempre novas pessoas integrem-se ao trabalho e ocupem lugares deixados por outras que, por várias razões, deixam de a ele pertencer. Inicialmente, em 1991, o GESPE propôs à rede municipal de ensino de Passo Fundo a organização de um Ciclo de Estudos para cem professores, tendo em vista o estudo de teorias do conhecimento e o modo como elas interferem na compreensão do trabalho pedagógico. Em 1992 e 1993, mantendo uma abordagem semelhante e com base na experiência anterior, o grupo sustentou que o trabalho de formação continuada deveria ser assumido pelas escolas como um todo e desafiou, então, algumas delas a organizarem o seu corpo docente em sessões mensais de trabalho. Tanto no Ciclo como no projeto com as escolas, o trabalho era coordenado pelo GESPE, através de uma Equipe de Coordenação, constituída por quatro professoras, dentre elas eu. Desde 1998 até o momento atual, após alguns anos de “exílio”, uma vez que, a cada mudança de gestão, na Prefeitura de Passo Fundo, muitas coisas são rejeitadas ou criadas, o GESPE desenvolve um programa de formação continuada, o

primeiros sobre os segundos, começava a compreender que a sociedade não pode ser dividida entre maus e bons, entre os que querem trabalhar e os que querem somente se apropriar da riqueza circulante. Começava a compreender, por meio de encontros com Karl Marx e alguns de seus continuadores, que havia estruturas profundas alicerçando tais desigualdades e a fazer relações entre a vida das pessoas comuns e os processos de produção e manutenção da ordem social. Não era sem surpresa que me dava conta de que tais processos atingiam também a escola, o ensino, em suas diversas formas de trabalho.

Foi importante elaborar a minha experiência com a escola considerando-a no contexto das relações sociais dominantes. Com o auxílio de estudos e de longas e intensas discussões em grupo, pude redimensionar a hipótese de trabalho que aos poucos ganhava a minha adesão. Consegui desestabilizar uma crença que em mim crescia sobre o poder salvacionista da escola e perceber que a escola não muda a sociedade, nem tampouco os seus problemas serão solucionados sem uma mudança radical na estrutura social, possível somente no curso dialético da história: “não há solução educacional para o problema do fracasso escolar; só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola” (SOARES, 1989, p. 64).

Esses achados descortinavam para mim um mundo diferente, imerso em contradições e em contínuo movimento, diante do qual eu tentava intensa e dolorosamente me situar.

Projeto Educação Formal e Periferia: pela melhoria da ação docente nas escolas públicas municipais de Passo Fundo, envolvendo cerca de cem professoras em sessões de estudos mensais. Para isso, conta com o apoio da Universidade de Passo Fundo e da Prefeitura Municipal e com o auxílio financeiro da Fundação W. K. Kellogg. A história desse grupo, as influências exercidas sobre ele em sua organização e conduta metodológica, o sentido de trabalho coletivo que vai sendo construído, a aproximação com o trabalho pedagógico e os seus desafios são tematizados na Dissertação de Mestrado, a que fiz referência (DICKEL, 1996). O trabalho que atualmente está sendo desenvolvido pelo GESPE já possui algumas sínteses, expostas nos artigos de ANDREOLLA (1999) e DICKEL et al. (2000).

Há tempos atrás, ao ler uma entrevista de Marilena Chauí para a Revista *Caros Amigos*, vi posto em palavras cabais o sentimento vivido por mim na medida em que esses sentidos ganhavam forma em minha consciência. Na oportunidade, CHAÚÍ (1999, p. 23) narra aspectos de sua trajetória intelectual e o momento em que descobriu o marxismo.

Eu tinha uma explicação do mundo que a religião tinha me dado, e com todos os problemas que ela colocava, ela era a explicação totalizante que eu tinha para o sentido das coisas. Aí li Marx e descobri que o mundo era outra coisa. Marx foi para mim na descoberta do mundo o que foi Espinosa na descoberta do absoluto. É outra coisa. O meu primeiro fascínio foi o que é a materialidade do mundo, o que significam as relações sociais, o que é a luta de classes, e como você pode explicar o mundo que você está vivendo. (...) O primeiro efeito sobre mim foi super engraçado, passei a ver os filmes e ler os romances de outro jeito, via um filme marxistamente, lia um romance marxistamente. A impressão que eu tinha era que uma luz absolutamente fulgurante tinha baixado, e que o mundo tinha se tornado compreensível para mim. Então, tudo aquilo que eu via de maneira fragmentada começou a se conectar, e tudo fazia sentido. A realidade passou a fazer sentido.

Ao ler escritos de Marx, percebia que já não precisava buscar para além da esfera da história dos homens as explicações para o seu sofrimento, para as contradições sociais e econômicas que tanto me marcaram e que via marcando as crianças com as quais trabalhava. Sem vê-la como uma religião, não deixo de perceber essa *visão social de mundo*, tal como define LÖWY (1987), como uma forma

de compreender a minha situação no Universo, enfrentar a minha condição transitória e a impotência diante da finitude.⁶ Além disso, é um modo de não subjetivar os fracassos e de superar a idéia de que as pessoas são totalmente livres para fazerem o que julgarem necessário. Nesse sentido, Soares e Marx, cada um a seu modo, ajudaram-me a perceber que as discriminações, os conflitos, a falta de perspectivas que se impunham em meu horizonte tinham a marca da classe à qual pertencia.

Por outro lado, perceber a vida sob esse prisma leva, por vezes, a uma descrença em relação ao poder de mudança que resta às pessoas. Facilmente, na esfera da compreensão, elas deixam de ter rostos, marcas, expectativas para a vida presente, submetidas a uma dinâmica estrutural que as priva de liberdade. Por vezes, leva, também, a uma descrença face às instituições que participam dos processos de manutenção da sociedade e ao seu papel de catalisadoras de anseios e necessidades sociais e históricas.

Sem perder essa visão social na sua potencialidade compreensiva e crítica, entendo ser fundamental encontrarmos a justa medida entre o pessimismo e a dimensão da luta/do movimento. Tenho convicção, por exemplo, sobre a importância da escola, não sob a ótica de que “lutando se vence”, mas por vê-la como instituição que possibilita às crianças espaços sociais e culturais a elas restritos cada vez mais, na atual dinâmica econômica. Restam-lhes poucos lugares

⁶ Para Michael LÖWY (1987, p. 11-13), o conceito *visão social de mundo* “circunscreve um conjunto orgânico, articulado e estruturado de valores, representações, idéias e orientações cognitivas, internamente unificado por uma *perspectiva* determinada, por um certo *ponto de vista* socialmente condicionado”. O autor elabora o referido conceito em uma tentativa de envolver sob uma mesma referência tanto as *ideologias*, assumidas por ele como “uma forma de pensamento orientada para a reprodução da ordem estabelecida”, como as *utopias*, considerada uma forma de pensamento que aspira a um “estado não-existente das relações sociais, o que lhe dá, ao menos potencialmente, um caráter crítico, subversivo, ou mesmo explosivo”. Ao posicioná-lo dessa forma, esse conceito, *visão social de mundo*, não designa pensamentos verdadeiros ou falsos, idealistas ou materialistas, revolucionários ou conservadores, mas todos os pensamentos que compreendem um “conjunto relativamente coerente de idéias sobre o homem, a sociedade, a história, e sua

onde possam produzir uma compreensão da vida e de si mesmos que as auxilie a superar a tendência à incorporação da culpa e do fracasso como um produto exclusivamente de suas ações ou de outras ações individuais. Para que a escola seja um desses lugares, é preciso, no entanto, que as suas vidas, as suas vozes penetrem essa estrutura, produzindo nela profundas modificações.

relação com a natureza”, ligados a determinadas *posições sociais*, “aos interesses e à situação de certos grupos e classes sociais”.

CAPÍTULO 2

A CONQUISTA DO OBJETO DE ESTUDO: O (RE)ENCONTRO COM VELHAS E NOVAS QUESTÕES

2.1 ANCORANDO O TRABALHO.1: COM O GESPE, A CONTINUIDADE DE UM DIÁLOGO

À medida que a pesquisa, durante o Mestrado, avançava, muitos aspectos revelavam-se como problemas que não poderiam ser analisados, naquele momento, por insuficiência de dados e de tempo hábil. As questões que mais ganhavam a minha atenção diziam respeito ao fato de, em todos os textos produzidos e divulgados pelo grupo, até 1996, somente um tratar, com razoável profundidade, diretamente do trabalho docente na periferia. Resultava desta constatação algumas perguntas: O que estaria dificultando ter no trabalho o eixo de compreensão do que se faz na escola? Que mediações entre professores, conhecimento produzido e crianças aconteciam na escola? Que possibilidades estavam sendo construídas pelas professoras do GESPE no sentido de ampliarem a sua compreensão do mundo e a de suas crianças?

Em várias situações em que o grupo expôs a sua organização, a sua metodologia de trabalho, os seus estudos sobre a escola, o que mais chamava a atenção dos ouvintes era o fato de professores da rede pública de ensino, com jornadas árduas de trabalho, destinadas ao atendimento de crianças, moradoras de periferias, encontrarem tempo no seu dia-a-dia para reunirem-se, estudarem e sistematizarem as suas reflexões. A maioria dos ouvintes queria saber como isso era possível, nas atuais condições de trabalho dos professores, de que forma o grupo se organizava, que dificuldades enfrentava. Essas questões não eram difíceis de serem respondidas, uma vez que suas respostas se pautavam pela vivência efetiva no grupo: cada uma de nós queria estar ali, movia-nos o desejo de encontrar forças para enfrentar uma realidade que nos impunha situações que desafiavam a nossa compreensão, a nossa competência. Sobre isso tínhamos o que dizer.

No entanto, alguns interlocutores pressionavam-no a dizer o porquê de afirmar que o trabalho na escola de periferia possuía algo de específico, algo de diferente em relação às demais escolas. Era fundamentalmente essa a questão que inquietava as suas integrantes: O que dizer sobre a periferia além daquilo que todos já sabem? Que condicionamentos lá atuam? O que diferencia a ação pedagógica realizada nessa escola daquela em qualquer outra?

Respostas a essas questões, por sua vez, demandavam não só o relato de uma experiência, mas também uma compreensão sobre as múltiplas determinações que atuam sobre essa realidade. Requer reflexão teórica, conceitos potentes, uma exposição que, além de satisfazer o seu autor, convença o seu interlocutor.

À pressão proveniente do fato de ter o que de pronto dizer sobre isso e das dificuldades de expressar, em palavras, convicções, sentimentos, conflitos produzidos pelo trabalho na escola, somaram-se tensões e dificuldades vividas pelas professoras, emergentes, aos poucos, nas *memórias*. Este instrumento, a

memória, marca a existência do GESPE. Ao longo de sua história, o grupo elaborou um modo peculiar de constatar o seu trabalho, de trazê-lo à discussão e de sistematizá-lo. Trata-se da *metodologia da práxis*, definida, em suas produções, como um processo de *construção-desconstrução-reconstrução* da prática, tendo em vista a sua transformação (GRUPO DE ESTUDOS, 1998). Como um dos elementos fundamentais dessa metodologia está a *memória*: com base nas observações que faz de sua prática, a professora elabora, por escrito, tentativas de compreensão das situações vividas.

Cabe salientar que as tensões e dificuldades vividas no trabalho foram (e são), como já foi dito, os elementos agregadores do grupo. No entanto, ao escrevermos sobre elas sob a forma de *memória*, nós nos distanciávamos a tal ponto de nossa prática que nossas colegas de grupo não conseguiam surpreendê-la. Isso provocava em mim várias questões: Que propostas desenvolvíamos em nossas aulas? O que dizíamos às crianças? O que nos diziam elas? Que atividades a escola realizava? Como eram as relações entre colegas? Como era a relação da escola com as famílias?

Na Dissertação de Mestrado, fundamentalmente em seu sexto capítulo, exponho o descompasso entre as perspectivas iniciais e a conduta que orienta o processo metodológico do grupo, tentando compreendê-lo com base nas influências recebidas e nos eixos de estudo que norteiam as suas primeiras produções. Ao analisar alguns textos elaborados pelo GESPE até meados de 1993, considero que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola é tangenciado face à tematização do “processo metodológico”, entendido por mim como “a fonte produtora de conhecimentos” daquele momento (DICKEL, 1996, p. 187).

As produções, até meados de 1993, como vimos, são absorvidas, quase que totalmente, pela reflexão sobre o processo metodológico vivido pelo Grupo. Mesmo o texto *A relação observador-observado é uma relação pedagógica*, apesar de expor o conflito (entre o que se pensa e o que se vê quando se quer lançar um olhar atento) proporcionado pela observação sistemática, não faz referências aos produtos desse olhar e à diversidade de situações presentes no cotidiano escolar. (Id., *ibid.*, p. 193)

Passados quatro anos e analisando novamente aspectos dessa trajetória, principalmente confrontando-a com as experiências que, como grupo, fomos continuamente produzindo, percebo a repercussão do uso da memória como instrumento exclusivo de recuperação do trabalho pedagógico. Para compreender a minha análise, é importante retomar um dos primeiros textos produzidos pelo GESPE, em 1991. Nele, a memória é apresentada da seguinte forma:

A atividade constante de leitura e debate gera a necessidade de escrever. Surgem muitas idéias que necessitam ser organizadas individualmente. (...) Cada professor do grupo de apoio [GP], elabora, por escrito, a experiência do encontro. Essa elaboração é pessoal e o professor escreve o que já conseguiu construir. (...) **Nesse procedimento, revelam-se as limitações e deficiências da própria prática pedagógica do professor [grifos meus].** As experiências escritas são resultado das observações, das leituras, das pesquisas e das vivências. Este registro exige uma preparação prévia e estudos preliminares individuais. (...) Através da memória, revela-se a concepção de mundo e se modifica a prática, realizando uma nova teorização. Na memória não se faz dicotomia nas relações entre

professor e aluno, pois ambos se tornam observados. Nestas relações são percebidos os problemas, erros e contradições. (GRUPO DE ESTUDOS, 1991, p. 01)

Tentando compreender o ponto de vista presente nesse texto, na Dissertação, apresento elementos que questionam a ruptura da escrita com o trabalho pedagógico.

Pelo que está expresso, o que gera a necessidade de escrever é *“a atividade constante de leitura e debate”*, enquanto a prática mantém-se como o espaço dos *“problemas, erros e contradições”*. A escrita parece legitimar uma atividade coerente e dialógica, não podendo ser invadida por algo fragmentado, repleto de incoerências e armadilhas. Com dificuldade de dar coerência à prática e receosa por ser tomada pelo senso comum, a memória tenta tangenciá-la, sem conseguir tal feito, e acaba, muitas vezes, por sucumbir diante das questões produzidas no trabalho docente. (DICKEL, 1996, p. 178)

Estimulado por novas leituras, muitas delas localizadas no campo dos estudos sobre o cotidiano, pela idéia de que esse cotidiano está prenhe de sentidos e de que as ações podem expressar algo mais do que senso comum – tão fortemente questionado em nossas discussões, em contraposição à idéia de uma *“ciência pedagógica”* – o grupo passa não só a falar – porque isso sim ocorria –, mas também a voltar-se para o cotidiano escolar de periferia, em sua concretude e

diversidade, tornando-o objeto de escrita.¹

Foi nessas brechas possibilitadas pelas memórias, associadas à fala denunciadora das condições nas quais o trabalho pedagógico se encontrava, que o grupo ancorou a sua hipótese sobre a especificidade da escola de periferia e passou a tematizá-la como eixo de seus estudos. Tal momento é marcado pela elaboração, no final de 1993, do texto "*Prática pedagógica: a função da escola na periferia de Passo Fundo*" (não publicado), a partir do qual novas direções foram assumidas pelo grupo. Uma delas dizia respeito à necessidade de uso do *diário de campo* como instrumento de registro das observações feitas pelas professoras-pesquisadoras, possibilitando a diversificação de estratégias de aproximação com o trabalho pedagógico e a apropriação de outros métodos de coleta de dados importantes para a sua formação para a pesquisa.

Motivada pelo movimento que o grupo começa a fazer no sentido de tematizar mais profunda e sistematicamente o seu trabalho na escola, encerro a Dissertação com reflexões que enunciam perspectivas de trabalho futuro.

Orientada pela reflexão de Heller e as críticas que podem ser feitas ao trabalho docente a partir de Marx, penso que as professoras-pesquisadoras, ao tomarem a si a defesa do Grupo como espaço de produção de conhecimentos sobre o seu trabalho e a sua escola; ao assumirem as conseqüências provenientes dessa "escolha", mantendo-se apesar de situações conjunturais desfavoráveis; elaborando o seu trabalho no uso de um tempo do qual efetivamente não dispõem; comprometidas umas com as outras pela manutenção dessa conquista, dão indícios de uma particularidade

¹ As novas leituras a que me refiro foram instigadas pela proximidade com os grupos vinculados à linha de pesquisa "Cultura e Religiosidade Popular", coordenada pelo Prof. Pe. Elli Benincá (Faculdade de Educação/Universidade de Passo Fundo). Com eles, participamos de alguns eventos que nos adentraram nos estudos sobre o cotidiano, através de autores tais como HELLER (1992, 1994), LEFEBVRE (1991) e MARTINS (1989).

dissipada pela possibilidade humano-genérica de realização de um trabalho no qual vêm parte de si. A suspensão provisória dessas condições de expropriação, manifestas no ato de produção sobre o seu trabalho, mesmo que esporádica, sinaliza para uma condição de resistência que vai aos poucos se incorporando ao Grupo. (...)

Com aquilo que tenho condições de ver nesse momento, entre as questões com as quais posso vir a trabalhar no futuro, estão as seguintes:

- Considerando as condições de alienação já expostas, é possível a um grupo de professoras, no embate com os seus condicionamentos e nas fronteiras das determinações históricas, sociais, culturais, econômicas, exercer, mesmo que provisoriamente, o seu trabalho como objetivação de si?
- Em que medida as ações e as produções escritas do professor “de sala de aula” forjam indícios que remetem a essa possibilidade?
- Quais as conseqüências da apropriação de um instrumental teórico-metodológico por parte do professor junto ao conjunto de práticas e de concepções que dão sustentação ao seu trabalho?
- É possível ao professor de escola pública que trabalha junto a grupos sociais atingidos pelo processo de desumanização, em que nem mais como trabalhador o homem consegue subsistir, restituir em si a condição humano-genérica sem que a eles seja possível a mesma conquista? Qual o sentido existencial que ganha essa luta? (DICKEL, 1996, p. 253-256)²

² Quanto ao conceito de alienação aqui abordado, volto a retomar MARX (1975). Contrapondo-o ao conceito de objetivação com base no qual compreendemos a atividade do homem livre e consciente, o trabalho, imerso em determinações inerentes ao sistema capitalista, é marcado por um processo de alienação, explicitado através de três dimensões: a relação do trabalhador com os produtos do trabalho, a relação do trabalhador com a produção, a relação do trabalhador consigo mesmo, com a natureza e com os outros homens (MARX, 1975, p. 159-166). O trabalho alienado torna a vida genérica do homem um “*meio de sua existência individual*”, a sua produção uma punição e o seu produto algo que não lhe pertence, mas que, por sua vez, pertence a um outro, estranho a si. Enfim, a apropriação da natureza pelo trabalho aparece como alienação, “a atividade pessoal como atividade para o outro e de outro, a espontaneidade vital como sacrifício da vida, a produção do objeto como perda do objeto a favor de um poder estranho” (p. 171). Não nos alongaremos aqui na abordagem desse conceito, uma vez que, mantida a sua importância nesta exposição, ele voltará a ser novamente explorado.

Pressionado por tais questões, o estudo exposto na Dissertação situou como hipótese de trabalho a seguinte proposição:

a possibilidade de superar a dinâmica do trabalho forçado dá sinais de existir, desde que:

- haja a convergência de várias vontades para um grupo, constituído como um espaço de confronto de saberes, superação de conflitos e de produção de conhecimentos;
- obtenham-se condições objetivas favoráveis, produzidas nas tensões com as determinações estruturais e conjunturais;
- a formação seja encarada como um processo contínuo em que teoria e prática se imbriquem, propiciando sínteses provisórias, superadoras de uma e de outra dimensão;
- a pesquisa, como instrumento de aproximação e de intervenção junto ao trabalho docente, consiga romper com o cerceamento das condições objetivas impostas ao professor e instigue a criação de espaços de produção coletiva;
- a produção escrita seja assumida como forma de manifestação de si e do Grupo, como um processo de autoconsciência, mediado pela ação e reflexão. (Id., *ibid.*, p. 256-257)

Em síntese, a experiência e a reflexão sobre ela possibilitaram-me, com o auxílio essencial dos grupos com os quais dialoguei durante a minha permanência em Campinas (o grupo de professores da rede pública de Campinas, o GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada e o próprio GESPE), consolidar como uma hipótese importante de trabalho a necessidade do grupo como instância constituidora do professor que pesquisa, do professor-pesquisador. Sem ele não há como um professor, nas condições atuais de trabalho, extrapolar o

ciclo da reprodução de práticas tradicionais e produzir alternativas de ação e reflexões que lhe permitam confrontar, questionar, sistematizar conhecimentos. Temo-nos referido a essa hipótese, tanto no GEPEC como no GESPE, como a que nos remete ao grupo como *espaço de resistência* e de *produção de conhecimentos*.

Permanecia, no entanto, como questão o modo como esse conhecimento, produzido nas mediações propiciadas por um grupo de reflexão, incorporava-se ao trabalho pedagógico, enquanto eixo em torno do qual se estrutura a escola. Na verdade, ao analisar a trajetória do GESPE, não foi possível, pelo recorte necessário ao momento, tematizar o trabalho de suas integrantes como espaço onde as conquistas se efetivam e as contradições se tornam evidentes.

Tomar essa tarefa como desafio não seria algo simples, uma vez que cada professora-pesquisadora devia equacionar as reflexões, os estudos, os desafios forjados no grupo a partir de condições sociais, históricas e intelectuais específicas. Isto é, cada uma, com base em sua consciência real, resultado de inúmeros condicionamentos, nas condições concretas e complexas de trabalho, na sua sala de aula, com os seus alunos, ressignificava os conteúdos abordados nas sessões de estudo. Perguntava-me, no entanto, como esse confronto entre as produções nas duas instâncias, o grupo e o trabalho pedagógico, expressava-se em seu cotidiano e articulava-se no seu pensamento.

Dispus-me a aproximar-me da referida problemática, por meio do projeto de doutoramento. Acreditava que, com ele, poderia, também, potencializar as práticas de pesquisa já em curso por professoras do GESPE, em suas tentativas de compreender a escola de periferia e os sentidos do seu trabalho neste espaço. Assumindo essa perspectiva, não poderia pensar em uma investigação cujos conhecimentos produzidos fossem apropriados individualmente por mim e cujo processo não fosse resultado do diálogo com as próprias constatações e sínteses elaboradas pelas professoras-pesquisadoras em seu trabalho.

2.2 ANCORANDO O TRABALHO.2: POSSIBILIDADES TEÓRICAS PRODUZIDAS E RECUPERADAS EM FÓRUMS COLETIVOS

Estimulada pelos estudos e debates realizados pelo GESPE e pelo GEPEC, pude buscar referências em trabalhos que recuperam a capacidade intelectual dos professores, encontrando neles importantes aliados para a tarefa que decidi enfrentar. Em ambos os espaços, cada grupo à sua maneira e com experiências distintas, foram ganhando dimensões relevantes idéias que aproximam a pesquisa do ensino através da proposição de um professor que atue como pesquisador de sua prática.

2.2.1 O GESPE e seus achados

O GESPE, em vários de seus textos, alguns dos quais já publicados (BENINCÁ, 1994; ANDREOLLA; DE MARCO et al., 1995; GRUPO DE ESTUDOS, 1998; ANDREOLLA, 1999; VALIATI, 1999; COLUSSI, 1999a; DICKEL et al., 2000), defende a possibilidade de os professores “de sala de aula” trabalharem “com um olhar atento sobre o seu cotidiano”, produzindo conhecimentos que os auxiliem e a outros colegas a compreender a complexidade da escola de periferia e a redimensionar o trabalho pedagógico (ANDREOLLA; DE MARCO et al., 1995, p. 35).

A proposta de suas integrantes constituírem-se professoras-pesquisadoras surge como um produto da atividade de observação e de elaboração da memória e da necessidade, decorrente disso, de investigar essa complexidade do lugar ocupado por elas na escola.

Já com uma prática articulada em torno de uma metodologia de trabalho que propunha levar da complexidade da escola e da sala de aula, exposta em registros, memórias e na reflexão coletiva, à sistematização dos conhecimentos produzidos nesse percurso, o GESPE tem acesso, em 1993, a um texto publicado por Ivani C. A. FAZENDA (1994), *A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica*, no livro organizado por ela mesma, *Novos enfoques da pesquisa educacional*, cuja primeira edição data de 1992.

Nele, a autora oferece uma resposta ao problema da relação entre teoria e prática, problema este que, segundo ela, faz emergir dois tipos de profissionais, cada qual com suas convicções: “os *pesquisadores* de um lado – reivindicando a soberania da teoria – e os *professores* do outro – idolatrando a prática” (FAZENDA, 1994, p. 77). Entrelaçado a este, está o problema das linguagens das elaborações na área da Educação. Dependendo do objetivo e dos interlocutores, as produções estruturam-se de modo distintos: aos iniciados, leitores de dissertações e teses, são oferecidas obras com linguagem academicista e rebuscada; aos professores, no geral, “receituários pedagógicos”. Em seu ensaio, FAZENDA (1994, p. 79) também chama a atenção da pesquisa educacional para a necessidade de abrir-se a novos enfoques metodológicos e teóricos, emergentes do desafio de pesquisar o cotidiano escolar.

O cotidiano escolar é tão amplo e complexo que nem sempre encontramos a melhor solução para estudo e enfrentamento de sua problemática nos padrões convencionais de análise comumente utilizados. (FAZENDA, 1994, p. 79)

É em meio a esse quadro que a autora oferece elementos para a compreensão da problemática do professor-pesquisador. Considerando as várias dificuldades nele apresentadas, ela defende que os professores se disponham a pesquisar a própria ação, inseridos em programas de pós-graduação em Educação, como uma forma tanto de “revisão das práticas pedagógicas”, como de elaboração de novas práticas e novas teorias. Na defesa de tal perspectiva, FAZENDA (Id., *ibid.*, p. 81) evoca a sua experiência como orientadora e as constatações que fez ao longo dela.

Temos observado que por meio da pesquisa o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida, e que aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa, não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula. Com isso, não queremos dizer que seja menos nobre o exercício de sala de aula mas, sim, que o exercício de sala de aula, perpassado da habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a freqüentam.

Alicerçado em sua trajetória e em uma nova forma de expressar os seus propósitos, o GESPE ergue a bandeira da formação do *professor-pesquisador* como uma proposta que se alia à formação continuada de docentes. Esse foi um diálogo, além dos estudos sobre o cotidiano aos quais me referi na seção anterior, que deu novos contornos à inserção do grupo no cotidiano pedagógico e reiterou sua convicção sobre a possibilidade de professores construírem a sua prática como objeto de estudos.

2.2.2 O GEPEC e seus achados

Em 1996, em meio a tantas produções que remetiam à formação do professor como profissional reflexivo e como pesquisador de sua prática, constituindo um discurso bastante freqüente em mesas e conferências que tematizavam esse objeto, o GEPEC dispôs-se a problematizar o trabalho docente a partir das condições socioeconômicas nas quais ele se realiza e, fundamentalmente, a buscar as bases teórico-epistemológicas que fundamentam propostas de pesquisa e de formação/desenvolvimento profissional que reconheçam “a complexidade da prática pedagógica (...) e do processo de apropriação e produção de saberes docentes” e a possibilidade de formação de um “professor como profissional reflexivo e pesquisador da sua prática curricular, através de um processo coletivo de pesquisa-ação” (GERALDI et al., 1998, p. 14).

Por sua origem e inserção acadêmica, uma de suas linhas de pesquisa buscou tematizar a *epistemologia da prática*, ou seja, as possibilidades, as dimensões dos conhecimentos produzidos pelos professores no trabalho pedagógico. Para isso, inicialmente, o grupo dedicou-se a recompor algumas das orientações teóricas expressas por alguns autores que se tornaram presença na segunda metade da década de 90, em espaços acadêmicos voltados à formação de professores. O resultado desse largo estudo foi publicado em 1998, no livro *Cartografias do trabalho docente; professor-pesquisador* (GERALDI et al., 1998).

Nesse processo, descobrimos vários e distintos enfoques sobre como pode ser constituída a relação entre ensino e pesquisa na perspectiva da formação e do desenvolvimento profissional do professor. Para tanto, foi fundamental percebermos a presença de um movimento, não muito homogêneo e sincrônico, que, a partir da década de 60, passa a assumir diferentes feições em diferentes lugares do mundo e a questionar radicalmente a relação tradicional e dicotômica, existente entre os que fazem pesquisa em Educação e os que ensinam, cuja

dimensão aprofunda o fosso existente entre universidade e escola e, mais profundamente, entre teoria e prática.

Na Inglaterra, vai ganhando espaço a proposta de formação do professor-pesquisador, tendo por referencial importante, a princípio, Lawrence Stenhouse e, posteriormente, John Elliott. Nos Estados Unidos da América, o questionamento ao paradigma tradicional de pesquisa educacional deu-se originariamente como crítica à concepção que via no professor um mero receptor de técnicas e procedimentos pensados e estruturados por especialistas, vinculados essencialmente à esfera acadêmica. No Brasil, a partir da década de 80, vão ganhando lugar pesquisas voltadas ao estudo do cotidiano e de fundamentação dialética as quais, além de denunciarem tais dissociações, produziram possibilidades de mediação entre o espaço acadêmico e o espaço escolar.

Buscando tematizar a complexidade desse movimento, fomos de Lawrence Stenhouse a John Elliott, de John Dewey a Donald Schön, de Kurt Lewin a Kenneth M. Zeichner, de Wilfred Carr e Stephen Kemmis a Paulo Freire, entre outros.

Gostaria de aqui reter uma das abordagens que, no GEPEC, encontrou ressonância, em seus aspectos mais gerais. Trata-se da *pesquisa-ação* como uma forma de tornar a pesquisa educativa, isto é, relacionada à prática da Educação e enriquecedora da empresa educativa.³

³ A *pesquisa-ação*, tal como a abordaremos neste trabalho, não se identifica com a *pesquisa-ação* e a *pesquisa participante*, cujas metodologias se inserem no campo das ciências sociais na década de 80, no Brasil, nem diretamente com o trabalho de Kurt Lewin. Cabe ressaltar, no entanto, que a proposta deste pesquisador em muito inspirou o que tem sido compreendido por *pesquisa-ação* inserida no ensino. KEMMIS e McTAGGART (1992) situam a *pesquisa-ação* produzida nos Estados Unidos pelo psicólogo social Kurt Lewin, na década de 40, como uma forma de pesquisa que permite a participação de pessoas a serem afetadas por propostas de mudanças, na decisão a respeito da orientação da pesquisa e na avaliação dos resultados de tais propostas quando em prática. Em função disso, os autores reconhecem, em seu trabalho, dois princípios fundamentais ainda presentes no movimento da *pesquisa-ação*: as decisões em grupo e o compromisso com a melhora das condições dos sujeitos envolvidos. Tal origem também é considerada por ELLIOTT (1990). Para maiores esclarecimentos sobre essa temática e as diferenciações e continuidades entre tais abordagens, consultar, além das obras já mencionadas, GERALDI (2000) e PEREIRA (1998).

Não há como se referir a ela sem chamar à discussão um educador inglês, Lawrence Stenhouse, que, nas décadas de 60 e 70, desenvolveu, juntamente com seus grupos de trabalho, vários projetos cuja orientação se voltava para a pesquisa e o desenvolvimento curricular. Com o objetivo de democratizar a pesquisa em Educação, ele funda, em 1970, o CARE (*Center for Applied Research in Education* – Centro de Pesquisa Aplicada à Educação), em East Anglia. A partir desse centro, são desenvolvidos projetos em escolas, envolvendo professores (considerados pesquisadores internos) e professores universitários (pesquisadores externos). Nas bases de seu trabalho, está a concepção de que a pesquisa em Educação, diferentemente de outras áreas do conhecimento, deve ser justificada “como um ato em um campo substantivo da ação - neste caso, a educação - mais que puramente em termos de pesquisa” (STENHOUSE, 1996, p. 49).

A distinção que o autor faz entre ato de pesquisa e ato substantivo é fundamental para perceber o que há de específico na pesquisa-ação em Educação. O ato de pesquisa, segundo ele, implica uma ação tendo em vista impulsionar uma indagação. O ato de pesquisar do pesquisador consiste em descobrir o que outros podem comprovar, empregando suas descobertas em um contexto de pesquisa, isto é, ele produz teoria na qual pode se firmar uma pesquisa posterior. Quanto ao ato substantivo, trata-se de “um movimento que possua um sentido e um significado em uma área específica de ação”. Ele se justifica por uma mudança que se julgue desejável no mundo ou nas pessoas. No caso da Educação, um ato substantivo é aquele movimento concebido tendo em vista a aprendizagem, ajudar as pessoas a aprender. Na pesquisa-ação, o ato de pesquisar é um ato substantivo: o ato de averiguar deve dar-se tendo em vista “beneficiar a outros que não pertençam à comunidade investigadora” (p. 90).

Para STENHOUSE, a pesquisa acadêmica em Educação precisa enfrentar o desafio de superar as barreiras que a afastam das práticas educativas, reconhecendo os conhecimentos produzidos pelos professores em seu trabalho,

tornando-se sua aliada no desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente no que se refere ao desenvolvimento curricular, sendo capaz de atuar junto aos docentes para que compreendam os condicionamentos institucionais, econômicos, políticos e sociais que cerceiam a sua atuação profissional e para que se capacitem a sistematizar os conhecimentos produzidos em seu trabalho.

O pesquisador, sob esse ponto de vista, tem diminuído o seu poder e a sua posição dependerá de sua capacidade de dotar de significação os dados aos quais têm acesso os professores. Passará pelo crivo da avaliação de STENHOUSE a pesquisa que responder à seguinte questão: Qual é a contribuição que seu trabalho está realizando para uma teoria da educação e para um ensino que resulte acessível a outros professores?

O objetivo da pesquisa-ação, portanto, é informar e fortalecer o *criterio profesional* dos professores, ou seja, informar e fortalecer a capacidade de perceber e avaliar o seu trabalho. Nesse sentido, deve oferecer aos professores, ao invés de conclusões ou de um conjunto de descobertas sobre o ensino, hipóteses ou conclusões provisórias, cuja aplicabilidade lhes cabe comprovar em suas aulas. Deve oferecer, ainda, descrições de casos suficientemente ricas em detalhes para proporcionar um contexto comparativo com base no qual poderão julgar os seus próprios casos.⁴

Dessa forma, STENHOUSE coloca o professor no centro do processo da pesquisa educacional. Isso porque, segundo ele, é o professor que está a cargo das aulas e, portanto, rodeado de oportunidades de investigar. A aplicação de percepções recolhidas de estudos de casos à situação de um professor dependerá

⁴ Stenhouse privilegia o tema “estudo de caso” em um texto de 1982, publicado na coletânea *La investigación como base de la enseñanza* (1996, p. 82-86). Nele, distingue estudo de casos de amostragem, situa tal abordagem a partir de duas tradições, a etnográfica e a histórica, para, em seguida, justificar o seu uso na pesquisa em Educação,

da qualidade das análises que ele faça do seu próprio caso. Em uma clara oposição às perspectivas tecnicistas, dominantes nas décadas de 60 e 70, afirma que não se pode pensar que produções, baseadas em experimentos em pequena escala ou em laboratórios, possam ser aproveitadas pelos professores: eles não se repetem em sala de aula. A melhoria do ensino baseia-se no desenvolvimento da arte do professor e não na adoção de procedimentos uniformes escolhidos entre alternativas em competição.

Segundo STENHOUSE (1996, p. 38), “empregar a pesquisa significa realizá-la”. Para tanto, o professor precisa estar motivado e caberá ao pesquisador a tarefa de suscitar essa reação investigadora, da qual ele também depende. Em relação ao argumento segundo o qual os professores não podem ser pesquisadores devido à parcialidade que experimentam em relação à sua prática, o autor revida: a dedicação dos pesquisadores profissionais a suas teorias é fonte mais grave de parcialidade que a dedicação dos professores à sua prática. Essa é, para ele, uma batalha mais acadêmica do que de interesse prático. Quanto a ver os professores como teoricamente ingênuos, insiste em que o que falta aos professores é confiança e experiência em relacionar teoria com a organização e a realização do trabalho de pesquisa. Para ele, o maior empecilho à formação de professores-pesquisadores é, na verdade, a sua escassez de tempo, devido à carga elevada de trabalho.

Em um contexto marcado por profundas mudanças políticas, econômicas e educacionais, STENHOUSE, como nos dirá mais tarde John ELLIOTT (1998), foi sensível ao movimento dos professores ingleses pela mudança pedagógica e curricular nas escolas secundárias.⁵

principalmente, por possibilitar a tematização de assuntos práticos como os que afetam os professores.

⁵ John Elliott é atualmente diretor do CARE, fundado por L. Stenhouse. Como professor de escola secundária, Elliott participou do processo de reforma curricular e de propostas tendo em vista propor um currículo diferenciado tal como o apresentado em *Humanities Curriculum Project*. Elliott fez parte da equipe que auxiliou Stenhouse a desenvolver tal projeto. Sobre ele, consultar STENHOUSE (1968, 1986), além das obras do próprio

Propondo um currículo e uma mudança pedagógica como um *experimento educacional inovador*, para ser testado por professores em classes concebidas como laboratórios, Stenhouse tentou negociar sua visão de mudança educacional aos olhos dos professores e assegurar suas colaborações. (...)

A *colaboração* e a *negociação* entre especialistas e práticos (professores) caracterizaram a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como *pesquisa-ação*. (1998, p. 138)

ELLIOTT emerge desse movimento e encontra nele sentidos que lhe permitem ampliar a experiência com pesquisa-ação e a análise de sua repercussão sobre o ensino, iniciadas por Lawrence Stenhouse. Fiel a suas origens, defende que as atividades de pesquisa na escola são importantes desde que possibilitem aos professores condições para que se tornem parceiros na produção e na divulgação de conhecimentos sobre currículo e mudanças pedagógicas.

Do meu ponto de vista, a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática ou o que era anteriormente chamado, pela literatura relativa à pesquisa-ação, de "automonitoramento". (ELLIOTT, 1998, p. 142)

ELLIOTT (1990, 1993). Sobre a inserção e a influência de Stenhouse sobre a trajetória desse educador, consultar DICKEL (1998) e PEREIRA (1998).

Nesse sentido, a pesquisa-ação, para ELLIOTT (Id., p. 143), é vista como “processo de experimentação curricular inovador”, que exige um professor que participe ativamente da “reconceituação” e da “reconstrução” da prática. As mudanças na prática, as tentativas de inovação provocam o professor para a busca de mudanças pessoais.

Cabe ao pesquisador acadêmico desafiar o professor a questionar a sua compreensão sobre as dimensões a serem modificadas, a enfrentar os riscos e a tomar iniciativas. ELLIOTT defende (e critica pesquisas que não assumem esta responsabilidade) que os pesquisadores devem assumir o papel teórico de refletir com os professores sobre o seu trabalho e sobre como ele é ideologicamente estruturado, sob pena de transformar a pesquisa-ação em uma abordagem técnica da prática, frágil teoricamente e em sua capacidade de interferir sobre o pensamento do professor. Segundo ele,

nem todas as formas de influência sobre a prática dos professores em suas aulas contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento é um processo educativo e, para influir sobre esse processo, a pesquisa em classe deve encerrar um potencial educativo. (ELLIOTT, 1990, p. 191) (tradução nossa)

Contra-pondo-se aos “estudos de processo-produto”, que, ao “descrever[em] as regularidades observáveis na ação docente, para descobrir se existem relações casuais entre esta ação e os resultados da aprendizagem medidos através de provas”, afirmam ter identificado elementos decisivos para a “eficácia docente”, tomando para si a tarefa de formular regras técnicas a serem aplicadas pelos

professores, ELLIOTT (1990, p. 196) afirma que o “desenvolvimento profissional dos docentes é um processo educativo que implica o desenvolvimento da compreensão de situações concretas que são produzidas nas classes em que trabalham” e que não se circunscribe, portanto, à aplicação acrítica de regras gerais tão-somente válidas para situações típicas.

No entanto, essa “autoconsciência” não é condição suficiente para melhorar a prática. O professor precisa compreender, também, as estruturas sociais, institucionais, políticas que podem estar cerceando a sua ação.

Com a finalidade de implantar as desejadas modificações, [o professor] deve, em primeiro lugar, conhecer a fundo as estruturas que reprimem sua liberdade de ação na aula. (...) [A pesquisa-ação] deve ir além do estudo da interação professor-aluno em aula para centrar-se nas estruturas que deformam sua função educativa. (ELLIOTT, 1990, p. 211) (tradução nossa)

PEREIRA (1998, p. 178), ao analisar a trajetória de John Elliott e a sua importância para os estudos sobre a relação entre o ensino, a pesquisa e a formação continuada, em uma de suas conclusões, depreende que, “quando a formação de professor ou as reformas de ensino se fundamentam em converter os professores em técnicos operativos, pouco ou nenhum espaço há para as idéias de ensino como reflexão e de professor como pesquisador”. Nas palavras do próprio autor:

O desenvolvimento do professor pressupõe, assim, um contexto prático no qual professores são livres para

experimental. (...) faz pouco sentido falar em desenvolvimento de professores como pesquisadores-ação em contextos nos quais eles não podem livremente experimentar com suas práticas. (ELLIOTT, 1998, p. 143)

É pelo caráter de resistência, de oposição a situações que obstaculizam a formação e a atuação do professor como pesquisador, assumido por uma proposta com essa feição em um contexto adverso, que nos aproximamos de Kenneth M. ZEICHNER.

Esse americano, professor da Universidade de Wisconsin-Madison, concebe a pesquisa desenvolvida pelos professores como uma frente política que se abre na luta por condições de vida digna a si e a seus alunos. Segundo ele, os esforços por preservar e fortalecer a autonomia dos professores remetem a “processos progressistas em potência” que podem ser incorporados à luta por justiça social.

devemos favorecer as [propostas] que se dispõem a transcender a exclusiva preocupação pela capacitação individual e pela transformação pessoal, incluindo também uma preocupação explícita com a reconstrução social, reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos de um mundo em que esteja ao alcance de todos o que desejamos para nossos filhos. Este é o único tipo de mundo que nos satisfaria e nada, nem sequer coisas tão sagradas como o ensino reflexivo e a pesquisa-ação, merece nosso apoio, salvo que nos ajude a nos aproximarmos desta ordem de mundo. (ZEICHNER, 1995, p. 397) (tradução nossa)

Rebela-se, portanto, contra as pesquisas cujo propósito se limita a denunciar “os horrores do sistema educacional” e cuja relação entre pesquisadores e professores remete estes últimos à condição de meros objetos de estudo.

O que mais me aborrece não é a forma, mostrada pelas pesquisas, de como as escolas auxiliam a reproduzir iniquidades sociais e econômicas, mas a falta de honestidade no relacionamento com aqueles que abrem suas vidas para os pesquisadores acadêmicos (...). (ZEICHNER, 1998, p. 211)

Para ele, os pesquisadores precisam também se mobilizar para enfrentar os problemas provenientes da prática, incorporando, fundamentalmente, os professores a seus projetos de pesquisa, reconhecendo-os como sujeitos intelectualmente capazes de escolher as questões a serem investigadas, de coletar dados, de analisá-los e socializar seus resultados. Reconhece, no entanto, que “a construção de um relacionamento social mais ético e democrático entre pesquisadores e professores sobre os estudos e pesquisas iniciados pelos acadêmicos, sozinhos ou em colaboração com os professores, não eliminaria a exploração de professores na pesquisa educacional”, visto que as “condições de trabalho de professores contribuem para reforçar a separação dos professores e seu trabalho da pesquisa educacional, permitindo ocorrerem as condições de exploração” (ZEICHNER, 1998, p. 213).

Entre as produções de FAZENDA, STENHOUSE, ELLIOTT, ZEICHNER, entre outros, e as de grupos como o GEPEC e o GESPE, entre tantos existentes no Brasil, não há, necessariamente, laços explícitos. No entanto, os fenômenos a partir dos quais emergem, as necessidades às quais tentam atender, os problemas que se

propõem a resolver nos remetem a condições de produção bastante semelhantes. Pela recusa a ver os professores como receptáculos de produções descomprometidas com o trabalho pedagógico, pela atenção e respeito com que tomam a sala de aula e o processo pedagógico de que são sujeitos professores e alunos, pelo desejo de mudança que os orienta e pela coragem de conquistar novos portos que as desloquem da segurança de um modo de pensar “consensual”, é que aproximo essas produções, representativas de uma corrente consistente e propositiva que, aos poucos, ganha força no cenário educacional brasileiro, do intuito deste trabalho, em sua busca por algumas alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho do professor, com a necessidade de uma escola capaz de atender com clareza de projeto às crianças que a ela recorrem.

2.3 SOBRE A VIAGEM: ESTABELECENDO O PERCURSO

A minha inserção no campo dos estudos sobre ensino, pesquisa e formação continuada de professores instigou-me a pensar em um projeto no qual professoras-pesquisadoras desenvolvessem comigo um trabalho de pesquisa próximo do que tem sido considerada a pesquisa-ação voltada ao ensino. No entanto, diferentemente do que prevê STENHOUSE (1996, 1991), a minha proposta não seria a de colaborar diretamente com o desenvolvimento curricular. Em um trabalho de colaboração, tomaria como uma de suas metas a possibilidade de, ao educar-me como investigadora, contribuir, também, com o processo de formação

de professoras-pesquisadoras do GESPE, comprometendo-me a ser interlocutora em suas reflexões e produções sobre a prática que vinham desenvolvendo.

Não recuava, no entanto (e isso haveria de ser negociado), da necessidade de abordar as possibilidades de uma proposta de formação continuada na perspectiva da formação do professor-pesquisador e as repercussões que produziria sobre o trabalho docente e a organização da escola. Seria essa uma proposta que se diferenciaria dos demais formatos pelo fato de conceber o professor como sujeito capaz de produzir conhecimentos? Essa nova relação com o professor provocaria mudanças na escola e na sua relação com a criança? Estaria o professor-pesquisador em condições de reconhecer a criança como sujeito capaz de dizer-se e de pensar o mundo em que vive?

Com base nisso, esboçavam-se aspectos fundamentais ao início dos trabalhos. Expus, então, a quatro das doze professoras que participavam do GESPE, no momento de meu regresso a Passo Fundo, em 1997,⁶ a minha intenção de acompanhá-las em seu trabalho na escola, pautada pelos seguintes princípios:

- 1º) o meu esforço de investigação unir-se-ia aos delas a fim de contribuir com o seu processo de formação como pesquisadoras de sua prática;
- 2º) participaria de suas aulas não como uma observadora passiva, mas como apoio no desenvolvimento de tarefas para as quais me julgassem em condições de auxiliar;

⁶ As quatro colegas a que me refiro trabalhavam em uma mesma escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Maria Catarina, de onde me afastei para cursar o Mestrado, em 1995. Optei por expor a estas professoras a proposta por saber que é, entre as escolas representadas no GESPE, a que melhor manifesta as tensões vividas pelos professores quando submetidos diariamente à dureza dos dias de quem muito pouco possui. Além disso, considere que, freqüentando a mesma escola, poderia ter acesso a um conjunto maior de dados sobre o seu funcionamento e a sua proposta de trabalho. Favorecer-me-ia, ainda, dos conhecimentos acumulados sobre ela, ao longo de minha permanência ali como professora.

3º) em minha busca pelos deslocamentos provocados pelos seus percursos como professoras-pesquisadoras face a uma prática pedagógica tradicional, teria nelas as interlocutoras privilegiadas, com as quais partilharia meus achados durante a investigação e em sua síntese;

4º) estaria, da mesma forma, contando com a sua abertura para que partilhassem comigo as suas reflexões, as suas descobertas, as suas produções;

5º) consideraria, na análise, os limites impostos pelas condições sociais, econômicas, políticas que estão na base de e perpassando, cotidianamente, a escola, o trabalho pedagógico, a vida do professor e das crianças;

6º) comprometer-me-ia com as possibilidades do trabalho pedagógico mais do que com a crítica a ele, buscando potencializá-las, produzir um olhar que tentasse superar, mesmo que provisoriamente, a divisão entre pesquisador/pesquisado, teoria/prática, sujeito/objeto e contribuir com a reflexão das professoras-pesquisadoras e de outros/as professores/as que se dispusessem a tomar a sua prática e a escola como um problema.

Disponha-me a ser uma presença nas suas aulas no intuito de buscar elementos que nos ajudassem, a mim e a elas, a perceber os impasses e as conquistas vividos, em meio à sua formação como pesquisadoras de seu trabalho. No entanto, essa minha entrada estaria condicionada à sua disponibilidade em se reunirem comigo, em sessões de estudo semanais, para socializarmos os nossos registros e aprofundarmos nossos estudos, e à sua permissão para tomar para análise, na síntese final da pesquisa, não somente as reflexões produzidas no convívio com elas, mas também aquelas que me permitissem problematizar os deslocamentos face a uma prática tradicional, produzidos por professores que tomam o seu trabalho como objeto de reflexão e estudo (objetivo este explicitado no 3º princípio).

Em minhas proposições, cada uma das quatro buscou razões que as

levariam a assumir o trabalho que estava a sugerir. Algumas encontraram-nas.

O aceite veio da professora Rosane Colussi e, mais tarde, da professora Claudia Maria de Almeida Valiati. Como as demais colegas não se manifestaram em relação à proposta, não exerci pressão, optando por trabalhar com as duas professoras de modo sistemático e individualizado, modo este ao qual me referirei no próximo capítulo.

A concordância de Rosane deve-se fundamentalmente ao fato de ela, em 1997, estar realizando um trabalho de observação e de reflexão sistemático sobre a sua prática com uma primeira série do Ensino Fundamental e, segundo suas próprias palavras, em seu texto – síntese da experiência daquele ano –, vivendo um “processo de desestruturação”, mobilizada pela necessidade que se impunha de trabalhar com uma classe heterogênea, que incluía crianças/adolescentes multirrepetentes, com base em referenciais construídos em anos de estudos e reflexões.⁷

O caminho de reflexão dessa professora pode ser constatado pelo número de memórias e registros, anteriores ao início de nossos trabalhos (ao todo, foram encontrados dezoito documentos, conforme Anexo 1). Em nossa primeira reunião, no dia 10/10/97, Rosane falou-me da necessidade de ter um *feedback* sobre o seu trabalho. Queria saber se, aos olhos de pessoas estranhas a ele, havia uma unidade em seu planejamento, uma coerência entre o que se propunha fazer e o que, de fato, vinha fazendo.

Com Claudia o movimento foi outro. Ela aguardou um pouco, observou o modo como eu procedia com a sua colega e aí me procurou. Estava com

⁷ O texto a que me refiro foi apresentado no IX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ocorrido em Águas de Lindóia, em maio de 1998, e publicado no primeiro *Cadernos de Reflexões*, do Projeto *Educação Formal e Periferia* (COLUSSI, 1999b). O registro desta apresentação encontra-se no documento AT000598. Para esclarecimentos sobre a codificação dos materiais, ver Lista de Notações ou Anexo 1.

dificuldades em algumas tarefas que desejava ver seus alunos de 3ª série desenvolvendo. Pensou que eu poderia auxiliá-la e veio ao meu encontro.

Essa reunião foi proposta pela Claudia (...). Ela me ligou pela manhã, pedindo se eu não teria algum horário para que pudéssemos conversar. Ela tinha a proposta de confecção de livrinhos para dar encaminhamento e gostaria de trocar algumas idéias. Coloquei-me à disposição e disse-lhe que eu também gostaria de saber algumas coisas sobre o seu trabalho. Quando chegou à minha casa, estava afoita. Tinha muitas coisas a me mostrar e esse foi o tom da nossa conversa. (RR141197)⁸

Em ambos os casos, havia necessidades em questão para as quais eu, de diferentes formas, aparecia como uma aliada a buscar. Para mim, além das intenções presentes em minha proposta, havia a possibilidade de reencontro com a escola, com as crianças. Seria eu capaz, depois de passado tanto tempo, de ver coisas que antes não via? Com as colegas seria uma nova relação, mantida com base em novos parâmetros, ao mesmo tempo em que as experiências e reflexões que juntas havíamos acumulado repercutiriam sobre ela.

A experiência vivida ao longo de sete meses mostrou-se fundamental para pensar o processo de formação do professor-pesquisador e o trabalho na escola de periferia. Durante esse período, aproximava-me, muitas vezes, das questões iniciais que me orientaram nesse reencontro com a escola e com o trabalho de sala de aula, postas pela necessidade de abordar mais profundamente o sentido que vai assumindo a pesquisa, as práticas de resistência que se efetivam nesse contexto e o modo como o trabalho do professor pode vir a ser uma objetivação de si,

⁸ O código indicado entre parênteses, no final da citação, remete à identificação do documento, conforme Anexo 1.

superando, mesmo que provisoriamente, a alienação que perpassa a organização do trabalho pedagógico. Em outros, sentia envolver-me um emaranhado de facetas que tornavam a cada dia aquela escola, aquelas colegas, aquelas crianças e eu mesma sujeitos de um processo tão complexo quanto difuso, que expunha as minhas limitações, minhas contradições, minhas revoltas, deixando-me, não raras vezes, perplexa e imóvel.

Como os princípios que lhes expus inicialmente – apesar de nem todos com a suficiente clareza que a distância e o próprio trabalho hoje me permitem perceber – abriam a possibilidade para a coexistência de interesses e expectativas distintos, o modo como cada uma se inseriu no trabalho afetou o meu objetivo central. Como persegui-lo fielmente se as vozes das colegas (acompanhadas pelas vozes de suas cinquenta e uma crianças) repercutiam sem volta sobre o meu trabalho? Por outro lado, as expectativas iniciais que as levaram a aceitar a minha proposta também foram se modificando e, pela interação comigo, foram assumindo proporções que não eram possíveis de serem antecipadas. Nenhuma de nós, enfim, saiu incólume desse trabalho.

No processo de análise dos dados e da própria experiência, no estudo teórico, nos espaços de discussão a mim abertos tanto pelas professoras-pesquisadoras e pelos grupos de pesquisa dos quais participo, como pela banca de qualificação, e nas sessões de orientação, foi possível perceber que o processo de pesquisa desenvolvido continha elementos que me permitiam construir referências em três dimensões:

- 1ª) para a compreensão e complexificação da escola e do trabalho pedagógico na periferia;
- 2ª) para o aprofundamento da experiência do GESPE e das próprias professoras no percurso de investigação sobre o seu trabalho;
- 3ª) para a compreensão do processo de produção de conhecimentos que as

professoras desenvolviam, mediadas pelo próprio trabalho e pelos espaços de reflexão propiciados pela relação comigo e com o grupo de pesquisa, para a compreensão das influências que essa produção exercia sobre o trabalho pedagógico realizado na e pela escola.

Os achados relativos à primeira dimensão, em sua maioria, foram resultado do trabalho e das interações produzidos nas aulas das professoras-pesquisadoras e nas demais atividades presenciadas na escola. Para percebê-los, no entanto, precisávamos nos deslocar para um outro lugar. Isso porque, apesar de estar rodeado de oportunidades de pesquisa, como afirma STENHOUSE (1996), ou de “*dúvidas reais*”, como afirma FAZENDA (1994), o trabalho do professor exige não uma atitude de pesquisa, mas uma atitude de ação constante. Na aula, é preciso ser ágil, ter respostas rápidas para problemas nem sempre previsíveis. É preciso tomar decisões, contornar ou encaminhar questões, redimensionar propostas, criar soluções o tempo todo. Isso limita (apesar de não inviabilizar) a possibilidade de analisar a diversidade de situações que ocorrem ao seu redor e ao mesmo tempo.

Apesar de ser uma personagem estranha àquele contexto, envolvi-me com o trabalho, com as crianças, com suas produções. Com isso, “perdi”, em muitos momentos, a capacidade de “ver tudo” (apesar de questionar a possibilidade de uma observação tradicional, não participante, registrar tudo o que ocorre em aula). Perdas e ganhos... Ao inserir-me no trabalho, a minha presença foi logo incorporada. Já na primeira semana, estabelecia vínculos que me ajudaram a perceber elementos que constituem a complexidade presente naquelas salas, na escola, na vida das crianças. Em função disso, eram as sessões de estudo que nos permitiam aproximações mais precisas com o que ocorria em aula e na escola, através da associação dos meus relatos com os das colegas.

Apesar dessa peculiaridade, no decorrer do trabalho em aula e na escola, algumas questões passaram a ser importantes orientadoras das observações. São

elas:

- Que condições concretas atuam sobre o trabalho pedagógico na escola de periferia?
- De onde partem as propostas de trabalho das professoras-pesquisadoras e que sentidos as crianças dão a elas?
- Que parâmetros orientam o convívio na sala de aula e na escola?

Como afirmei, a sessão de estudo constituía um momento de distanciamento necessário à produção de conhecimentos sobre aquele universo. Associávamos aos fatos e aos registros, as intenções, as concepções, as informações de que estavam imbuídos. Esse lugar, onde a segunda dimensão se fez mais presente, mostrou-se tão importante, tanto para a nossa formação como professoras-pesquisadoras como para o trabalho de síntese, mais especificamente, a ponto de as reflexões que juntas desenvolvemos nas sessões de estudo perpassarem toda a exposição que inicia. Situo algumas das questões que nortearam muitos desses momentos. São elas:

- Que tensões são vividas e que sentidos são produzidos pelas professoras diante da necessidade de ensinar em condições concretas nem sempre favoráveis a isso?
- Que alterações essas condições e esses embates produzem sobre as suas propostas de trabalho e sobre a sua relação com as crianças?
- Que processos de alienação e incorporação envolvem crianças e professoras na organização do trabalho na aula e na escola?

Já a terceira dimensão exigiu de mim um distanciamento face à própria pesquisa desenvolvida com as professoras Rosane e Claudia. Isso porque, ao tomá-la como objeto, coloquei-me a necessidade de aprofundar aspectos do trabalho para além das referências de que dispúnhamos naquele momento. Esse

distanciamento, provocado pelo tempo transcorrido, pelos estudos e pelas experiências realizados (inclusive com elas, na continuidade de nossos trabalhos no GESPE), auxiliou-me a produzir um *excedente de visão* face ao próprio trabalho.

Para BAKHTIN (1997, p. 43), o fato de um homem estar situado em lugar distinto daquele onde está um outro homem e possuir um horizonte concreto que com o dele não coincide, permite-lhe ver e saber coisas que este outro, pela posição que ocupa, não pode ver ou saber.

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo; neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim.

O *excedente de visão*, no entanto, não se opõe necessariamente ao *horizonte de visão* do outro, uma vez que, para ser gerado, o sujeito precisa ver através dos olhos do outro para, a partir deste conhecimento, saber o que, em sua posição, com sua visão, poderia acrescentar-lhe.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar o seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 19997, p. 45)

O autor salienta, ainda, a necessidade de haver esse retorno ao eu, uma vez que, quando se perde o lugar fora do outro, quando se vive a dor alheia como a sua própria dor, há margens para um fenômeno patológico desprovido de utilidade e sentido.

Buscando produzir esse excedente, desloquei-me inicialmente às questões que me orientaram na aproximação com a escola, dentre elas algumas centrais:

- É possível às professoras-pesquisadoras, em meio a condicionamentos sociais, econômicos, culturais, pedagógicos, exercerem o seu trabalho como objetivação de si?
- Que conhecimentos as professoras-pesquisadoras produzem, em que instâncias essas produções ocorrem e de que forma esses conhecimentos vão se incorporando ao trabalho pedagógico?
- Que indícios remetem à possibilidade de incorporação da criança ao processo pedagógico de modo a superar, mesmo que provisoriamente, a tendência à exclusão?

A primeira e a segunda dimensão do trabalho auxiliaram-me a eleger, dentre o material coletado, os episódios a serem analisados e a organizar categorias empíricas que orientam a terceira parte desta exposição. Mas foram as três dimensões - escola e trabalho pedagógico na periferia, formação das professoras-pesquisadoras e produção de conhecimentos por meio do trabalho e da pesquisa -, em confronto com o referencial teórico que me orienta (indiciado nas sessões anteriores e a ser aprofundado nos capítulos seguintes), que me possibilitaram a escolha de categorias de análise, tendo em vista produzir uma ampliação da capacidade de entendimento sobre o que se processou nessa experiência.⁹

⁹ A distinção entre categorias empíricas e analíticas será exposta no próximo capítulo.

Outras questões, ainda, extrapolam os limites da proposta desenvolvida, inserindo-a na discussão sobre a relação entre pesquisa e ensino e sobre a pertinência da pesquisa-ação como perspectiva de trabalho no âmbito da formação continuada de professores. Situo algumas delas:

- Na pesquisa-ação, qual é o espaço da pesquisa acadêmica?
- No âmbito da pesquisa desenvolvida, como se deu o processo de negociação e colaboração?
- Que categorias auxiliam na compreensão do processo de formação do professor-pesquisador e de sua interação com o próprio trabalho e com a escola?

Essas últimas questões serão objeto de aprofundamento nos próximos capítulos, uma vez que sua análise subsidia o estudo dos dados que integra a terceira parte deste trabalho.

Com base no trabalho desenvolvido e na análise que o processo de doutoramento requer, antecipo as idéias centrais que, ao longo da exposição, auxiliaram a problematizar as possíveis respostas às questões acima.

- a) A escola burguesa, conformada a um modelo homogêneo e seletivo, mostra, na realidade atual, o seu esgotamento face às condições de vida das crianças e dos adolescentes, de suas famílias e de seus professores, face à falta de perspectivas de futuro vivida por seus sujeitos. Tais condicionamentos questionam radicalmente o ideário emancipatório e igualitário, marca de sua origem. Nesse movimento contraditório que nela se instaura, a escola transforma-se em um espaço de luta entre anseios e frustrações, possibilidades e determinações, povoado pela vida das pessoas e pelas relações sociais que produzem e reproduzem esse modelo de escola e esta sociedade. Nele, a objetivação pelo trabalho constitui pequenos nichos abalados sistematicamente pelo caráter alienante da sua organização. Perante essas condições, o processo de alienação

do professor e da criança, portanto, somente é suspenso provisoriamente, já que sustentado por relações sociais que transcendem a esfera escolar e que se manterão excludentes enquanto a estrutura econômica atual se mantiver.

- b) A professora que opta pela formação pela e para a pesquisa se posiciona diante de seu trabalho de modo a encará-lo como um problema; das crianças de modo a vê-las em suas diferenças e como sujeitos integrantes do processo pedagógico, que influenciam e redimensionam o trabalho a elas proposto; da escola como um lugar de produção de práticas imersas em campos teórico-metodológicos, em contextos sociais e históricos a serem constantemente questionados.
- c) O ensino e a pesquisa compreendem teorias e práticas nem sempre coincidentes, constituidoras de ambas as atividades. Pesquisador e professor possuem teorias e práticas que, em situação de interação ou de pesquisa sobre a própria ação, provocam tensões e rupturas somente passíveis de serem superadas, no primeiro caso, por meio de um processo de mútua colaboração e de negociação que envolva sentidos e práticas, e, no segundo, com o auxílio de um grupo que estabeleça vínculos de confiança e espaços de exposição e estudo das práticas e dos conflitos vividos no trabalho.

É minha intenção que tais proposições ganhem concretude e complexidade, na medida em que novos elementos teóricos sejam expostos e confrontados com a densidade dos episódios narrados.

É importante considerar, ainda, que muitas das vivências acumuladas ao longo da minha presença na escola e das reflexões que as três professoras produziam em suas sessões, ecoavam no GESPE, influenciando os seus estudos e os encaminhamentos dados a seus projetos. No entanto, devido à necessidade de recorte, omiti essa instância de produção do objeto e os materiais por ele produzidos do *corpus* aqui analisado. Possivelmente, o retorno deste trabalho às colegas iniciará um caminho que aqui não terei oportunidade de abordar. Em se

tratando, no entanto, de minhas parceiras de jornada, Rosane e Claudia, pelo compromisso assumido de início, conto, na presente versão, com suas observações, sugestões e críticas, feitas a vários textos preliminares a este.

**A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO:
A QUEM CABE A PALAVRA DURANTE A VIAGEM?**

CAPÍTULO III

SOBRE O LUGAR DA PESQUISA-AÇÃO E ALGUNS DE SEUS INTERLOCUTORES

Ao menos dois problemas estão subjacentes à pesquisa que deu origem à presente exposição. Trata-se da relação entre pesquisa e ensino e da relação entre teoria e prática como dimensões do trabalho pedagógico. Circunscrevendo um contingente amplo de produções, limito-me a recompor trabalhos que abordam tais questões, levando em consideração a esfera da formação continuada de professores. Com base neles e no confronto com a pesquisa realizada, sistematizo os princípios teóricos e metodológicos que ancoraram e que permitem a crítica ao processo realizado.

Do ponto de vista da pesquisa educacional tradicional, o pesquisador, ao ter por objeto a escola ou outro elemento do processo pedagógico, aproxima-se do professor com a finalidade de observar, recompor, sistematizar práticas por ele desenvolvidas, sem necessariamente preocupar-se com o modo através do qual o conhecimento produzido por meio de sua pesquisa venha a incrementar ou a ajudar a esclarecer o trabalho desse profissional. Essa é uma prática que, sem dúvida, reforça papéis intelectuais hierarquicamente distintos e historicamente constituídos.

CARR e KEMMIS (1988) auxiliam a revolver um dos períodos que aprofundam essa desigualdade. Os autores percebem o campo educacional, nas décadas de 60 e 70, marcado por grandes momentos. Um deles, aquele que aqui nos interessa recompor, vincula-se à orientação tecnicista em expansão já com o final da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América. Diante da necessidade de combater o inimigo (o comunismo, no exterior, e as forças de esquerda, em seu interior), os EUA implementam políticas educacionais voltadas à formação de pesquisadores capazes de levar o seu país à frente das disputas tecnológicas e científicas mantidas com a União Soviética, fundamentalmente. Com esse espírito, o processo de ensino haveria de ser conduzido de modo a atingir fins predeterminados, os quais, juntamente com currículo e procedimentos metodológicos, seriam estabelecidos pelos órgãos centrais do ensino e executados pelos professores.¹

No Brasil, o paradigma tecnicista infiltrou-se nas políticas educacionais das décadas de 60 e 70, com base nas quais foram organizados vários programas, alguns voltados à formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Na década de 80, a crítica a esse paradigma ganha contornos claros impulsionada, a meu ver, por dois grandes movimentos: um teórico, pelo alcance da produção crítico-reprodutivista e pelo avanço das pesquisas de cunho etnográfico e dialético em educação, e outro político, pela consolidação da organização dos professores, tanto universitários como da escola básica.

¹ O outro momento a que os autores fazem referência diz respeito ao predomínio do enfoque fundamentalista, o qual submetia os estudos em educação a uma fase de especialização, condicionada ao desenvolvimento de diferentes disciplinas (psicologia, sociologia, história, filosofia) e a seus respectivos recortes e parâmetros conceituais e epistemológicos. Isso fez com que da teoria educacional não fosse exigida outra síntese que não as fornecidas por aquelas áreas, ocasionando um processo de fragmentação e particularização dos fenômenos da educação e o retardamento do desenvolvimento de seu campo conceitual e epistemológico próprio.

Iniciemos pelo segundo. Uma das manifestações que denota a insurgência dos educadores se encontra ainda em 1978, quando inicia um movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Esse movimento culmina com a criação da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação -, em 1990. No acúmulo propiciado por esses anos, foi forjada uma pauta comum de reivindicações, a partir do que os movimentos regionais se aglutinavam, tendo em vista defender uma política global de formação do profissional da educação que contemplasse formação básica, condições de trabalho e formação continuada.

Uma expressão disso encontra-se no documento que relata o VIII Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em 1996, no qual são expostos, entre outros estudos, os princípios que deveriam reger a formação continuada do professor, os quais remetem a uma compreensão do trabalho docente em uma perspectiva que se confronta com o paradigma tecnicista das décadas de 60 e 70 e que se afina com as tendências atuais no campo da relação ensino-pesquisa, bastante presentes na esfera acadêmica brasileira atualmente.

Entende-se que a formação continuada deve:

- constituir direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;
- ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, aprofunda e complementa conhecimentos profissionais;
- fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição em que atua;
- respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor;
- resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;

- ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos;
- valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente;
- assumir caráter de especialização ao aprofundar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;
- considerar a dimensão pessoal, enquanto crescimento profissional, a dimensão institucional, das agências formadoras e das agências contratantes, articulada com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e a dimensão sócio econômica, enquanto inserida em uma sociedade em contínuo movimento de transformação;
- desenvolver uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- fornecer elementos para a avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;
- resguardar o direito do profissional da educação e do trabalhador da educação, de intervir na definição das políticas de formação, inclusive através de suas organizações sindicais. (ENCONTRO NACIONAL, 1998, p. 41-2)

Dois aspectos podem ser depreendidos desse movimento, os quais remetem a dimensões negligenciadas pelo paradigma tecnicista: pelo exposto, o professor é concebido como um sujeito de conhecimentos, que possui uma prática permeada por aspectos teóricos, capaz de influenciar as políticas de formação e a organização escolar; e, ainda, como um profissional com direito a condições de trabalho que incluam a possibilidade de um ambiente propício à sua formação continuada.

Com a finalidade de fazer a crítica ao modelo de formação atrelado ao paradigma em questão, em um texto da década de 80, Sonia KRAMER (1989) trata

sobre as perspectivas freqüentes em programas que têm em vista a capacitação de professores para o trabalho docente. Ela reconhece que, partindo da constatação sobre o fracasso da escola, manifesto nos índices altos de retenção escolar, e sobre a precariedade da formação inicial dos professores para a atuação em contextos diversificados e em contínua mudança, muitos programas têm sido oferecidos, sob o formato de treinamentos, reciclagens ou encontros, impregnados de forte influência das concepções tecnicistas acerca do trabalho pedagógico e da formação do professor.

A autora destaca algumas características que neles se evidenciam:

- a necessidade de transmitir aos professores inovações produzidas em outras esferas (acadêmica, escolar, de pesquisa);
- a confiança no efeito multiplicador que tais momentos propiciam;
- a associação imediata a procedimentos e técnicas dos conhecimentos teóricos rapidamente expostos;
- a programação das propostas de formação localizada em órgãos, comissões, equipes centrais, sem que os professores participem das decisões sobre o que, como, quem, quando ensinar/aprender;
- o controle da proposta de formação exercido pelos responsáveis pelo trabalho e pelos assessores;
- a emergência de conflitos de poder entre instâncias hierarquicamente dispostas (órgãos de direção, universidades, escolas, salas de aula).

Na maioria das vezes, em função do ciclo com “efeito multiplicador”, o que chega aos professores fora tão expropriado das fontes originais que não os convence da necessidade de rever noções e convicções fortemente legitimadas em suas práticas. Por outro lado, quando a experiência do professor vem à discussão, aparece sob diferentes contornos: como exemplo de situação que está sendo

analisada ou como relato vivencial que é ouvido, considerado em alguns de seus aspectos, para, enfim, ser relativizado, tendo em vista a importância das questões anteriormente estabelecidas e previstas como relevantes.

O efeito disso é conhecido. KRAMER (1989, p. 195) o aborda com sensibilidade:

Há, por exemplo, a comum atitude de “entrou por um ouvido e saiu pelo outro” em relação ao que é apresentado nos cursinhos, na medida em que não é estabelecida uma ponte com a prática do professor. É também freqüente haver uma compreensão distorcida da proposta, o que gera prejuízos porque nem bem o professor continua alfabetizando (por exemplo), como sabia fazer, nem adquire as novas estratégias ou linhas sugeridas. Desse “efeito multiplicador” decorrem, ainda, atitudes de aversão ou rejeição a quaisquer inovações introduzidas (regressividade), passando os professores a identificá-las como alternativas inócuas que em nada se referem às práticas concretas vivenciadas por eles, ou passando a esperar soluções e métodos redentores capazes de ensinar quaisquer crianças em quaisquer circunstâncias.

Ao concluir sua exposição, KRAMER sugere alguns eixos que poderiam nortear a formação de professores que já estão em serviço, integrado a um modelo diferenciado desse até então caracterizado. Dentre eles, o acesso dos professores aos conhecimentos científicos produzidos por áreas que analisam o processo educativo e a construção de conhecimentos, tais como sociologia, antropologia, história, filosofia e psicologia do desenvolvimento, e por áreas que tomam aspectos específicos das práticas docentes, como, por exemplo, a lingüística e a

psicolinguística, no caso da aprendizagem da língua.² Concebe que, dessa forma, o professor não estará privado dos conhecimentos produzidos socialmente. Ao mesmo tempo, a autora defende que

a efetiva formação em serviço se dá através do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da sua prática e as teorias que explicam, questionam, lançam conflitos e indagações e permitem melhor compreender essa mesma prática. (1989, p. 204)

Há vários aspectos no trabalho de KRAMER que o tornam relevante e, portanto, importante de ser lembrado. Um deles diz respeito à atualidade das características com as quais ela delinea a conduta de programas de formação de professores. Apesar de mais de uma década de tempo decorrido, muitas delas, senão todas, ainda se mantêm a orientar a oferta de cursos, atualizações, treinamentos, oferecidos pelos órgãos responsáveis pelo ensino e pelas universidades.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à sua proposta e ao entendimento que manifesta através dela das teorias e dos “conhecimentos advindos da prática”. Mesmo concebendo a prática como produtora de conhecimentos, é à teoria que cabe explicar, questionar, lançar conflitos e indagações e permitir a compreensão da prática. Infere-se, do que diz, que aos conhecimentos advindos da prática não cabe realizar essa tarefa. Que caráter e que papel, então, assumem eles frente ao trabalho pedagógico e ao campo de estudos que o toma por objeto?

² Nota-se aqui a presença subjacente do enfoque fundamentalista a que se referem CARR e KEMMIS (1988), caracterizado na nota anterior.

É em KEMMIS (1996) que encontramos uma leitura bastante inquietante dessa perspectiva. Segundo ele, no Prólogo a *Una teoría para la educación*, de W. CARR (1996), o problema da relação entre teoria e prática precisa ser compreendido com base em seu desenvolvimento histórico. Conforme tal enfoque, a ilusão de que os pesquisadores podem vir a modificar com suas teorias as práticas dos professores remonta o processo de “profissionalização da ciência como meio para institucionalizar as suas próprias funções no marco de atuação do Estado moderno”. Para dar sustentação à sua argumentação, o autor recompõe a trajetória da ciência moderna em suas tentativas de explicar os mecanismos e as forças que controlam a ação humana e que explicam a natureza das coisas, através de uma perspectiva que situa os sujeitos/objetos pesquisados em um espaço estranho ao do pesquisador, cujo olhar desconfia inelutavelmente das evidências à mostra.

A preferência pela consideração mecanicista da vida humana e social, capaz de eliminar a confusão e incerteza superficiais, é produto da profunda fé no poder e nas possibilidades de certo tipo de ciência - um tipo de ciência capaz de “ver” sob a superfície das coisas para descobrir princípios que expliquem o funcionamento do mecanismo oculto subjacente. (KEMMIS, 1996, p. 21) (tradução nossa)

Para KEMMIS, a ciência moderna, no século XIX, coloca-se o papel que foi da religião nos séculos anteriores, na medida em que desloca Deus do seu lugar no

Universo e torna a ocupá-lo com o cientista.³

Progressivamente, a humanidade foi convertendo-se em depósito e fonte de conhecimentos sobre o mundo e, deste modo, fazendo-se ainda mais como Deus, a cuja imagem haviam sido criados os seres humanos. (...) Com a aparição do “homem cientista” (...) a humanidade se assemelharia a Deus por sua capacidade para reorganizar o mundo sobre alguns princípios mais racionais. (...) O diferente na nova ordem consistia em que, ao passo que Deus sempre havia se “manifestado de forma misteriosa para realizar seus milagres”, o “homem cientista” se colocaria à disposição das grandes forças históricas do progresso e da democracia para intervir explícita e abertamente no desenvolvimento da história humana. (KEMMIS, 1996, p. 25) (tradução nossa)

Até aqui, há pouco de novidade na reflexão feita por esse autor. Retomo-a por julgar relevante o lugar onde ele quer chegar com ela. Segundo KEMMIS, imbuídos de uma teoria racional da ação, os cientistas assumem o papel de organizar o mundo. Para isso, associam-se ao desenvolvimento industrial e ao Estado como forças necessárias à manutenção e à institucionalização de suas

³ Com os avanços das Ciências Sociais e Humanas, inicialmente atreladas a esse modelo epistemológico, novas perspectivas foram sendo incluídas tendo em vista a produção de conhecimentos sobre o modo como as pessoas compreendem a si mesmas e a sociedade, entendimento este considerado um dos elementos fundamentais para a ação humana e, desta forma, para o estudo que a toma por objeto. KEMMIS (1996, p. 22) situa a produção de Weber como fundamental a esse processo. Segundo ele, Weber insistia no “significado subjetivo e na ação”, indicando que “a ciência social não pode desenvolver-se sem ter em conta a própria forma de compreender a ação de seus atores”. Esse movimento das Ciências Sociais, inicialmente orientando-se conforme a epistemologia das Ciências Naturais e depois buscando referências próprias sobre como produzir conhecimentos, é abordado com muita perspicácia por um filósofo das ciências brasileiro, Hilton Japiassu, especialmente em sua obra *Nascimento e morte das Ciências Humanas* (1982).

atividades. Como consequência, ocorre um processo de diferenciação entre os cientistas, as pessoas que são estudadas por eles e os responsáveis políticos e patrocinadores, usuários legítimos dos conhecimentos produzidos pelos primeiros. Nessa perspectiva, compreende a divisão do trabalho pela ruptura que promove entre a ciência e a atividade prática e a consolidação do saber como fonte de poder. Sob esse ponto de vista, ainda, reconhece a origem do entendimento da teoria como orientadora da prática, a sua supremacia sobre esta e o fato de seus produtores considerarem-se e estarem colocados em um patamar superior ao daqueles que desempenham funções práticas. Segundo o autor, isso faz com que seja esvaziado o significado da prática e desprofissionalizada a ação dos práticos enquanto fontes de teoria.

No caso da educação, afirma ele:

A teoria racionalista da ação permanece profundamente imersa na concepção corrente sobre a importância do teórico ou pesquisador (...) da educação frente à do prático. Daquele se espera que articule uma fonte de idéias acerca de como deve se dar a educação para que seja eficaz; do outro se espera que aprenda as difíceis lições da ciência da educação e as aplique na prática (...). Desta perspectiva advém a consequência contraditória que considera os práticos como indivíduos pouco informados sobre a prática, ainda que a conheçam "de dentro", ao mesmo tempo em que considera que os teóricos estão bem informados sobre a prática, ainda que a divisão do trabalho os separe dela. (KEMMIS, 1996, p. 27) (tradução nossa)

Quando se pensa em teoria e prática em Educação, pensa-se em tempos e

espaços diferentes, tempos e espaços que distanciam a reflexão da ação, que separam o sujeito da ação de refletir do sujeito da ação de praticar. Ao mesmo tempo, raramente é admitido que a ação e as circunstâncias da ação sejam elementos constituidores das idéias e que o professor oriente o seu trabalho por meio de concepções que o auxiliem a explicar a sua prática e a questionar não somente os seus conhecimentos prévios, mas também os conhecimentos produzidos em outras instâncias, por outros sujeitos.

Reagindo a essa ruptura e ao dilaceramento arbitrário da teoria e da prática, KEMMIS defende que o desenvolvimento da prática e da teoria da educação deva ser uma questão que pertença aos profissionais da educação e não somente a seus teóricos e pesquisadores, geralmente situados distantes das escolas. Para ele, tomando algumas referências de STENHOUSE (1996), esse é um problema insolúvel quando abordado de modo individualista, uma vez que a relação entre teoria e prática é um *processo público*, isto é, que precisa ser pensada em termos de relações sociais e de estruturas sociais.

os indivíduos podem refletir e atuar de forma individual sobre seus modos de ver a teoria e a prática, mas o desenvolvimento da teoria e da prática depende da participação consciente dos indivíduos em um processo público - de uma ou outra maneira, na investigação, tal com a definiu STENHOUSE. O desenvolvimento da teoria e da prática requer nossa participação como indivíduos, mas, ao mesmo tempo, nos faz mais do que indivíduos: nos faz portadores de tradições, co-responsáveis pela continuação dos debates através dos quais possam ser defendidas e fortalecidas as tradições ou mediante os quais possam ser abandonadas convenientemente. (KEMMIS, 1996, p. 35-36) (tradução nossa)

Segundo ele, além de compor um processo público, por meio do qual seja possível a reflexão crítica sobre a adequação das práticas à luz de suas teorias bem como a adequação de teorias à luz de suas práticas, teoria e prática são constitutivas uma da outra, isto é, tanto a prática exige um significado ao ser teorizada como a teoria adquire sentidos históricos e materiais quando posta em prática: “a teoria não é somente palavras nem a prática é mera conduta muda”. E continua:

Deste ponto de vista, não pode haver nenhuma “distância” entre a teoria e a prática, mas tão somente maiores ou menores graus de desajuste, elisões e ilusões na relação entre elas. Somente podemos descobrir estes desajustes, elisões e ilusões se examinarmos como se relacionam entre si nossas teorias e práticas. (KEMMIS, 1996, p. 34)

CARR (1996), em sua análise sobre a problemática que envolve a relação entre teoria e prática, remete-a aos fundamentos sobre os quais a teoria da educação encontra-se assentada. Segundo ele, há que questionar, inicialmente, a necessidade de que a teoria da educação derive da pesquisa acadêmica vigente. A pesquisa educacional acadêmica objetiva formular princípios gerais que possam ser aplicados pelos professores para solucionarem problemas em sua prática. Em sua busca por legitimidade, precisa adotar métodos e referências de outras áreas, reconhecidos como critérios convencionais de adequação ao meio onde está inserida. Segundo o autor, uma tarefa teórica legitima-se mediante a capacidade de explorar um conjunto de problemas de modo sistemático e rigoroso, o que a torna autônoma face a outras disciplinas acadêmicas.

Por estar fortemente atrelada à pesquisa acadêmica, a teoria da educação tende a referir-se a teorias distintas daquelas que de fato orientam os processos educativos – principalmente àquelas que a consideram campo de aplicação de suas descobertas, como é o caso de áreas da psicologia, da história, da sociologia, entre outras. Da mesma forma que a prática é compreendida por teorias adequadas a critérios que as vinculam à esfera acadêmica, os professores também interpretam e avaliam tais teorias de acordo com critérios que orientam o seu trabalho. Ambos os critérios, obviamente, não são os mesmos. As duas tarefas, portanto, tanto a teórica quanto a prática, movimentam-se por espaços, utilizam-se de linguagens e respeitam critérios bastante diferentes entre si.

É claro que, diante de tais considerações, somos obrigados a questionar a função da teoria da educação. CARR mantém a idéia de que a teoria da educação deva guiar as práticas educativas, influenciando os marcos teóricos que fundamentam e dão sentido a elas. No entanto, o caminho que propõe é inverso àquele adotado pela epistemologia que concebe a teoria da educação como ciência aplicada. Produzir teoria em educação, segundo ele, significa avaliar a adequação dos conceitos, das crenças, dos pressupostos e valores que se expressam nas teorias presentes nas práticas educativas. Esse é o seu modo de influenciar as práticas em curso.

Isso não significa que a relação entre teoria e prática suponha que a teoria “implica” a prática, “derive” dela ou a “reflita”, mas que, submetendo as crenças e justificativas das tradições práticas existentes e vigentes à crítica racional, a teoria transforma a prática, modificando as formas de experimentá-la e compreendê-la. (CARR, 1996, p. 58) (tradução nossa)

A prática educativa, segundo esse autor, pressupõe um esquema teórico constitutivo da própria prática, que serve de filtro através do qual são compreendidas as práticas educativas dos outros e os produtos da reflexão dos teóricos. Esse esquema é constituído, por sua vez, de formas de pensar herdadas que precisam ser explicitadas e tornadas inteligíveis. Para ele, portanto, quando um confronto entre teorias educativas e teorias que informam as práticas é percebido, é equivocado dizer que a prática se distanciou da teoria. Adequado é considerar a rivalidade que está ocorrendo entre teorias sobre como deve se dar a prática educativa.

O autor, em sua análise, aposta na racionalidade, na crítica racional, mais propriamente, como meio de “avaliar a adequação” das teorias que informam e constituem as práticas. O resultado desta avaliação crítica, pelo que se pode inferir, seria a teoria da educação.

Um dos aspectos em sua proposição que causa estranheza é o fato de não se referir aos “postos de observação” (numa alusão que faço a LÖWY, 1987) no qual essa racionalidade se assenta. A racionalidade está imersa em teoria, constitui-se teoricamente e filia-se a projetos históricos e a perspectivas de análise determinadas. Não existe, sob o meu ponto de vista, portanto, uma racionalidade que possa avaliar as teorias forjadas na prática, mas várias racionalidades, condicionadas pelo lugar epistemológico, político, ideológico no qual são produzidas. Isso significa que a rivalidade existente entre as teorias que informam as práticas pode continuar existindo, na medida em que a crítica que a elas venha a ser dirigida não convença os seus sujeitos de sua pertinência face a elementos julgados por seus sujeitos como relevantes.

Outro elemento a ser indagado, tanto na produção de CARR como na de KEMMIS, diz respeito ao fato de que ambos destituem o produto da pesquisa acadêmica do lugar de “iluminadora” das práticas, rejeitando-o. Esse lugar, no

entanto, permanece, passando a ser ocupado por uma racionalidade genérica. Isso está claramente exposto no “manual”, elaborado por KEMMIS e McTAGGART (1992), *Cómo planificar la investigación-acción*. Apesar de nele haver muitos aspectos a serem considerados por pessoas interessadas nessa modalidade de pesquisa, há a expressão clara de uma tendência a neutralizar a pesquisa acadêmica, destituindo-a de sentido relativamente aos problemas enfrentados pelos professores em suas escolas, e a substituí-la por “grupos de participantes” (dentre os quais não há acadêmicos mencionados), capazes de desenvolver “uma forma de indagação introspectiva *coletiva*”, por meio da qual se examina criticamente a ação de cada membro do grupo.

É nessa perspectiva que CARR (1996, p. 30) caracteriza a pesquisa-ação. Segundo ele, para ser assim considerada, ela deve respeitar alguns requisitos: submeter a uma rigorosa reflexão os dados emergentes do trabalho do professor, de forma sistemática, colaboradora e em grupo; propiciar não só a solução de problemas, mas também o delineamento deles; buscar a melhoria e a compreensão do mundo; tratar-se de uma pesquisa feita por pessoas a respeito de seu próprio trabalho, tendo em vista melhorarem aquilo que fazem, incluindo o modo como trabalham com e para os outros; considerar as pessoas não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos autônomos, responsáveis e conscientes que podem trabalhar juntos e serem agentes de mudança; preocupar-se não só com a interpretação dos fenômenos, mas também com a mudança das condições nas quais os sujeitos atuam.

A pesquisa-ação é uma investigação participativa, colaboradora, que surge tipicamente da exposição de preocupações geralmente compartilhadas em um grupo. As pessoas descrevem suas preocupações, exploram o que pensam os demais, e tentam descobrir o que poderá

ser feito (...): adotam um projeto de grupo. (CARR, 1996, p. 14)

Com um interesse circunscrito a submeter “à prova da prática as idéias como meio de melhorar e conquistar um aumento do conhecimento acerca dos planos de estudo, do ensino e da aprendizagem” (CARR, 1996, p. 10), creio que CARR e KEMMIS sejam dignos de receberem as críticas de estudiosos que defendem a pesquisa-ação, mas que não a vêem de uma forma instrumental como se infere dessa concepção, denunciando-a, como veremos, veementemente.

Um desses críticos é John Elliott. Com ele, encontramos estudos que nos remetem a uma compreensão diferente de pesquisa-ação. Apesar de a Inglaterra ainda se encontrar sob o domínio teórico do paradigma tecnicista, ele escreve, em 1978, um artigo, “*What is action research in schools?*”, no qual situa o movimento dos professores pela formação continuada como o lugar de origem da pesquisa-ação.⁴

Nesse artigo, ELLIOTT (1990, p. 24-26) caracteriza essa modalidade de investigação através de elementos, dentre os quais situo alguns:

- a importância atribuída aos problemas práticos enfrentados pelos professores como alvo e objeto da pesquisa-ação;
- o reconhecimento da capacidade dos professores de aprofundarem elementos que lhes permitam compreender os seus problemas, *mesmo que nem sempre tal compreensão determine uma ação adequada;*
- a proximidade do *estudo de casos* como perspectiva metodológica que respeita a tarefa, assumida pela pesquisa-ação, de explicar o que ocorre, descrevendo os fatos em sua concretude, relacionando-os a um “contexto de contingências

⁴ O artigo ao qual se faz referência pode ser encontrado na coletânea espanhola *Investigación-acción en educación* (ELLIOTT, 1990).

mutuamente interdependentes” e opondo-se a uma perspectiva formalista que tem em vista a elaboração de leis causais e correlações estatísticas;

- do ponto de vista epistemológico, o respeito aos sujeitos que atuam e interagem na situação ou no contexto analisado, reconhecendo as significações como constitutivas das ações humanas e fundamentais à interpretação do que ocorre, e não como processos naturais sujeitos às leis das ciências naturais;
- a importância do diálogo entre pessoas envolvidas com a pesquisa-ação, “companheiros ativos”, como algo inerente ao processo de auto-reflexão;
- a confiança como elemento fundamental entre o pesquisador ou o professor-pesquisador e os demais participantes da pesquisa-ação, uma vez que eles “devem ter livre acesso aos dados do pesquisador, a suas interpretações, relatos, etc., e o ‘pesquisador’ deve ter livre acesso ‘ao que acontece’ e às interpretações e relatos que sejam feitos sobre isso”.

Em outro artigo, *Educational theory, practical philosophy and action research*, no qual se nota, como afirma CARR (1996), a preocupação do autor com a sustentação teórica da pesquisa-ação, ELLIOTT (1987) tematiza a relação entre teoria e prática, recompondo a teoria da compreensão de H. G. Gadamer e o seu diálogo com J. Habermas, buscando mediações entre o trabalho dos pesquisadores especializados (pesquisadores acadêmicos) e o dos professores.⁵ Segundo ele, os filósofos,

⁵ Apesar das diferenças existentes entre ambos, CARR (1996) tece vários elogios ao trabalho de ELLIOTT. Inicialmente por sua coragem de defender o caráter teórico da docência e a pesquisa como um processo reflexivo através do qual os professores poderiam examinar as teorias implícitas em suas práticas de salas de aula. Reconhece que, a partir de iniciativas por ele, entre outros, protagonizada, produziu-se um grande movimento que se estendeu não só pela Inglaterra, mas pela Europa, Austrália e Estados Unidos, atingindo professores, acadêmicos, projetos interinstitucionais, publicações. No entanto, aponta CARR, “este entusiasmo por um paradigma de pesquisa orientado a desenvolver o conhecimento prático dos professores nem sempre foi acompanhado por um entusiasmo similar para desenvolver a compreensão teórica de como deve ser interpretada e compreendida a pesquisa-ação” (p. 135). Isso fez com que a pesquisa-ação pudesse ser remetida a tantas coisas quantas são as pessoas que dela se valem, somente sendo defendida no plano retórico e pragmático e não no plano teórico. Para ele, a pesquisa-ação ainda enfrenta um grande desafio: “elaborar um tipo de construção teórica

psicólogos e sociólogos têm com o que contribuir desde que desenvolvam “idéias e constructos no seio de suas disciplinas, em relação com as situações e preocupações concretas dos professores e em diálogo com eles” (p. 164) (tradução nossa). Mas, para que isso ocorra, defende que haja um certo grau de “fusão de horizontes” por meio da qual os professores-pesquisadores gerarão e comprovarão estratégias específicas de ação, sem destituir de valor o trabalho dos especialistas de “desenvolver idéias e constructos da situação que possam ser adotadas de modo reflexivo na pesquisa-ação” (p. 164-165). Como já dissemos em outro momento, a colaboração e a negociação têm caracterizado a pesquisa-ação em seu processo de desenvolvimento.

ELLIOTT denota clareza ao tratar do problema sobre a relação entre pesquisa acadêmica e pesquisa-ação no ensino. Mas não é somente isso que importa recuperar desse autor.

Pautado por sua experiência como professor de escola secundária e como pesquisador acadêmico, em projetos colaborativos envolvendo escolas e universidade, esse educador é contundente em suas críticas ao que têm sido feito da pesquisa-ação. Em seus escritos, salienta a necessidade de que a pesquisa-ação não seja separada do desenvolvimento institucional, ou seja, das condições oferecidas pela política institucional e pelo sistema educativo, uma vez que, a “resolução satisfatória de muitos problemas docentes, por exemplo, pode depender muito mais das mudanças que se produzam na política escolar do que de qualquer mudança que os professores possam produzir individualmente em suas aulas” (1990, p. 180). Segundo ele, a pesquisa-ação requer um professor em condições de experimentar, de realizar atividades inovadoras no campo curricular, sujeito de ações autodeterminadas e “relativamente livre de obrigações impostas

sobre si mesma que lhe permita responder a essas críticas e facilitar o seu progresso futuro” (p. 136). Nesse sentido é que emite outro elogio a ELLIOTT, reconhecendo o seu empenho em elaborar teoricamente o processo da pesquisa-ação ao buscar referências para ela.

externamente” (ELLIOTT, 1998, p. 142). Disso decorrem pelo menos dois problemas: não existe professor-pesquisador sem que haja condições de exercício dessa autonomia e, mesmo vivendo em um ambiente propício à inovação, caso ele não possua condições intelectuais para aproveitar esse espaço, essa possibilidade também sofrerá restrições.

O desenvolvimento do professor vem a ser um objetivo secundário subordinado em contextos onde praticantes são livres para experimentar com sua prática mas não têm desenvolvido suficientemente aquelas capacidades necessárias para exercer esta liberdade. (ELLIOTT, 1998, p. 143)

Em sua análise do contexto atual inglês, no que em pouco difere do contexto brasileiro, o referido autor localiza em um dos pilares da reforma educacional de 1989, o “currículo nacional altamente detalhado e prescritivo”, um dos grandes empecilhos ao desenvolvimento da pesquisa-ação e ao aproveitamento de espaços para a elaboração de um currículo baseado no desenvolvimento profissional do professor.

Isso explica, segundo ele, a mudança do foco frente ao objeto da pesquisa-ação, antes estreitamente vinculada ao desenvolvimento curricular (influência herdada de Lawrence Stenhouse e de sua produção de origem), e do lugar da pesquisa-ação nas instituições de ensino superior. Em um contexto adverso, os trabalhos de pesquisa-ação acabaram por localizar-se, quase que exclusivamente, no âmbito de programas de pós-graduação, minimizando o seu vínculo com a escola, com o desenvolvimento curricular e com o professor. Ao invés da execução de projetos que deslocavam os pesquisadores à escola - ele critica -, agora são os

professores que vêm à Universidade para programas rápidos de formação.

Em um estudo sobre os cursos de pós-graduação que têm na pesquisa-ação o centro de sua atividade de pesquisa, através da análise de dissertações e entrevistas com os seus elaboradores, ELLIOTT (1998) detectou outras mudanças que interferem no modo como ela tem sido produzida e na influência que tem exercido sobre o trabalho pedagógico.

Em um primeiro momento, salienta que os trabalhos identificados com a pesquisa-ação não mais colocam os acadêmicos inseridos, no contexto escolar, como sujeitos que colaboram com os professores tendo em vista a mudança educacional. Eles atuam como “facilitadores” do trabalho desenvolvido pelos docentes, sem interferirem em suas concepções e práticas.

as análises das dissertações e das entrevistas revelaram pouca evidência de que as suposições tomadas pelos práticos como óbvias estivessem sendo problematizadas. O processo de mudança e desenvolvimento prático através da pesquisa-ação não parecia envolver qualquer reconstrução conceitual teórica da prática. Por isso, os problemas práticos tendiam a ser vistos como passíveis de soluções técnicas, de encontrar os meios de desenvolver uma prática que, conceitualmente falando, não era, ela mesma, problemática. Só raramente o problema prático era concebido como um problema conceitual parcial (...), isto é, um problema que requer que o prático construa uma teoria melhor da prática com o fim de melhorá-la. (ELLIOTT, 1998, p. 146-147)

Segundo o educador inglês, a proposta inicial da pesquisa-ação exige das

inovações pedagógicas novas compreensões da prática, a serem possibilitadas pela reconstrução das bases conceituais que a orientam. Por isso, há a necessidade de colaboração entre acadêmicos e professores, cabendo aos primeiros abordar problemas conceituais e teóricos relevantes para o processo de desenvolvimento curricular inovador. No entanto, não é isso que tem sido relatado nos trabalhos acadêmicos.

Com base nessa constatação, ELLIOTT denuncia o caráter ateuórico que vai sendo incorporado à pesquisa-ação. Ao investir no acadêmico como “facilitador”, as propostas tendem a diminuir o papel desse sujeito como “teórico da mudança educacional”.

Daí decorre o segundo problema apontado pelo autor. Trata-se da presença relevante que estudos sobre instrumentos e tecnologias têm tomado em trabalhos afeitos à pesquisa-ação. Entende essa guinada como uma tentativa de tornar a pesquisa-ação um tipo de método rigoroso de investigação, informado por critérios e procedimentos padronizados e, por isso mesmo, facilmente aceito no âmbito acadêmico. Isso faz com que ela deixe de “representar uma perspectiva crítica na condução das questões humanas, para tornar-se uma fonte de técnicas de razão instrumental em organizações humanas” (ELLIOTT, 1998, p. 150).

Para CARR (1996), que também reconhece esse fenômeno, o problema está em trazer a pesquisa-ação para o âmbito acadêmico. Orientando-se por KUHN (1991), entende que, para que um paradigma se popularize nesse espaço, os seus defensores devem justificá-lo com base nas normas de avaliação e utilizando-se das formas de expressão próprias do paradigma vigente. Isso faz com que, muitas vezes, os aspectos originais sejam minimizados diante das reinterpretações produzidas à luz do paradigma dominante, de modo que mais continuidades do que rupturas sejam realizadas face ao seu antecessor.

Não é preciso dizer que, quando isso ocorre, o preço pago pelo avanço satisfatório do novo paradigma consiste em reduzi-lo de uma visão alternativa completa da “investigação” a um conjunto de idéias e métodos que podem manter-se nos marcos dos requisitos, mais amplos, do mesmo paradigma que, a princípio, pretendia eliminar e que buscava deslocar. (CARR, 1996, p. 138) (tradução nossa)

Apesar de tentar ser uma resposta ao positivismo, esse autor australiano defende que a pesquisa-ação não conseguiu superar os seus marcos, uma vez que sofreu um processo de institucionalização: muitos cientistas sociais fizeram uso da proposta e tiveram de adaptá-la ao “lugar” no qual são desenvolvidas as ciências sociais. Tendo-se apropriado da pesquisa-ação, foi necessário pouco tempo para que as perspectivas dominantes, dentre elas o positivismo, influenciassem-na, transformando-a em um conjunto de técnicas de resolução de problemas práticos. É com base nesse argumento que CARR considerará muitos dos trabalhos vinculados à pesquisa-ação como “uma forma sofisticada de positivismo”. Tal relação evidencia-se ainda mais ao se observar a recusa que muitos desses cientistas fazem à reflexão filosófica. Para ele, essa postura caracteriza o positivismo: trata-se de estabelecer estratégias metodológicas, isolando-as da reflexão filosófica, num apego restrito aos dados coletados e analisados.⁶ E, de modo semelhante a ELLIOTT (1998), denuncia:

⁶ O autor faz uma ressalva no que se refere ao percurso feito pela pesquisa-ação na Inglaterra. Segundo CARR (1996), quando lá surgiu, na década de 70, ela veio associada a uma crítica severa ao positivismo, por sua fragilidade teórica e seus limites diante dos problemas práticos da vida social, e à crescente valorização de perspectivas interpretativas para as Ciências Sociais. É nesse contexto que situa o trabalho de Lawrence Stenhouse e John Elliott.

Teoricamente, a pesquisa-ação somente pode ser entendida como uma tentativa de ressuscitar formas de diálogo democrático e de teorização reflexiva que, sob a influência do positivismo, têm adquirido um caráter marginal; mas, na prática, a pesquisa-ação transmite, cada vez mais, uma imagem de si mesma enquanto método de investigação favorável às idéias de sofisticação metodológica e perfeição técnica, incapaz de comunicar a idéia de auto-reflexão crítica com um mínimo de autêntica expressão prática. (CARR, 1996, p. 141) (tradução nossa)

Um terceiro problema apontado por ELLIOTT (1998, p. 148-149) diz respeito ao fato de que, pelos currículos nas escolas, com a reforma, constarem como prescrição externa, muitos trabalhos acadêmicos apontam para a adequação/conformidade frente a isso como a única atitude possível no momento. Optam, portanto, por não questionar os parâmetros estabelecidos e por não desafiar o professor a “enfrentar os riscos, para tomar iniciativas e usar a pesquisa-ação para sondar e testar os limites de sua autonomia”.

Sem ignorar a força de limitações provenientes dos contextos institucionais e opondo-se aos trabalhos analisados, o autor defende que, consciente de tais empecilhos, consciência essa que pode ser atingida por meio da pesquisa-ação, o professor estaria em melhores condições de influir sobre tais determinações. Segundo ele,

quando a pesquisa-ação é levada a cabo com suficiente profundidade, pode incrementar a consciência dos professores sobre suas “implicações políticas” e, portanto, realça sua capacidade coletiva para influir

sobre as práticas de mudanças estruturais, tanto nas escolas como no sistema educativo. Todo tipo de pesquisa-ação capaz de promover um enfoque “de baixo para cima” em relação ao desenvolvimento profissional produzirá idéias que vinculam os problemas de ensino e de aprendizagem com questões de política institucional e social. (1990, p. 179) (tradução nossa)

Por manter-se fiel à perspectiva segundo a qual o desenvolvimento profissional do professor pode provocar o desenvolvimento das escolas e do sistema educativo, apesar de, muitas vezes, limitado pela impermeabilidade que tais esferas manifestam em relação a necessárias mudanças, podemos buscar o sentido que tem a pesquisa-ação para ELLIOTT (1990, p. 180).

A expressão “pesquisa-ação” se refere mais claramente ao conceito de desenvolvimento profissional que temos destacado neste capítulo; sugere que o objetivo da reflexão consiste em melhorar a qualidade da ação em uma determinada situação mediante a busca de explicações e causas. Esta implicação diagnóstica facilita o descobrimento das conexões entre a prática de aula e os fatores que operam nos contextos institucional, social e político. E mais, a pesquisa-ação depende da acumulação progressiva de conhecimentos através da colaboração, o que indica que essa reflexão não é uma atividade solitária. (tradução nossa)

Nas avaliações feitas por ELLIOTT (1998) e CARR (1996) sobre o deslocamento da pesquisa-ação para o interior dos cursos de pós-graduação, poder-se-ia, ainda, considerar o fato de os professores, com isso, serem privados de

um espaço de formação como pesquisadores. Reconhecendo que o conhecimento produzido pelo professor em meio aos desafios emergentes de seu trabalho é incorporado imediatamente a ele, através da produção de respostas aos problemas e de possibilidades de ação rápida, é preciso considerar também que esse profissional necessita de auxílio para aprofundar e sistematizar aspectos de sua atividade que possam vir a auxiliar seus colegas a compreenderem o próprio trabalho. Pressionado a se incorporar a um novo espaço como uma das poucas alternativas para dar forma aos conhecimentos acumulados, o professor não reconhece a escola como o lugar de produção e de sistematização de conhecimentos. Ao mesmo tempo, os pesquisadores acadêmicos perdem a oportunidade de auxiliar os professores a promoverem mudanças em suas escolas e de contribuir com o acúmulo de conhecimentos necessários à inovação.

Mantido como o mundo subjetivo do professor, o mundo da prática somente será compreendido caso ele entre para a “igreja”, a academia: único lugar, nessa conjuntura, onde será possível encontrar o autoconhecimento. Retomando a perspectiva aberta por FAZENDA (1994), à qual fizemos referência anteriormente, o professor torna-se pesquisador ao vincular-se a programas de pós-graduação. Nesse espaço e tão-somente nele, o professor encontra interlocutores que o auxiliam a encontrar na diversidade e aparente superficialidade do seu trabalho elementos sobre os quais produzir conhecimentos.

Com uma postura crítica semelhante à assumida por ELLIOTT (1998), Kenneth M. ZEICHNER (1998), ao analisar a relação entre professores e pesquisadores universitários, também denuncia vários problemas que, segundo ele, dominam os estudos sobre as pesquisas feitas pelos professores. O foco central de seus questionamentos está no fato de que o conhecimento produzido pelos docentes não informa os trabalhos produzidos no âmbito acadêmico. O processo de investigação dos professores encontra-se reduzido a uma forma de desenvolvimento profissional, não reconhecido como fonte de produção de

conhecimentos válidos. Por outro lado, a pesquisa-ação não é utilizada pelos professores universitários para pesquisarem a sua própria prática.

A pesquisa do professor é tolerada somente como uma forma interessante e menos opressiva de desenvolvimento profissional do professor, mas poucos tomam conhecimento do que os professores produzem com suas pesquisas e reconhecem seus resultados como conhecimento educacional a ser analisado e discutido. (ZEICHNER, 1998, p. 217)

Denunciando o caráter antieducativo da pesquisa educacional, ao ter seus resultados considerados “como certos e definitivos, ou usados como justificativa para impor algum programa prescritivo a ser seguido pelos professores”, ZEICHNER (1998, p. 218) defende a colaboração, a negociação da relevância da pesquisa com os professores e o reconhecimento da validade dos conhecimentos produzidos por eles em suas investigações, como forma de superar a divisão existente entre professores e pesquisadores acadêmicos. Para ele, trabalho colaborativo compreende sujeitos que se considerem mutuamente capazes de pensar e de se relacionarem autonomamente com o conhecimento, sujeitos que têm algo a partilhar em um projeto de produção intelectual.

Não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita a contribuição do outro. (ZEICHNER, 1998, p. 222)

Para tanto, a produção dos conhecimentos por parte dos professores não pode constituir apenas um discurso, mas deverá influenciar o conhecimento produzido no âmbito acadêmico, na medida em que forem seriamente considerados como conhecimentos educacionais legítimos. Por isso, assim como os trabalhos acadêmicos devem ser confrontados com o trabalho pedagógico, serem percebidos em suas possibilidades e em suas fragilidades, a produção feita na escola, mediante pesquisa-ação ou outra forma de pesquisa, precisa ser sistematizada e submetida a espaços de discussão e crítica. Infiro disso que consistência, profundidade e pertinência são valores necessários a ambas as produções.

ZEICHNER defende que há, no entanto, uma especificidade na produção do professor. Para ele, além de critérios qualitativos, tais como “clareza, boa problematização e uso de evidências para suportar as conclusões”, os trabalhos dos professores devem expressar um ponto de vista próprio. A isso eu acrescentaria: a produção deve apresentar um autor que se posiciona como um crítico face à obra, capaz de produzir, perante o seu trabalho, um *excedente de visão* que lhe permita perceber e saber coisas que, no momento em que os fatos ocorriam, não eram evidentes.

A clareza com que ZEICHNER (1995) aborda a formação do professor na perspectiva que estamos a situar decorre também da crítica que faz às apropriações da proposta de formação do professor reflexivo por muitas instâncias, algumas delas vinculadas aos órgãos centrais responsáveis pela reforma educacional, nos Estados Unidos. Para ele, há quatro usos do conceito “reflexão” que obstaculizam o objetivo emancipatório, expresso pelos formadores de professores. São eles:

- a) promover a reflexão entre os professores para que possam repetir em sua prática os produtos de pesquisas realizados pelas universidades e considerados por elas eficazes para guiar a ação. A reflexão, nesse caso,

apenas medeia a avaliação da aplicação de conhecimentos na prática. Essa perspectiva reitera o papel da universidade como o lugar da teoria e o da escola como o lugar da prática;

- b) promover a reflexão entre os professores, tendo por objeto habilidades e estratégias de ensino e desconsiderando os fins do processo educativo, o que resulta em reduzir a atividade docente a uma atividade técnica;
- c) promover a reflexão entre os professores, centrando-a em seu próprio exercício, em seus alunos, desprezando as condições sociais de escolarização e os aspectos estruturais que dificultam o trabalho docente;
- d) considerar a reflexão como um ato individual do sujeito frente a seu trabalho, minimizando a dimensão social da reflexão: a necessidade de o professor ter um grupo de apoio que lhe auxilie a sustentar as mudanças por ele propostas e a perceber os problemas vividos na escola não como problemas individuais, mas, muitas vezes, como problemas da escola e do sistema educacional.

ZEICHNER afirma que todas essas perspectivas criam somente uma ilusão de desenvolvimento profissional autônomo, pois contrariam o fato de que a formação do professor reflexivo requer que o conhecimento na ação, o saber tácito que a organiza, seja tornado consciente para fins de crítica, exame e redimensionamento. Para tanto, os professores devem ser *consumidores críticos* das investigações feitas pela universidade e capazes de participarem de sua criação (1993b, p. 20-27).

Aos quatros usos equivocados do conceito “reflexão”, expostos acima, poderíamos agregar outros, dentre os quais:

- exigir do professor a reflexão ou a pesquisa sobre a sua ação e sobre a escola como se esta fosse uma tarefa que pudesse ser executada sem condições de trabalho condizentes com a relevância da tarefa; e

- promover a reflexão entre os professores sem considerar o acúmulo teórico existente sobre a crítica ao trabalho pedagógico, sobre a historicidade da escola e sobre a sua inserção em contextos diversos.

Nesse sentido, vale uma observação que poderá suscitar estudos futuros, caso ainda não estejam em germen. Com base no exposto, seria interessante olhar com cuidado o modo como os estudos sobre o professor como profissional reflexivo e como pesquisador foram incorporados aos discursos dos órgãos centrais de gestão educacional, no Brasil, principalmente do Ministério da Educação. No documento a que fizemos referência no primeiro capítulo (BRASIL, 2000), por exemplo, há uma reiterada menção à importância de formar professores estimulados a “aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação” (p. 10); que desenvolvam uma “postura investigativa” (p. 23); que saibam como são produzidos os conhecimentos que ensinam; que tenham noções básicas sobre os contextos e os métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações (p. 36); que investiguem e que socializem a reflexão sobre a prática docente (p. 41).

Não creio que existam pessoas que se oponham ao que acima está dito. No entanto, há uma razoável distância entre a formação para todas essas *competências* e as possibilidades concretas de pô-las em ação. Infelizmente, a esse discurso não está sendo atrelada uma política que defenda condições de trabalho dignas aos profissionais da Educação. Entende-se, com isso, que a formação do professor com tal perfil deva ser uma tarefa das instituições responsáveis pela formação inicial, quando, na verdade, este é um dos pilares necessários ao desenvolvimento profissional. A experiência demonstra que, semelhante a outras profissões, a atuação exige do professor busca de novos conhecimentos e, portanto, condições materiais que permitam empreender esta tarefa. Por outro lado, pode parecer, também, que cabe tão-somente ao professor buscar essa qualificação, o que significa, nas suas atuais condições de trabalho, sacrificar as vítimas, acusando-lhes

de acomodação e resistência ao novo.

Por isso, é importante a ressalva que ZEICHNER (1995, p. 392) faz sobre a necessidade de que todas as propostas de formação de professores que tenham em vista o seu desenvolvimento autônomo e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais para promover mudanças devam ser submetidas ao seguinte critério: estarem radicalmente ligadas à luta a favor da justiça social e contribuírem de alguma maneira “para amenizar a dor e o sofrimento associados à injusta distribuição de direitos, incluindo o da educação em muitos países”.

Com isso, é importante considerar as peculiaridades de um movimento como o da pesquisa-ação, quando estendido a um sistema de ensino como o brasileiro. Diferentemente dos EUA e da Inglaterra, as condições de trabalho nas escolas brasileiras, sem distinção entre setor público e privado, são nocivas ao desenvolvimento profissional e intelectual do professor. São raras as redes de ensino que disponibilizam ao docente ou à escola tempo a ser dedicado ao estudo, ao planejamento. Na maioria das escolas públicas, o professor nem chega a exigilo, uma vez que a causa do fracasso escolar pode ser atribuída a outros motivos que não os internos à escola e ao sistema, isentando-o de qualquer medida. O salário baixo empurra o docente a triplas jornadas de trabalho e a atividades paralelas que auxiliem a ampliar os rendimentos mensais. Se o tempo é fundamental em um processo de formação, eis entraves suficientes para que o acúmulo de conhecimentos necessários à pesquisa-ação não se estabeleça.

Nesse sentido, não há como prescindir, em um movimento pelo reconhecimento das capacidades intelectuais do professor, tendo em vista obter melhoras na qualidade do processo educativo, da luta por condições de trabalho que permitam, entre outras coisas, a sua formação continuada. Da mesma forma, não há como prescindir do auxílio, em processos de mudança pedagógica e educacional, das universidades. Nesse lugar, apesar dos limites que o sistema de

ensino superior e as forças do mercado atualmente impõem, os professores são pressionados a manter-se informados, abertos a novas perspectivas teóricas e à necessidade de olharem com acuidade os fatos sociais.

Em situações de grande risco como a que vivemos, é paradoxal vermos boa parte das pesquisas acadêmicas e de seus pesquisadores dando de ombros ao fato de que 40% das crianças brasileiras, na primeira série, são submetidas à experiência da reprovação.⁷ Reprovação essa que, como afirma COLUSSI (1999b), diz mais da escola e do sistema de ensino do que da criança, sem que, no entanto, os primeiros sejam tão marcados quanto a última.

Segundo ELLIOTT (1998), a universidade pode reaproximar-se da escola caso ambas façam essa escolha. Há experiências já analisadas pela crítica que poderão auxiliar no estabelecimento de novas e produtivas relações entre esses dois universos. Investindo nisso, escolas e universidades produzirão novas questões desafiadoras, novas possibilidades de atuação.

Nesse sentido, os projetos colaborativos, de pesquisa-ação ou não, cumprem um papel importante, pela possibilidade que abrem para que a complexidade do trabalho pedagógico seja observada por outras pessoas, permitindo que um outro atue com um excedente de visão e auxilie todos os sujeitos envolvidos a perceberem as potencialidades e os limites de suas ações e das ações da própria escola. Tais projetos são ainda mais relevantes quando se alimenta um projeto histórico que reconheça as pessoas como sujeitos de mudança e a escola como uma instituição que, constituída por estes sujeitos, poderá possibilitar a todos que a freqüentam uma experiência de vida que amplie seus horizontes e seu entendimento da realidade.

⁷ Conforme dados do Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - MEC), divulgados no segundo semestre de 2000 (GOIS, 2000, p. 01).

CAPÍTULO 4

NO TRABALHO DE PESQUISA, A PRODUÇÃO DE ALGUNS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Com base nos estudos e na experiência acumulados pelo GESPE e pelo GEPEC, até então expostos, e no trabalho realizado durante o desenvolvimento do projeto de doutoramento, é possível delinear alguns elementos que o orientaram e/ou que foram sendo perfilados em seu decorrer. Antes de sistematizá-los, é importante esclarecer que o trabalho de pesquisa com as professoras Rosane e Claudia se prolongou de outubro a dezembro de 1997, com a primeira, e de novembro de 1997 a junho de 1998, com a segunda.¹ Nesse período, foi feita uma

¹ Em 1997, a professora Rosane era responsável por uma turma de 1ª série do ensino fundamental e pela coordenação pedagógica do currículo por atividades. A professora Claudia tinha sob sua regência duas turmas de 3ª série do ensino fundamental, uma pela manhã e outra à tarde. Em 1998, ela foi cedida pela Secretaria Municipal de Ensino de Passo Fundo ao Projeto *Educação Formal e Periferia* e passou, em uma de suas jornadas de 20 horas, juntamente com a Profa. Rosane e a Profa. Neusa Andreolla, a compor a Equipe de Coordenação, responsável por seu desenvolvimento. Isso explica o número de horas em sessões de estudos que acumulamos em 1998, bem maior do que em 1997. É importante dizer que a rede municipal de ensino de Passo Fundo não contava (e ainda não conta) com um sistema de hora-atividade (horas pagas ao professor para que ele desenvolva estudos na sua área de atuação, prepare aulas, etc.). Cabe a cada escola, em conformidade com sua proposta pedagógica e de acordo com o corpo docente disponível para substituir os professores que se ausentam de sala de aula, organizar turnos de folga (dia xadrez, como é chamado este turno) e/ou reuniões pedagógicas de estudos e planejamento. Mensalmente, a Secretaria promovia (e ainda promove) reuniões de estudos entre professores, por área de atuação. A Escola de Ensino Fundamental Irmã Maria

coleta de materiais bastante diversificados, permitindo a composição de um *corpus* que contém, além do diário de campo da pesquisadora – o qual inclui o registro de aulas, de reuniões, de conselhos de classes e de outras atividades da escola –, a transcrição de todas as sessões de estudos, as apresentações de trabalhos realizados pelas professoras em eventos, os pareceres descritivos contendo registros de avaliações de crianças, as produções escritas de alguns alunos, as observações e memórias produzidas pelas professoras-pesquisadoras, ao longo do ano de 1997 e no período pelo qual se estendeu o trabalho em 1998.²

A esse material, já na fase final de elaboração deste trabalho, foram agregados outros dois documentos: a transcrição de uma sessão de estudo, realizada em março de dois mil, e as entrevistas semi-estruturadas feitas com as professoras Rosane e Claudia, em janeiro de 1996, com vistas à elaboração da Dissertação de Mestrado. Em relação à sessão, a sua incorporação permite incluir, na versão final, os pareceres e as sugestões que as colegas proferiram a respeito das primeiras compreensões registradas nas versões anteriores. Particularmente, no que se refere às entrevistas, não houve nas sessões de estudos muitas oportunidades para que detalhássemos momentos de suas trajetórias de vida, a não ser aqueles que, em função de sua importância para a compreensão do momento, tornavam-se relevantes para a sua análise. Isso fez com que o material coletado, tendo em vista a Dissertação, tivesse de ser retomado para fins de complementação dos dados necessários ao estudo.

É importante dizer também que uma perspectiva de trabalho como essa, por reunir pessoas com diferentes histórias, vivendo em determinadas condições,

Catarina, por sua vez, realizava, no período de desenvolvimento do trabalho de campo, reuniões pedagógicas de meio período (aproximadamente duas horas) e concedia um turno xadrez a seus professores de 40 horas, a cada semana. Era nesse turno que eu e Rosane nos encontrávamos em sua casa. Com Cláudia, foram variados os momentos: logo no início, geralmente à noite, também em sua residência, e, em 98, na Universidade, visto que lá estava para os trabalhos de coordenação do referido projeto.

orientando-se por diferentes concepções, elaboradas ao longo de suas trajetórias e de sua relação com o mundo, não é harmônica e linear, mas cheia de contradições e rupturas. Busco, na exposição, ser fiel à diversidade de sentimentos e pensamentos produzidos ao longo do trabalho, sem querer, com isso, enunciar que são estes os sentidos que perpassam e perpassarão todos os trabalhos de natureza semelhante. Novos percursos serão feitos por pessoas em condições distintas, que remontam trajetórias e relações constituídas de modo diferente daquelas encontradas neste trabalho. Considero, no entanto, que, ao aproximar-se de um estudo de caso, a sua sistematização produzirá “generalizações naturalísticas” que, segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 19-20), permitem aos sujeitos que a ela recorrerem associar “dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” e, ainda, confirmá-los (ou não) com base em sua própria prática.

A seguir, apresento os princípios que orientaram o desenvolvimento do projeto de pesquisa junto às professoras-pesquisadoras. São eles: relacionamento entre sujeitos com história, construção de relações colaborativas e negociação de práticas e sentidos.

Será arbitrário, como veremos, tematizar cada um deles isoladamente, mas opto por fazê-lo por julgar que isso auxilia o leitor a refazer comigo o caminho percorrido. Da mesma forma, cabe salientar que não terei, aqui, a pretensão de esgotar o conteúdo de tais núcleos, considerando que, além de exigirem estudos futuros, baseados, inclusive, em outras experiências semelhantes a esta que estou a narrar, aspectos relacionados a eles estarão sendo abordados ao longo da terceira parte deste texto.

² Do Anexo 1, consta a relação do material que compõe o *corpus* da pesquisa, organizado por tipologia e data.

4.1 PESQUISA NO E SOBRE O ENSINO: INTERAÇÃO ENTRE SUJEITOS QUE FAZEM A HISTÓRIA E QUE SÃO FEITOS POR ELA

Nas trajetórias de pesquisa e de formação que tenho tido a oportunidade de viver e conhecer, percebo o quanto é fundamental considerar o homem e as suas condições materiais de vida como ponto de partida e de chegada em qualquer processo de estudo e de mudança. Isso porque, ao se abordar uma obra, um fato ou um problema social, trata-se de gente que faz a história, mas que não a faz de qualquer modo, que a faz nas condições a ela propiciadas pelo momento histórico vivido. Dessa forma, mesmo de modo inicialmente superficial, apresento aspectos da vida das professoras que comigo trabalharam na pesquisa e alguns dados sobre como o nosso encontro aconteceu. Na terceira parte do trabalho, elementos mais densos a esse respeito serão considerados, ao passo que trazidos diretamente das ações das professoras, no processo de produção de seu trabalho.

Do ponto de vista da análise do problema que me dispus a abordar, por focar o trabalho de professoras e de crianças na escola e, principalmente, em aula, e a nossa interação na produção de sentidos sobre ele, foi fundamental agregar a esse referencial as perspectivas que BAKHTIN (1992, p. 117-118) oferece para o estudo da consciência. Entendendo a consciência como fato sócio-ideológico, com base na premissa marxiana segundo a qual é considerada um produto social que expressa o que os homens produzem e o modo através do qual o fazem no processo de reprodução de sua existência, o seu estudo requer uma interpretação sócio-ideológica que a considere como um produto das inter-relações que o sujeito mantém com o mundo exterior. Para ele, a consciência não existe “fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito)”. É por constituir-se sob a forma de “expressão material estruturada” que

ela se torna um “fato objetivo e uma força social imensa”. Ao fazer e dizer a si e o mundo, o homem constitui a sua humanidade, a sua especificidade, atingindo com isso a sua atividade mental, a sua vida interior. Isso ele faz na sua relação com os outros e é nessa relação e tão-somente nela que um sujeito produz sentidos.

O sentido existe, portanto, como uma resposta produzida no contato com outro sentido: “o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato” (BAKHTIN, 1992, p. 51). O sentido surge quando alguma coisa começa a falar, a influir sobre a pessoa de modo a fazer com que ela a elabore na forma de uma ou várias palavras. É com essa palavra que essa pessoa participa “de um contexto virtual do sentido verbal”. Quando isso ocorre, a “coisa” revela seu potencial de sentido. Ela, por sua vez, não é modificada pelo sentido produzido pela pessoa, nem mesmo os seus componentes reais serão alterados. A força do sentido está em ser capaz de modificar o “sentido global do acontecimento e da realidade, sem modificar o mais ínfimo de seus componentes reais” (BAKHTIN, 1997, p. 407-408).

O que o sujeito diz, o seu enunciado, é sempre um elo na cadeia da comunicação: “O que lhe sucede é a resposta ou a compreensão responsiva de outro locutor”. Por isso, o diálogo é a “forma clássica da comunicação verbal”: um enunciado está em “relação imediata com enunciados do outro”, suscitando e determinando, muitas vezes, nesse outro a resposta (p. 296-297).

Esse enunciado, por tomar forma em um sujeito que não se situa fora do mundo mas o integra, também está entranhado na situação transverbal, na realidade. Os sentidos, então, não podem ser analisados sem considerar as condições sociais e ideológicas com base nas quais se constituem, condições estas que expressam, por seu turno, determinados modos de produzir e reproduzir a vida.

A consciência, dessa forma, é prenhe de sentidos e a sua compreensão

revela o modo como os sujeitos relacionam-se com os outros e constituem a sua humanidade.

MINAYO (1996, p. 36), ao enfrentar a polêmica a respeito da produção de conhecimentos em Ciências Sociais, no que se refere à influência da subjetividade nesse campo, alerta para o caráter específico do seu objeto de conhecimento e para os limites que enfrenta caso atente somente para o que dizem os sujeitos. Segundo ela, o objeto das Ciências Sociais, o sujeito, recusa-se a revelar-se ou a igualar-se com sua aparência.

Desta forma coloca ao estudioso o dilema de contentar-se com a problematização do produto humano objetivado ou de ir em busca, também dos significados da ação humana que constrói a história. É um desafio na busca de caminhos.

ANTUNES (2000, p. 168), além de explicitamente influenciado pela produção de LUKÁCS (1981) e MÉSZÁROS (1993, 1995), indiciando a reflexão de GOLDMANN (1988) sobre *consciência real* e *consciência possível*, apresenta algumas pistas para o estudo da consciência de classe, mais propriamente. Segundo ele, essa área enfrenta o desafio de apreender, além da consciência empírica e imediata, as possibilidades de ação coletiva, cuja capacidade favorece, em relação ao todo social, uma apreensão “mais totalizante, menos fragmentada e coisificada”.

Para GOLDMANN (1988, p. 99), a consciência “resulta de múltiplos obstáculos e desvios que os diferentes fatores da realidade empírica opõem e infligem à realização [da] *consciência possível*”. O autor considera o conceito *consciência possível* um dos principais instrumentos do pensamento científico nas

Ciências Humanas. O máximo de *consciência possível* exprime “possibilidades no plano do pensamento e da ação numa estrutura social dada”. Entende que a consciência de classe, a *classe para si* lukacsiana, somente pode ser concebida quando as consciências individuais são compreendidas “no conjunto de suas relações com os outros, isto é, em relação ao todo, pela ação que opera sobre esse todo e a influência que este exerce nele”.

na sociedade atual, desde a Antigüidade pelo menos, a natureza do conjunto das relações entre os indivíduos e o resto da realidade social é de tal ordem que se constitui continuamente uma certa estrutura psíquica, em grande parte comum aos indivíduos que formam a mesma classe social; estrutura psíquica que tende para certa perspectiva coerente, certo máximo conhecimento de si e do universo, mas que também implica limites, mais ou menos rigorosos, no conhecimento e na compreensão de si mesmo, do mundo social e do universo. (GOLDMANN, 1988, p. 106)

Com base nos autores aos quais fiz referência, assumi como perspectiva epistemológica o estudo de um objeto que não é mudo e que “não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo”. Os sentidos produzidos pelos sujeitos que constituem esse objeto se revelam ou se expressam mediante um processo *dialogico*, no qual atuam, além de outros sujeitos, as próprias condições materiais da existência. Ou seja, com o auxílio de BAKHTIN (1997), reconheço o encontro que houve entre, pelo menos, dois sujeitos, cada um deles dotando a fala do outro de sentido e respondendo a ela a partir das condições na qual se encontrava e de tantas outras perante as quais, ao longo de sua existência, produziu respostas que

modificaram a sua forma de exprimir o mundo e, portanto, a consciência que dele possui. Nesse encontro, tentávamos compreender os sentidos que organizavam a nossa consciência e a nossa ação, remetendo-os a processos mais abrangentes que se reportam, por sua vez, a condicionamentos sociais, culturais e políticos, nem sempre claramente percebidos.

Cabe reiterar que os sentidos não se exprimem somente através de palavras, apesar de ter nelas o seu instrumento mais potente. Os sentidos expressam-se por gestos, por gritos, por olhares, por silêncios, constituem relações, movimentam os sujeitos. Todos esses elementos atuam no processo dialógico e, como veremos, em sua maioria, têm na palavra a possibilidade de mediação com o outro e de organização da própria consciência.

Alguns dados sobre as professoras-pesquisadoras e o nosso encontro

Um dos elementos que desde já explicito é que entre mim e as professoras Rosane e Claudia há um vínculo de amizade, forjado em anos de convivência. A atuação na mesma escola e no grupo de pesquisa repercutiu sobre nós, marcando a nossa existência e o nosso relacionamento.

Conheci Claudia, em 1991, quando foi designada para a Escola Irmã Maria Catarina na qual eu trabalhava como coordenadora pedagógica do currículo por atividades. Nesse mesmo ano, assumi a supervisão da área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação, e, no turno inverso, a secretaria do *I Ciclo de Estudos para a Teorização da Prática Pedagógica numa Perspectiva Emancipadora*: primeira iniciativa do GESPE no campo da formação continuada de professores. Os contatos com ela restringiram-se, então, às sessões de estudo proporcionadas

pelo I Ciclo, do qual ela tomou parte, junto com cerca de cem professores da rede municipal de ensino de Passo Fundo, logo no início de sua atuação na escola.

Claudia, na entrevista feita em 1996, fala um pouco da sua trajetória e de como esse trabalho influenciou a sua vida.

Adriana – Você participa do projeto desde 91, com o Ciclo de Estudos. Você participava de um dos pólos de estudos. O que te fez participar...?

Claudia – Porque eu achei super legal existir um grupo de colegas que estavam a fim de estudar e eu estava precisando estudar, eu queria. ...Agora em dezembro fez dez anos que eu me formei. Tu imagina ficar parada dez anos. Que atraso seria na minha vida profissional, entende? Então a minha preocupação era essa, era como continuar estudando, como não parar, como ir à busca de coisas que eu tinha necessidade de saber, de conhecer, que eu queria, mas eu nem sabia como. No momento em que me convidaram, eu achei super legal de existir um grupo de colegas que se preocupou com isso, que estava a fim, que estava à busca de conhecer mais coisas, de estudar, de fazer a relação das teorias com a prática. E foi isso que fez eu entrar. Uma também porque eu tinha muito, e tenho ainda, mas tinha muito mais inexperiência. Eu recém estava entrando no magistério. Eu nem sabia direito o que iriam estudar, o que iriam ler, o que a gente ia fazer naqueles encontros. Mas daí eu fui me achando, e os textos que eu ia lendo ia gostando. Muitas vezes sem entender, tinha coisas que eu não entendia. Eu até fui aprendendo a estudar, através dos textos. ... Porque a forma que eu estudava quando fiz Pedagogia era totalmente diferente.

Adriana – Como era?

Claudia – Era tipo leitura dinâmica. (risos) Pegava um texto, lia correndo, não sublinhava quase nada, lia mais por obrigação, porque tinha que fazer um trabalho, coisa assim, pronto. Então eu fui aprendendo também. E a escola veio a ajudar um monte. Eu acho que é isso.

(ET000796a)³

³ Os relatos orais mantêm, neste trabalho, a sua estrutura original. Foram modificados apenas aspectos formais, omitidos vícios de linguagem, sob o critério de que tal procedimento não alterasse o sentido dos enunciados e de que facilitasse a sua compreensão. As reticências foram utilizadas para sinalizar falas extensas ou falas com idéias incompletas suprimidas. Vícios de linguagem e repetições suprimidos não foram sinalizados. Algumas situações de fala, tais como risos, pausas e silêncios, foram registradas entre parênteses. Quando um enunciado é interrompido por outro, o primeiro deixou de ser pontuado. A flexão incorreta dos verbos na segunda pessoa do singular não recebeu correção, uma vez que podemos considerá-la uma marca lingüística regional, reconhecida em todo o Brasil. Os relatos escritos, por sua vez, foram corrigidos somente em seus aspectos ortográficos, mantendo como indicador de supressão as reticências, mas entre parênteses.

A presença de Cláudia no Grupo de Pesquisa constitui um dos resultados do I Ciclo de Estudos. Recém chegada à escola onde, além de mim, Rosane trabalhava, ela foi convidada a integrar-se a esse programa de formação. Na própria escola, como ela mesma diz, havia uma pressão muito grande sobre os professores para que estudassem e analisassem conjuntamente o trabalho ali desenvolvido - situação essa que, como veremos, mantém-se até os dias de hoje.

Faz parte da conduta da equipe diretiva da Escola Irmã Maria Catarina a realização de sessões de planejamento e de estudos entre os professores. Como não se trata de uma política dos órgãos centrais de gestão da educação municipal em relação à formação continuada de seus quadros, o tempo destinado a isso advém de períodos regulares de aula. Apesar de não ocorrer nas condições ideais, o espaço escolar oferece um ambiente formador não somente para a criança, mas também para os seus docentes. A sua defesa encontra argumento no fato de a formação inicial, no contato com as diferentes realidades com as quais o professor trabalha e, principalmente, com a violenta realidade da periferia de nossas cidades, exigir uma ressignificação, uma reorientação. É com base nisso que em um de seus textos o GESPE afirma:

a realidade emergente do contexto de periferia exige um professor qualificado, competente na ação e conhecedor dos estudos sobre educação. Essa formação, apesar de este ser o seu papel, não se dá nos meios de educação formal de professores. Em razão disso é que o grupo defende a formação em serviço como forma de qualificação competente para o professor que trabalha com a especificidade da periferia. (GRUPO DE ESTUDOS, 1998, p. 153)

As professoras que atuavam naquela escola e que participam ou já participaram em algum momento do GESPE reiteravam, sistematicamente, a crítica à formação inicial. Na trajetória do Grupo, ela surge sem o intuito de destituí-la de valor ou considerá-la dispensável, mas de modo a expor os seus limites face à realidade complexa e contraditória vivida pelos profissionais da educação e à evidente urgência de programas de formação continuada. Claudia aborda elementos sobre isso em sua fala sobre o seu percurso de formação.

Adriana – E por que você fez Pedagogia? Você não fez Magistério no 2º grau, não é?

Claudia – Não, eu fiz Auxiliar de Contabilidade. Porque eu saí do Notre Dame e fui pro Fagundes. ...E ali só tem Auxiliar de Contabilidade e o Técnico. ... O Técnico era de noite e a mãe não queria que eu estudasse de noite, então eu fiz o Auxiliar que era de manhã. Depois eu queria muito Psicologia. Era um sonho de adolescência fazer Psicologia. Uma porque eu pensava em fazer Psicologia porque desde o Notre Dame, depois no Fagundes, era a mesma coisa, sempre as colegas me procuravam pra conversar comigo. Colegas tinham problema com família, colegas que não se abriam em casa, que estavam infelizes por algum motivo e eu sempre dava o meu palpite, minha opinião, sempre. Eu não deixava sem falar nada pra pessoa, sabe? Nem que fosse à base de tiro, eu largava alguma, dava uma sugestão, falava alguma coisa. E eu pensava, eu vou fazer Psicologia que eu posso ajudar as pessoas. Olha o que é a mentalidade. Daí eu fiz aquele psicoteste que tem pra Psicologia e eu rodei. Já na primeira etapa, eu rodei. Que tem a parte escrita e depois tem a entrevista. Eu não cheguei na entrevista. Eu rodei na primeira etapa. E eu nunca vou esquecer aquele dia que eu fiz aquele teste. Foi aqui na Antiga Reitoria. E eu rodei e não entrava na minha cabeça que eu tinha rodado. Quando eu soube o resultado me deu um acesso de choro. Acho que eu chorei um dia inteiro. Da tristeza que era pra mim não ter passado. De tanto que eu queria. Daí eu não me conformei e fui atrás das psicólogas. E pedi uma entrevista. Porque eu precisava conversar pessoalmente com alguma delas pra saber porque, eu não admitia não ter passado. Pra mim eu tinha feito tudo direitinho, tudo correto, tudo. Daí uma das psicólogas me atendeu, de tanto eu incomodar, porque eu não saía dali da Reitoria, incomodando, e eu peguei o endereço delas, do consultório delas e tudo. Uma delas me atendeu, que foi a que me avaliou. E ela me explicou direitinho. Ela pegou todos os testes que eu fiz e ela me mostrou. E o problema maior foi no desenho. Eu fiz muito rico de detalhes, cheio de coisinhas que não precisava. E pela explicação que ela me deu eu rodei foi no desenho. Porque eu fiz muito cheio de detalhes. E que eu, vindo a fazer o curso de Psicologia, eu iria ser uma pessoa que iria me envolver muito com o problema das pessoas, com as coisas que as pessoas viessem trazer pra mim, e eu não iria conseguir trabalhar isso e corresponder à necessidade das pessoas. Por isso que eu rodei. Ela disse que até de repente eu amadurecesse, mais tarde e tal e viesse fazer o teste novamente. Ela tentou me confortar. (risos) E eu tive que me conformar. Eu não sabia o que eu ia fazer e estavam encerrando os dias das inscrições pro vestibular. Eu saí de casa e fui. Eu sei que eu queria alguma coisa na área humana. E então eu saí de casa, fui lá na

Secretaria Geral e olhei os cursos que tinha na área de Filosofia e Ciências Humanas e na Educação. E peguei Pedagogia sem saber direito o que era. Pedagogia Séries Iniciais. Comecei, comecei a gostar das fundamentações que são dois anos, dois de fundamentação e dois de metodologia. Depois deu o baque de não fechar os fundamentos com a metodologia, não fechava. Eles não faziam a relação. Mas eu gostei do curso e terminou bem rápido. E do estágio eu gostei mais ainda. Foi lá na Escola.

Adriana – Já foi no Irmã Maria Catarina.

...

Claudia – Em 90 abriu concurso pelo município. ... Em março eu assumi no município com 20 horas. Eu estava com 20 e estava insatisfeita. Eu queria trabalhar o dia todo. As gurias [refere-se à equipe diretiva] conseguiram, porque precisavam, e eu peguei regime especial como secretária. Depois saiu concurso de novo, eu fiz e fiquei com as 40 efetiva.

(ET000796a)

Ao referir-se ao Curso de Pedagogia, a fala de Claudia carrega a constatação sobre o problema da estrutura curricular da maioria dos cursos de licenciatura. Fiel às perspectivas teóricas que compreendem a formação do professor em estágios que vão da fundamentação, baseada em disciplinas aplicadas à Educação (História, Psicologia, Biologia, Filosofia, etc.), às didáticas, tal estrutura mantém a ruptura entre reflexão e ação, entre formação básica e trabalho docente. Depois, no estágio, “o baque de não fechar os fundamentos com a metodologia”.

Em sua voz, a voz do GESPE em sua crítica à dissociação entre teoria e prática a atravessar a formação inicial dos professores. Em FREITAS (1993, p. 42), no estudo sobre a prática de ensino em cursos de formação de professores, as constatações de Claudia são lançadas a uma esfera de compreensão mais complexa.

No interior da escola e das universidades – instituições responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento – esta fragmentação se manifesta na organização administrativa e curricular. A cisão entre

concepção e execução, presente no processo de trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas; como “teoria” que se “aplica a”. Assim, os alunos – futuros trabalhadores – tomam contato com estes dois elementos indissociáveis do trabalho – teoria e prática, concepção e execução – como dois pólos cindidos, dicotômicos e às vezes antagônicos. (...)

A separação entre estes dois elementos constitutivos do trabalho – teoria e prática – determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular de nossos cursos, que reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento: primeiro a teoria e depois a prática, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer.

Outro aspecto a considerar em sua fala é o fato de que ser professora não era o seu projeto. Não constando como horizonte profissional, o Curso de Pedagogia aparece como uma acomodação à necessidade de manter-se em contato com a área das ciências humanas, com a qual entendia ter maior afinidade. Como sugere FONTANA (1997), em seu estudo sobre a constituição do sujeito como profissional da educação, há mulheres que aprendem a ser professora, sem ter escolhido tal profissão. Claudia fez-se professora em contato com o curso e, principalmente, no estágio e no exercício da docência. No trabalho, buscou juntar o que estava separado. Buscou uma identidade e um sentido para estar ali.

Com Rosane, o meu encontro aconteceu em 1988, quando fui deslocada, “por castigo”, para a escola na qual ela atuava como diretora. Nomeada em 1986 por concurso público, fui designada para uma escola municipal unidocente, situada em uma granja, com sede em um distrito de Passo Fundo (atualmente

emancipado). Diante da necessidade de trabalhar, interrompi meus estudos no curso de Letras. O acesso à escola era difícil, o que me tornava dependente dos favores do dono da granja para nela chegar e atender quatro crianças, filhos de seus empregados, e obrigava-me a permanecer na localidade durante os dias da semana. O “castigo” foi resultado da insistência com que solicitava o meu remanejo. A Escola Irmã Maria Catarina, por sua vez, era/é uma das escolas de zona urbana mais distantes do centro da cidade e atendia/atende crianças provenientes de famílias muito empobrecidas, vivendo em péssimas condições no que se refere à moradia e a saneamento básico e, não raras vezes, envolvendo-se em situações graves de violência, assassinatos e roubos. A rotatividade de professores sempre foi um de seus maiores problemas. Felizmente, só soube que o meu deslocamento poderia ser entendido como um castigo tempos depois, quando já me sentia conquistada pelos desafios que algumas colegas e as crianças despertavam em mim.

Da entrevista com Rosane, da qual extraio alguns momentos, opto por manter o meu registro inicial, pois ele apresenta algumas informações que dizem um pouco mais sobre esse nosso encontro.

Nós sempre temos algo sobre o que conversar e que trocar, pois estamos trabalhando juntas desde 1988. Ela era diretora da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Irmã Maria Catarina (escola onde está até hoje) à qual fui designada naquele ano. Ocupou o cargo de Diretora até 1994, primeiro como indicada pela Secretaria de Educação e depois como eleita pelo grupo de professores e pelos representantes de pais e alunos. Em 1989, participamos juntas de um grupo de formação organizado pela SME, durante a gestão do Prof. Santos Olavo Misturini, a partir do qual organizamos, por nossa iniciativa, um outro grupo que pensasse, no decorrer do ano, num projeto que desse continuidade ao que estava sendo vivido. Neste grupo, ficamos eu, Rosane e mais três colegas. Ao propormos o Ciclo de Estudos, contávamos com um grupo que daria suporte ao trabalho. Até hoje, ela participa deste grupo original [GESPE]. Numa das visitas anteriores a esta, ela deu-me para ler seu relatório do ano de 1995. Durante esse período, depois de cumprir a Licença Gestante (a Rosane, em fevereiro, teve seu segundo filho), ela trabalhou com uma segunda série e com a Supervisão do Currículo. Queria que eu o lesse para que pudéssemos conversar sobre o que escrevera. Deu-me também o registro de várias observações que fizera durante o ano, para delas fazer uso se precisasse. Conversamos

muito sobre o que ela percebera no ano que passou, sobre a organização espontânea das crianças, sobre as questões em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, etc. A Rosane ocupou-se de uma 2ª série “problemática”. Isso porque eram crianças que já repetiram no mínimo dois anos a primeira série e que, no ano anterior, avançaram no processo de aquisição da língua escrita e que a escola (a Direção, ela, e a professora) decidiu por aprová-las para a série posterior para que não sofressem novamente uma reprovação. São, portanto, crianças que, segundo os níveis psicogenéticos, de Emilia Ferreiro, estão no nível silábico de escrita. Guardei para mim uma cópia de seu relatório porque é fruto de um trabalho de observação e reflexão que uma professora faz no decurso de sua prática em sala de aula. (...)

Pra mim foi difícil ficar numa posição de “inquiridora” frente a uma pessoa que tanto me conhece e que eu conheço tanto, pois sou instada por ela a falar, a dizer o que sei e o que penso e, por outro lado, senti, por vezes, a necessidade (metodológica?) de perguntar coisas sobre as quais já havíamos conversado em oportunidades anteriores e sobre as quais já sabia a sua opinião.

Adriana – Você fez Magistério, Rosane, no 2º grau?

Rosane – Fiz. Fiz Magistério.

Adriana – E foi aqui na EENAV? [Na mesma escola estadual onde eu fiz o Curso.]

Rosane – Foi na EENAV. Tirei 10 no estágio.

Adriana – Como é que foi o estágio?

Rosane – Foi ótimo. (risos) Eu pintava e bordava com eles, contava história. A minha supervisora ficava atrás da porta escutando. Eu inventava as histórias. Tirei 10. Imagine!

Adriana – Onde você fez o estágio?

Rosane – Na EENAV mesmo. Por honra ao mérito. Eles escolhiam os melhores ali pra EENAV.

Adriana – E a tua opção em ser professora vem de onde?

Rosane – Veio da mãe. Eu sinto que eu dou pra isso, sabe? Sabe, por mais que tu tenha deficiências, todos têm, mas eu sinto que, quando eu me entendo com os alunos, com as crianças, eu tenho qualidades que me fazem no mínimo ser uma professora razoável. ... E é uma coisa assim que, por mais que eu tenha pretensões de trabalhar em outro local, eu vou querer retornar para a minha carreira de ser professora de currículo, porque eu gosto. Eu imagino assim que se eu tivesse todas as condições, o que não daria pra fazer. Eu adoro alfabetizar. É gostoso, né? Principalmente lá na vila, que cada um que consegue se alfabetizar é uma vitória.

(E T000796b)

Em 1997, em nossas sessões, Rosane acrescenta dados sobre a sua formação inicial.

Rosane – ... Depois quando eu entrei na pedagogia, não veio nada. Hoje eu faço essa avaliação. A fragmentação foi tão grande na pedagogia que nem Paulo Freire [foi visto] na alfabetização. Mas eu não podia ter posto Paulo Freire à prova. Eu fiz isso lá no Pontão. Eu trabalhei as palavras significativas daquela comunidade, mas eu fiz por conta própria e não discuti com ninguém. Foi uma fase, aquela primeira fase lá. Isso aqui na pedagogia não foi trabalhado. Nem isso aqui, nem uma alternativa, na minha época nem teoricamente nem na prática.

(SE171097)

Ao mesmo tempo em que Rosane reconhece a influência da mãe na escolha da profissão, possibilidade esta também apontada por FONTANA (1997) no estudo a que já se fez referência, ela imediatamente recorre à idéia do dom (“Eu sinto que eu dou para isso, sabe?”) para expressar a sua satisfação em ter, apesar do modelo, seguido o seu próprio caminho como professora. O “dom” é a superfície que encobre o gosto pelo trabalho e não o contrário. Essa satisfação, como veremos, não advém do “desabrochar” de uma tendência pré-estabelecida, mas da produção de um modo de ser professora, diariamente conquistada, ao longo de sua trajetória profissional.

Esse tem sido, desde que conheço Rosane e Claudia, o tom de suas trajetórias: experimentando, discutindo com os outros, buscando formação. Apesar de pressionadas por vários condicionantes, entre eles, classe social e gênero, não nascemos professoras, “tornamo-nos” professoras.

“Tornar-se professora”, mais do que uma condição, foi também o processo através do qual nos inserimos, de um modo específico, como mulheres e trabalhadoras, na corrente das relações de trabalho e das práticas educativas de nosso grupo social, relações e práticas que se formaram sem nós e diante das quais “*não [f]omos, de início, senão objeto como os outros*”. (...)

As especificidades da organização do trabalho docente também nos constituíram e seguem nos constituindo.

Vivendo-as, dentro e fora do espaço escolar, produzimos as professoras que somos. Em suas confluências e oposições às muitas outras dimensões e papéis sociais que nos constituem, fomos transformando-as em parte de nós, fomos imprimindo-lhes nuances e tonalidades singulares. (FONTANA, 1997, p. 139)⁴

Três mulheres que o trabalho aproximou. Trabalharam na mesma escola, participaram juntas do GESPE e muito já trataram sobre problemas pedagógicos. Reencontramo-nos na mesma escola, em 1997, depois de dois anos de meu afastamento para a realização do Mestrado, com a finalidade de tomarmos conjuntamente o nosso trabalho nas mãos. Sabemos da importância dessa atividade vital para a manutenção de nosso relacionamento e isso garante laços de confiança que nos permitem transitar com razoável liberdade pelo que somos, dizemos e fazemos.

4.2 PESQUISA NO E SOBRE O ENSINO: ESTABELECENDO RELAÇÕES COLABORATIVAS

Uma das tônicas na recomposição sobre a crítica à relação entre pesquisa e ensino e sobre as possibilidades que a pesquisa sobre e no ensino oferece para trabalhar com dissonâncias e desigualdades que nessas relações são produzidas,

⁴ Em itálico, a autora cita G. Deleuze, *Proust e os signos*, Rio de Janeiro : Forense, 1994. p. 8.

diz respeito à necessidade de colaboração entre pesquisadores e professores e entre os universos a que ambos pertencem.

Na análise que faço do trabalho desenvolvido com as professoras Rosane e Claudia, percebo que, além da vivência comum e das perspectivas de vida e trabalho que nos uniam, outras razões levaram-nas a me aceitar como interlocutora. Retomo as suas expectativas iniciais e o modo como elas foram sendo recriadas, fundamentalmente, por meio da interação que o nosso convívio propiciou.

Como já informei anteriormente, o trabalho de Rosane estava pautado pelo interesse em desenvolver uma pesquisa, mais sistematicamente orientada, sobre o trabalho com a sua turma de primeira série. Essa meta estava bem clara para ela, desde a nossa primeira sessão de estudos. Em uma de suas falas, motivada por questões que estávamos a analisar, já havia a preocupação com uma possível síntese de seu trabalho, decorrente dos questionamentos que sua experiência com as crianças impunha, do diagnóstico inicial sobre questões curriculares que juntas fazíamos e da experiência de produção que o próprio GESPE acumulava. Ela dizia: “Eu pensei de ir trabalhando essas questões e nem que eu não vá registrando, mas que eu me proponha, no final do ano, a fazer um trabalho, enfocando vários desses aspectos, um resumo, uma retomada. Porque eu acho que são coisas que realmente eu preciso pensar e eu preciso ver as relações que eu tenho com esses conhecimentos, as relações que eu tenho com o texto, que eu acho que isso me ajuda, me dá pistas com certeza. Já tem várias coisas que eu escrevi, mas eu não sei como é que tu acha que a gente poderia colocar, registrar.” (SE171097).

Essa necessidade de pensar sobre o seu trabalho, muito próxima daquilo a que ELLIOTT (1998) faz referência ao tratar do “mundo subjetivo do prático”, fez-se evidente em outras passagens. Na que segue, por exemplo, Rosane revela como reorganizou a sua própria intervenção na escola, a sua relação com as colegas e com as outras funções por ela desempenhadas naquele ano.

Rosane – Esse ano foi uma supervisão bem, e eu coloquei já para as gurias isso, bem insatisfatória porque eu me voltei para o meu trabalho. Eu preciso disso até para me entender e depois de toda essa prática, eu vou precisar estudar, fazer alguma especialização para poder fechar todas as coisas, quer dizer, para entender melhor, para poder encaminhar melhor as diferentes metodologias... Eu me voltei muito para mim mesma e até evitei fazer questionamentos às colegas da primeira série. Eu deixei rolar, sou bem sincera contigo quanto a isso, porque no momento em que eu entrei nesse processo eu me desestruturei muito. Tu sabe o que eu estou passando.

Adriana - Daí fica difícil orientar

Rosane – Fica difícil orientar e até questionar, porque tem coisas que eu estou me questionando e que se eu não consigo dar resposta me parece que eu não devo fazer essa pergunta para ninguém...

(SE211197a)

Quanto à minha presença, Rosane esperava que eu pudesse auxiliá-la a perceber se o seu desejo de alfabetizar as crianças de acordo com princípios baseados no construtivismo pós-piagetiano estava de fato realizando-se.⁵ Essa perspectiva teórica, presente em seu trabalho, auxiliava-nos a buscar referências para compreender o que ocorria em aula, as propostas feitas às crianças, as suas reações e produções, os impasses metodológicos enfrentados. Sabendo do lugar teórico e do projeto que impregnava o trabalho em observação, nossas intervenções nas análises que sobre ele se debruçavam pautavam-se, freqüentemente, por questionamentos advindos da teoria dominada, mesmo que não profundamente, por ambas.

No que se refere às suas aulas, a minha perspectiva inicial, em função disso, era a de manter perante o seu trabalho com as crianças uma postura capaz de

⁵ O Construtivismo Pós-piagetiano (ou Pós-construtivismo) pretende promover uma revisão da posição piagetiana, incluindo no estudo sobre a aprendizagem as contribuições de Henry Wallon, Lev S. Vygotsky, Paulo Freire e Sara Pain, de Karl Marx e de Sigmund Freud, da sociologia, da antropologia e da lingüística contemporâneas. Segundo essa abordagem, ao reagir contra o inatismo e o empirismo, Jean Piaget ocupou-se, prioritariamente, do sujeito epistêmico, do sujeito da inteligência. O novo “paradigma explicativo do aprender” propõe-se a aliar a contribuição piagetiana ao estudo do sujeito do desejo, do social e do cultural. Ver sobre isso GROSSI e BORDIN, 1993.

perceber indícios de contradições entre sua proposta, a reação e os resultados que obtinha.

No entanto, logo na primeira aula de que participei, senti que não poderia permanecer imóvel dentro da sala, ao mesmo tempo em que a colega precisava de auxílio na condução das atividades propostas às crianças. Nesse momento, percebi, também, que o tipo de observação de que necessitaria para “apreender” como as crianças se relacionavam com o trabalho proposto e como a professora reagia às respostas das crianças, precisaria assumir um outro caráter. Pensando nisso, ofereci-me para auxiliar na execução de algumas atividades. Esse momento é recuperado pelo diálogo exposto a seguir.

Adriana – Rosane, será que eu nas aulas não poderia fazer algum tipo de atividade junto contigo? Poderia te ajudar em algumas coisas ou vermos o que poderia ser melhor observado que talvez nos ajudasse a pensar nesse processo todo.

...

Adriana – Porque eu vi que algumas crianças têm abertura para eu chegar, tem outros que não, quando eu chego perto eles se escondem, por enquanto, talvez nessa terceira vez não façam isso.

Rosane – E se a gente fizesse assim, eu deixava as propostas de produção textual, isso até é uma coisa que vai me ajudar, porque justamente é onde eu tenho mais dificuldade que é na hora de trabalhar isso aí. Eu conversei com as meninas lá [de outra escola] elas fazem assim, elas dão a proposta, elas vão fazendo, elas sentam lá num lugar, elas vão chamando as crianças para elas olharem e vão escrevendo com eles, reescrevendo. Eu acho que para o silábico-alfabético seria ótimo. Você sentaria num canto e eu no outro e eles iriam trabalhando, depois eles iriam uns contigo e uns comigo e a gente conseguiria trabalhar todos os textos. Para mim e para o silábico-alfabético o trabalho de escrever é só o que eles precisam. Eu acho que seria assim: terça-feira ou na própria atividade de leitura. Eu pensei em contar, não ler, contar a história e trabalhar com as palavras e daí largar eles escrevendo contando a história. ...

Adriana – E aí nesse trabalho de reescritura eles lêem o que escreveram...

Rosane – Daí a gente vai perguntando o que tu quis dizer e daí vai.

(SE241097)⁶

⁶ Algumas vezes, ao longo desta exposição, o leitor encontrará expressões tais como: aluno silábico-alfabético, nível pré-silábico, escrita silábica, etc. Trata-se de uma referência aos níveis de construção da escrita, inicialmente caracterizados por FERREIRO e TEBEROSKY (1991). Em sua tentativa de encontrar “modos de organização

Rosane prontamente aceitou minha colaboração em sua aula. Realmente há trabalhos cujo desenvolvimento se torna quase inviável sem o auxílio de alguém. Com certeza, isso também me auxiliou no deslocamento, mesmo que provisório, do lugar de pesquisadora, aproximando-me do lugar donde olha a professora.

No caso de Claudia, como já havia iniciado o trabalho com a Rosane e ela percebera que a minha presença poderia ser vista efetivamente como um auxílio em suas aulas, no nosso primeiro encontro, esse dado, entre outros, já se faz presente em sua fala.

Quando chegou à minha casa, estava afoita. Tinha muitas coisas a me mostrar e esse foi o tom da nossa conversa. Ouvi muito, opinei pouco e fiz algumas perguntas. Ela falou muito e perguntou-me pouco. (...) Primeiramente me mostrou as produções que as crianças fizeram para a feira do livro. Estava em dúvida sobre como iria encaminhar: se passava a limpo no computador ou se deixava essa tarefa para as crianças. Ela não sabia também como iria corrigir os trabalhos. (...) Não consegui, na conversa, me situar, saber por onde eu entraria. O seu projeto de mestrado era sobre fracasso escolar e eu acho que posso ir por aí. Sinto que ela precisa de acompanhamento.

(SE141197b)

relativamente estáveis que se sucediam em certa ordem”, com base nos quais se poderia compreender o desenvolvimento da escrita e da leitura, entendidos como objetos socialmente constituídos (FERREIRO, 1998, p. 09), as pesquisadoras identificaram cinco níveis de representação da linguagem, no percurso de crianças tendo em vista compreender como esse objeto funciona. O pré-silábico – nível 1 e nível 2 – expressa-se quando o alfabetizando representa a escrita sem estabelecer qualquer correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita. O silábico – nível 3 – é identificado quando o alfabetizando descobre que a quantidade de letras que poderá utilizar para escrever determinada palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes percebidas por ele na emissão oral, processo este que, após período intenso de descobertas e nuances, é representado, enfim, pela presença rigorosa de uma letra por sílaba, sem que letras sejam repetidas ou sílabas omitidas. O silábico-alfabético – nível 4 – aparece quando o alfabetizando, na passagem da representação silábica para a alfabética, começa a acrescentar letras à palavra para além daquelas que a correspondência anterior solicitava, pressionado pela exigência mínima de grafias (p. ex., para uma criança em transição, é difícil aceitar que “pê” seja escrito somente com “e” ou com “p”) e pelas formas convencionais que o meio lhe oferece, não possíveis de serem “domadas” pela leitura silábica (“sempre sobram letras”). O alfabético – nível 5 – ocorre quando, enfim, o alfabetizando domina o sistema alfabético de representação da escrita, compreendendo que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba” e que, ao escrever uma palavra, há a necessidade de realizar a análise sonora dos fonemas a serem escritos (Cf. FERREIRO, 1992 e 1991).

As expectativas de Claudia alteravam de certa maneira a minha proposta inicial, uma vez que não estava entre meus objetivos entrar em uma relação na qual eu devesse ensinar alguma coisa. Relutei muito a pensar sobre isso, mantendo-me, como critica ELLIOTT (1998), meramente como “facilitadora”. Já se vislumbrava, portanto, um elemento a ser negociado por nós, a ser melhor examinado mais adiante. Quanto à aula, no entanto, logo em meu primeiro dia com a turma, a relação de colaboração estava aberta.

Fui ao encontro da sala da Claudia. Ela estava sentada próxima à porta em meio a alguns alunos e a muitos papéis. Quando a saudei, abriu um sorriso e disse-me que eu não poderia vir em melhor hora. Estava confeccionando livrinhos com as crianças para uma feira que haverá nos últimos dias de novembro. Eles haviam escrito as histórias e chegara a hora da correção, visto que o próximo passo será passar a limpo em papel adequado. Disse-lhe que me dissesse em que poderia ajudar, e de pronto, ela me passou o texto de um menino para que o ajudasse a ver como estava.

(DC111197)

No ano seguinte, em 1998, Claudia impõe-se a prática do registro, de modo mais sistemático do que no ano anterior. A pressão exercida por um período longo de estudos sobre a prática pedagógica em escolas de periferia, o contato mais freqüente comigo e a vivência de Rosane no ano anterior impunham-lhe (e ela, por sua vez, impunha-se) olhar com maior rigor para sua prática e buscar nela as suas conquistas. As suas tentativas de observação e reflexão ganharam, nos nossos encontros, um momento para serem socializadas, uma vez que, nas reuniões do GESPE, dado o número de memórias produzidas e de temáticas abordadas, não havia espaço para uma abordagem sistemática de seus escritos, tal como lhe propunha. Em praticamente todas as nossas sessões, Claudia lia seus registros e com base nele trabalhávamos e dinamizávamos nossos estudos. Em resposta a isso, a própria freqüência com que ela passa a realizá-los aumenta.

Inicialmente, era difícil recompor pelo escrito as situações que faziam Claudia escrever. Por isso, em muitos momentos, dentre os quais o que segue, os seus registros (memórias ou não) foram temas de nossas falas.

Adriana - Claudia esses registros... até seria bom pelo menos um a gente ler para ver como é que você começou a registrar.

Claudia - Isso. Eu também gostaria de ver.

Adriana - Esse registro é semanal ou como é que tu estás fazendo?

Claudia - Eu estou fazendo um dia sim um dia não. Pra não perder nada que eu quero pegar. E tem outra coisa aqui que uma é consequência da outra, um registro dá continuidade ao outro, têm uma seqüência..

Adriana - Quem sabe para ver como é que tu começou o trabalho

Claudia - É isso aí, eu também gostaria de ver contigo, aprimorar também o meu registro. Isso eu queria ver contigo também, não sei se é isso que te vem

Adriana - No fundo é a questão da pesquisa. Vamos juntas (risos). Eu quero ver o que tu pensou, para eu poder ver se o que eu pensei tem razão de ser

Claudia - Se é por aí ou não.

Adriana - Então é a questão da pesquisa em si e o trabalho com o registro, e a questão da bibliografia.

Claudia - É que eu já gostaria de ir fundamentando, Adriana, porque há dúvidas em relação ao registro bem no sentido da pesquisa, como aproveitar melhor o registro, fazer ele de uma forma

...

Claudia - Vamos fazer assim: eu leio um, depois a gente vê o que tem pra ver neste, assim por diante. ... Esse registro eu fiz no dia quatro e estou escrevendo sobre o início que foi no dia dois do três. ...

Claudia - "... O projeto seria atualmente sobre as relações afetivas o vínculo do professor com os alunos e vice-versa, para que a aprendizagem ocorra e o aluno fique na escola. Cada dia estou amadurecendo essa idéia, mas precisaria fundamentar isso. Acredito que lendo mais em livros de psicologia (...) Não sei bem qual seria a fundamentação." O último foi isso, e aqui tem outros... Tem um aqui que eu explico até a seqüência de uma atividade como foi desenvolvida.

Adriana - É isso que eu senti falta, Claudia. Quando você faz o registro seria muito importante, tendo em vista o que você gostaria de apreender no seu trabalho...., mesmo que seja de maneira simplificada, não precisa descrever toda atividade, mas dizer o que você desenvolve em uma tarde, o que você faz e como as crianças reagem, como que você se sente no desenvolvimento das atividades.

Claudia - Tanto a reação minha quanto a deles.

Adriana - Quanto a deles, porque de repente você planeja uma coisa e quando você está desenvolvendo, talvez

Claudia - Caia por água abaixo

Adriana - É, e às vezes você se dá conta de que aquela atividade não está muito bem, poderia ser encaminhada dessa forma ou poderia ser encaminhada de outra, então vamos ver como é que você fez o registro da atividade.

(SE050498)

Ao tornarem-se ponto de partida de nossas análises, as memórias de Claudia começam a trazer o seu trabalho para a discussão. Pude, com isso, auxiliá-la a desenvolver o que pretendia: fazer o registro de seu percurso no ano tendo em vista chegar ao final dele com a possibilidade de, enfrentando o material acumulado, produzir sínteses sobre sua experiência tal como ocorrera com Rosane. Para mim, mais do que no semestre anterior, estava claro qual era o meu papel: havia estado em suas aulas e sabia, portanto, que havia muitas vezes que de lá provinham, muitas propostas que lá eram desenvolvidas as quais a escrita não traduzia. Claudia buscava refletir sobre o seu trabalho e produzir sínteses que expressassem a sua compreensão sobre ele. O registro cuidadoso era, então, imprescindível e eu poderia auxiliá-la nisso, sendo a sua interlocutora, buscando nele o que ela não documentava.

Um dos aspectos importantes a respeito da forma como a minha inserção em aula aconteceu foi o fato de, apesar de isso estar previsto na proposta feita às professoras, ela acontecer de modo efetivo a partir de uma necessidade reconhecida por mim e por elas. Participar das atividades da aula, auxiliando as crianças que precisavam de acompanhamento para a realização de tarefas, foi fundamental para a minha inclusão na organização dos trabalhos, para o meu relacionamento com as crianças. Isso fez com que eu deixasse de ser considerada uma estranha logo de início.

O fato de minha presença ter sido assimilada rapidamente e de não me sentir responsável pela condução dos trabalhos produzia um excedente de visão

que me permitia ver o que, muitas vezes, as colegas não viam e que, não raramente, expunham contradições, incompletudes com as quais não foi fácil trabalhar. O processo de observação e de reflexão sobre as suas ações, vivido por nós, mostrou-se fundamental para que superássemos as tensões decorrentes dos limites percebidos nas diversas práticas em questão. Havia, portanto, um projeto que nos servia de contraponto para que avançássemos em nossas discussões. Ter esse ponto de apoio ajudava a refletir sobre o trabalho, buscando nele as suas possibilidades.

Sob uma outra perspectiva, é impressionante o modo como essa inserção participante desloca o ponto de observação de quem está também para saber como aquele lugar se constitui, como as pessoas interagem. A relação entre sujeito e objeto foi modificada pela perspectiva assumida, pelos referenciais e pelas experiências de vida das pessoas com as quais me encontrei. Essa interação produziu mudanças no meu olhar. Estar em sala de aula e participar das atividades permitiram-me ver a partir de um outro lugar o trabalho das crianças, das professoras, da escola e também o meu.

Diante disso, assumo a dificuldade de conquistar uma *vigilância epistemológica* capaz de auxiliar-me a produzir uma compreensão do que vira, ouvira e sentira, que permita não só às professoras-pesquisadoras, mas a todos os meus leitores, uma versão da complexidade do trabalho recomposta sob vários pontos de vista.⁷ Envolver-se de tal forma com o objeto e considerar a intencionalidade e os significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações, em um

⁷ Sustentado pelo estudo de BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON (1975), a respeito, mais propriamente, do “racionalismo aplicado” em oposição ao intuicionismo e ao positivismo na pesquisa em Ciências Sociais, e da necessidade, na produção de conhecimentos, de conquistar, construir e comprovar os fatos, em um processo de controle epistemológico permanente, SANTOS (1991, p. 56) definirá o conceito de *vigilância epistemológica* em três graus de exercício: “[1º] a atenção sobre os fatos e acontecimentos relevantes para o objeto científico; [2º] o cuidado com a aplicação rigorosa dos métodos de investigação e de interpretação; terceiro, a vigilância reaparece quando ela julga os métodos em si mesmos, como um momento de seu próprio procedimento de apreensão do real.”

processo de pesquisa, pode tornar o pesquisador um cúmplice de tais sentidos.

Algo que auxilia a minimizar esse perigo fora apontado, entre outros, por TRIGO e BRIOSCHI (1992), ao defenderem que não há perigos no trabalho com subjetividades desde que suas influências se tornem conhecidas e instrumento de conhecimento. Espero que meu leitor perceba o meu esforço em construir esta exposição de modo a tornar evidente a sua presença e a reconduzi-las a objeto de análise. Considero, também, que esse é um dos problemas a serem enfrentados pelos estudos orientados pelo viés da pesquisa-ação e por aqueles que tomam as suas próprias produções/práticas como objeto de estudo.

Do ponto de vista epistemológico, é importante mencionar, ainda, que muitos dos conhecimentos sistematizados aqui foram produzidos nesse processo de colaboração que estou a caracterizar e, mais propriamente, no diálogo com as parceiras de trabalho, fundamentalmente nas sessões semanais. Nesses intervalos abertos em nosso cotidiano, as elaborações, formuladas no nível do *discurso interior*, encontravam um espaço de exposição.

Para BAKHTIN (1992, p. 61), “a atividade mental não é visível nem pode ser percebida diretamente, mas, em compensação, é compreensível”, desde que esclarecida por outros signos. É nesse processo que a introspecção, enquanto “compreensão do próprio signo interior”, adquire um caráter expressivo e pode, então, ser exteriorizada.

Para ele, no entanto, essa atividade interna, o *discurso interior*, constituída de palavras, está associada de maneira estreita às situações e aos signos externos.

A orientação da atividade mental no interior da alma (a introspecção) não pode ser separada da realidade de sua orientação numa situação social dada. E é por essa

razão que um aprofundamento da introspecção só é possível quando constantemente vinculado a um aprofundamento da compreensão da orientação social. Abstrair essa orientação levaria ao enfraquecimento completo da atividade mental, como acontece quando se abstrai sua natureza semiótica. (...) *o signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados.* (BAKHTIN, 1992, p. 62)

É importante dizer que a atividade mental ganha também expressão externa através dos atos, das opções, dos costumes. No caso em questão, tais expressões tornavam-se objetos de observação das professoras-pesquisadoras. Ficava constituída, então, com a sessão de estudos, uma “situação social” que acompanhava a experiência exterior e esclarecia o signo interior. Ao ser instado a expressar suas reflexões, o sujeito não só as esclarece como também provoca no outro o desejo de resposta e o desejo de explorar com ele as possibilidades e os limites dessas compreensões. Isso se compreende, também, porque, no nível do discurso interior, o grau de análise e explicitação é abreviado. O sujeito tem domínio do contexto de suas elaborações e, portanto, não necessita de instrumentos exigidos em circunstâncias que visem à exposição a um outro. Dessa forma, o espaço da sessão de estudos foi fundamental na explicitação das elaborações feitas no âmbito do discurso interior.

A compreensão de situações como as que serão narradas na terceira parte deste trabalho não era levada à sessão por mim ou pela colega, mas produzida na interlocução com os elementos de que dispúnhamos. Tentávamos ser para a colega o seu *terceiro*: aquele que possuiria a “compreensão idealmente correta” para quem o sujeito que fala organiza a sua própria expressão.

Segundo BAKHTIN (1997, p. 355), compreender é “tornar-se o terceiro num diálogo”. É completar o texto do outro, prosseguir o ato criador, conduzir o texto

para fora dos seus próprios limites, “cotejar com outros textos e pensar em um contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (p. 404).

Todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (...).

O terceiro em questão não tem nada de místico ou de metafísico (...). Ele é o momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto. O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua *no imediato* e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado). (...)

Karl Marx dizia que, somente ao ser enunciado na palavra, um pensamento torna-se real para o outro e, portanto, para si mesmo. Mas esse outro não é unicamente o outro no imediato (destinatário, segundo). Em sua busca de uma compreensão responsiva, a palavra sempre vai mais longe. (BAKHTIN, 1997, p. 356-357)

Carregávamos às sessões diferentes intuições, conhecimentos, vivências que, atuando reciprocamente, produziam o que BAKHTIN (1997, p. 368) chama de *exotopia*.

O importante no ato de compreensão é a *exotopia* do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a

respeito do que ele quer compreender. (...) A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de *outra* cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (trata-se, claro, de perguntas sérias, autênticas).

O encontro dialógico de duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão; cada uma delas conserva sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente.

Muitas observações minhas e das colegas eram de fato compreendidas quando fazíamos a viagem inversa – o percurso de volta à intencionalidade da ação, ao sentimento que a orientou –, por meio da reflexão e do diálogo, em um reencontro com os seus sujeitos, tanto crianças quanto professoras, e com a atividade mental expressa nessa interação. Quando, além disso, conseguíamos (porque nem sempre isso foi possível) buscar sentidos alheios às situações, que nos auxiliassem a formular perguntas sobre elas e a encontrar respostas que as lançassem para dimensões capazes de recuperar as várias determinações que as constituíam.

No que se refere ao espaço de diálogo aberto à elaboração das próprias reflexões produzidas no nível do discurso interior, a colaboração aconteceu

também sob a forma de tempo destinado às sessões. Somente conseguiam fazer esse caminho inverso, deslocando-se para as finalidades de sua atividade e para a análise das escolhas feitas tendo em vista conquistar seus objetivos, porque as professoras abriram o seu tempo livre para o estudo sobre o seu trabalho.

Na análise do uso do tempo livre, sob o domínio da lógica capitalista, ANTUNES (2000, p. 175) denuncia o controle e a invasão do capital sobre os territórios do tempo de vida fora do trabalho, oprimindo-o e pressionando-o da mesma forma que controla e invade o tempo de trabalho. Segundo ele, “uma vida desprovida de sentido no trabalho é *incompatível* com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará *maculada* pela *desefetivação* que se dá no interior da vida laborativa”.

Assim, a vida cheia de sentido opõe-se ao trabalho assalariado, fetichizado e estranhado⁸ e somente poderá ocorrer

por meio da demolição das barreiras existentes entre *tempo de trabalho* e *tempo de não-trabalho*, de modo que, a partir de uma *atividade vital* cheia de sentido, autodeterminada, *para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente* e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. Uma sociabilidade tecida por *indivíduos* (homens e mulheres) *sociais e livremente associados*, na qual ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da

⁸ ANTUNES (2000) mantém a diferenciação feita por Gyorgy Lukács entre alienação e estranhamento. Para ele, a alienação é condição inerente ao trabalho, uma vez que nem todos os trabalhadores podem atuar percebendo todos os condicionamentos de sua atividade nem todas as conseqüências por ela produzidas. Já o estranhamento é a forma assumida pela alienação na sociedade capitalista. Em sua definição, identifica-se com o conceito de *trabalho alienado* a que fizemos referência no segundo capítulo (nota nº 2). Mantemos, portanto, a terminologia que nos é mais familiar, considerando que a referida diferenciação remete a uma polêmica que extrapola os limites deste trabalho.

vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões [grifos do autor]. (ANTUNES, 2000, p. 177)

No entanto, apesar de vivermos sob a opressão do trabalho alienado, inclusive presente em esferas não produtivas, podemos não sucumbir a ela, buscando formas de controlar o nosso tempo, conquistando momentos autodeterminados, “não mais conduzido[s] pelas regras impositivas do mercado, pela necessidade de consumir (material e simbolicamente) valores de troca” (Id., *ibid.*, p. 168).

Na verdade, ao decidirmos ocupar o tempo livre para o estudo e a reflexão sobre o trabalho na/da escola, autodeterminávamos o seu uso e criávamos um nicho de liberdade entre as paredes rígidas em meio as quais vivemos. Assumir a nossa atividade vital como tema de nossas sessões não pode ser entendido como indicador do controle do capital ou de sua invasão sobre ele (sob o argumento de que o tempo livre é usado, muitas vezes, pelo trabalhador para a capacitação, para se tornar empregável, etc.), uma vez que não havia outra necessidade nos pressionando a estar ali senão a nossa própria vontade de dirigir o nosso trabalho, de reencontrar suas finalidades, de confrontá-las com os meios de que dispúnhamos, com as opções que fazíamos. Não havia nada que nos fizesse estar ali senão o reconhecimento de que o trabalho detém a centralidade da vida cotidiana, de que ele é constitutivo do próprio homem e de sua humanidade e, portanto, de que não há um tempo delimitado para ele. O tempo que é demarcado e controlado está a serviço do trabalho forçado, do trabalho alienado.

Do processo de colaboração que entre as professoras-pesquisadoras se instalou, decorre o compromisso ético que perpassa o trabalho aqui apresentado.

Reconheço o ponto de vista por meio do qual organizo o meu pensamento: por mais que sejam evidentes elementos vinculados a práticas tradicionais e que, pela opção teórica que faço, remetam à reprodução das relações sociais dominantes, a minha intenção, sem deixar de reconhecê-los, é potencializar os elementos que constituem práticas pedagógicas nas quais se expressam (mesmo que não se realizem integralmente) a objetivação pelo trabalho e a vinculação da criança e de sua voz ao processo pedagógico, e que apontem para os conhecimentos produzidos nesse processo. Dessa opção decorrem alguns dos sentidos negociados com as colegas.

4.3 PESQUISA NO E SOBRE O ENSINO: NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS E PRÁTICAS

Pelo exposto até o momento, pode-se perceber que as necessidades de cada uma de nós emergiam de horizontes sociais distintos, produzidos com base em histórias, compreensões de mundo, expectativas distintas. BAKHTIN (1992, p. 112), ao tratar das condições reais da *enunciação*, entendida como um “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, compreende-as determinadas pela situação social mais imediata, pelo horizonte social dos interlocutores e pelo auditório social a que se remetem os falantes. Esse horizonte social a que se refere o autor, esse “prisma do meio social concreto que nos engloba”, permite-nos compreender o lugar a partir do qual se dirigiam os meus olhares, os de Rosane e os de Cláudia.

Apesar de ocupando lugares distintos, considerados do ponto de vista do horizonte social do grupo a que pertencemos (professores) como hierarquicamente distintos, púnhamos tal hierarquia em questão. Apesar dos questionamentos decorrentes da precarização do trabalho nas universidades e da desprofissionalização do trabalho docente nas escolas, é comum conceber a primeira como o lugar no qual são produzidos conhecimentos mediante critérios rigorosos de objetividade e validação, sob o crivo e avaliação dos pares, e, também, como o lugar do acesso ao conhecimento já elaborado, na medida em que é responsável pela formação de futuros profissionais. A escola, por outro lado, é vista como o lugar da recepção de crianças para a oferta de ensino básico, o qual tem, no trabalho pedagógico do professor, o eixo central do processo de transmissão/socialização dos conhecimentos produzidos nas várias áreas do saber.

Apesar da predominância dessa visão de escola e universidade, eu, Rosane e Claudia, juntamente com as colegas do GESPE, com base em seis anos de trabalho (em 1997), pautávamo-nos pela crença segundo a qual o professor em sua prática produz conhecimentos que poderão, ao serem sistematizados, informar novas práticas e, no caso do Grupo mais especificamente, contribuir para compreender a especificidade do ensino na periferia. Em uma de suas produções, essa convicção está exposta com suficiente clareza.

Romper com a dicotomia entre teoria e prática, com a separação e a relação mecânica entre conhecimento científico e saber pedagógico e, por outro lado, com a rejeição total pelo conhecimento disponível, buscando nele o núcleo de saberes que possibilita ao professor enfrentar os problemas de seu dia-a-dia, as situações desconhecidas e imprevistas, criar e recriar estratégias de trabalho que facilitem o encontro da criança com o conhecimento já produzido e com o conhecimento que

pode lhe facilitar a expressão e a luta por seus espaços de direito, são necessidades que nos impomos e que nos desafiam constantemente. (...) Desejamos, com isso, produzir um conhecimento que esteja imbricado com a nossa prática e a dos professores em exercício na escola de periferia, que nos auxilie a nos movermos nesse meio repleto de determinações e de condicionamentos e que vá garantindo às crianças a sua permanência em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. (ANDREOLLA; DE MARCO et al., 1995, p. 60-61)

Para elas, o meu pedido – entrar em suas salas de aula e, com base nisso, estabelecer uma interlocução que me permitisse compreender as tramas, as possibilidades e os limites de suas ações, uma vez pautadas pela perspectiva da pesquisa – estava sendo “apreciado” de modos diferentes. O auxílio esperado, como vimos, constituía-se de significações distintas dependendo das condições com base nas quais cada colega o solicitava. Para Rosane, que se impunha desde o início do ano o registro de seu trabalho, pautada pelo confronto entre a teoria pós-construtivista e a produção de suas aulas, eu figuraria como a pessoa que a ajudaria a ver seus erros e acertos, a avaliar seus planejamentos e suas intervenções. Para Claudia, que buscava tornar sistemático o registro de sua prática e desenvolver propostas que exigiam dela algo mais do que se sentia apta a dar, naquele momento, eu era a pessoa que poderia ajudá-la a descobrir a melhor forma de conduzir o seu trabalho, tanto de pesquisa como pedagógico.

Eu, de minha parte, oscilava entre assumir tais tarefas, associando-as ao lugar de onde eu provinha (universidade) e sentindo-me carente de referências que pudessem ajudá-las – respaldo que antes do trabalho julgava possuir em abundância –, e estabelecer com elas espaços de diálogo que fortalecessem em cada uma de nós possibilidades de intervenção mais qualificada e mais consciente sobre

o trabalho pedagógico e a compreensão dos condicionamentos aos quais estão submetidas a escola, as nossas vidas e as vidas das crianças.

Por mais que estivesse ali como a “pesquisadora”, como quem teve acesso a estudos, a pesquisas que possivelmente poderiam ajudar a “esclarecer” os domínios da prática, os meus limites perturbavam essa expectativa. Consolidou-se em mim a convicção de que a complexidade do cotidiano escolar não pode ser compreendida sem a contribuição de várias reflexões e teorias que, entrelaçando-se, dialoguem e suspendam a pretensão individual de compor uma teoria totalizante. Da mesma forma, essa não é uma empreitada a ser assumida solitariamente. O grupo não é, portanto, uma condição que atende somente a opções políticas (porque se acredita nas respostas coletivas e não individuais, na concepção de projeto histórico e não de projeto de uma vida, etc.), mas, fundamentalmente, é uma condição teórica e prática a ser conquistada por quem quer pensar e intervir na escola.

Outro aspecto relevante para ser considerado na análise da posição de pesquisadora é que ela permite ver o que a literatura sobre o ensino atribui aos professores como falta. Esse olhar é muito importante tanto do ponto de vista da crítica à escola, quanto da análise da *consciência possível* que o trabalho do professor expressa e da perspectiva de formação que seu trabalho requer. Mas esse olhar precisa ser contaminado pela complexidade e pela novidade do movimento real.

Ao tratar da necessidade de compreender os elementos reproduzíveis e aqueles irreproduzíveis, BAKHTIN, nos apontamentos de 1970 - 1971, trata da necessidade e das dificuldades de encontrar o novo, o desconhecido. Segundo ele,

quando se busca unicamente o conhecido (o que já ocorreu), impede-se a revelação do novo (daquilo que

constitui o essencial, o conjunto irreproduzível). As modalidades de explicação e de interpretação se reduzem com muita freqüência à revelação do reproduzível, ao reconhecimento do já conhecido, ao passo que o novo, se porventura é entrevisto, sempre será apenas de uma forma abstrata e empobrecida que, claro, elimina totalmente a personalidade individual do criador (locutor). O reproduzível e o reconhecido se dissolvem e se assimilam completamente na consciência receptora, que só sabe ver e compreender na consciência do outro sua própria consciência e não se enriquece com nada. No outro, reconhece apenas a si mesma. (1997, p. 383)

Convivendo com essa tensão, precisava compreender o que as colegas, mediadas pela reflexão que o espaço aberto a mim e ao GESPE possibilitava, produziam em seu trabalho e em seu processo de formação como pesquisadoras: as intenções de suas práticas, os limites que, nas condições sociais concretas suas, das crianças e da escola, eram enfrentados, os deslocamentos possíveis face a tais condições e a uma perspectiva tradicional do ensino.

Para aquele mesmo autor, não há como desconsiderar que uma pessoa aproxime-se de uma obra ou de um objeto de conhecimento com uma visão do mundo concebida sob um determinado ponto de vista, sem que esta permaneça inalterada: “ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo”.

Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de

compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos. (BAKHTIN, 1997, p. 382)

Existiam elementos no trabalho pedagógico que nos permitiam a recomposição desse olhar, necessário a uma pesquisa com tais propósitos. A cada momento de minha inserção, percebia que a aula não era mais um espaço de poder a ser exercido por um sujeito apenas - o professor -, mas um espaço para o qual confluíam diferentes sujeitos, dialogando a partir de suas referências, atribuindo sentido a suas relações com os outros, conforme as suas vivências e suas necessidades, sendo incorporados ou não a essa esfera dependendo das ações do outro.

Tendo em vista o modo como me incluí no campo de atuação das professoras-pesquisadoras e a minha proximidade com elas, uma das tensões enfrentadas foi a de manter a diferença entre mim e cada uma delas, tanto em campo (aula e reuniões) quanto na análise e sistematização dos dados, sem que a diferença se tornasse contradição e oposição. BAKHTIN (1997, p. 412), ao expor sua compreensão sobre a relação entre analisante e analisado, chama a atenção para o perigo de ocorrer uma fusão entre os dois em um único espírito. Em uma das fundamentais diferenças em relação às ciências naturais identificadas por ele, o autor percebe as ciências humanas como enfrentando o desafio de buscar a exatidão, superando “a alteridade do que é *alheio* sem o transformar em algo que é *pessoal*”.

É importante considerar, nesse processo, que, pela primeira vez, em anos de formação com base na pesquisa, estava criada uma situação objetiva de confronto entre esta experiência e a vivência de ser “objeto” de pesquisa de um profissional proveniente do lugar ao qual se atribui, tradicionalmente, a legitimidade pela

produção do conhecimento. E, como se não bastasse isso, era a colega de escola, que há pouco vivia com elas as inquietudes e os conflitos advindos do trabalho, que retornava, agora, como pesquisadora. Isso imprimia à nossa relação uma nova significação. Necessariamente, essa nova significação, tal como entende BAKHTIN (1992), implicaria uma *reavaliação*, um deslocamento bastante conflituoso para nós todas. As tensões presentes nessa nova relação perpassaram todo o tempo de nosso convívio e materializaram-se em muitos momentos de nossos diálogos.

Ao *reavaliar* a nossa relação, expus uma compreensão que nos lançava a lugares não somente diferentes, mas em oposição: o mundo da escola frente ao mundo acadêmico. Esse modo de diferenciação, no entanto, não foi bem recebida por Rosane. Na análise do texto submetido ao exame de qualificação, ela contesta algumas de minhas proposições.

Uma pequena discordância que eu tenho: quem tu era pra mim. A minha relação contigo nesse tempo não foi nem a de amiga e nem essa relação aqui que você coloca da academia. Eu estava buscando parâmetros e por essa minha incerteza de que eu estava mudando parecia que você era a pessoa que poderia me dizer isso mas o meu respeito por ti é pela autoridade do saber e eu nunca te liguei à academia porque eu sempre te vi resistente à academia. Tu sempre foi sempre uma pessoa que questionou a academia. ... Então você pra mim era o parâmetro. Eu pensava: se eu conheço uma pessoa que poderá contribuir com alguma coisa nessa minha trajetória tem que ser a Adriana, justamente por ser essa pessoa que sempre criticou muito a academia. Tanto é que se envolveu em um trabalho que questiona o tempo inteiro essa postura da academia em relação à escola e principalmente de periferia. A academia está muito longe da periferia, longe, longe, longe, a léguas. (SE270300)

Na verdade, o que a Rosane expressa nessa sua fala diz muito sobre a tensão que vivi nesse trabalho, uma vez que era difícil dizer o *sim* ou o *não* que ela gostaria de ouvir. Isso porque não sabia se era essa a minha função ali, uma vez que, por sua trajetória, dizer sim ou não interrompia um processo de avaliação que ela tinha condições de fazer por si mesma. Ela precisava de mim como interlocutora e eu reservava-me o direito de devolver-lhe a minha compreensão, na

maioria das vezes, através de perguntas. Era essa a minha percepção de meu espaço de intervenção.

No entanto, havia um lugar que eu precisava ocupar (ELLIOTT, entre outros interlocutores, auxiliou-me a perceber isso). Eu não podia recusar-me a assumir um papel nessa relação. Alguns de meus registros manifestam esse momento.

Conversamos sobre assuntos pessoais e senti que isso estava tomando um tempo bastante longo. Eu estava insegura, pois não queria ter ido para essa reunião sem levar alguma coisa que pudesse nos ajudar a discutir as questões que temos nos colocado a cada encontro. Tenho sentido uma necessidade muito grande de ir atrás de estudos que possam ajudar a esclarecer os problemas que estão emergindo tanto do trabalho de observação como da reflexão que fazemos juntas. Mas não tenho tido tempo e isso me deixa desconfortável em relação à Rosane. Sei que ela espera algo de mim que eu não tenho tido competência para abordar. Voltamos às mesmas questões:

*crianças que oralmente soletram as palavras (compõem oralmente as palavras) mas na escrita, escrevem silabicamente.

*crianças que escrevem o texto corrido, sem espaço entre as palavras.

Gravei a reunião, mas queria mencionar/ registrar a minha sensação de vazio. Parece que não tenho nada para lhe dizer e isso tem me incomodado o suficiente para tentar buscar saídas.

(SE241097)

A minha relação com a Claudia beneficiou-se da análise dessas tensões vividas no contato com Rosane. Tanto assim que, no momento da análise do texto submetido ao exame de qualificação, a Claudia comentou estar surpresa com a análise que eu fazia de minha inserção nesse trabalho. Esse fragmento dá continuidade ao iniciado anteriormente.

Adriana – Eu não poderia perder o que a Rosane estava falando. Ela levantou essa questão que acho que talvez não seja, Rosane, a de remeter ao lugar acadêmico. Eu tentei entender um pouco o porquê de eu me sentir tão mal em determinados momentos, porque essa coisa de ser a referência ser um peso enorme.

Claudia – Mas comigo tu não te sentia assim, tu era meu peso. (risos)

Busquei compreender o modo como fomos produzindo as nossas reflexões e as nossas intervenções sobre o trabalho em aula e como, em nossos diálogos, íamos produzindo conhecimentos sobre ele, sobre nós mesmas, no percurso de nossa formação. A essas opções teóricas e metodológicas, referir-me-ei em seguida.

CAPÍTULO 5

OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO TEÓRICA: SERÁ POSSÍVEL A VIAGEM INVERSA?

A perspectiva de considerar a organização da escola, o trabalho de professoras, crianças e as suas vozes, aproxima-nos das possibilidades e dos limites dos corpos conceituais e analíticos já estruturados. No caso em estudo, não havia uma matriz teórica prévia a receber os dados coletados do real, mas um conjunto de elementos colados às situações das quais emergiam que exigiam um processo intenso de trabalho. Para SANTOS (1991, p. 58-59), a conquista do objeto real para torná-lo um objeto científico passa necessariamente por esse “processo de trabalho”, no qual atuam elementos teóricos e práticos, expresso por ele da seguinte forma:

Confrontado com os objetos reais, [o objeto científico] deverá ser conquistado, construído e constatado. Conquistado, em primeiro lugar, face ao senso comum e contra as pré-noções formadas pela percepção social. (...) Em segundo lugar, o objeto científico precisa ser construído. Isso implica, desde logo, na definição do objeto, constituindo um sistema de relações mediante a

interação dialética entre a estrutura e a ação social, pela qual dimensões do objeto real são organizadas pelo conhecimento teórico, de modo a atingirmos o objeto científico, ou, em outras palavras, o problema sociológico. (...) O terceiro momento é o da constatação, momento no qual se trata de efetivar a demonstração das hipóteses elaboradas acerca do objeto científico, mediante o recurso da experiência, definida como uma relação que se estabelece entre o teórico e o objeto real, operacionalizada pelos métodos e técnicas de investigação, os quais, sabemos, não são senão “teorias em ato”.

EZPELETA (1989), por sua vez, acentua que, no estudo de realidades concretas, imersas em determinados contextos históricos, a observação é fundamental para que os limites das categorias tradicionais sejam expostos e para impulsionar os sujeitos para a busca de novas conceituações. Reiterando a abordagem dessa autora, ROCKWELL (1990, p. 65), ao citar Geertz, afirma que “é no enlace entre os trabalhos teóricos e empíricos onde se dá o longo processo de precisão e elaboração de um conceito teórico, e com isto se dá a possibilidade de ‘pensar *com* o conceito e não apenas sobre ele’”. Para tanto, propõe que a pesquisa empírica diferencie-se da pesquisa empiricista pela importância atribuída à teoria tanto no processo de observação da realidade como em sua descrição e análise.

O trabalho conceitual necessário na pesquisa empírica é o de construir e explicitar os nexos entre os diferentes níveis da teoria e da informação empírica, de construir assim “o observável” da realidade e fazê-lo inteligível dentro da estrutura de relações postuladas teoricamente. (ROCKWELL, 1990, p. 66)

ROCKWELL, no entanto, chama a atenção para a possibilidade de uma teoria transformar-se em “obstáculo epistemológico” (como, no caso analisado em seu artigo, tem ocorrido com a teoria da reprodução) quando, desligada da pesquisa empírica, “pressupõe a existência de processos e conteúdos” independentemente de como tais processos e conteúdos expressam-se em contextos específicos, o que talvez exigiria uma reelaboração teórica. Para superar esse perigo, propõe algumas estratégias de análise importantes de serem retomadas nesse momento.

Segundo ela, há conteúdos definidos no âmbito da construção teórica que não são “observáveis” diretamente no mundo empírico. Por exemplo: “a relação de exploração não é inferível do tratamento entre patrão e operários, observável em sua ‘interação’ direta com eles. Sua realidade objetiva constrói-se de outras evidências, como o valor produzido e o salário” (1990, p. 76 - nota nº 6). Para que determinados aspectos desse real não sejam sempre excluídos da construção teórica, a autora defende um trabalho com níveis diferentes de abstração, “com categorias mais distantes ou mais próximas daquelas que operam socialmente, na situação concreta que se estuda” (p. 70).

Apesar de determinados níveis de abstração permitirem perceber o modo como um mesmo conteúdo manifesta-se em situações diversas, não deixam ver, necessariamente, que práticas semelhantes podem encerrar sentidos diversos, podem vir a ocultar “toda variação significativa como instância de contradição ou de resistência frente ao processo de reprodução dominante”.

Embora o caminho da abstração seja necessário para estabelecer certa continuidade histórica, em que ponto se empreende o caminho inverso? Em certas análises, parece que todo elemento observável “lê-se” como

manifestação do mesmo conteúdo da reprodução: por exemplo, todo discurso escolar aparece como instância da “ideologia dominante” e suas variações internas são consideradas insignificantes; chega-se a um extremo em que é difícil encontrar instâncias não reprodutoras das relações dominantes. Bourdieu afirma explicitamente esta posição, por exemplo, ao afirmar, que nenhuma alternativa ou inovação pedagógica escapa à lógica da reprodução no aparato escolar, todas constituem variações que a fazem mais eficaz (...). (ROCKWELL, 1990, p. 71)

Abordar a complexidade de um fenômeno com base em escalas temporais e analíticas distintas poderia auxiliar nessa tarefa. No que se refere às primeiras, a autora defende que

adotar uma perspectiva histórica não implica necessariamente fazer estudos históricos; na análise da ordem social atual é necessário distinguir escalas temporais diferentes às quais pertencem os múltiplos elementos e conteúdos que nela coexistem. (Id., p. 72)

Não me alongarei no estudo das escalas temporais para poder dedicar-me às implicações das suas orientações a respeito de escalas analíticas. No que se refere a estas, percebe-se que a sua ajuda se manifesta ao trabalhar com “unidades graduadas e inter-relacionadas”.

As integrações sociais [com referência à Agnes Heller] (como família, 'comunidade', organização, classe [ou estrato], região, nação, etc.) constituem as unidades analíticas às quais se refere o processo de reprodução.

A reprodução do sujeito particular delimita a escala mínima, a do âmbito cotidiano, nesta dimensão espacial; entretanto, ela é impensável isoladamente, fora da rede que a vincula a outras dimensões da reprodução social. Isto é, a reprodução do sujeito particular, recorda-nos A. Heller, é sempre um fato social. Seus conteúdos tornam-se significativos, diferencialmente, dentro dos processos de reprodução referidos a unidades a várias escalas. (Id., *ibid.*, p. 72-73)

Assumindo a dificuldade de compreender as relações complexas que se estabelecem entre as escalas analíticas, ROCKWELL defende "a necessidade de respeitar certo nível de ordenamento próprio de cada unidade social, o qual impede deduzir as características de uma escala a partir daquelas que se dão noutra" (p. 73).

MINAYO (1996, p. 94), por sua vez, propõe duas classes de categorias, a saber: as categorias analíticas, "aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais" e que "comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação"; e as categorias empíricas, "construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (...) ou a partir do trabalho de campo". Segundo EZPELETA (1989), as categorias analíticas possibilitam a articulação entre o observável e o movimento social e histórico, considerada um dos principais desafios enfrentados pelos tipos de pesquisa que tem na *positividade*, isto é, no que de fato ocorre na escola, o ponto de apoio para a construção dos conhecimentos.

Cada autor, a seu modo, auxilia a recompor o caminho por mim trilhado. Primeiramente, as questões produzidas na interação com o real, as sínteses já expostas, as referências teóricas acumuladas auxiliaram a construir um problema e uma hipótese provisória (expostos no segundo capítulo). Em seguida, a organização do trabalho de campo e a entrada nele: as questões novas, os embates teóricos insuficientes, os conflitos entre o que havia de intenção e perspectiva e o que encontro de fato. Na seqüência, tentativas de organização do material: o que ele diz, como ordená-lo, o que reincide, o que é peculiar. Imersa nessa tarefa, vão se delineando temáticas que propiciam uma primeira escala de análise. Trata-se de uma escala difusa, difícil de ser exposta, mas que ajuda a apreender mais objetivamente, em confronto com o problema inicial, o objeto de pesquisa. O retorno ao trabalho teórico é fundamental: o que já se disse sobre isso? que abordagens teóricas foram utilizadas para compreendê-lo? Voltando ao material, há sobre ele uma perspectiva distinta: quais as possibilidades de ver o novo? Como reconstruir o objeto e problematizá-lo de modo que sejam possíveis a exposição do processo de pesquisa e a construção de novos objetos de estudo? Na abordagem final do problema e na exposição do trajeto percorrido, a consideração tanto aos elementos fundamentais que auxiliam a compreender os condicionamentos vividos pelos sujeitos da pesquisa, como também às peculiaridades dos fatos empíricos que o trabalho de campo revelou.

Creio que essa opção metodológica encontra amparo nas proposições de MARX (1983, p. 219). Para ele, é preciso, em um estudo, partir do real, do concreto, de uma representação caótica do todo, chegar a abstrações, à formulação, pela análise, de “relações gerais abstratas determinantes” e alcançar as determinações mais simples. Avançando em relação a esse procedimento (próprio da economia clássica), aponta para a necessidade de se fazer o “caminho inverso”, tendo em vista atingir novamente o concreto, não mais como uma representação caótica ou uma abstração, mas como uma “rica totalidade de determinações e relações

numerosas". Segundo ele, paralisar a análise em determinado número de "relações gerais abstratas" mantém os conceitos isolados entre si. O todo, afirma, é produto do pensamento, "é produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível" e mantém esse objeto sempre presente como dado primeiro. O retorno ao concreto, como resultado do movimento das categorias, aparece como "verdadeiro ato de produção".

a totalidade concreta quanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é pois de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação.

A exposição feita por MARX (1988), em *O Capital*, configura-se através do movimento dinâmico de categorias que não sobrevivem isoladamente, mas que requerem a referência constante a dados empíricos, o que as dota de consistência, fazendo parecer, a quem quer abstrair somente os conceitos, que, ao desenraizá-los, destitui-lhes da verdade que engendram.

MÉSZÁROS (1993, p. 80), em seu estudo sobre o método em Marx, afirma que, para ele, as categorias

são não apenas estruturalmente inter-relacionadas, mas também cada uma delas é concebida como

inerentemente histórica. Assim a dificuldade consiste em apreender adequadamente o dinamismo histórico das categorias estruturalmente interligadas, que são partes constituintes de um todo complexo.

Assumindo o desafio de trabalhar com níveis de análise distintos, porém, interligados, objetivando a exploração e a exposição de um todo complexo, sustento esse trabalho, organizando-o em torno de três categorias empíricas, como sugere MINAYO (1996), ou, como diria ROCKWELL (1990), em um nível de análise mais próximo das situações concretas estudadas, sobre as quais existe um acúmulo de reflexões. Tais categorias foram produzidas no confronto entre os estudos e o material incorporado ao *corpus* da pesquisa. Vale considerar que a escolha dessas categorias foi condicionada pela recorrência com que questões sobre as temáticas a elas relacionadas apareciam nos diálogos com as colegas e nas leituras feitas por pessoas que a este trabalho tiveram acesso. São elas: mundo da criança, currículo e avaliação.

As sínteses que promovo com base nesses eixos são possíveis mediante a sua vinculação a processos mais abrangentes, expressos com o auxílio de duas categorias analíticas, expressão de um nível de análise mais próximo da abstração, vinculado a referenciais que se reportam ao ou emergem do campo teórico do materialismo histórico e dialético. São elas: trabalho e interação verbal. Esclareço que tais categorias não são objeto de análise, alargamento ou crítica, mas instrumentos que auxiliam a compreender as situações e os eixos em foco.

Espero ter deixado pistas suficientes até o presente sobre a origem e a importância dessas categorias para o entendimento do trabalho realizado. Sem constranger-me sendo redundante, sistematizo, no entanto, algumas idéias centrais a seu respeito, que nortearão a parte seguinte dessa exposição.

5.1 A CATEGORIA TRABALHO E ALGUMAS DE SUAS POSSIBILIDADES

A categoria trabalho permite-me vincular os processos de constituição dos sujeitos envolvidos na experiência de pesquisa a processos sociais de constituição de sua própria existência. A sua centralidade na esfera ontológica, na sociedade e no processo pedagógico fica evidente tanto na abordagem teórica pela qual me oriento como na experiência que estou a expor.

5.1.1 A centralidade do trabalho na esfera ontológica

No manuscrito *O trabalho alienado*, de 1844, MARX (1993?) define o trabalho como elemento constitutivo do ser humano, como algo que, por ser a unidade entre consciência e atividade (“atividade vital consciente”), permite ao homem relacionar-se com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo de modo criador.

Concebido de tal forma, o trabalho é também a face da unidade entre o homem e a natureza. O homem transforma a natureza em algo útil a si, já que tem consciência do que precisa para satisfazer suas necessidades. Passa, então, a dirigir o processo de trabalho e a criar produtos com valor de uso. O trabalho é uma atividade intencional, voltada a um fim, proveniente de um projeto que o homem elabora e que figura em sua mente. Há, portanto, um processo cognitivo que permeia essa atividade intencional: é *trabalho vivo, fermento, fogo vivo* que vai animar os objetos inanimados.

LUKÁCS (1978, p. 4), ao aprofundar o sentido ontológico do trabalho enunciado por Marx, afirma que o produto do trabalho é “um resultado que, no início do processo, existia ‘já na representação do trabalhador’, isto é, de modo ideal”. Dessa forma, explicita o papel da consciência no desenvolvimento superior dos homens que trabalham. Para ele, o homem que trabalha é um animal tornado homem através do trabalho, é um ser que dá respostas a um carecimento que transformara em pergunta. Através da pergunta, guia a atividade e, ao respondê-la, enriquece a própria atividade.

No trabalho, o sujeito realiza essa “idéia”, direcionando a sua ação (teleologia) de modo consciente, “mas sem jamais estar em condições de ver todos os condicionamentos da própria atividade, para não falarmos de todas as suas conseqüências” (LUKÁCS, 1978, p. 8). Em *Ontologia do ser social*, LUKÁCS (1981b, p. 23) reitera que a teleologia no trabalho é a única teleologia admitida por Marx: o trabalho “é o único ponto em que é ontologicamente demonstrável a presença da colocação de uma finalidade como momento real da realidade material”, uma vez que, sem a sua precedência, seria impossível determinar-lhe as suas etapas. Segundo ele, é “a teoria marxiana segundo a qual o trabalho é a única forma existente de um ser finalisticamente produzido que, pela primeira vez, dá fundamento à especificidade do ser social” (p. 33). O ser social, portanto, é constituído no e pelo trabalho, uma vez que “a sua gênese, a separação de sua própria base e sua emancipação, estão fundadas no trabalho, ou seja, na contínua realização de posições teleológicas” (p. 24). KONDER (1992, p. 106) esclarece essa dimensão do trabalho com propriedade:

A atividade de acordo com uma meta é a atividade *teleológica*, aquela que passa por uma antecipação do resultado visado na consciência do sujeito que pretende

alcançá-lo. Sem essa experiência que lhe permite prefigurar o seu *télos* (o ponto onde quer chegar), o sujeito humano não seria sujeito, ficaria sujeitado a uma força superior à sua e permaneceria tão completamente preso a uma dinâmica objetiva como uma folha seca levada por um rio caudaloso.

Além da dimensão teleológica do trabalho, LUKÁCS (1981b) reconhece a sua dimensão causal e percebe ambas como suas constituidoras. Ao atuar sobre a natureza, o homem não só projeta as etapas e as finalidades de sua atividade, mas também considera, modifica, amplia os elementos de que dispõe para fazer o que pretende, ou seja, transforma a “causalidade natural em algo colocado (ontologicamente falando)” (p. 28-29).

A realização de finalidades como categoria da nova forma do ser produz um importante efeito: com o trabalho, a consciência do homem, no sentido ontológico, deixa de ser um epifenômeno. É inegável o fato de que, em espécies mais evoluídas, os animais possuam consciência, mas, em realidade, ela representa um tênue e parcial momento do processo de reprodução fundado biologicamente, que se desenvolve segundo as leis da Biologia. (p. 34) (tradução nossa)

Com o trabalho, o homem estabelece com sua consciência uma relação que extrapola o ciclo de adaptação ao ambiente e passa a dirigi-la, por meio do estabelecimento (da “colocação”) de finalidades, a transformar e informar a

natureza. Nesse sentido, “a consciência que impulsionou e dirigiu esse processo não pode ser ontologicamente um epifenômeno”.

A finalidade surge de uma necessidade social e humana; mas, para que seja uma autêntica colocação, é necessário que a exploração dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, deva ter alcançado um determinado nível de justeza; em caso contrário, a finalidade permanece apenas como projeto utópico, uma espécie de sonho, como foi mais ou menos o caso vôos, desde Ícaro até Leonardo e mesmo depois. (...) Disso decorre que, em todo processo individual de trabalho concreto, a finalidade domina e regula os meios. Mas, quando se fala de processos de trabalho em sua continuidade e desenvolvimentos históricos, no interior dos reais complexos do ser social, verifica-se indubitavelmente uma inversão dessa relação hierárquica: inversão que, mesmo sem ser absoluta e total, é todavia muito importante para o desenvolvimento da sociedade humana. Dado que a investigação sobre a natureza (indispensável ao trabalho) concentra-se sobretudo na elaboração dos meios, esses aparecem como o veículo principal através do qual a sociedade garante a fixação dos resultados dos processos de trabalho, a continuidade da experiência de trabalho e, em especial o seu aperfeiçoamento. Por isso, precisamente esse conhecimento adequado, que está na base do uso dos meios, tem freqüentemente maior importância para o ser social que a satisfação de uma necessidade (ou que a colocação de uma finalidade). (LUKÁCS, 1981b, p. 35) (tradução nossa)

O trabalho é, para LUKÁCS, portanto, a “protoforma do ser social”, o seu modelo. O ser social é a “unidade indissolúvel entre liberdade e necessidade”,

entre teleologia e causalidade, e, através do trabalho, exerce o seu poder de decidir entre alternativas, movimentando-se em meio à “lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram a sua expressão geral”, isto é, em meio à causalidade (LUKÁCS, 1978, p. 6). Do reino da necessidade, faz parte a reprodução econômico-social da humanidade. Do reino da liberdade, a busca do “caminho social da atividade humana como fim autônomo” (Id., p. 16). A liberdade, portanto, é parte constitutiva da atividade humana.

O trabalho é, ainda, a unidade indissolúvel entre consciência e realidade material, uma vez que, ao dirigir a colocação da finalidade, a consciência ultrapassa a esfera da adaptação ao meio e transforma-o de modo voluntário, atuando sobre os elementos disponíveis. Ao atuar sobre a realidade externa transformando-a, o homem modifica a sua própria natureza. Esse trabalho, ao ultrapassar a atividade instintiva, constitui “a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos” (BRAVERMAN, 1987, p. 53). Esse caráter da consciência, não mais entendida como um reflexo da história humana, é manifesto pela *práxis*, pela intervenção do homem sobre a natureza e sobre os outros homens, em meio a várias alternativas. A *práxis* tem no trabalho, portanto, a sua forma de expressão original, desde que compreendido como a unidade entre teoria e prática, entre concepção e execução.

Contudo, essas dimensões podem ser separadas no homem, “a unidade de concepção e execução pode ser dissolvida”. Isso significa que, mesmo ao governar a ação, a idéia pode ser concebida por uma pessoa e executada por outra: “A força diretora do trabalho continua sendo a consciência humana, mas a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo e restaurada no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo” (BRAVERMAN, 1987, p. 53).

MARX (1988, p. 246-247) chama de cooperação “a forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo

processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos". A cooperação provoca, segundo ele, a *emulação*.

Do mesmo modo que a força de ataque de um esquadrão de cavalaria ou a força de resistência de um regimento de infantaria difere essencialmente da soma das forças de ataque e resistência desenvolvidas individualmente por cada cavaleiro e infante, a soma mecânica das forças de trabalhadores individuais difere da potência social de forças que se desenvolve quando muitas mãos agem simultaneamente na mesma operação indivisa, por exemplo, quando se trata de levantar uma carga, fazer girar uma manivela ou remover um obstáculo. O efeito do trabalho combinado não poderia neste caso ser produzido ao todo pelo trabalho individual ou apenas em períodos de tempo muito mais longos ou somente em ínfima escala. Não se trata aqui apenas do aumento da força produtiva individual por meio da cooperação, mas da criação de uma força produtiva que tem de ser, em si e para si, uma força de massas.

A força produtiva, constitutiva de um processo social de trabalho, possibilita a este produzir em menor tempo aquilo que está pré-estabelecido, uma vez que permite a continuidade, simultaneidade e a multiplicidade de operações, o aproveitamento com maior intensidade dos meios necessários à produção e o aprimoramento de cada uma de suas etapas de modo a intensificar e qualificar a produção. Essas possibilidades, segundo MARX (1988, p. 249), decorrem tão-somente da cooperação: "Ao cooperar com os outros de modo planejado, o trabalhador se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve capacidades de sua espécie".

Para não ser redundante, ao oferecer nada mais do que uma paráfrase, faço minha a pergunta de KONDER (1992, p. 109): “Por que o trabalho, de atividade intrinsecamente criativa que foi em sua origem, possibilitando o tornar-se humano do homem [o avanço dos conhecimentos sobre a sua própria natureza e condição e a satisfação permanente de necessidades cotidianamente ampliadas], chegou a se transformar nessa realidade sufocante e opressora que conhecemos hoje?”

Por opção, é em MARX novamente que busco respostas e ele as tem, por seu turno, pela identidade e solidariedade que orienta a sua relação com os trabalhadores, porque “encontrou no proletariado o portador material da revolução capaz de superar a sociedade burguesa” (KONDER, 1992, p. 103): o trabalho objetivado tornou-se trabalho forçado porque esse processo de trabalho passou a ser propriedade privada, porque “alguns homens passaram a impor aos outros as condições em que deveriam trabalhar” e porque, estando o trabalho e a atividade inevitavelmente degradados, a divisão social do trabalho produziu a *alienação*.¹

É na sociedade capitalista, portanto, que o trabalho assume uma forma estranhada relativamente a essa dimensão ontológica que acabo de expor.

Com a *valorização* [grifo do autor] do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. (...) ... o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a

¹ A abordagem que KEMMIS (1996) faz da separação entre teoria e prática no trabalho docente, exposta no terceiro capítulo desta exposição, carece da perspectiva teórica que estamos a apresentar. Sem desmerecer sua contribuição, ela poderia ser enriquecida com o estudo acerca dos fundamentos econômicos que produzem tal ruptura.

sua objetivação. A realização do trabalho aparece na economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação. (MARX, 1993?, p. 159)

O processo de “desrealização do trabalhador”, de “perda e servidão do objeto” é definido por MARX como *alienação*. Esse fenômeno é explicitado através da abordagem de três dimensões: a relação do trabalhador com os produtos do trabalho; a relação do trabalhador com a produção; a relação do trabalhador consigo mesmo, com a natureza e com os outros homens.

Quanto à primeira dimensão, MARX diz:

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (1993?, p. 160) (grifos do autor)

Quando o resultado de um processo social de trabalho é apropriado por alguém, no caso do modo de produção capitalista, pelo proprietário dos meios de produção, a relação entre o homem e a natureza da qual ele se apropria para produzir os meios de existência passa a não ser direta, já que não é o produto desta relação que o capacita a sobreviver como “sujeito físico”, mas é o produto daquela relação social que o mantém como “trabalhador”, tornando-o servo de um

processo que o domina, por ter se transformado em meio de subsistência sem o qual o “sujeito físico” não vive. Esta é, para MARX, a alienação do trabalhador sob o aspecto da sua relação com os produtos de seu trabalho, com os seus resultados. Manter-se nesse nível de análise, segundo ele, permite chegar apenas à constatação segundo a qual o trabalhador “quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna” (1993?, p. 161). Para avançar, é preciso considerar a alienação como o resultado de um processo que se inicia na produção, na atividade produtiva.

Ao abordar a segunda dimensão, MARX parte dos efeitos da alienação sobre a relação do trabalhador com o processo de trabalho. Trata da infelicidade, da sensação de esgotamento físico e de “ruína do espírito” que invade o trabalhador, por estar sendo submetido a um “trabalho forçado”, contrário à sua natureza.

Tal relação é a relação do trabalhador à própria atividade como a alguma coisa estranha, que não lhe pertence, a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a própria energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal - e o que é a vida senão atividade? - como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence. (1993?, p. 163)

A terceira determinação do trabalho alienado diz respeito à alienação do homem de sua existência como ser genérico. O trabalho alienado torna a vida genérica do homem um “meio de sua existência individual”, a sua produção uma punição e o seu produto algo que não lhe pertence, mas que, por sua vez, pertence a um outro, estranho a si. Tais marcas orientam-no na sua relação com os outros,

na compreensão do trabalho dos outros homens. Ao aliená-lo da natureza, esse processo de desrealização aliena o homem de si mesmo, de sua espécie, transformando “a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência” (1993?, p. 164).

De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana.

A alienação do homem e, acima de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e exprime-se primeiramente na relação do homem aos outros homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador, se encontra. (MARX, 1993?, p. 166)

Enfim, a apropriação da natureza pelo trabalho aparece como alienação, “a atividade pessoal como atividade para o outro e de outro, a espontaneidade vital como sacrifício da vida, a produção do objeto como perda do objeto a favor de um poder estranho” (Id., *ibid.*, p. 171).

Como ruptura entre homem e natureza, entre necessidade e liberdade, entre teleologia e causalidade, entre concepção e execução, a alienação provoca no próprio homem cisões que ganham diferentes sentidos, causam-lhe dor e perda. Segundo KONDER (1992, p. 110), a alienação contamina a sociedade inteira, “promovendo a proliferação de pessoas angustiadas, solitárias e inseguras”: “poderíamos dizer que o ‘valor de troca’ (que é sempre quantitativamente

mensurável) vai dominando a existência dos homens a tal ponto que eles já não conseguem confiar em seus 'valores de uso' (que são sempre qualitativos e subjetivos)".

Semelhante a tal posicionamento, Tertulian, citado por ANTUNES (2000, p. 159), afirma que "o campo da alienação situa-se no 'espaço interior' do indivíduo, como uma contradição vivenciada entre a aspiração em busca da autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e de suas atividades, que visam à reprodução de um conjunto estranho".

5.1.2 A centralidade do trabalho na sociedade

Na sociedade contemporânea, os efeitos desse processo e da "perda" do sentido no trabalho, numa alusão a ANTUNES (2000), mostra faces dolorosamente expostas no cotidiano de todas as pessoas.

O referido autor, incorporando em seus estudos o trabalho de István MÉSZÁROS (1995), analisa o sistema de metabolismo social do capital e seu sistema de mediações.² Segundo MÉSZÁROS, citado por ANTUNES (Id., p. 17), nesse sistema, as mediações de segunda ordem - o dinheiro, a produção para a

² Para ANTUNES (2000, p. 23), a diferenciação feita por Mészáros entre capital e capitalismo é relevante, tendo em vista compreender de modo mais claro os acontecimentos desse nosso século. Para ele, "não sendo uma *entidade material* e nem um *mecanismo* que possa ser racionalmente controlável, o capital constitui uma poderosíssima estrutura *totalizante* da organização e controle do metabolismo societal, à qual todos, inclusive os seres humanos, devem se adaptar. Esse sistema mantém o domínio e a primazia sobre a totalidade dos seres sociais, sendo que suas mais profundas determinações estão *orientadas para a expansão e impelidas pela acumulação*" (grifos do autor). Esse sistema de metabolismo social do capital, esse "complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao *capital*", persiste mesmo entre experiências que superam o capitalismo, entendido por ambos como "*uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital* [grifos do autor]". A análise da experiência soviética, sob este prisma, pode ser conhecida em *Beyond Capital* (MÉSZÁROS, 1995).

troca, o mercado mundial - "sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e à mediação primária existente entre eles".

Isso carrega algumas conseqüências alarmantes e extremamente contraditórias. Ao lado de uma produção intensa e descontrolada de mercadorias, tendo em vista suprir os desejos de um consumismo absurdo e manipulado, um amplo contingente da população ainda não possui as suas necessidades básicas supridas. Essa produção, no entanto, manifesta-se com o que MÉSZÁROS (1997, 1995) chama de "taxa de utilização decrescente do valor de uso das coisas", atendendo apenas às necessidades de auto-reprodução do sistema metabólico do capital e não, às necessidades humanas. Por sua vez, no processo de produção, o seu sujeito real, o trabalho, é degradado e reificado, uma vez que é outro o sujeito da produção - o capital -, sendo aquele a este submetido.

Por isso, numa conjugação feliz de adjetivos, ANTUNES (2000) caracteriza o referido sistema como: expansionista, mundializado, destrutivo e incontrolável. Apesar de necessitar de consumidores que ocupem o seu espaço na cadeia do processo produtivo, a lógica destrutiva joga ao desemprego estrutural e ao trabalho precarizado um contingente cada vez maior da população. Ao passo que requer um operário capaz de operar as máquinas inteligentes, uma força de trabalho complexa, multifuncional, preparada, explora-a de modo intenso e sofisticado. Atinge, em sua face expansionista, o trabalho improdutivo, não responsável diretamente pela produção de valor, e o tempo livre das pessoas, tomando-o, dentre outras coisas, para promover a circulação de mercadorias e para prepará-las para tornarem-se empregáveis.

Segundo MÉSZÁROS (1995, p. 533), os trabalhadores, considerados na clássica conceituação feita por MARX (s.d.) como improdutivos, "compartilham das mesmas premissas e se constituem sobre os mesmos fundamentos materiais"

que os trabalhadores produtivos.³ Eles pertencem àqueles ‘falsos custos e despesas inúteis’, os quais são, entretanto, absolutamente vitais para a sobrevivência do sistema”. É por isso que ANTUNES (2000, p. 103) propõe que o conceito de classe trabalhadora incorpore toda a *classe que vive do trabalho*: “a totalidade dos assalariados que vivem da venda de sua força de trabalho [grifos do autor]”.

Pelo exposto, podemos dizer que, por mais que não esteja inserido no sistema econômico como trabalho produtivo, utilizando a conceituação marxiana, o trabalho docente, assim como as demais formas de trabalho, é influenciado por

³ Segundo MARX (1988), o capital é “valor que gera valor”, é “valor que se valoriza a si mesmo” (Dinheiro – Mercadoria - mais Dinheiro = D-M-D’). Ele surge como resultado do dinheiro adiantado, somado a um incremento proporcionado pela *mais-valia* extraída no processo de produção. Uma parte desse capital deve ser investida em materiais (instalações, maquinaria, matéria-prima). Outra parte deve ser utilizada para a compra de *força de trabalho*, sob a forma de *salário*. É esse último emprego do capital que possibilita a produção da *mais-valia*. O trabalho produtivo é um trabalho que produz *mais-valia* (trabalho não pago, produzido mediante a cooperação entre trabalhadores) e, nesse sentido, tem um valor de uso específico para o capital. O trabalhador produtivo é um *trabalhador assalariado*, pois vende o “trabalho vivo” que irá se incorporar ao processo de produção do capital (trabalho objetivado), já que não somente conservará e reproduzirá os valores adiantados sob a forma do salário, mas como também aumentará, através da *mais-valia*, os valores que voltarão como valorização do capital. O trabalhador assalariado pode, no entanto, não ser produtivo. Para MARX (s.d.), o trabalhador improdutivo tem o seu trabalho comprado (frequentemente assalariado) para ser consumido como valor de uso, como serviço. Ele não gera valor de troca. O capitalista não utiliza capital para pagá-lo, mas a *renda*. Nesse caso, há uma mercadoria (geralmente um serviço) trocada por dinheiro, processo este do qual resulta a sua posse. Esta, por sua vez, não se transforma em fator do capital: “Serviço não é em geral mais do que uma expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa mas como atividade. (...) Nenhum homem compra “prestações de serviço” médicos ou legais como meio de transformar em capital o dinheiro assim desembolsado” (MARX, s.d., p. 118-119). O trabalho a serviço do capitalista e a serviço de um consumidor direto é proveniente de trabalhadores assalariados, sendo que o primeiro produz capital e é um momento da sua autovalorização, enquanto o segundo possui um valor de uso particular, é útil como atividade. O operário compra um serviço com dinheiro para gastá-lo e não para transformá-lo em capital. É de MARX (s.d., p. 115) o seguinte exemplo: “Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento (...) é um trabalhador produtivo.” A distinção entre trabalho produtivo e improdutivo não merece de Marx um espaço amplo em sua exposição. Quer parecer que o tratamento do seu objeto de estudo não dependia dessa diferenciação. Prioritário era evocar o modo pelo qual o capital valoriza a si mesmo em suas fórmulas básicas, demonstrando, com isso, a importância do operariado nesse processo de valorização e a urgência da ruptura com o sistema de exploração a ele inerente.

suas premissas e por seus fundamentos materiais. Isso significa que o “processo de desrealização do trabalhador”, em todas as suas dimensões, acaba por afetar até mesmo aquelas atividades que exigem inelutavelmente conhecimento e preparo e transformam-na em “simples trabalho”, condicionando não só o valor do tempo de trabalho das pessoas, mas as condições necessárias à sua execução (BRAVERMAN, 1987, p. 80).

5.1.3 A centralidade do trabalho no processo pedagógico

Concebida com base no entendimento de que as relações sociais são contraditórias, uma vez que têm por sujeitos classes em conflito, definidas pela posição que ocupam na estrutura econômica da sociedade, as abordagens críticas da educação, com trajetórias marcadas pela sociologia e historiografia das décadas de 60 e 70, revelam que a escola produz uma forma de organização do trabalho pedagógico que contribui para a reprodução das relações que alicerçam a estrutura econômica capitalista e legitimam a ordem social.

FREITAS (1995) conceitua *organização do trabalho pedagógico (OTP)*, reconhecendo-a em dois níveis: como trabalho pedagógico que se desenvolve predominantemente em sala de aula e como projeto político-pedagógico da escola. Segundo ele, a OTP deveria ser orientada para a “produção de conhecimento (não necessariamente original), *por meio do trabalho com valor social* (não do ‘trabalho’ de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento” (1995, p. 100). No entanto, quando inserida na sociedade capitalista, a OTP enfrenta a oposição de grades que a cerceiam: o trabalho material sendo substituído pela atividade do professor, “amplificador dos interesses das classes dominantes” (p. 102).

Para o autor, a ausência de trabalho material, como ponto de mediação para a apropriação/objetivação do saber, a fragmentação do conhecimento e a alienação deveriam ser superadas na prática escolar, à luz de um projeto histórico alternativo. Somente essa superação

pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. (FREITAS, 1995, p. 114)

PISTRAK (1981), imerso, por sua vez, em um contexto revolucionário, defende que a escola precisa ser transformada, caso queira atender a necessidades de uma sociedade em transformação, em ruptura com o modelo capitalista de produção. Em sua obra expressa-se a necessidade de preparar as crianças/os jovens para gestarem e gerirem mudanças em uma sociedade que vivencia a revolução, que precisa se modernizar e que necessita de um homem novo para legitimar o que a sua geração conquistou. Para tanto, impõe-se o compromisso de contribuir com a elaboração de uma teoria pedagógica, necessária a uma prática pedagógica revolucionária e alicerçada nos parâmetros teóricos que sustentam a revolução, o materialismo histórico e o método dialético, e nas experiências práticas acumuladas em tempos de luta e de enfrentamento das instituições burguesas.

A produção de PISTRÁK, apesar do problema de acesso a ela, ajuda-nos a pensar o espaço escolar com base em outros parâmetros que não aqueles concebidos e reproduzidos na escola que aí temos, que se acumulam em nossa consciência e influenciam as nossas possibilidades de ver para além do que está dado.

Primeiramente, é importante dar a devida atenção ao que esse educador considera o centro da organização do trabalho pedagógico da escola, numa sociedade socialista, a saber, o trabalho. Ou seja, “o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual *se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual*, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil” (1981, p. 87).

Para ele, o sentido da escola está em ser capaz de agregar, em um mesmo espaço, a atividade do homem e os conhecimentos científicos necessários à sua compreensão. A escola deve preocupar-se em formar trabalhadores completos, capazes de atuar em diferentes lugares (lugares de mando e de subordinação) e coletivamente. Para tanto, deve possibilitar à criança e ao jovem experiências em todos os setores do mundo do trabalho, desde o trabalho doméstico até o improdutivo, passando pela fábrica, pelos trabalhos sociais e pelo trabalho agrícola. Nesse sentido, a escola deve ter seu espaço aberto à sociedade e construir, com todas essas instâncias, parcerias que permitam aos estudantes acesso a elas.

A escola do trabalho, tal como denomina a escola em uma sociedade em transformação para o socialismo, tem em sua base uma concepção bastante clara de educação.

O que é a educação no sentido exato do termo?

Submeter um homem à educação social, e oferecer-lhe dados para resolver a antítese “eu e o outro”, “indivíduo e sociedade”, ou seja, é dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência, que se tornou tão áspera atualmente. (...) A escola soviética deve ser organizada de tal forma que a própria criança seja obrigada diariamente, pela dinâmica mesma da vida escolar, a se colocar, para depois resolver, a questão “eu e os outros” e a resolvê-la da única forma justa. A escola deve agir de uma forma que responder a esta questão seja uma necessidade pessoal e irresistível para a criança, uma necessidade que se faça sentir praticamente. Isto quer dizer que a criança se encontrará freqüentemente, incessantemente, diante de questões que não podem deixar de ser colocadas pela vida e que exigem uma resposta sem ambigüidades. (PISTRAK, 1981, p. 87-88)

Face às correntes pedagógicas que assumem o trabalho como princípio da organização da escola, concebendo-o de uma forma abstrata, como disciplina isolada da realidade, PISTRAK (1981, p. 47) posiciona-se de modo diferente. Segundo ele, “na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho”.

No processo de escolarização, atravessariam todas as formas de trabalho, buscando a partir delas tarefas que pudessem ser executadas coletivamente, tendo em vista desenvolver hábitos de vida coletiva: “é preciso que as crianças percebam o grande papel social desempenhado por todos estes pequenos hábitos na transformação do conjunto de nossa vida” (p. 50). O acesso a esses conhecimentos seria, da mesma forma, acompanhado pelo questionamento sistemático sobre o

porquê de executar tais tarefas e sobre como elas poderiam ser executadas de modo mais eficiente ou ser mais racionalmente organizadas.⁴

O que encanta e mobiliza em PISTRAK é a perspectiva de futuro da qual estão prenhes os seus estudos e as suas propostas. Sua produção intelectual mostra-se convicta sobre as possibilidades que se abrem quando os jovens são educados para construir algo novo. A sua sociedade precisava depositar essa confiança nas crianças e mobilizar a escola para que, em todas as suas atitudes, métodos, conteúdos, ela acrescentasse mais elementos a essa construção. Havia um projeto histórico que imprimia a essa luta uma dinâmica que, creio eu, será muito difícil reproduzir em outros contextos.

Se não dispusermos de uma juventude ativa, curiosa, e totalmente apta para a criação técnica, uma juventude capaz de construir o novo mundo mais rapidamente e melhor do que nós, será impossível transformar o conjunto de nossa economia, para que supere, no correr dos próximos anos, o progresso técnico da Europa ocidental e da América. (p. 56)

⁴ Nota-se que a argumentação de PISTRAK é influenciada pelo ideário da gerência científica taylorista, no que se refere ao seu entendimento sobre a organização do trabalho. O educador reconhece que os princípios dessa proposta foram concebidos e desenvolvidos em países capitalistas, servindo a este sistema por intensificar a exploração do trabalho humano. No entanto, de acordo com a opção feita pelo regime, a base econômica da União Soviética precisava passar por substanciais transformações. Isso faz com que, entre outros, ele mesmo defenda a aplicação de tais princípios, mas com objetivos opostos àqueles que orientaram o seu surgimento: “tornando-se, entre nós, o meio mais eficaz de aumentar a produção, de utilizar racionalmente a energia do trabalho, de reformar metodicamente e economicamente a administração, a organização científica do trabalho (que é atualmente um meio de exploração) se metamorfoseia em meio de libertação” (p. 81). Um estudo fundamental para a compreensão da gerência científica está em BRAVERMAN (1987).

Considerando que o trabalho assume na escola, seja de modo realizador ou desrealizante, a centralidade do processo pedagógico, com o auxílio da reflexão proposta por sujeitos como PISTRAK, vinculados a projetos históricos que remetam à superação do modo de produção capitalista, podemos potencializar práticas que possam lançar as bases de relações sociais que não baseadas na exploração e alienação. Mesmo porque as imagens presentes em nosso cotidiano nos mostram que ou acreditamos nas crianças, como sujeitos capazes de propor e de construir um mundo novo, ou no resto de nossos dias estaremos nos escondendo e nos defendendo de nossos jovens.

5.2 A CATEGORIA INTERAÇÃO VERBAL: SÍNTESE E ESCLARECIMENTOS

Até o momento, situei vários conceitos que integram a *teoria da enunciação* de Mikhail Bakhtin, deixando à mostra a sua pertinência para a análise do trabalho aqui exposto.⁵ Abordei os conceitos de signo interior, compreensão, exotopia, enunciação, horizonte social e excedente de visão, além de outros elementos que circundam tal teoria, tais como as noções de consciência, atividade mental,

⁵ Mikhail Bakhtin (1895-1975), intelectual russo, transita entre várias áreas do conhecimento (lingüística, estética, literatura, filosofia, psicanálise, entre outras) como um sujeito sagaz, crítico e de uma lucidez contagiante. SCHNAIDERMAN (1997, p. 17) afirma que a multiplicidade de vozes em nosso mundo, defendida por Bakhtin, é “uma lição essencialmente de afirmação democrática e anti-autoritária, partida de alguém que era vítima direta da violência stalinista”. No Brasil, pode-se ter acesso a algumas de suas obras: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Estética da Criação Verbal*, *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*, *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Em função de nosso objeto e das categorias que emergiram do material analisado, as duas primeiras obras deram suporte a este estudo (BAKHTIN, 1992 e 1997).

epistemologia das ciências humanas. Proponho-me a aglutinar esses conceitos em torno de uma categoria, considerada central na obra desse autor. Refiro-me à categoria *interação verbal*.

Para BAKHTIN (1992, p. 113), a interação verbal é a relação mantida entre um locutor e um interlocutor, mediada pela palavra. A palavra é uma “espécie de ponte” que permite a expressão de “um em relação ao outro”. A expressão de um sujeito em relação ao outro, segundo ele, organiza a atividade mental, modelando-a e determinando a sua orientação. Isso porque, quando o sujeito expressa o seu pensamento, dá-lhe acabamento e tira-o da obscuridade. A atividade mental - lugar do discurso interior a que já fiz referência - que antecede a expressão não existe sem a sua expressão semiótica, isto é, fora da constituição por signos. Ao ser o produto de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação, o signo é um objeto que adquire significação interindividual e valor social, condicionado pelos interesses sociais em conflito e pela luta de classes: “O signo se torna arena onde se desenvolve a luta de classes” (p. 46). Isso faz também com que esteja indissociavelmente ligado ao mundo exterior e, portanto, à ideologia.

A ideologia, segundo o autor, não existe sem signos, porque “tudo que é ideológico possui um *significado*”, uma vez que “reflete e refrata” uma realidade que lhe é exterior, remetendo sempre “a algo situado fora de si mesmo” (p. 31). Aquilo que nada significa não pode ser considerado um produto ideológico, mesmo possuindo um corpo físico. Por sua vez, os objetos naturais, “todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias peculiaridades.”

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele

pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN, 1992, p. 32).

Isso faz com que a palavra, “fenômeno ideológico por excelência” (p. 36), a atividade mental e a sua expressão sejam determinadas pelas condições reais, pela situação social mais imediata na qual se dá a interação entre os indivíduos e a produção de signos ideológicos. A importância da palavra torna-se ainda maior ao ser considerada como ponto de apoio de todos os outros signos, os quais, ao serem compreendidos e dotados de sentido, tornam-se parte da “unidade da consciência verbalmente constituída” (p. 38) e poderão ser verbalmente abordados pela consciência. Isso significa dizer que a consciência tem na palavra um de seus principais instrumentos, já que carrega consigo os conteúdos ideológicos produzidos pelos processos de comunicação social: “A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio externo” (p. 49). Por isso, a palavra torna-se o material semiótico privilegiado do psiquismo.

A enunciação, como “compreensão semiótica exterior”, dirige-se a um sujeito e traduz em signos externos os signos interiores para que o ouvinte, por sua vez, relacione-os a um conteúdo interno. A enunciação, portanto, renova a síntese dialética entre a vida interior e a externa.

Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação [sic] que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.

É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais. (BAKHTIN, 1992, p. 66)

A enunciação exige ao menos dois sujeitos socialmente organizados e, mesmo que um deles não seja um interlocutor, o que fala sempre fala para alguém, para um *auditório social* para o qual orienta a sua palavra (em passagens anteriores, ao tratarmos do conceito de compreensão, referíamos-nos ao *terceiro*).

Assim, é o diálogo uma das principais formas de interação verbal. Por suas possibilidades, lançando-lhe um sentido mais amplo, BAKHTIN (1992, p. 123) identifica-o com a comunicação verbal, visto que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”. O diálogo pressupõe o “encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores” (1997, p. 333). É no diálogo que o *excedente de visão* se expressa e atua na ampliação do *horizonte de possibilidades* de um sujeito face ao seu outro, a todo aquele que está fora de si.

Pela possibilidade de articular vários conceitos importantes para a compreensão do que aqui se encontra exposto e, associada à categoria *trabalho*, de abordar as formas de mediação entre o homem e o mundo, o homem e os outros

homens, a categoria *interação verbal* é central em nosso estudo. Soma-se a isso o fato de que a trajetória das três professoras-pesquisadoras é indissociável de um percurso de práxis interativa – de um trabalho sendo mediado a todo o momento pela palavra.

VOLTANDO AO LUGAR DA PARTIDA:

A PESQUISA GANHA ROSTOS

CAPÍTULO VI

AS CRIANÇAS E SUAS EXPERIÊNCIAS: O MUNDO QUE INVADE A ESCOLA

Em meu artigo na coletânea produzida pelo GEPEC (DICKEL, 1998), expus minhas dúvidas acerca da crença burguesa segundo a qual o acesso ao conhecimento a ser universalizado pela escola permitiria aos sujeitos condições de disputa superiores às de outros que não o tiveram. Isso porque o modo de organização atual da sociedade faz com que essa crença seja diariamente reexaminada. Um sistema que lança ao desemprego estrutural um terço da população mundial põe sob suspeita a história da escolarização, principalmente, do modelo que se tornou hegemônico com as revoluções burguesas, e a ideologia que cimenta as expectativas em relação a ela. É como se o futuro anunciado pela escola esgotasse paulatinamente suas possibilidades antes mesmo de o jovem completar a sua trajetória escolar. A nosso ver, essa situação questiona inclusive produções como as de WILLIS (1991) e CARNOY e LEVIN (1987).

WILLIS (1991) reconstitui, através da etnografia, as formas culturais oposicionistas e próprias da cultura operária, gestadas no interior de grupos, na sua relação entre si e com a escola, organizando a sua reflexão com base em categorias marxistas, tais como: força de trabalho, classe social, relações sociais,

relações de trabalho, cultura de classe e identidade de classe. Para ele, com base na sua hipótese sobre o caráter reprodutor da escola, este é o lugar

onde os temas operários são mediados até os indivíduos e grupos em seu próprio contexto determinado e onde os jovens de classe operária criativamente desenvolvem, transformam e acabam por reproduzir aspectos da cultura mais ampla em sua própria práxis, de uma forma tal que acaba, ao final, direcionando-os para certos tipos de trabalho. (1991, p. 13)

Tendo por hipótese central de seus estudos o entendimento segundo o qual “a relação entre educação e trabalho é dialética – composta de uma eterna tensão entre duas dinâmicas: os imperativos do capitalismo e os da democracia sob todas as suas formas”, Martin CARNOY e Henry M. LEVIN (1987, p. 22) compreendem a escola como instância que reproduz imperfeitamente as relações de classes, uma vez que, ao refletir “o conflito social que caracteriza a sociedade capitalista à qual serve”, oferece também “oportunidade de mobilidade social e de expressão dos direitos democráticos” (p. 97).

Em suas obras, os autores elaboram um quadro analítico tendo como um de seus pressupostos o entendimento da escola como um espaço onde as relações predominantes no mundo do trabalho são antecipadas, fazendo com que os jovens se preparem para assumir um lugar nesse sistema. Ambas, portanto, expressam uma crença no poder da escola face às expectativas que os jovens nutrem em relação à sua inserção na esfera produtiva. Essas expectativas justificam tanto a conformidade em relação a seus valores ou a resistência a ela, comportamentos

estes sustentados por uma cultura vinculada ao mundo do trabalho, independentemente do lugar que nele ocuparão.

No entanto, o drama de saber que nossas crianças estão inseridas na lógica desumana que produz continuamente uma massa de excluídos da produção e do consumo faz com que o discurso sobre o futuro profissional e educacional evidencie sua fragilidade para justificar o trabalho de sala de aula e a conduta nesse meio. Diariamente, na escola pública, os professores recebem nas salas de aula crianças que não refletem linearmente tal situação, mas que a subjetivam, isto é, que apreendem a situação da falta de perspectivas e de condições de vida digna a seu modo. Cada sujeito se apropria dos condicionamentos sociais e constitui a sua personalidade no confronto, na interação com eles.

Além dos estudos de BAKHTIN (1992, 1997) sobre a produção de sentidos e a relação entre a consciência e as condições concretas vividas pelo sujeito, anteriormente mencionados, encontro em GONZÁLEZ REY (1995) - a meu entender, com uma proximidade teórica e analítica com Bakhtin que poderia ser explicitada em um futuro estudo - outras pistas para compreender como esse processo ocorre.

Segundo o autor, a personalidade “não representa uma somatória de elementos organizados de forma estática, que linearmente se expressam em condutas” (1995, p. 58). O sujeito busca nos elementos existentes no mundo uma relação ativa que lhe permita atuar de modo consciente e intencional. Nessa busca, ele dota de sentido (e de diversos sentidos e de um modo próprio) os objetos para os quais volta a sua atenção e as experiências que vivencia. Essa unidade entre o afetivo e o cognitivo é, para o autor, “o ponto central para compreender o desenvolvimento da personalidade” (Id., p. 55).

O sujeito psicológico caracteriza-se, como aspecto essencial de seu caráter ativo, por ser pensante e consciente, o que lhe permite refletir e construir informações sobre aquelas esferas ou problemas que vivencia de forma mais intensa e, por sua vez, a própria intensidade de suas vivências estará mediatizada por sua atividade pensante. No entanto, a sua atividade pensante, nesses casos, nunca será “neutra”, “objetiva”, no sentido de seguir somente a lógica do objeto em nível subjetivo; será um pensamento organizado sobre um sistema de sentidos, no qual mundo e *configuração subjetiva* [grifo nosso] formarão uma complexa unidade através da qual atuará o sujeito pensante. (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 55-56)

Essa abordagem auxilia a compreender as diferentes formas com que as crianças expressam a sua realidade, dela se apropriam, reagem a ela. Cada vivência, cada aprendizagem feita pelo sujeito é incorporada a essa configuração e produz algo novo sobre o seu modo de ver o mundo, de relacionar-se com ele, sobre o seu próprio desenvolvimento. Cada novo sentido reconstruído pelo sujeito atua sobre a sua configuração subjetiva, sobre o seu sistema de sentidos subjetivos. É nesse movimento que ele constitui a sua personalidade.

O desenvolvimento da personalidade pressupõe o crescimento da pessoa simultaneamente a suas configurações subjetivas, na amplitude, profundidade e relevância de sua expressão pessoal, em diversas áreas da vida.

A personalidade como sistema não cresce em todas as esferas da vida do sujeito, nem este personaliza seu comportamento em todas as esferas de que participa na vida social, mas se desenvolve através daquelas esferas em que se sucedem motivações autênticas do sujeito, em

torno das quais se organizam suas diferentes configurações subjetivas. (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 58)

A criança que, com um olhar para o futuro, submetia-se à rotina do trabalho escolar, porque o estudo era a credencial para a sua incorporação ao mundo do trabalho, confronta-se, agora, com sentidos provenientes de uma situação perversa: a organização do trabalho contemporâneo lança à situação de desemprego parcelas significativas de adultos, deixando aos jovens poucas possibilidades de ingresso e de permanência nesse mundo. Essa situação expressa a fragilidade do *paradigma tradicional do ensino* para conviver com a grande massa de trabalhadores incluídos nas *frentes permanentes de reserva*.¹ A escola (o modelo de escola expresso por esse paradigma) convive com práticas sociais pautadas por relações de “conexão ativa

¹ Para explicitar o conceito de *paradigma tradicional de ensino*, sou auxiliada pela análise feita por WILLIS (1991, p. 91) sobre a reprodução da cultura operária ocorrida no espaço escolar. O autor defende que as relações presentes na escola não são relações entre classes sociais, não são sustentadas por “uma tentativa auto-consciente por parte dos professores para dominar ou suprimir, quer os indivíduos da classe operária, quer a cultura operária como tal”. Segundo ele, e é o que também geralmente observamos nas escolas, os professores “são dedicados, honestos e sinceros e, de acordo com seus próprios critérios, estão fazendo um trabalho exigente, com paciência e humildade”. Não há entre eles “desejos sinistros”, vontade de educar mal ou oprimir as crianças/os jovens provenientes da classe operária; há, sim, uma tarefa a ser cumprida e que é cumprida de acordo com um conjunto de formas, estruturas e práticas materiais, avalizado e sustentado pelos professores. A isso WILLIS chama *paradigma de ensino* ou *paradigma educacional*. Segundo ele, o “professor recebe do estado a tarefa do controle formal sobre seus alunos, mas ele exerce seu controle social através de um paradigma educacional, não um paradigma de classe”. Preferimos esse conceito para designar o conjunto de práticas que professores cotidianamente referenciam e reproduzem ao conceito de senso comum pedagógico, bem mais conhecido entre nós, porque este, ao compreender a ação pedagógica sendo orientada por um modo de entender a escola, a criança, o próprio professor, o conhecimento, assimilado espontaneamente e sem crítica, não contempla o fato de que essa compreensão é buscada, defendida, avalizada pelos professores como meio mais adequado e mais eficaz de proceder na escola, na sua relação com o aluno. É claro que esse entendimento incorpora, de múltiplas maneiras, uma variedade nem sempre coerente de tendências teórico-pedagógicas, cuja procedência não é, muitas vezes, reconhecida pelo professor. Mas não é isso que importa a ele. Ao querer ensinar e cumprir a tarefa a ele delegada, o docente busca a melhor forma de fazê-lo: a forma validada por sua experiência e/ou pela experiência daqueles que o precederam. Por isso, agrego à expressão de WILLIS o termo *tradicional*.

com o mundo concreto” (WILLIS, 1991, p. 13), sobre as quais os seus sujeitos, principalmente os seus professores, têm pouco conhecimento.

Não é meu objetivo aqui investigar profundamente a visão de mundo que as novas exigências do mundo do trabalho e a “cultura da miséria” configuram, como o fez Paul WILLIS acerca da “cultura operária”. No entanto, considero que essa é uma problemática importante de ser interrogada para que a sua análise possa contribuir com os estudos sobre a relação escola-sociedade-mundo do trabalho-subjetividade. Ao mesmo tempo, não é meu desejo tornar os episódios narrados a seguir exemplos da perversidade do sistema socioeconômico, uma vez que o nosso dia-a-dia é, nesse sentido, muito mais rico do que qualquer recorte da realidade que possa ser feito.

Pretendo, isto sim, situar o lugar onde se insere o trabalho de campo realizado e a prática das professoras com as quais convivi no período da pesquisa, partindo das suas vozes e das vozes das crianças sobre esse lugar, sobre as práticas e vivências que constituem o seu cotidiano, sobre como isso tudo invade a escola e interfere no trabalho pedagógico. São falas que, ao serem escutadas, permitem a nós, tão distantes da dureza de seus dias e tão próximos das contradições que os produzem, sermos tocados pelas condições de vida das crianças, pelo modo como elas compreendem sua vida e os sujeitos com os quais convivem, pelos sentidos que configuram em sua busca por um lugar nesse mundo.

Trarei, inicialmente, algumas informações a respeito das comunidades e da escola onde foi desenvolvido o trabalho de campo, tendo em vista auxiliar meus interlocutores no entendimento dos episódios a serem apresentados e analisados.

6.1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA DA VILA IPIRANGA E SOBRE A ESCOLA IRMÃ MARIA CATARINA²

A Escola de Ensino Fundamental Irmã Maria Catarina atende a crianças provenientes de três comunidades. Uma delas, a Vila Ipiranga,³ existe há cerca de trinta anos, mas foi nos últimos vinte anos que o seu povoamento se intensificou com a chegada de pessoas provenientes do campo, expulsas pelo fenômeno conhecido como *êxodo rural*.⁴ De modo aleatório, os terrenos foram sendo ocupados e até hoje há famílias que não possuem a sua escritura, mas um documento que autoriza o uso de terreno urbano, concedido pela Prefeitura.

Problemas com a infra-estrutura agravam a situação de vida da comunidade. Para se ter uma idéia do descaso que vitimou essa localidade, uma “bica pública”, com a água da CORSAN (Companhia Rio-grandense de Saneamento), foi instalada em 1985 (quinze anos depois das primeiras ocupações). Em 1986, chegou a rede de energia elétrica e, em 1988, uma linha de transporte municipal. Muitas famílias, ainda hoje, vivem sem saneamento básico (esgoto ou fossas sanitárias) e água encanada em casa. No bairro, há setores (os “becos”) que possuem apenas uma torneira para uso comum. Tal situação provoca o

² O conjunto de informações contido nesta seção teve por fonte principal o Plano Global da escola (1995/1999) (ESCOLA MUNICIPAL, 1995), elaborado pelos professores que fizeram parte de seu quadro no início desse período. Agradeço à Direção por tê-lo disponibilizado a mim prontamente.

³ Diferentemente de alguns lugares do Brasil, *vila* aqui nomeia regiões da zona urbana da cidade, que, por sua disposição, formam um cordão chamado de *periferia*. Entende-se *periferia* em seu duplo caráter: “um geográfico, enquanto localidades distantes do centro, às margens da cidade, geralmente carentes de infra-estrutura; e um social, ao ser habitada por segmentos do lumpesinato e das camadas inferiores das classes trabalhadoras” (DICKEL, 1996, p. 15). Para evitar ambigüidade, na continuidade da exposição, preferirei o termo *bairro* ao uso do termo *vila*.

⁴ O município de Passo Fundo, com seus mais de 150 anos de emancipação, possui uma população, segundo o último censo demográfico (IBGE), de 168.440 habitantes, dos quais 163.748 residem na zona urbana.

surgimento e a permanência de várias doenças, bem como a proliferação de diversos parasitas (pioelhos, sarna, furúnculos, pulgas, etc.).

No início, as mulheres das famílias da Vila Ipiranga trabalhavam como faxineiras e lavadeiras nas casas de prostituição e boates que formavam a zona de meretrício de Passo Fundo. Tais casas compunham o que, atualmente, é a Vila Xangrilá, cujo povoamento iniciou também por volta de trinta anos atrás.

Com o passar dos anos, nesse bairro se alojaram pessoas de diversas profissões, perdendo a característica específica de origem. Muitas famílias ocuparam ilegalmente o barranco que fica entre a RS 324 e a Avenida Brasil (via que atravessa a cidade de Passo Fundo de um lado a outro). O seu povoamento intensificou-se com a instalação de uma serraria, no ano de 1978. O proprietário adquiriu muitos terrenos com casa nos arredores, cedendo-os para seus empregados.

A formação da terceira comunidade atendida pela escola, o Bairro Prof. Schisler, iniciou por volta de 1987, quando os moradores começaram a ocupar os seus terrenos, mediante documentação legal de compra. Por se tratar de um loteamento, a rede de água e a energia elétrica chegaram às casas mais rapidamente. Em 1988, os seus moradores fundaram a própria Associação de Bairro, desvinculando-se da existente na Vila Ipiranga, bastante desmobilizada e omissa. Entre outras coisas que caracterizam o contraste entre esse e os demais bairros, está o fato de marido e mulher trabalharem fora, geralmente em serviços estáveis, com carteira assinada e salário fixo. Entre eles encontram-se vigilantes, motoristas, domésticas, serventes.

Dados mais precisos em relação a trabalho, foram obtidos pelos professores em entrevistas a cem famílias dos diferentes bairros, em 1994. A maior parte dos adultos (cerca de 60%) exercia atividades junto ao setor informal. As tarefas, em sua maioria, não exigiam dos trabalhadores maior qualificação: eram capinas,

serviços gerais, faxinas, serviços domésticos, atividades de comércio, etc. A falta de escolarização é um fator que corrobora essa situação. O maior número de pessoas está na faixa que vai do analfabetismo à 5ª série do ensino fundamental. O Plano Global da escola traz relatos sobre como as pessoas percebem essa condição.

As respostas dadas à questão “Por que trabalham na profissão em que estão?” (...) comprovam que a ocupação mantida presta-se mais à sobrevivência exclusivamente do que a um valor para a realização humana. Ouvimos respostas tais como: É um meio para sobreviver; porque precisa; porque não tem outra coisa; foi o que conseguiu, o que apareceu no momento; porque não acha emprego fixo; porque é um serviço geral; porque não tem profissão definida, especializada.

Das 511 pessoas das quais foram obtidas informações, 156 mantinham algum tipo de atividade. Isso significa que, em média, mais de três pessoas eram dependentes daquele que trabalhava.

Outro dado para o qual o documento da escola chama a atenção diz respeito ao constante fluxo de migração interna, observado pelo número de transferências, evasões e pelo mapa desenhado pelas famílias até chegarem onde hoje estão. As razões que as levam de um lugar para outro se confundem com a busca de condições de vida melhores (proximidade com o trabalho, saúde, escola).

A ausência das crianças, residentes, em sua maioria, na Vila Ipiranga, em determinados períodos do ano, chamadas pelos pais a contribuírem com a renda familiar ou a ficarem em casa com os irmãos menores para que as mães possam

trabalhar, é outra situação que merece destaque na caracterização das condições em que elas vivem, apresentada pelo documento.

José de Souza Martins, no artigo "A valorização da escola e do trabalho no meio rural", analisando o significado da escolarização para os diferentes grupos sociais, afirma que quando a atividade escolar, como fase da vida infantil, precede o ingresso na força de trabalho ou determina o prosseguimento dos estudos, isso reproduz a situação de classe da família, os limites sociais da mobilidade. O adolescente, ou mesmo crianças, precisa atender a outras normas do seu meio, sendo que o trabalho impõe-se como necessidade e como valor. Isso significa que existe um tempo para que a criança fique na escola e esse tempo é determinado pela condição de vida e pelas expectativas que movem o dia-a-dia do grupo ao qual pertence. Muitas de nossas crianças expressam vontade de serem motoristas, caminhoneiros, secretárias, modelos, etc., permitindo a nós, a partir disso, vislumbrar seu horizonte de expectativas em relação à vida e, conseqüentemente, em relação ao que esperam da escola.

Outro dado que sempre despertou a atenção dos professores diz respeito à dificuldade de organização dos moradores da Vila Ipiranga. Apesar de terem uma associação de bairro, poucas atividades são desenvolvidas e reivindicações encaminhadas. Não há capelas, ou quaisquer templos religiosos, posto policial, sede para a associação. É importante observar como, na escola, essa situação é compreendida.

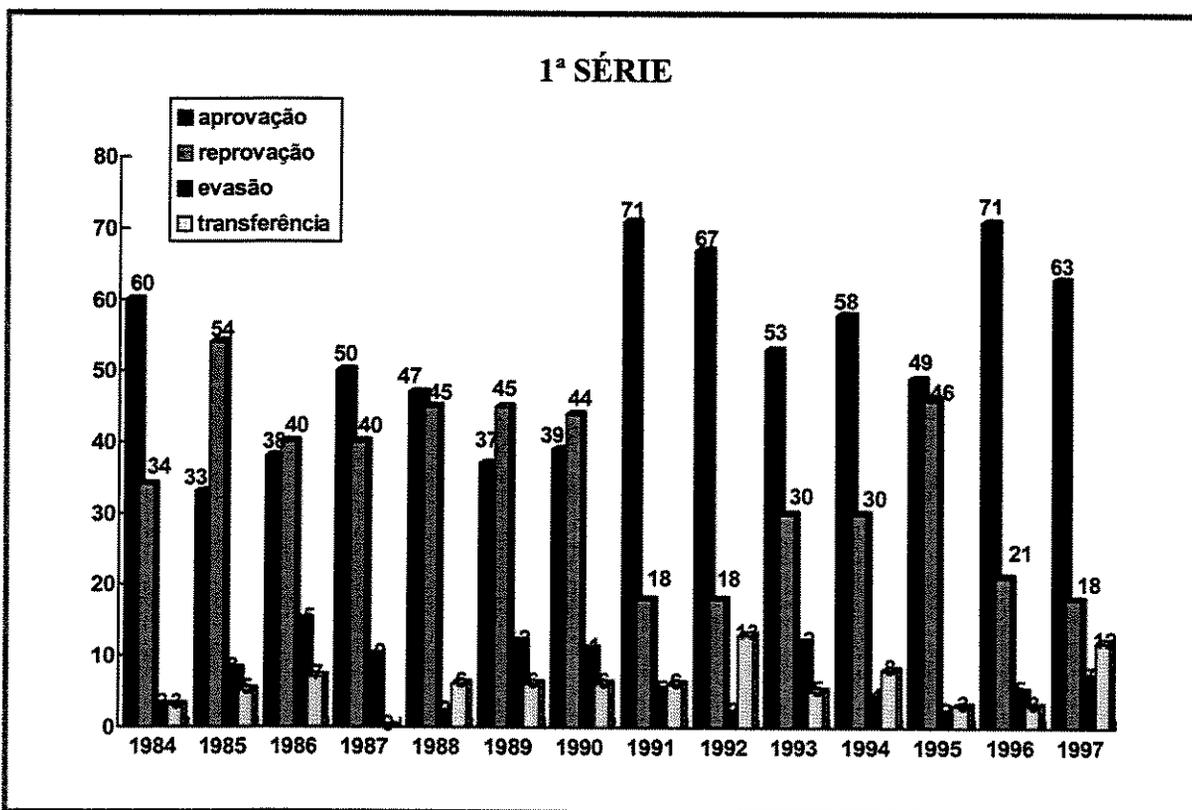
Sem a atenção dos órgãos oficiais, em várias situações de conflito, percebemos que os problemas são resolvidos sem a presença de autoridades mediadoras (polícia, padre, vereadores). Na escola, os conflitos entre alunos demoram a chegar até os professores. Eles tendem a ser resolvidos sem a chamada dos adultos, que, no caso, representam a instituição. Quando as coisas florescem já tomaram um rumo bem diferente daquele dado pela Direção ou por outros professores. Em sala de aula, os problemas são resolvidos de forma direta: alguém não ficou satisfeito com a atitude do colega, levanta e vai “tirar explicações”, sem que, muitas vezes, a professora seja chamada a interceder. Talvez sejam sinais de contestação frente à organização das instituições que sempre deixam muito a desejar no que se refere à prestação de serviços. Isso se reflete até mesmo no modo como expressam sua religiosidade. Pelas entrevistas observamos que pelo menos sete religiões são seguidas por diferentes pessoas. No entanto, inexistem templos sequer nas vilas.

Quanto aos espaços educativos instituídos, destaca-se a presença do Centro de Juventude, mantido pela Assistência Social Diocesana Leão XIII, construído na Vila Ipiranga, em 1985, através de mutirão. Nele, são atendidas crianças e jovens, entre três e catorze anos, através da oferta de alimentação, recreação, reforço escolar e preparação para o trabalho (através de oficinas). Em seu prédio, são realizadas atividades comunitárias, como celebrações religiosas, aulas de catequese, festas, e prestados serviços de assistência social, médica, odontológica, psicológica e de enfermagem (quando há a oferta desses serviços pela Prefeitura ou Estado).

A Escola Irmã Maria Catarina foi construída, de forma provisória, em 1985, como resposta aos freqüentes acidentes com mortes, ocorridos na RS 324, envolvendo crianças dos três bairros, que se deslocavam para estudar em uma

localidade próxima. O número de alunos cresceu ano após ano. Em 1990, eram 169 alunos. Em 1991, 205. Em 1997, ano de meu trabalho com Rosane e Claudia esse número chegava a 345 e, em 1998, a 371. Apesar disso, a escola não enfrenta problemas de vagas, mas problemas de espaço. A escola “definitiva” foi construída dez anos depois da provisória e, a despeito disso, dois anos depois, duas novas salas tiveram de ser construídas e a sala dos professores “sacrificada”. Vale a pena ressaltar que as duas novas salas foram resultado da intervenção do Rotary Club, em suas iniciativas assistenciais.

O maior problema enfrentado pela escola diz respeito à reprovação na primeira série do ensino fundamental. O gráfico abaixo expressa a problemática que a professora Rosane tenta enfrentar em seu trabalho.



Quadro do movimento e rendimento (1984-1997) na 1ª série, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Maria Catarina (em percentuais).

Fonte: Plano Global da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Maria Catarina (1995) e relatórios anuais obtidos na secretaria desse estabelecimento (1995 a 1997).

Como em 1985, o nível de reprovação, em âmbito municipal, foi elevadíssimo (63%), a Secretaria Municipal de Educação elaborou um projeto em resposta a essa problemática. Os alunos reprovados eram encaminhados à APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) para uma “triagem” e, posteriormente, de acordo com o resultados dos testes, passavam a fazer parte de uma classe especial, formada por 12 a 17 alunos. Essas turmas recebiam acompanhamento de psicólogas e orientadoras da APAE. A professora - no caso da Escola Irmã Maria Catarina, a professora Rosane -, após treinamento, trabalhava com atividades para alunos com deficiências leves ou limítrofes.

Os resultados não foram os esperados e o programa acabou por ser suspenso. O documento que nos auxilia nessa recomposição registra as aprendizagens desse momento.

A partir daquela experiência poderíamos dizer que os alunos de periferia não são menos inteligentes do que crianças que ocupam lugares sociais mais privilegiados. Atribuir a reprovação a QI baixo é colocar a culpa na vítima: se existe algum tipo de limitação, certamente não advém deste fator e, sim, das condições econômicas e sociais desfavoráveis a que são submetidas essas crianças e que acabam por impedir o desenvolvimento de todo o potencial intelectual do qual são portadoras.

Algumas professoras começaram, a partir disso, a buscar explicações para o que acontecia. É importante considerar que, nessa época, começavam a proliferar obras e eventos divulgando a abordagem construtivista do processo de

alfabetização, e isso trazia àquela realidade novas questões. Algumas delas estão registradas no documento que me serve de referência.

- onde está o problema da repetência: no método, na criança, na Escola?
- as condições de vida das crianças influenciam no seu desempenho?
- a alfabetização é concebida como um processo? A avaliação é vista de que forma?
- o conhecimento é construído ou meramente assimilado?

Mais uma tentativa, então, marca a história dessa problemática. Em 1991 e 1992, decidimos (porque dessa decisão participei), com base nos avanços que os alunos apresentaram durante o ano, aprovar para a série seguinte aqueles que estivessem apresentando uma escrita silábica. Isso exigiria a organização de uma classe de apoio no ano seguinte, o que foi conquistado junto à Secretaria de Educação. Apesar dos esforços, nas segundas e terceiras séries dos anos seguintes, a repetência aumentou e muitas crianças sofreram com a discriminação, principalmente, por parte de professores que discordavam da medida e não se sentiam preparados para dar continuidade ao processo de alfabetização em séries avançadas. Essa experiência produziu novas aprendizagens.

Desta pequena abordagem do problema colocado mais especificamente como repetência, podemos concluir que a situação se torna ainda mais grave à medida que não se refere apenas à nossa Escola, mas a inúmeras e,

não por coincidência, a escolas de periferia. Portanto, é um problema de fundo político, tendo, principalmente, a miséria social como fator desencadeador. Não estamos aqui afirmando que exista apenas uma causa, mas que a repetência decorre de um conjunto de fatores interdependentes que trazem conseqüências diretas para a educação dos grupos menos privilegiados.

É importante retomar uma informação que anteriormente já havia apresentado. Essa escola sofre anualmente com a alta rotatividade no seu quadro docente. Alguns motivos levam a isso, dentre os quais o fato de a escola localizar-se distante do centro e a dificuldade de conviver com conflitos emergentes do contexto e das diferenças existentes entre as visões de mundo dos professores, das crianças e de suas famílias. Essa situação é agravada pelo crescente processo de precarização do regime de trabalho vivido pelos professores: boa parte dos que aceitam trabalhar nessa escola é “contratada” pelo dobro da carga horária que possui por intermédio de concurso (trata-se do regime especial) ou recebe uma bolsa-trabalho, pela vinculação com cursos de graduação (licenciaturas) da Universidade de Passo Fundo.

Há, no entanto, professoras que, ao permanecerem, “fazem-no por opção. Isto é, apesar de terem sido, em sua maioria (...), ‘designados’ para esta Escola, optam por realizar ‘aqui’, apesar de todas as dificuldades impostas pelo contexto, suas funções docentes”. Dentre elas, reconheço as professoras Rosane e Claudia.

6.2 DE QUE MODO O MUNDO DA CRIANÇA CHEGA À ESCOLA?

A situação de miséria que atinge boa parte das famílias atendidas pela Escola Irmã Maria Catarina chega a ela de diversas formas: pela fome que acompanha as crianças, pelas condições de saúde e higiene, pela revolta com a privação e a injustiça, pela arbitrariedade com que suas vidas são dirigidas pelos adultos, pelas estratégias que criam e recriam para sobreviver.

Observar situações que expressam esse quadro, a cada momento mais volumosas, gera um estado de perplexidade que, por vezes, imobiliza e, por outras, provoca as professoras a uma ação, ao enfrentamento dos próprios medos, da vergonha e da impotência.

Uma das memórias de Claudia ajuda-nos a compor um desses momentos.

Episódio 1

Dia 12/11/97

Cheguei animada para trabalhar e jamais pensei que iria passar por duas situações ou momentos tão difíceis como passei essa manhã.

Primeiro, comecei a trabalhar com os alunos, quando ouço choro na frente da minha sala de aula, olho e dou de cara com o Pedro e o seu pai lhe surrando com uma vara na frente de todos nós. Bom, várias turmas e professores viram a cena. Eu tentava separar o pai do filho e me senti super mal, porque no dia anterior havia avisado o Pedro que ele só entraria na sala acompanhado de seu pai, porque a folia estava demais e que a mãe eu não queria porque ele e seu irmão o Paulo não davam ouvidos a ela.

Me senti culpada. O pai foi embora protestando e o menino ficou na sala, chorando.

A partir daí a aula já mudou de cara, o clima ficou pesado e as crianças ficaram num silêncio anormal. Isso era apenas 8 horas e pouco da manhã.

O segundo momento difícil, foi quando percebi que a Fernanda não estava bem. Ela dizia que não conseguia respirar direito. Saí da sala com ela e levei ela para a sala dos professores. A menina chorou e disse:

- Não agüento pró.

Chorava de cabeça baixa.

Fui atrás da Rosane que estava atendendo uma mãe, pedi licença e ela despachou a mulher. Então, resolvemos levá-la no Pronto Socorro.

Bom, era o “quadro da dor” como diz a Neusa, nós na sala de espera com ela toda suja, cheirando à fumaça, com piolhos andando na cabeça, de cabeça baixa, puxando uma perna para andar e chorando.

A situação era tão triste hoje de manhã que as pessoas olhavam para nós e para ela e balançavam a cabeça, também passamos na frente de todos que esperavam para ser atendidos.

Eu e a Rosane, teve uma hora que nos olhamos e enchemos os olhos de lágrimas, mas cada uma se segurou como pode.

A Rosane dizia para a Fernanda:

- Reaja Fernanda, erga a cabeça, seja forte.

O médico, quando viu ela, só balançava a cabeça.

Ela estava também traumatizada porque a casa deles incendiou na noite de 2ª feira, depois do temporal. Eles perderam tudo.

Bom, saímos dali e fomos à procura dos remédios no Posto de Saúde, na SEMCAS e no SUS (antigo INSS) e não conseguimos nada. Então, acabei chegando na farmácia e comprando o medicamento.

Bom, veio tanta coisa na minha cabeça e tantos sentimentos, que resolvi escrever para ver se alivia. Senti revolta, por a gente viver numa sociedade onde poucos têm muito e tantos como ela não têm nada ou quase nada. Senti pena dela e de nós por estarmos indo de um lugar a outro pedir remédios com uma receita que passava de mão em mão. Senti muita vontade de chorar, como estou fazendo agora, pois a vida de algumas pessoas é dura, muito dura de ser suportada e uns começam cedo demais a sofrer, como a Fernanda. Tem dias em que a pobreza “pesa mais para nós”.

(MM121197)

Há aqui pelo menos três situações importantes de serem abordadas: uma diz respeito à perversidade do abandono por que passam as crianças; outra, ao papel da escrita no momento vivido por Claudia; e, finalmente, ao modo como a relação entre escola e família é sinalizada nesse episódio.

O abandono - a criança sendo deixada a si mesma, sem cuidado e assistência - não ocorre apenas em virtude de os pais terem de se afastar para irem em busca de trabalho, mas também em função do descaso e da ausência do Estado em suas vidas. Sem recursos para sustentar os serviços básicos destinados à população, a “mão esquerda do Estado” deixa pouco àqueles que dela dependem para terem saúde e educação. BOURDIEU (1998, p. 10-11), ao cunhar essa expressão, designa “o conjunto dos agentes dos ministérios ditos ‘gastadores’, que

são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado”. Tais setores, nos quais se incluem as professoras da Escola Irmã Maria Catarina, entre tantos outros profissionais, “são enviados à linha de frente, para desempenhar as funções ditas ‘sociais’ e suprir as insuficiências mais intoleráveis da lógica do mercado, sem que lhes sejam dados os meios de cumprir verdadeiramente a sua missão”.

Tais contradições são vividas pelos sujeitos como se fossem dramas pessoais, uma vez que a lógica que por elas se expressa os submete ao limite das possibilidades decorrentes das opções governamentais, redundando no que BOURDIEU chamará de *sofrimento social*. A Claudia, na sessão de estudos em que lera a memória relatando o fato ocorrido com Fernanda (SE161297), afirma ter se sentido “tão pobre quanto ela”, tão sofredora e humilhada quanto a menina.

Nesse caso, a escrita surge em um contexto de monólogo (“veio tanta coisa na minha cabeça e tantos sentimentos”), com um objetivo bastante específico (“resolvi escrever para ver se alivia”). No entanto, o seu texto cumpre um papel na esfera da comunicação: trata-se de uma réplica, de uma reação a outro texto, de uma reação a si mesma, à situação de vida da criança, à ausência do Estado, à violência velada do dia-a-dia. Segundo BAKHTIN (1992, p. 98), “toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição em um monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal”.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

Outro dado importante nesse relato diz respeito às contradições presentes no modo como a professora vive essa situação de perplexidade. Mesmo assumindo o sofrimento inerente à sua presença naquele lugar, Claudia, no episódio narrado, favorece a ocorrência de novas situações de violência na vida de Pedro. Ao chamar por seu pai, retirado da dinâmica de seu dia-a-dia, reforça o papel que ele pensa ter de assumir perante a escola. Como a atitude da mãe não era adequada e a repreensão deveria vir de quem tivesse maior autoridade, o que, em uma visão de senso comum, significa poder dispor da vida do outro e até mesmo de seu corpo para imprimir-lhe as características e os comportamentos julgados adequados, o pai desloca-se à escola para atender à expectativa que ela possui a seu respeito.

São muitos os momentos em que se ouvem, principalmente através da fala de professores, reclamações sobre a ausência dos pais na vida escolar dos filhos. No entanto, historicamente, a escola estabeleceu-se em um processo de ruptura com a família. Educar, a partir do séc. XVIII, caberia não mais à família ou a pessoas por ela designadas, mas a uma outra instituição distinta da de origem, com uma dinâmica - tempo, espaço e conhecimentos - específica, cuja organização era pertinente tão-somente a ela.

Sabe-se que essa ruptura cumpriu uma função histórica, a saber, preparar os sujeitos para atuarem em espaços produtivos distintos dos de sua casa, no convívio com muitas outras pessoas, todas elas organizadas conforme uma dinâmica que inclui tempo, espaço e conhecimentos também específicos. Com certeza, essa ruptura precisa ser questionada no sentido de superar o isolamento no qual as famílias se mantêm.

FREINET (1994), assim como PISTRÁK (1981), considera a presença da família na escola fundamental para a mudança da estrutura desta instituição. À família cabe não somente o controle da vida dos filhos e da própria escola. Ela

precisa auxiliar e participar de atividades escolares.⁵ Isso constituiria, segundo esse educador, uma faceta da integração da escola com o complexo social, cuja expressão maior, à semelhança de PISTRAK, é o trabalho e a participação. No entanto, exigir que os pais acompanhem todo esse debate sem qualquer intervenção da escola é ingenuidade e um erro estratégico.

Por outro lado, o motivo que levou Claudia a chamar pelo pai (“porque a folia estava demais”) remete a uma outra dimensão do mesmo problema. Se, por um lado, historicamente os pais foram sendo destituídos de seu poder de educar, por outro, são chamados à escola, na maioria das vezes, em virtude de problemas que à ela cabe resolver, uma vez que dizem respeito ao modo como a criança está se relacionando com o trabalho proposto pela escola e pelo professor. Situações problemáticas vinculadas a isso estão no âmbito de intervenção dessas duas instâncias, principalmente, se considerarmos os limites que os próprios pais apresentam de assumirem as críticas a respeito de seus filhos de modo a não promover mais violência sobre eles, dificuldade essa que um trabalho de esclarecimento e formação, implementado pela própria escola, poderia minimizar.

Com isso, não refuto o fato de que existem circunstâncias externas que condicionam a conduta em aula, sobre as quais os professores têm pouco poder. Nesse artigo, o GESPE salienta claramente esse limite.

⁵ Célestin Freinet (1896-1966) tem sua produção marcada pelas transformações ocorridas no mundo, na primeira metade do século XX, e por seu trabalho como pedagogo e militante político. Assim como Pistrak, esse educador francês constata que a escola expressa um mundo estranho à vida das pessoas e que, apesar de necessitarem de instrução, as crianças nutrem uma aversão ao aprendizado escolar. Disso e da necessidade de adaptar a escola às necessidades emergentes dos movimentos de transformação social que se desencadeiam pelo mundo, Freinet depreende a urgência em mobilizar os educadores para construir a *Escola do Povo*, a *Escola Popular*: uma escola que lute contra a ignorância como uma forma de lutar contra a miséria. Segundo BENS (1998), a educação para Freinet “era um projeto *político* no sentido mais profundo do termo (aliás, jamais a entendeu de outra forma), o do lugar do homem na pólis”. Três pilares sustentam a sua pedagogia: a educação para o trabalho – só o trabalho forma –; a preocupação com o desenvolvimento das possibilidades da criança; e a necessidade de expandir, na criança, o sentimento de pertencimento a uma coletividade. É por conter tais marcas que a sua proposta é relevante para este trabalho.

É preciso reconhecer o que está realmente ao alcance da professora fazer quando percebe que o aluno pode ser indisciplinado devido, por exemplo, ao tratamento que recebe no ambiente familiar. Existem fatores, próprios desse contexto, que interferem no comportamento das crianças em sala de aula. Tem-se o caso de um aluno considerado *impossível*: não se interessava por nada, incomodava os colegas e roubava em sala de aula. Soube-se que ele não conhecia o pai e que sua mãe estava casada com outro homem com quem tinha mais filhos. Ela disse, ao ser chamada à escola, que o menino sempre fora “bagunceiro e revoltado” e que, para ele estudar, “só se ela batesse com cinta nele”. (ANDREOLLA; DE MARCO et al., 1995, p. 52-53)

O caso do Carlos, agora pela voz de Rosane, traz-nos mais indícios sobre o abandono vivido pelas crianças e sobre a sua submissão a adultos que pouco sabem sobre como agir diante delas.

Episódio 2

Rosane - ... Hoje o Carlos me deu um tapa de luva assim que eu cheguei a ficar... Ele fez um trabalhinho de recortar o número com o material, com as barrinhas... Aí ele pintou e tal e, quando ele foi recortar, ele recortou tudo, sabe, aqui, [mostrando o material] ele entrou. Eu disse: *Mas, Carlos, o que é isso? O que tu fez aí, pelo amor de Deus? Será que tu não sabe recortar?* Bem assim eu disse para ele. *Tu tá no final da primeira série, Carlos, e tu vai para segunda série recortando desse jeito?* E me fui fazer não sei o que... Quando eu voltei, o guri tinha feito outro. Foi lá, abriu meu caderno, que eu tinha guardado um, abriu e pegou a folha. Pois fez bem direitinho e recortou bem direitinho. *O que tu fez Carlos?* E em outros tempos, eu ia xingar mesmo, eu ia dizer *por que foi mexer lá*, daí eu disse para ele: *mas, olha, parabéns pela tua iniciativa...* Que ele poderia ter sentado

Adriana - E rasgado e posto no lixo.

Rosane - E posto no lixo, porque a minha reação não foi legal... Porque ele é canhoto, ele tem mais dificuldade, tem imensas dificuldades.Só que ele já entende um pouco de mim ... Ele disse pra mãe dele: *Mãe, a professora Rosane me ama.* (risos) Pode? A mãe dele: *Prô, ele me disse isso.* Aí eu disse pra ela *Mas eu adoro ele mesmo, ele sabe.* Ele é muito querido, ele é uma criança que viu

os pais quase se matarem o ano passado. O pai pegou a faca e não conseguiu matar a mãe, tentou se matar, se cortou na frente de quatro crianças, ele é o maior. Aí ele teve que ir na tia para a tia chamar a polícia. Isso tudo no meio da madrugada. Daí aquela confusão. Sete horas, no outro dia, ele estava na escola tranqüilamente na aula e eu não sabia que ele tinha passado por tudo isso. Toda essa história no ano passado. Esse ano de novo. O pai saiu de casa, depois de tudo que aconteceu, ela registrou queixa, ele não foi preso, não sei como é que foi. Esse ano ele voltou, como a casa é fechada só com um cordãozinho, um fio, ele entrou na casa e tentou matá-la de novo. As crianças tiveram que sair, vieram os vizinhos socorrer, chamaram a polícia. Ele foi chamar o vizinho, o Carlos, e a polícia veio. O ano inteiro ele foi responsável pelos três menores desde tirar da cama até levar na creche. Aí quando ele chegava com as menininhas, as menininhas choravam e ele ficava dentro da sala. Olha, me dá vontade de chorar só de pensar, nas coisas que ele vive. Estava a menininha, tinha feito cocô, toda molhada, sentadinha numa cadeira, no fundo da creche. A menina chorou. Eles disseram: *Carlos é a tua irmã*. Como eles sabiam, eu sempre fechada lá dentro. Eu abri a porta e olhei a criança toda molhada. Ele me olhou, ele pensou *o que eu faço?, bom, vamos fazer o seguinte eu vou chamar a pró Claudia e eles vão ter que trocar a menina*. Porque é uma creche, estava a menina lá, porque o professor tem trinta e poucas crianças, não podia deixar os trinta lá dentro e levar a menina para lavar, porque tinha de dar um banho. Então, ele foi responsável pela família. Esse é o problema. Ela não tem tempo de organizar a vida dele. Cada vez que eu dava um caderno para ele, ele chegava em casa, as menininhas pegavam e viravam. Ela foi várias vezes lá na escola, eu conversei com ela, encaminhei as coisas, como é que ela tinha que fazer, estudar o alfabeto com ele, botar o alfabeto na geladeira, tudo isso ela fez. Só que ela é uma mulher, Adriana, ela é doméstica, ela sustenta quatro filhos, ela tem que se divertir - *Professora foi no bailão com a minha mãe*. Como é que fica as cabeças das crianças gente?⁶

(SE171097)

A situação de abandono vivida pelas crianças, à qual já fizemos referência anteriormente, já fora diagnosticada pelo GESPE.

A maioria das crianças com as quais se trabalha vive diariamente *solta*, sem alguém que controle o seu tempo e as suas ações. Alguns pais são alcoólatras, outros, presidiários, outros, ainda, abandonaram a família; outros recebem pouco pelo que fazem, e quem se torna responsável pela casa e pelos filhos são as mães. Assim, para poder suprir ou auxiliar a suprir as necessidades

⁶ Em 1996, por falta de espaço no prédio da escola, a professora Rosane ocupava com a sua turma de 1ª série uma sala do Centro de Juventude, situado frente à escola.

básicas da família, [elas] saem para trabalhar e ficam fora de casa o dia inteiro. (ANDREOLLA; DE MARCO et al., 1995, p. 49)

Chama a atenção, no entanto, o fato de as crianças, vivendo em situação de abandono, continuarem indo à escola e buscando um lugar onde possam ser atendidas. Em sua produção sobre a periferia, buscando explicitar a sua compreensão sobre esse espaço e fundamentar as razões que o levam a afirmar que, em relação ao trabalho pedagógico, há exigências específicas que nesse lugar lhe são feitas, o GESPE trabalha com um conceito, o de *autodeterminação*, para expressar a disposição da criança para assumir sozinha incumbências que não seriam suas, mas de adultos que, por sua vez, não as assumem ou não podem assumi-las. Encontro em GONZÁLEZ REY (1995, p. 61) algo que reitera esse entendimento. Segundo ele, um indivíduo “alcança a condição de sujeito quando, ao longo de seu desenvolvimento, adquire a capacidade de autodeterminação, de definir objetivos próprios e segui-los através de sua atividade volitiva”.

Observo, no trabalho realizado e no diálogo com as professoras, que esse conceito diz muito, mas é insuficiente e controverso. Por focalizar dessa forma a ação das crianças, percebendo nelas capacidades de resposta e de enfrentamento da própria condição e minimizando os condicionamentos que as pressionam a agir dessa forma, o conceito de *autodeterminação* permite o risco de se perceber essa possibilidade como algo positivo e essencial para o desenvolvimento da identidade pessoal. Não desconsidero a sua importância em evocar a resposta da criança a uma situação que lhe é desafiadora, em expressar a disposição de muitas delas para serem diferentes do que são, para tomarem atitudes diante de problemas, para buscarem alternativas para as tensões enfrentadas. Por outro lado, considero relevante compreender tais situações de um ponto de vista que considere a

condição de abandono vivida pelas crianças e a fragilidade da atuação dos adultos perante o mundo infantil.

O abandono ao qual estou a me referir não se caracteriza somente pela ausência do Estado ou dos pais na organização do dia-a-dia da criança, mas pela tímida presença do adulto e de sua ação como mediador entre ela e as exigências que lhe são feitas no seu processo de desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Essa tímida intervenção é, geralmente, exercida de modo contraditório já que, muitas vezes, o adulto nega esse papel, recusa-se a ser (ou não sabe ser) a referência para as transformações que na criança ocorrem e assume uma versão repressiva e restritiva de autoridade. Ao exigir da criança algo que, na visão desse adulto, ela já deveria estar sabendo ou fazendo, recebe uma resposta nem sempre adequada a este modelo. Como resultado, a criança é punida com a violência física e/ou com a constante subserviência do mundo infantil ao mundo do adulto. Muitas dessas crianças não aprendem a dispor da mediação da palavra para compreenderem o que sentem, o que fazem, o que ocorre com os outros. Assumem responsabilidades próprias daquele mundo e são submetidas à sua dinâmica, ao seu tempo, aos espaços e às funções por ele definido como seus. MARTINS (1997, p. 131) faz referência ao cotidiano dessas crianças de modo muito sensível.

A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham e depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância é o resíduo de um tempo que está acabando.

O caso de Carlos é um, mas o de Vera e Lúcia ajudam a compreender um pouco melhor o que estamos entendendo por subserviência do mundo infantil ao mundo adulto. As crianças são, em sua maioria, reféns dos adultos e, não raras vezes, sofrem diretamente a violência das quais eles também são vítimas. Não é preciso dizer, que nesse processo contraditório, como já vimos, atuam as próprias professoras, quando não conseguem deixar de subordinar o conjunto de relações e sentimentos vividos pela criança àquilo que julgam adequado. Um fato ocorrido em uma das aulas de Rosane ajuda a compreender essa tensão.

Episódio 3

Ao passar pelo Roberto, ele me chamou e perguntou se eu havia assistido ao noticiário no dia anterior. Disse-lhe que não. Contou-me, então, que o “V.” fora condenado pela morte do F. e que ele fora ao julgamento. Na hora, não liguei a história com outra que sabia, o que fui fazer mais tarde em conversa com a Rosane. Há tempos atrás, o pai de um aluno da escola, bêbado e drogado, atirou em direção a crianças que brincavam próximos de um bar que existe na vila. O tiro acertou no F., irmão de um aluno da escola, e o matou. O desfecho então estava dado: sua condenação. Pedi ao Roberto o que ele era do menino que morrera: “era quase um irmão”. Enquanto me dizia isso, a Lúcia, que estava sentada à sua frente, saiu em defesa do V., dizendo que fora um acidente, que o revólver enroscou em sua calça e disparou. Isso gerou uma pequena discussão. A Rosane se aproximou, eu lhe contei o ocorrido e ela, ouvindo a defesa da aluna, pediu-lhe: “Você estava lá? Você viu isso que você está dizendo?” Tentando dizer que não estava, mas que sabia o que tinha ocorrido por outras pessoas, ela recebeu uma forte oposição da Rosane: “Essa é uma versão. O que se conta e que para mim é o certo é que ele pegou o revólver e atirou por livre e espontânea vontade.” A menina se aquietou e, observando-a, passou a fazer muito lentamente tudo o que a professora pedia que fizesse.

(DC181197b)

Havia vozes em confronto, que faziam ressoar versões distintas do mesmo fato. Diante delas, a professora assume uma posição: a defesa da vida. *É que a vida é um valor universal*. No entanto, o universal não tem sentido no local, quando os afetos e as necessidades falam mais alto, quando as pessoas estão presas à sua singularidade, à sua cotidianidade (HELLER, 1992). As versões continuam

verdades, cada uma a seu modo, que expressavam toda a contradição da vida nesta sociedade.

As conseqüências de tal enfrentamento não demoraram muito a aparecer.

Episódio 4

... encontrei-me com a Rosane. Ela entrou na sala dos professores (e eu junto). Lá estava, no canto da mesa, a Lúcia. A Rosane disse a ela algo como: “Hoje nada feito? Não vai fazer nada?” Ela não levantou a cabeça, mantendo a postura até o final das interrogações. Estava pintando um desenho já pronto e assim ficou. Fui até o banheiro com a Rosane. Assim que pude, pedi-lhe o motivo da permanência da Lúcia na sala dos professores. Ela me disse que ela só faz as coisas quando quer. Faz um pouco e diz que cansa. Nos dois últimos dias tem resistido a qualquer tipo de atividade. Pediu-me que falasse com ela para ver se conseguia tirar dela alguma coisa que explicasse suas atitudes. Fui para a sala de professores. Cheguei, cumprimentei-a. Fiz várias voltas para perguntar o porquê de sua atitude de não querer fazer nada. Ela me disse que tinha feito uma parte e que a Prô Rosane tinha cobrado dela que fizesse mais, mas ela estava descansando. Também justificou-se dizendo que o outro menino (Roberto) ficava lhe chamando o tempo inteiro e que a prô chamava a sua atenção e não a dele. Quis saber dela que horas tinha ido dormir. Disse “antes da mãe”. Perguntei se tinham TV em casa. Disse que o V. [o rapaz que fora julgado] ia levar para consertar. Perguntei, então, se estava estragada. Disse-me que a TV estava “reinando” e o pai dera um soco nos botões, enfiando-os para dentro. Contou-me, a partir disso, coisas de sua vida: o pai mora em Porto Alegre e de vez em quando vem visitá-los. Ele tem outra mulher com quem teve um filho que agora está com a avó. Esta bebe e maltrata o neto. Ele pretende, segundo a Lúcia, trazê-lo para morar com ela, em sua casa. A irmã mais velha vivia com o V. - o homem (motivo de discussão na terça-feira) que fora condenado na semana passada pelo assassinato do F., um aluno da escola. Está grávida e reparte a casa com a filha do V. que está grávida do seu irmão que mora “adiante de São Paulo”. Disse-me que ele está por vir para ajudar a sua companheira e a sua irmã. Lá, ele trabalha como garçom em um restaurante. Disse que a mãe e a irmã foram ao julgamento do V. e que viram a mulher que o denunciou rindo na parada do ônibus. Disse que a família pretende se mudar, porque nessa vila tem muita matança. Dias atrás mataram o “Roma” (o Romar - ex-aluno da escola), amigo da família. Perguntei-lhe se tinha ficado magoada com o que a prô Rosane tinha dito do V. na terça-feira. Assentiu com a cabeça. Disse-lhe que, embora ela assumisse uma posição, isso não mudaria a situação dele e que cada um pode ter opinião diferente da do outro. Disse-lhe que só faltavam poucos dias para terminar o ano e que ela pode ir adiante - para a segunda série. Disse-me que se rodar vai para Porto Alegre com o pai. Perguntei-lhe se queria isso. Respondeu-me que sim e que o pai teria dito isso. Perguntei-lhe se não teria saudade da mãe. Fez sinal de sim com a cabeça. “Mesmo assim você vai?” e ela afirmou que sim. Disse-lhe, então, que seria melhor se ela fosse já na segunda série. Disse-me que não haverá problema se reprovar. Nisso ela concluía

(porque em nenhum momento ela deixara de pintar) o desenho. Perguntei-lhe se não queria voltar para a sala. Disse-me que a prô não deixaria entrar. Disse-lhe que eu falaria com a prô. Concordou em voltar para a sala e fazer as coisas. Foi comigo de mãos dadas. No caminho, encontramos a diretora e ela perguntou para onde ela ia. Respondi-lhe e fomos em direção à sala. Nela chegando, ela se sentou no lugar de onde, no início, havia saído. Acabou fazendo as atividades junto com os outros.

(DC201197b)

Em uma situação de impasse como essa, a professora precisou da ajuda de outra pessoa (que nesse caso fui eu) que ouvisse a criança, que a ajudasse a elaborar a sua contrariedade, em um espaço de escuta deslocado da sala de aula. Expor seus sentimentos permitiu à menina reconhecer o que de fato a incomodava e ser ajudada a reorientar a sua ação (não necessariamente precisou de alguém que dissesse a ela o que fazer).

Já me referi anteriormente, ancorada nos estudos feitos por BAKHTIN (1992, 1997), ao quanto a expressão auxilia na organização do próprio pensamento, na medida em que, ordenada por ele, retorna a ele dando-lhe nova configuração. Mencionei, também, que isso acontece somente em resposta a um outro (mesmo que um outro ausente).

Na verdade, nos dois dias que se sucederam ao fato narrado no episódio 3, Lúcia não silenciou. Ficou a enfrentar a quantidade de sentidos e de emoções que o embate com a professora lhe suscitara. A compreensão responsiva de Lúcia não estava sendo produzida e manifesta através de palavras, mas de atos que iam, aos poucos, revelando a sua discordância frente à postura da professora e às posições por ela assumidas. BAKHTIN (1997, p. 290-291) chama a atenção para o fato de que toda “compreensão é prenhe de resposta” e que essa resposta pode se realizar de diferentes formas: como um ato, como um gesto; ou “pode permanecer, por um curto lapso de tempo, compreensão responsiva muda (...): [mas] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”.

No encontro com Lúcia, eu, que havia presenciado o confronto em sala de aula, tentei inserir nosso diálogo na “cadeia” dos enunciados anteriores, sem, portanto, prescindir da compreensão produzida naquela ocasião. Isso me permitiu uma aproximação com o que de fato a incomodava (“Perguntei-lhe se tinha ficado magoada com o que a Prô Rosane tinha dito do V. na terça-feira. Assentiu com a cabeça.”).

Não foi qualquer escuta, portanto, que possibilitou compreender como a menina reagia à situação de conflito com a professora, mas uma escuta que conseguiu não somente inserir a sua fala, mas os seus gestos, na “cadeia muito complexa de outros enunciados”. Em função disso, considero crítico o problema do ativismo na escola e da falta de investimento no corpo docente, no que se refere a tempo disponível para estar com as crianças não somente em aula, para ouvi-las e com elas conversar. Não defendo a presença de um especialista especificamente dedicado a atender às crianças e aos jovens (psicólogo, psicopedagogo). Entendo que faz parte da dimensão profissional do professor a habilidade de descobrir e compreender o que se passa com os alunos e a luta por condições que permitam a ele ser um sujeito capaz de produzir um excedente de visão que, situando o outro, possa ver mais do que ele. No caso específico da periferia, da vida com privações em amplo sentido, isso seria algo que, em muitos momentos, modificaria a escola, que modificaria não a vida da criança, mas os sentidos por ela produzidos naquele espaço e na sua relação com os outros sujeitos que lá estão.

Um aspecto presente nesse último episódio, sobre o qual não gostaria de deixar de tecer um comentário, é marcante na fala de algumas crianças. Refiro-me à possibilidade que a elas se apresenta ou ao desejo que elas expressam de irem para outro lugar, distante daquele onde vivem. Muitas vezes, apesar de não corresponder à realidade, é como se a criança forjasse uma situação ideal que lhe permitisse se projetar para fora da dureza de seu dia-a-dia. Segundo MOLLO (1977, p. 126), a evasão para a fantasia “fornece à criança a ocasião de reorganizar o seu universo cotidiano ou, quando não consegue ‘desligar-se’ do real, de

exprimir no registro do onirismo, a sua decepção, o medo ou o desejo de vingança”.

O confronto entre perspectivas distintas a respeito da vida e de como se considera correto reagir diante dos infortúnios pode ser percebido também na história de Vera.

Episódio 5

Quando cheguei à Secretaria, lá estava a Solange (a Diretora), a Rosa (a Secretária) e a Neusa (professora da segunda). Em um canto, logo na entrada, estava a Vera (aluna da Rosane). Perguntei-lhe, depois de cumprimentá-la, o que houvera. A Solange me ordenou que não falasse com ela, que não me dirigisse a ela. Ninguém mais falaria com ela na escola. Nem a trataria bem, com amizade. Tinham cortado relações com ela. Não entendi o que acontecia. A Solange me estendeu um pedaço de papel: “Olha o que ela escreveu para a prô Rosane, a prô que esteve com ela o ano inteiro.” Peguei o bilhete e abri. Estava escrito: “puta vagabunda”. Olhei para ela com sincero espanto. Creio que ela o percebeu. Olhou-me nos olhos e parecia buscar alguma coisa. Acho que quando percebeu a minha estranheza, mudou o olhar. A mim pareceu um olhar de arrependimento, como se estivesse triste com o que eu tinha visto. Perguntei-lhe: “Por quê? Será que era para a prô Rosane que você escreveu isso? Será que era para ela que você tinha vontade de dizer essas coisas?” Ela baixou a cabeça, mexia nas unhas. Levantei-me e fui à procura da Claudia. ... Quando entramos, eu e Claudia, [novamente na secretaria] a Rosane veio também. Quase ao mesmo tempo, chegou a mãe da Vera. Fiquei na porta. Queria escutar a conversa. A mãe com um bebê no colo, parecia estar grávida. Perguntou à Vera porque ela não fora para casa ao meio-dia. *Onde ficou?* Não ouvi a resposta da menina. Conversaram com a Diretora. Não consegui mais ouvir. ... Quando terminou a nossa sessão [entre mim e Claudia], tentei conversar com a Vera. (Gravei, mas não ficou bem a gravação). Ela me disse que queria ficar com a prô Rosane. Eu (Adriana) só ia na aula dela, então queria ficar com ela. Pedi-lhe se queria me ver. Disse-me que sim. Perguntei-lhe o que sentia por mim. Ela não respondeu. Olhei para as suas unhas. Havia sinais de esmalte vermelho.

Adriana - Quem pinta as tuas unhas?

Vera - A mãe.

Adriana - Ela pinta as tuas unhas?

Vera - Sim (rindo).

Adriana - A tua mãe é legal? Você gosta dela?

Assentiu com a cabeça. Disse:

Vera - Quando eu briguei na escola outro dia, o pai me deu uma paulada.

Adriana - Paulada? Pau de onde?

Vera - De lenha. E tinha um prego.

Adriana - E onde acertou?

Vera - Na perna.

Adriana - Machucou?

Assentiu com a cabeça.

Adriana - O pai bate em vocês?

Vera - Sim, quando bebe briga mais.

Adriana - Em quantos vocês são?

Vera - Cinco.

Adriana - Ele bate em vocês?

Vera - Quando um apronta, todos apanham.

Adriana - Ele briga com a mãe?

Vera - Sim. Ele não quer que a mãe vá nos parentes dela. Ela vai daí eles brigam.

Adriana - E vocês o que fazem quando eles brigam?

Levantou os ombros e olhou para o lado.

Vera - Se a gente chora, depois que ele surra a mãe, ele faz a gente parar de chorar e surra todos nós.

Vera - Outro dia ele tocou a mãe de casa. Ela foi para a casa da tia.

Adriana - Vocês foram com ela?

Vera - Sim. A gente ia todo dia pegar dinheiro para comprar comida. Ele mandava leite pro nenê.

Repentinamente mudou de assunto.

Vera - A prô Rosane mentiu. Ela disse que eu tinha passado sem recuperação. E depois disse que eu tinha que vir. Ela mentiu.

Adriana - Você ouviu o que ela falou pra tua mãe? Ela disse que você passou de ano e por isso você estava indo com a outra prô.

Nisso a Rosane entrou. Perguntei-lhe se era verdade que a Vera tinha passado de ano.

Rosane - Claro que é. Ela está fazendo atividades para ir para a segunda série. As atividades que eu estou dando para aqueles alunos são muito fáceis para você. Você tira de letra, você já sabe.

Deixei-as conversando Quando voltei ainda conversavam. A Rosane dizia-lhe para rasgar e colocar no lixo (tratava-se do bilhete). Ela a olhava e rasgava o papel. Eu disse à Rosane que gostaria de terminar a conversa com a menina. A Rosane saiu.

Adriana - Você rasgou o bilhete?

Vera - A prô Rosane mandou.

Adriana - Você queria rasgar o bilhete?

(Ficou em silêncio, depois assentiu com a cabeça).

Adriana - Você volta amanhã para a escola?

Vera - Tem prova.

Adriana - Você vai fazer a prova?

Vera - Sim. Só que a prô Rosane tinha que ter dito pra mãe que tem prova amanhã. Se eu disser, ela não vai acreditar e não vai me deixar vir.

Adriana - Não, você diz que tem prova. E faça tudinho, porque você sabe. Te vejo amanhã.

(DC161297)

Essa menina, a Vera, foi incorporada à turma de Rosane em maio, conforme consta de seus registros (MM280597). Em um deles, em junho, a professora admite que a sua relação com a menina não é a mais tranqüila.

Episódio 6

Vera: também é entre tapas e beijos; parece que espera sempre o pior de mim, não entende como posso gostar dela e eu gosto dela, admiro como ela apesar de tanta adversidade consegue avançar no processo, é uma vencedora. (MM280697)

Em julho, em seu parecer descritivo, documento que registra a avaliação bimestral que a professora faz de suas crianças, Rosane fala um pouco mais sobre o que significa esse “*entre tapas e beijos*”.

Episódio 7

Vera – um dia está muito bem, as relações são boas, comigo e com os colegas, mas no outro dia, geralmente quando apanha de manhã cedo (porque faz xixi na cama) chega e qualquer tipo

de contrariação a faz amassar e riscar seus trabalhos, me chama de diaba e de desgraçada, às vezes encaro bem, mas tem certos dias que não sei o que fazer, não posso aceitar este tipo de conduta agressiva. O que fazer? (PD000797)

Além dos três episódios que acabo de apresentar, há um outro que nos ajuda a compreender quem é essa menina. Em uma memória de agosto, a professora relata situações vividas por Vera no seu dia-a-dia.

Episódio 8

A Vera chega “sempre” na aula, emburrada e cheirando a xixi. Geralmente apanhou porque faz xixi e é obrigada ainda a fazer serviços da casa antes de vir à escola e olha que nosso horário de entrada é bem cedo (7:30), outro detalhe é que os irmãos também apanham: os que fazem e os que não fazem xixi e mais um detalhe a mãe amassa, rasga e põe no fogo os trabalhos que os filhos fazem na escola. Resultado: a menina me perturba e incomoda os colegas que questionam as atitudes da colega. Além de estar sempre brava, ela risca, rasga, é desleixada, amassa os seus trabalhos na primeira dificuldade que encontra, não se acha capaz apesar de estar avançando muito em todas as áreas de conhecimento. (MM100897)

O sujeito aprende desde que nasce e, ao nascer, já toma parte em uma cultura. VIGOTSKII (1994, p. 115), em sua polêmica com as várias abordagens da Psicologia de seu tempo a respeito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e das relações existentes entre ambos, compreende o aprendizado como “um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”, isto é, um processo que “pressupõe uma natureza social específica”, que “põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 118). A criança começa a aprender antes de ir à escola e as aprendizagens relacionam-se com o seu desenvolvimento, antecipando-se a ele, desde o seu primeiro dia de vida.

Quando Vera aprende que o seu trabalho na escola pouco diz a quem vive com ela e que o importante são as tarefas que executa em casa, a menina aprende

bem mais do que de fato a mãe quer ensinar. Ela aprende que o seu destino é aquele e que a sua produção não lhe confere valor algum na sua relação com a família. Isso faz com que se sinta desmotivada e, portanto, avessa à pressão exercida pela escola.

Quando, em setembro, Rosane faz um desabafo, em forma de memória, enumerando as situações que lhe “desestruturam”, no cotidiano de sua turma, e lhe deixam “perplexa” e “desnorteada”, uma delas envolve a nossa menina.

Episódio 9

A Vera mais uma vez voltou para a sala de aula depois de vários dias de falta pois mandei chamar o seu pai. Tomei mais uma vez esta atitude por não saber mais o que fazer com a sua indisciplina (agressividade, desleixo, palavrões). Não posso simplesmente deixá-la agindo de tal maneira, mas nem eu nem a escola temos uma solução para o caso. A mãe veio trazê-la na segunda-feira e me contou na frente dos colegas que o pai bateu na Vera com uma ripa. A mãe contava e Vera chorava. O que eu posso fazer. Ela continua agindo da mesma maneira que sempre age. Isto é pesado e inquietante. Você sentir-se impotente diante de várias situações.

(MM000997)

Novamente, tal como víramos na análise do episódio 1, envolvendo um aluno de Claudia, a ação da professora face à rebeldia de Vera reitera a situação de agressão vivida pela criança. Com certeza, era uma história para a qual não se poderia prever um final muito feliz.

O meu encontro com ela foi narrado no diário de campo de 23.10.97. Ela não estava presente na primeira aula da qual participei, reforçando a informação sobre as suas ausências freqüentes, enunciada pela professora em seus escritos.

Episódio 10

Ao sinal, as crianças foram todas para as salas de aula. Não foram feitas as tradicionais filas. Eu entrei com a Rosane e busquei com os olhos a cadeira e a mesa que havia trazido à sala, na primeira visita. Ela estava em um canto à frente, com caixas de materiais sobre ela. Dei bom dia a elas e fui me sentar. A Rosane observou que uma menina, a Vera, ficou me olhando e ouviu-a dizer: “que prô Adriana é essa”? E apresentou-me então, à Vera ...”. A Vera, que passava muito tempo olhando para mim e sem fazer o que era para ser feito no caderno, era objeto da atenção da Rosane. Chamou-lhe várias vezes a atenção, dizendo-lhe que, então, *tudo o que haviam conquistado ia por água abaixo, que não era porque a prô Adriana estava ali que ela não faria as coisas*, etc. Até que ela disse: “*vai conversar com a prô Adriana, depois volta para fazer as atividades*”. Ela veio toda envergonhada e sorridente, ao mesmo tempo, falar comigo. Perguntei-lhe o que ela queria saber e ela não me respondeu. Perguntei-lhe o seu nome e ela me disse Vera alguma coisa de Aparecida. Disse-lhe que havia uma cidade com o nome de Aparecida e que eu morava perto dela, em São Paulo, até pouco tempo. *Você quer saber se eu tenho filhos? Eu tenho um*, respondi, mediante o seu assentimento. *Ele se chama Ernesto*. Disse-lhe que traria uma foto dele na próxima aula. Ela voltou para sua classe e começou a fazer as atividades.

(DC231097)

Nenhuma das informações contidas nos episódios anteriores a este último estava à minha disposição. Encontrava-me desprovida de dados sobre Vera, no encontro com ela. A Rosane auxiliou-me nesse sentido, falando dela somente quando solicitada. Isso foi importante na minha relação com a menina, pois lhe deu a chance de mostrar faces que aqueles que já a conheciam não conseguiam perceber.

Em nossa sessão, logo após eu ter conhecido a menina, Rosane fala de sua frustração pela resposta que ela tem dado ao trabalho desenvolvido no ano: “... a Vera, tu tem que brigar com ela, porque se tu dá muito mole para ela, ela não faz, a Vera é uma criança, Adriana, que começou melhor do que isso [mostrando os seus escritos]. Nos primeiros meses a Vera escrevia tudo, a Vera está regredindo, olha o que ela fez ontem, a Vera não é isso aqui” (SE241097).

Em nossas sessões, muitas vezes a referência a ela repetia-se. Nem sempre conseguíamos trabalhar a situação, o desconforto, o incômodo que as suas atitudes provocavam. Em uma das sessões de novembro, finalmente chegamos a isso, auxiliadas pela memória produzida por Rosane.

Episódio 11

A prática pedagógica em escolas de periferia nos traz sempre conflitos, angústias, perplexidades, sentimentos de impotência, etc. O professor que se propõe a ser pesquisador, tenta romper com as situações do cotidiano de sala de aula que trazem os sentimentos acima citados. A observação, o registro e a memória os auxiliam na caminhada em busca de uma Pedagogia competente às necessidades das crianças que encontramos neste contexto específico de periferia.

A realidade da miséria é cruel e leva para dentro da Escola crianças com defasagem em relação ao mundo letrado, crianças com fome e com sono e cansadas da vida, prematuramente adultos, mas adultos sofridos, maltratados pela subnutrição, alcoolismo, drogas, promiscuidade, mundo da rua e trabalho infantil. As crianças que sentam a cada dia em nossas carteiras escolares, são sujeitos com uma compreensão e vivência de mundo que, muitas vezes, confronta-se com nossas próprias visões de mundo, pessoa e escola.

Este conflito instaura-se a qualquer, quando não a todo momento do fazer pedagógico. O fazer pedagógico tem suas regras, seu tempo e avaliações que precisam ser respeitados, o aluno tem uma história e uma cultura que também precisam ser respeitados e neste contexto o professor fica com a função de fazer uma mediação entre esses dois mundos: escola x mundo da criança. (...)

Optar por uma visão dialética da sociedade e começar a mexer com estruturas que a “olhos” de muitos colegas parece natural. Olhar para a escola de periferia com os mesmos olhos que se vêem as escolas do “centro” é legitimar e aceitar a evasão, a repetência, a baixa produção dos alunos como coisas que sempre existiram e sempre vão existir. Aceitar a repetência sem questionamento, na escola de periferia é dar mais um passo para o *apartheid social* existente no terceiro mundo. Promover este *apartheid* no interior de nossas escolas, certamente compromete o futuro de nossas crianças como o futuro da escola pública. Por que se esta escola não ensina, como aceitar a sua legitimidade?

(MM141197)

A memória de Rosane propiciou-nos um contato com as determinações mais amplas que geram conflitos em aula, localizadas em um universo para além do circuito professora-aluno, para além das emoções que elas suscitam. Nela, a autora trata da condição vivida pela infância, do confronto entre mundo da escola e mundo da criança: dois mundos distintos e, por vezes, antagônicos. Fala ainda da naturalização de um modelo de escola como o legítimo, em conflito com a permanente exclusão que provoca entre grupos sociais expropriados de condições de vida digna. Esse seu texto suscitou em nós, na cadeia de comunicação na qual

se inseria, face à experiência com Vera, novas reflexões e a suspensão das emoções que suas agressões, seus desleixos, suas recusas provocavam.

Episódio 12

Fomos conversando sobre o que a escola significa para nós, o interesse dos pais para que estudássemos. Dizia que, dentre a vizinhança, a família que teve seus filhos fazendo curso universitário foi a sua. Os outros pararam de estudar. Conversamos sobre os estudos que existem sobre a reprodução do nível de escolaridade por parte dos filhos, isto é, sobre as crianças que tendem a reproduzir o lugar dos pais em termos de escolarização. Chegamos, então, a algumas coisas que lhe têm angustiado: o pouco valor que tem a escola na vida de alguns alunos. A partir daí comecei a gravar.

Rosane - ...Pra nós nunca existia possibilidade de se ficar em casa, eu me lembro. Aquelas geadas no campo do Fagundes, a gente passava aquela geada de chinelo de dedo, depois conga, a mãe começou a trabalhar, aí era conga, e a gente religiosamente, era uma religião.

Adriana - De ir doente para a escola, eu me lembro quando eu tive caxumba, passados os dias de pico da doença, era frio, ia pra escola com aquela toca horrorosa.

Rosane - Não se questionava, eu não me lembro, claro que eventualmente, a gente vai crescendo e inventava alguma desculpa para ficar em casa, mas não tinha jamais esse questionamento que as nossas crianças têm lá, porque são elas que se determinam muitas delas diante dos pais: eu não vou.

Adriana - E se elas resolvem no caminho não ir

Rosane - Elas não vão. (silêncio) É difícil de aceitar a postura deles diante da escola. Vejo na maioria das minhas colegas, porque isso nos atinge, nos revolta em determinados momentos, a postura deles: como que tu não quer o conhecimento que eu estou te dando? Que a escola está te dando? Se isso é para o teu bem? Isso é uma coisa que passa. De minha parte é pela experiência que eu tenho de não questionar a escola e o conhecimento, não questionar o valor da vida, da formação de uma pessoa. Agora é claro que não é a mesma visão que eles têm lá, apesar de eles, quando tu pergunta se a escola é importante, todos eles dizem que sim, todos eles dizem que a escola é importante.

Depois de seguirmos, em nosso encontro, analisando várias situações de conflito na sala de aula, voltamos a reconhecer a repercussão que a nossa visão do mundo e a nossa cultura têm sobre a relação que estabelecemos com algumas crianças. No caso de Rosane, a menina Vera era a que manifestava mais

fortemente (e, porque não, violentamente) a recusa das razões que a nosso ver justificariam a sua presença na escola.

Adriana - Isso que você diz, que você às vezes percebe que eles se excedem e que há situações de indisciplina, isso te incomoda?

Rosane - Às vezes sim. Me incomoda, Adriana, quando eles não desenvolvem a atividade. Porque, por exemplo, a Maria é uma bagunceira, mas não me incomoda, porque quando eu digo *Maria, está pronto o que tem por fazer? Não, professora!*, dá uma risadinha, vai lá e faz e vem, tem uma relação, ela vem e te mostra, daí tu *não, aqui, o que está faltando?* Ela vai lá e se tiver que ir cinquenta vezes ela vai, mas na volta, ela corre, ela resvala, vira o baú, ela vai na janela, vai na porta, ela faz cinquenta coisas. É todo dia assim.

Adriana - Mas isso não te

Rosane - Não. Agora a Vera me incomoda.

Adriana - Por que ela te incomoda?

Rosane - A Vera me incomoda, Adriana, eu não sei. É uma coisa difícil de explicar. Ela me incomoda, eu me incomodo com ela, eu me irritado com ela.

Adriana - Mas tu te irrita com o que ela faz

Rosane - Com que ela não faz. Porque a Vera assim. Eu não sei, eu ainda não quero julgar, eu acho, não sei que tipo de julgamento, que tipo de avaliação se deva fazer do trabalho que eu fiz esse ano, mas pelo conjunto de atividades, pelo que eu fiz esse ano, eu vejo que a Vera poderia estar cem por cento, a Vera não está cem por cento, ela não escreve melhor do que ela escrevia em março, em abril, porque a metade do tempo ela fica te dizendo que não sabe. Isso me incomoda. A Vera, a Lúcia me incomoda, mas a Lúcia é uma criatura assim que ela tem uma compreensão contigo, pode olhar para a carinha dela. Às vezes ela deve pensar assim: *O que essa louca está querendo de mim, ela não vê que eu sei?* Porque tu viu ela dentro do ritmo dela ela copia uma letra, ela vira para cá, ela vira para lá. Mas dentro da turma é a Vera que mais me (silêncio).

Adriana - Incomoda o fato dela ficar onde está?

Rosane - De ela ter estacionado, de ela ter estagnado, ao menos eu vejo assim, parece, Adriana, que foi um ano (silêncio).

Adriana - E aí quando ela faz alguma coisa, a tua reação não é pelo que ela está fazendo

Rosane - Não.

Adriana - Mas é por isso tudo que tu pensa dela.

Rosane - É, é isso. (silêncio) Sabe, eu não sei como me relacionar com uma criança que não pensa da escola a mesma coisa que eu penso, entende como é que é? Que não dá para a escola o valor que eu dou. É essa a questão. Ela me desafia, ela está constantemente desafiando, porque quando ela diz eu não sei e tu sabe que ela sabe e se ela não sabe se ela prestar a atenção ou se ela se dedicar, se concentrar, ela vai fazer e faz. Só que é assim, é uma questão de choque de mundo, e aí eu rejeito, eu rejeito ela. (silêncio) Eu rejeito ela, eu já agi de várias

maneiras com ela. Ela é uma criança difícil, ela não tem muitos limites, então se tu vem com carinho ela abusa.

Adriana - Se você agride, ela agride também.

Rosane - Ela agride mais ainda. E todas as vezes que foi chamada a família ela apanhou, apanhou, apanhou de ficar marcada e essa última vez o pai dela foi lá na escola e me ameaçou, ameaçou que ia me surrar e aí isso para ela foi o máximo. (silêncio) Eu vejo nela todas as condições de uma criança inteligente que ela é, só que ela te diz não o tempo inteiro e aí tu não consegue se colocar no lugar dela. Eu não consigo porque eu não vejo o mundo assim, eu não vejo as coisas assim. Por outro lado, a gente tem que se trabalhar no sentido de entender esse mundo.

(SE141197a)

Incomoda-nos nessa criança a sua reação à nossa proposta: o seu inconformismo, a sua rebeldia, a sua coragem de dizer/mostrar que não aceita o que a escola oferece, o que a escola apresenta como jogo, como pacto possível. Nesse caso, os mudos falam coisas que os surdos não querem ouvir, mas que, nem por isso, podem deixar de escutar.

As mais desgastantes situações registradas envolveram crianças que, como Vera, não aceitam os acordos que as professoras propõem. Suzane MOLLO (1977) fala do *conformismo* como primeira conquista da criança: exposta a uma relação assimétrica (professor > aluno), à criança é oferecida a palavra (*palavra concedida*), que é por ela usada para dizer somente aquilo que será aceito, aquilo que não abala o “equilíbrio” dessa relação. Para dar visibilidade a esse fenômeno, MOLLO compõe uma metáfora: “os mudos da relação educativa só o são relativamente aos surdos” (p. 147), ou seja, a criança fala algo que não é seu, mas, por sua palavra, expressa a criança necessária à manutenção do aparente equilíbrio; os professores, como têm necessidade dessa criança, não ouvem nada além do que a superfície lhes oferece.

Em nossa análise, o conformismo tende a não ser o padrão de comportamento dominante na escola onde atuam as professoras-pesquisadoras. A criança invade esse espaço com o seu grito, com a sua recusa, extrapolando os

limites a ela concedidos para que se expresse. Ela não se entrega facilmente à lógica da escola. Ela contesta o seu discurso e a sua organização, o que, sem dúvida, concordando nisso com MOLLO, produz uma angústia, ausente na opção pelo conformismo.⁷ Tal estado não somente lança a criança a uma situação de risco (de rejeição, de reprovação, de expulsão, de outras tantas sanções), mas também o professor.

A compreensão desses sentidos, presentes na relação com Vera, permitiu que tanto nós, professoras, quanto ela, movêssemos-nos em aula sob um pouco menos de controle, o que a fez se sentir à vontade para procurar ajuda.

Episódio 4 (cont.)

A Vera caiu da cadeira e começou a chorar. A Rosane disse que isso sempre acontecia e que ela continuaria o trabalho. Fui até a menina, juntei suas coisas do chão, vi o que havia escrito. Depois de um tempo, ela se sentou e retomou os trabalhos. Fiquei por perto, perguntando onde estava, o que já havia escrito, mostrando o que tinha deixado de fora.

(DC201197)

Dias depois do fato narrado no episódio 4, Vera procurou o meu auxílio.

Episódio 13

Em seguida, a Rosane encaminhou uma atividade de leitura. Ela foi antecedida por um trabalho com os nomes das pessoas da sala em que havia encontro consonantal com R. Entre os nomes (o último) estava um com DR - Eles apontaram o meu nome. Pediu que fossem com ela ler as palavras. (...) A Vera disse-me que lia para mim. A Lúcia veio e sentou-se

⁷ Segundo MOLLO (1978), uma das ações que faz com que as crianças assumam o conformismo como produto necessário de uma relação que lhes ameaça é o fato de que esse comportamento as previne de passar por situações de confronto e, portanto, de angústia e conflito.

conosco. Disse-lhes que faríamos juntas a atividade. Deu certo. Uma ajudou a outra. Leram quase todas as palavras.

(DC251197a)

A sua reação a um novo relacionamento produziu novos sentidos que alterou, como entende GONZÁLEZ REY (1995), a sua *configuração subjetiva*. O estabelecimento de um vínculo comigo, sem preconceitos, sem mágoas, favoreceu a constituição de uma nova relação consigo mesma e com os objetos de conhecimento. CARDIA (1997, p. 50), ao tratar sobre o problema da violência e o seu processo de “normalização”, principalmente no que se refere à violência doméstica e cotidiana, defende algo que os estudos do GESPE sobre a escola de periferia também apontam. As crianças vitimadas pela violência diária têm o desempenho escolar afetado, uma vez que ela repercute sobre a “auto-percepção da competência e a motivação para as atividades escolares”. Buscar na própria criança as forças para que se reestruture frente a esse massacre requer situações sociais qualitativamente superiores àquelas às quais está submetida diariamente. Isso permite a atuação do outro em sua configuração subjetiva, produzindo nela algumas mudanças.

Ao passo que a menina reagia a essa abertura, provocada por mim e por Rosane, o relacionamento entre professora e aluna é reexaminado. No mesmo dia em que se passou o episódio 13, à tarde, Vera novamente dá sinais de um deslocamento no processo de aprendizagem e a professora, por sua vez, indicia um olhar também deslocado sobre a menina.

Episódio 14

(...) a Vera veio me mostrar o trabalho que havia feito. Eram cinco palavras com encontros consonantais. Parabenizei-a por saber que havia feito sozinha e pedi-lhe que lesse, o que foi feito sem dúvidas ou tropeços. Ela estava bem penteada e com um vestido muito gracioso.

Quando olhava os meninos jogando *tazo*⁸, a Rosane me chamou para mostrar um texto sobre “Joaquina e Quirina que moravam em uma esquina” (texto-pretexto para trabalho com “qu”, deixado por uma professora da primeira série em seu plano ocasional). ... Apontou para a Vera e comentou que estava vendo outra criança. Que ela estava muito bem e passara a ler tudo. Elogiei o seu vestido, a Rosane disse que estava linda.

(DC251197b)

Depois dessa mudança, causou estranheza a todos que acompanharam o seu percurso o fato de Vera ter insultado por escrito a professora (Episódio 5). Apesar de ela dizer, em nossa conversa, que havia feito o bilhete porque a professora a havia deixado em recuperação, em uma classe que não receberia a minha visita, estou convicta de que esse não é o fator (ou pelo menos não é o único) que desencadeou sua agressão. De fato, vendo-se avançar no processo de alfabetização, em condições até melhores do que as de seus colegas, Vera é solicitada pela professora a participar de aulas de recuperação. Havia aí um paradoxo que ela não conseguia explicar. Novamente protestando contra a arbitrariedade das ordens provenientes da escola, a menina encontra uma forma de expressar seu sentimento de injustiça e seu questionamento sobre a capacidade de julgamento da professora. PERALVA (1997, p. 18-19) defende que um dos campos mais sensíveis de conflitos na escola refere-se à avaliação dos resultados escolares, principalmente quando os professores não reconhecem avanços realizados por seus alunos. Segundo ela, o “sentimento de injustiça suscita respostas variadas” e esta reação “varia em função de sua maior ou menor capacidade de autocontrole e das numerosas estratégias pelas quais se pautam suas escolhas”.

⁸ Tazos são figuras em papel cartão que acompanham os pacotes de salgadinhos e que as crianças usam para jogos.

Seja qual for a estratégia adotada para responder a um julgamento escolar percebido como injusto, a injustiça de que se trata aqui é vivida como uma agressão à personalidade individual e à capacidade do sujeito em construir uma imagem positiva de si mesmo, para si mesmo e para os outros. Isso se inscreve em uma categoria central da experiência escolar dos alunos, a *vergonha*. O sentimento de vergonha face a uma humilhação sofrida explica numerosas situações de violência.

Numa prova de que a relação entre ambas, professora e aluna, não era mais de enfrentamento, mas de diálogo, uma vez que uma delas passou a compreender a outra de um modo diferente, Rosane consegue esclarecer a situação (inclusive perante a mãe) e retoma, na sua fala para a menina, elementos que valorizam os seus avanços cognitivos (“As atividades que eu estou dando para aqueles alunos são muito fáceis para você. Você tira de letra, você já sabe.”).

Diferentemente de Vera, há casos que remetem a outras formas de se trabalhar com a dureza do mundo. Logo que iniciei o trabalho de campo junto à classe de Rosane, uma das crianças orientava-se por uma estratégia que lhe permitia sobrepor-se à situação de “falta”, predominante em seu dia-a-dia.

No diário de campo de 23.10.97 (um dos seus fragmentos constitui o episódio 10), relatei algo que, dentre outras coisas, chamava a minha atenção na aula da professora: um de seus alunos, o Fernando, distribuía entre os colegas salgadinhos que acabara de comprar no bar próximo à escola. Ela elogiava o comportamento do menino, dado que dava exemplo de desprendimento e coleguismo.

Episódio 10 (cont.)

A Rosane encerra a atividade que estava sendo feita até o recreio (um livrinho) e diz que todos vão escrever no caderno o que fora feito até então. Antes de iniciar, chama a turma para se organizar e para mencionar que o Fernando tinha sido muito legal: ele ganhara algum dinheiro do pai, fora ao bar e comprara salgadinhos. Estes foram distribuídos para todos. Perguntou-lhes o que ele merecia e eles lhe agradeceram. Isso fez com que ele se levantasse e distribuísse para todas as mesas um pouco do tal salgadinho. Também me ofereceu e eu recusei. A Rosane disse-lhe: “*Só não gaste tudo hoje que você fica sem nada amanhã*”. Pensei que essa era uma preocupação bastante nossa, dos migrantes empreendedores, e não daqueles que ganham a vida todos os dias. Apesar disso, ele a ouviu e guardou os pacotinhos. Antes de guardá-los ele olha para turma e pergunta: “*E u di pra tudo? Quem é que não ganhou ainda?*”

(DC231097)

No diário de campo de 13.11, a situação esclarecia-se.

Episódio 15

Enquanto tomavam a merenda, a Rosane me contou que o Fernando havia roubado dinheiro de sua bolsa e um saquinho de vale-transportes. Era com este dinheiro (trinta reais) que ele comprava salgadinhos e distribuía para a turma (fato narrado por mim na primeira aula observada). O pai dele descobrira e lhe batera, surrara as mãos... Ela não soube dizer se outras vezes também ele roubara dinheiro, pois “*não parte do princípio da desconfiança*” e é muito “*dispersa*” em relação a isso. Vira ele com vales mas não pensou que fossem seus. Comentou que o pai não reage quando ele chega com coisas que não são suas. O menino sente falta das coisas e arruma um modo de consegui-las: não fica sem borracha, sem lápis, etc. Essa situação lhe fazia mal porque mantém uma boa relação com o Fernando: *ele faz as coisas, participa, ajuda-a, é amigo. Mas isso não o impediu de fazer o que fez.* Sabendo disso, entendi o porquê de algumas falas suas durante a aula: “*Mas o Fernando é um aruão, é ligeiro!*”

(DC131197)

É interessante acompanhar as descrições que a professora vai compondo a respeito desse aluno, à medida que o tempo passa. Em seu parecer descritivo de 03.5.97, ela escreve:

Episódio 16

Fernando – não consigo atingir o Fernando com minhas propostas. Ele tem um medo de escrever, cada vez que é desafiado a escrever baixa a cabeça ou chora. Onde está o problema? Talvez seja na minha conduta, pois passou por uma bateria de testes e não apresentou problema nenhum. Um agravante é o fato de estar na primeira série há três (3) anos. Escrita ainda pré-silábica, já reconhece números e relaciona com quantidades.

(PDO30597)

Em junho, a declaração de afeto pelo menino é registrada em uma das memórias da professora: “apesar da minha rigidez, seus olhos me mostram um brilho de quem gosta. Ele entende meu jeito e me aceita e eu gosto disso!” (MM280697). Já no parecer descritivo de julho, Fernando aparece apresentando um comportamento que antecipa a situação narrada no episódio 15.

Episódio 7 (cont.)

Fernando: dificuldades emocionais, continua pegando objetos da sala, quando pode coloca tudo dentro da pasta. Não admite nunca não ter ou comer o que os outros trazem (bolacha, doce, fruta), tenho sempre que dar um jeito de dividir com ele. Isto tudo afeta o seu desempenho, e os altos e baixos são extremos.

Matemática - Está no processo de construção do número, ainda sem conservação das quantidades.

Escrita - SILÁBICO-ALFABÉTICO

Supre carências através da comida.

(PD000797)

Em um de seus registros de agosto daquele ano, Rosane volta a trazer dados sobre o menino.

Episódio 8 (cont.)

Mais uma vez o Fernando ficou deprimido, baixo astral. Depois do recreio propus uma atividade de escrita, ele não colocou uma só palavra no papel. O motivo mais uma vez foi comida. Ele não ganhou repetição de merenda.

(MM100897)

Rosane sofre com os frágeis avanços que Fernando conquistava no processo de alfabetização, mas, diferentemente do que em sua relação com Vera, não o rejeita. A sua tendência à depressão, o seu isolamento, aliado ao fato de que, quando está bem, “faz as coisas, participa, é amigo” e de que manifesta, no olhar, que nutre um afeto pela professora e que “lhe entende”, contrapõem-se ao modo agressivo como Vera reagia a ela, produzindo em Rosane um sentimento de aproximação: “eu gosto disso”, “tenho sempre que dar um jeito de dividir com ele”.

Em uma sessão, logo após descobrir o que estava por trás da compra de salgadinhos, aberta ao mundo da criança, aos sentidos produzidos na sua relação com tantos e diferentes condicionamentos e circunstâncias, a professora tenta compreender o que se passa e um sentimento de impotência invade a sua fala.

Episódio 12 (cont.)

Rosane -... Tu vê as pessoas precisando de médico, pessoas lá que estão com problema nos olhos, precisando desesperadamente, não têm, pessoas idosas que não podem ir para a fila. Eu não sei, eu não sei não, eu sei. Só o meu trabalho dentro de uma sala de aula por melhor que seja não vai ajudar a determinadas crianças que passaram por traumas seriíssimos e agora tão ali. ... Tu fica te vendo, tu chega a errar, a fazer coisas erradas por pensar demais na coisa, por se atacar demais, por querer resolver uma coisa que não está nas tuas mãos. Eu não posso resolver o problema da miséria do Fernando, mas o cara me pega trinta reais da bolsa. Dói, sabe? É triste, uma criança que tu adora, eu tenho uma relação muito boa com ele. Se eu tenho dificuldades com outras crianças, com a Vera, por exemplo, com ele não. Agora ficou uma relação estranha. Está ali a miséria, ele não aceita a miséria, ele não aceita as condições de vida

dele e eu tenho certeza disso. Ele tem uma maturidade que outras crianças não têm e hoje eu disse para ele: *Fernando*, porque olha o que ele fez. Ele estava sem borracha, não tem borracha não tem nada, mas ele deu um jeito de ter uma borracha, bem novinha, do jeito que ele queria. Ele deu um jeito de ir numa classe, de pegar uma borracha. Eu olhei para ele e disse assim: *pois é né, Fernando, você está dando jeito de resolver o teu problema, só que tu tem que ver que do outro lado tem pessoas que também têm problema, que também têm poucas coisas e que, se você tirar das pessoas, eles também vão ficar sem.* Ele não responde nada, ele baixa os olhos. Se ele ficasse com uma bolacha a menos do que os outros, ele já não, hoje ele deu uns tapas na cara da Flávia. Esse guri no ano passado foi na psicóloga. Mas tu acha que uma psicóloga convencional vai resolver essa questão? Ele está resolvendo o problema dele, ele quer doce, ele tira das pastas dos outros, ele tira de onde ele achar. Ele vai comprar os doces que ele quer, os salgadinhos que ele quer, porque os outros têm, por que ele não pode ter? Eu não penso assim, em justificar o ato dele, eu não penso em justificar, mas eu penso que ele também tem direito de ter as coisas. Isso que me passa na cabeça e aquele pai horroroso que deu uma tunda nele, bateu nas mãos, ele veio inchado para a escola de tanto que ele apanhou. Nem quis me mostrar as mãos e eu nem quis olhar. Só que o pai, quando ele chega em casa com coisas dos vizinhos, o pai aceita. Daí tu pensa, mas o pai que trabalha de chapa e que semana passada não ganhou nada, não vai aceitar?!

Adriana - E por que o pai bateu nele?

Rosane - Pra fazê-lo confessar que ele pegou meu dinheiro. Só que o pai aceita quando ele tira da vizinhança, os dois, os dois irmãos. ... Fiquei olhando para aquela criaturinha daquele tamanho, olhando para aquele pai com os olhos cheios de lágrimas, que eu não acredito que seja fingimento um pai chorar, um pai encher os olhos de lágrimas. Eu estou fazendo um discurso que tem de fazer. Ao menos um pouco de ética, se tiver de roubar que vá roubar dos outros, não dos próprios vizinhos da vila, uma coisa assim que passa pela cabeça.

...

Rosane - Se a minha atitude com ele não serviu pra nada. Porque a Vera teria todos os motivos para fazer qualquer coisa desse tipo, até dizer assim: *eu estou fazendo isso porque tu briga comigo, tu me desrespeita.* ... Ele não, isso me preocupa. Nem a relação que a gente tem para ele não faz diferença. (silêncio) E a escola pode muito pouco em relação a isso, porque se a família já está nessa lógica. Eu entrei na casa dele naquele dia. Tu não vê rastro de comida, Adriana, tu não vê uma migalha, um farelo. Só vê coisa fechada, panela guardada. Se tu chega na tua casa, ao menos tu vê um resto de comida do almoço, uma fruta ali, nem que seja uma banana velha. Nessas casas tu entra e não sente cheiro de comida. (silêncio) A coisa está terrível, terrível, terrível. Aí tu olha para a cara do F. H., ele fala das medidas sorrindo. Eu me sinto agredida.

...

Rosane - ... O guri apanhou nas mãos. Eu acho que é uma coisa que não se faz... Eu pra mim me fere. Eu não conseguia nem olhar. E tu sabe que eu não tava revoltada, eu não sou ligada a dinheiro dessa maneira. Eu sei que me fez falta... Eu teria ficado mais tranqüila se ele tivesse levado o dinheiro para casa de alguma forma e tivesse comprado comida. O pai me disse: *com trinta reais eu compro uma sacola.* ... Só que diante da turma tem que tomar algumas medidas, mas tu sente que para ele nenhuma faz efeito. Ele até cumpre. Hoje eu deixei sem ir lá para fora brincar, ele deu uns tapas na Flávia ... porque senão como é que tu vai agir diante dos outros? Ele não pode fazer o que ele quer, chegar dando tapa assim, deu por dar, quer dizer, ele está

numa terra sem lei, para ele não existe lei. Ele cumpre as exigências. Agora, não fica sem ir na escola um dia, o dia que ele não vai na escola é porque ele está doente, ele não fica sem ir na escola e faz tudo... Um capricho. Ele só não quer ler, na leitura ele canalizou todo o problema emocional que ele tem, ele está escrevendo, silábico-alfabético, mas está escrevendo, mas onde entrou a leitura, o cara faz assim [mostra com gestos a posição de timidez assumida pelo menino]. Hoje eu não consegui tirar um “o” dele, hoje ele estava assim, Adriana, a zero...

(SE141197a)

Quando compõe a alegoria da sociedade dos três terços - “um terço integrado ao trabalho e ao consumo, um terço precarizado no trabalho e no consumo e um terço excluído” -, FRIGOTTO (1997, p. 144) fala de gente, gente com rostos, expectativas, desejos, que vê e vive como dramas seus as contradições sociais. Ele fala de gente como o Fernando. Proveniente de uma família cujo pai está incorporado à frente permanente de reserva, Fernando vai à escola, ao bar, ao centro da cidade, convive com os outros e percebe-se na condição de excluído. Ele vive o sentimento contraditório de não querer nada de ninguém mas, ao mesmo tempo, de não querer ficar sem o que deseja. A resposta a essa tensão vem através de uma atitude: tirar de alguém que o tenha, não importando o nível do relacionamento mantido com essa pessoa.

A professora, por sua vez, tenta compreender a situação, denunciando a um *terceiro*, e não a mim imediatamente, as conseqüências das desigualdades, das perversidades de um sistema econômico que submete toda a gente a uma tamanha infelicidade. A sua atitude responsiva frente ao Fernando não gera a sua expulsão, como se poderia esperar de uma professora que não elabora as suas experiências e as experiências de seus alunos, lançando-as a níveis mais profundos de análise, mas aceitação.

No entanto, a história não acaba assim. O Fernando, em dias seguintes, volta a tirar dinheiro de dentro da bolsa da professora.

Episódio 3 (cont.)

Quando deu o sinal para o recreio, eu estava concluindo a leitura com o Carlos. A Rosane se aproximou e passamos a conversar sobre suas preocupações em relação à leitura. Disse-me que o Roberto é estranho: dissera a ela que ficara triste com o que fizera no dia anterior, mas passava correndo e sem fazer as atividades solicitadas pela professora. Contou-me então que o Fernando, no dia anterior, havia tirado dinheiro novamente de sua bolsa e fora visto pela secretária distribuindo entre os amigos: Roberto, Marcos e Vilson. Alertada, ela foi atrás e conseguiu recuperar parte do dinheiro, com outra parte eles haviam comprado salgadinhos no bar - ela fez com que eles fossem ao bar e devolvessem o que compraram e lhe entregassem o dinheiro. O Fernando não estava na aula. Certamente havia apanhado do pai, pois alguém contou para a família. À tarde, a mãe veio com dinheiro e devolveu para a Rosane em troca de salgadinhos que eles não conseguiram devolver.

(DC181197b)

Um aspecto interessante e, ao mesmo tempo, contraditório de seu comportamento diz respeito ao modo como Fernando relaciona-se com os colegas. Nas duas passagens anteriores, ele distribui o que antes era de um a vários outros, mantendo-se como referência entre seus amigos. No episódio seguinte, a necessidade de ter para uso privado o material faz com que ele se indisponha com os colegas.

Episódio 17

Quando cheguei, a turma estava toda envolvida em um trabalho com argila. Algumas crianças me chamavam para ver os seus trabalhos. Não havia uma visível ordem na organização das classes; a Rosane, com um pano, limpava as cadeiras sujas de barro. Disse-me, logo depois, que tirara a manhã para trabalhar sobre o Natal: fazer aquelas coisas todas que eles queriam fazer (enfeitar pinheirinho, etc.). Pediu-me que desenhasse em papel sulfite 60, as árvores de Natal, conforme o modelo dado pela A. Passei a desenhá-las enquanto as crianças coloriam o seu cartaz feito com argila. Depois fiquei sabendo que o tema era sobre a Natureza. Enquanto desenhava algo aconteceu entre o Fernando e a Flávia. Ela chorava e ele se mantinha impassível fazendo o seu trabalho. Ele já coloria a árvore. A Rosane chegou para ele e disse-lhe que ele não descontasse em cima dos colegas problemas que ele tinha com ela, professora. “O problema é entre eu e tu”. Ela, depois, fez-me olhar para o Fernando. “Ele dá

um jeito de conseguir as coisas”. Realmente enquanto toda a turma repartia lápis de cor, giz de cera, cola, canetas hidrocor, etc., o Fernando trabalhava individualmente com uma caixa de giz de cera, lápis de cor, tubo de cola - materiais que deveriam estar à disposição de todos. Em um outro momento, eu já havia feito uma estrela e a multiplicava entre aqueles que queriam tê-la, a Marta quis pegar um giz de cera da caixa que estava com o Fernando. Ele a empurrou e ela caiu, começando a chorar. A Rosane chegou mais uma vez próximo a ele e disse-lhe algumas coisas (não ouvi bem). Depois de um tempo percebi o que havia acontecido. Quando ela percebeu, eu a olhei e fiz sinal de que era aquilo mesmo que ela estava pensando. No primeiro problema com a Flávia, ele riscara a sua pintura. Quando vimos ele estava com uma folha sulfite passando a limpo o seu trabalho. A Rosane perguntou: “Mas onde o Fernando conseguiu esse papel?” Ele não ergueu os olhos e seguiu fazendo o que fazia.

(DC271197a)

A reação dos colegas, porém, não é de exclusão ou de aversão a seu comportamento. Eles o aceitam e comemoram a sua presença na festa de despedida, dois dias depois do que acontecera em aula. Não ouvi, nos momentos em que estive presente, qualquer comentário sobre suas atitudes. Fernando é incorporado ao grupo e nele mantido sem discriminações ou retaliações.

Episódio 18

Quando cheguei fui saudada com palmas e já me ofereciam refrigerante. Havia organizado uma mesa retangular com duas carteiras uma de frente para a outra ao longo da sala. Todos estavam sentados ao seu redor com bolos e salgados à sua frente. Passaram a comê-los. Retirei-me para cortar os panetones. Voltei e o apresentei à turma. Acho que não gostaram muito, porque sobraram muitos pedaços. Estavam se deliciando com a nega maluca que a Claudia havia feito. Ela também trouxera pasteizinhos. Não havia muita coisa além disso, a não ser os pacotes de salgadinhos que iam e vinham entre eles. Quando cheguei e fui para a sala, eles trouxeram também as serventes. Pelo jeito gostam muito delas. Uma me disse: “Eles são demais, né!!” Saí e fui cortar o outro panetone para levar à professora Rosane, com a primeira. Fui até a sala da primeira e fui bem recebida. (...) Levei-lhes o bolo e fiquei com eles até a final da tarde. Estavam todos organizados ao redor da mesa. Lá havia outras alternativas e não sei o que a professora trouxera. O Fernando estava fora da sala, imperturbável em relação aos apelos que não só a prô, mas eu e a turma fazíamos para que ele se juntasse ao grupo. Depois de um tempo, ele veio e foi recebido de forma muito afetuosa pelos colegas. Muitos vinham com o prato para que ele se servisse. Outros (mais de um) traziam copo para o refrigerante. A Rosane me olhava como que dizendo: “olha a reação da

turma a ele... Apesar do que vinha fazendo, olha o modo, como eles o recebem”. Ficou entre nós sem problemas.

(DC291197)

As contradições sociais e o modo como cada um se relaciona com elas provocam, muitas vezes, outras tantas tensões e sofrimentos. Para Fernando, a “ação corretiva” do pai não o intimida. A privação causa-lhe mais insatisfação e dor do que a possível repreensão e repressão provenientes dos adultos. Sua alternativa é conquistar o que lhe falta.

Para a maior parte desses “adultos no corpo da criança” (expressão cunhada por MARTINS, 1997), o mundo tornou-se o lugar da luta prematuramente assumida pela própria sobrevivência. Nele, a violência estrutural, tal como a concebe MINAYO (1993b, p. 11-13), “as vitima e vitimiza, condenando-as à mendicância, aos roubos, ao uso das drogas, aos traficantes, ao extermínio físico e à morte política”. É nesse espaço que a “infância” passa a ser acompanhada por novas formas de afeto, de autoridade, de sofrimento, de exploração, produzindo estratégias de convivência: “uma cultura da miséria, que, se não é apenas negativa, produz valores, hábitos e costumes de conseqüências imprevisíveis, enquanto fenômeno coletivo”.

O movimento das professoras diante desse quadro também é contraditório. Sobre isso, para além do que já disse, não creio que caibam julgamentos, uma vez que a complexidade das situações vividas demanda respostas nem sempre disponíveis. Por vezes, Rosane e Claudia acirram as dores vividas pelas crianças. Por outras, revelam-se superiores até mesmo às privações que sua relação com algumas delas venha a acarretar. Relevam comportamentos, aceitam atos como momentos de uma totalidade que somente poderá ser compreendida no jogo de suas múltiplas determinações.

É uma obviedade dizer que elaborar dessa forma tais situações não diminui, no entanto, a dor das fissuras por elas provocadas. A reação a ela expressa-se de diversas formas. Rosane fala da sua necessidade de tomar distância do que acontece em aula para poder retornar com uma postura um pouco mais refletida no dia seguinte: “E olha que no meu caso eu preciso sair de lá de dentro, pensar, me distanciar, pensar no que aconteceu e no outro dia chegar lá diferente. Pra muitas coisas eu já estou dando a resposta, refletindo e dando a resposta, na hora assim, na hora do fato, mas em muitas...” (SE241097). Tanto Rosane quanto Claudia buscam um *outro*, que pode ser a escrita, como no caso do episódio 1, ou colegas, com o qual compartilhem suas indecisões e angústias.

O maior dano, aos olhos das professoras, é, no entanto, o fato de todo esse *sofrimento social* repercutir sobre a aprendizagem. Não há como desconsiderar que a vivência diária da subserviência, do abandono, da opressão, da violência repercute sobre a idéia que a própria criança faz de si mesma. Muitas delas respondem a isso com a rejeição a tudo o que o mundo adulto possa oferecer, mundo este perverso, mentiroso, superficial, infeliz. Talvez, assim como ocorre com as professoras no seu contato com os outros e com conhecimentos, as crianças pudessem ter, na escola, um lugar onde os condicionamentos que atuam na produção de sua dor fossem com elas analisados, um lugar onde o acesso aos conhecimentos produzidos pelos homens lhes permitisse a sua vinculação à trajetória de sua espécie, à história da humanidade.

CAPÍTULO VII

SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: UM ESBOÇO SOBRE O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A centralidade do processo pedagógico, no paradigma tradicional de ensino, mantém-se na figura do professor. É ele quem determina o que será feito, de que maneira, onde e quando o será, mesmo que consideremos essa conduta dirigida por outras esferas sobre as quais o próprio professor não tenha poder. A criança, nessa perspectiva, deve assumir como suas as expectativas que professores dela possuem. O encontro entre esses sujeitos ocorre no espaço escolar e, seguramente, as condições sociais que o permeiam extrapolam os limites da aula. Toda a constituição da escola expressa um modo de organização que articula tradição, projetos, trabalho, poderes e que oferece às crianças e aos jovens um conjunto de aprendizagens que lhes permite ascender a níveis superiores de escolarização.

A escolarização é caracterizada por SOARES (1999, p. 20) pela “constituição de ‘saberes escolares’, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de

aprendizagem". Inevitável e necessário, uma vez que institui a escola e a constitui, como afirma a autora, esse processo é definido pela "ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos" (SOARES, 1999, p. 21). O estudo da escolarização, portanto, exige que esses elementos sejam considerados.

Por abranger essas entre outras nuances, é que concordo com GERALDI (1993, p. 129-130) quando afirma que "a análise da escola não pode deixar de tratar da aula/processo de ensino/currículo, que se constituem, em última instância, no espaço onde se consolida a existência da escola". No entanto, é preciso articular essa dimensão a uma outra, que inclua escola/relações sociais/projeto histórico. Nesse sentido, ao analisar os dados de pesquisa aglutinados em torno do eixo *currículo*, pretendo articular dois conceitos que, em muitos de seus elementos, podem estar imbricados, sem serem redundantes. A um deles, *organização do trabalho pedagógico*, já nos referimos anteriormente. Em síntese, compreende a aula articulada ao projeto político-pedagógico da escola, este ao conjunto de relações que caracteriza o trabalho na sociedade e ao projeto histórico que dirige ou poderia vir a dirigir esse conjunto. O outro conceito trata do *currículo em ação*, entendido como "o conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar [grifos da autora]" (GERALDI, 1993, p. 211).¹

¹ Em sua tese de doutoramento, GERALDI (1993) recompõe o processo de produção do conceito *currículo em ação* e o situa perante os estudos sobre o currículo, desenvolvidos, fundamentalmente, na segunda metade do século XX. Sobre isso, ver também GERALDI, 1994.

Ao propiciar aprendizagens aos alunos, são poucas as escolas que confrontam o seu papel e a sua conduta com um projeto histórico que inclua, como define FREITAS (1995, p. 142), a análise do momento histórico presente, a sociedade que se quer construir e as estratégias de ação para atingi-la. A falta de projeto próprio valida cotidianamente a tradição e permite que o projeto hegemônico em curso incorpore à escola as suas necessidades de reprodução das relações sociais. Permite, portanto, que a crítica que a acusa de reproduzir a exclusão encontre respaldo na realidade.

Não quero com isso afirmar que a escola pode modificar a estrutura que gera tais relações, ao estabelecer para si um projeto dissonante face a ela. Creio ser esse um debate já vencido. No entanto, a escola, fundamentalmente os seus sujeitos, pode analisar os espaços que lhe cabem, assumir o controle dos processos que em seu interior são gestados e enfrentar com clareza os condicionamentos provenientes de sua própria história e do mundo exterior.

Foi assumindo essa perspectiva que educadores, em momentos revolucionários ou não, analisaram o papel da escola e problematizaram a organização do trabalho pedagógico. É o caso de FREINET e PISTRAK, para os quais a noção de projeto histórico orienta uma proposta de escola distinta daquela que conhecemos. Na medida em que formos analisando o currículo em ação na aula/escola estudada, incorporaremos, além dos autores que assumem um olhar crítico sobre o papel reprodutor da escola, as contribuições que esses educadores oferecem para o reconhecimento das potencialidades em curso no trabalho das professoras-pesquisadoras.

Para iniciar, é importante esclarecer que, na rede municipal de ensino de Passo Fundo, na ausência de um projeto que delineie o conjunto de conhecimentos a ser trabalhado pelos professores, circula pelas escolas uma listagem de conteúdos mínimos, estabelecidos respeitando as séries, as áreas do conhecimento e as

diferentes disciplinas. Não há, até 2000, nenhuma experiência pedagógica que aproveite o espaço aberto pela nova Lei de Diretrizes e Bases, que aponte para formas de organização distintas da seriada. Nem mesmo a proximidade com a experiência de Porto Alegre (com a Escola Cidadã) e com os resultados da organização por ciclos, no que se refere, principalmente, à diminuição dos índices de retenção escolar, sensibilizou os dirigentes do sistema municipal de ensino da cidade.²

Por haver uma abertura pela qual passam propostas que, inclusive, seguem fielmente os livros didáticos (uma vez que a própria listagem a que me referi anteriormente corresponde à seqüência que normalmente eles apresentam), as professoras-pesquisadoras, durante o tempo em que me fiz presente em suas aulas, abordavam conteúdos julgados importantes para os seus alunos, na sua passagem para a série seguinte.

Destaco, nesse sentido, duas questões iniciais. Um dos elementos do processo pedagógico considerado fonte de expropriação do trabalho do professor é o livro didático. Segundo GERALDI (1994, p. 119), "os livros didáticos, via de regra, comandam o processo pedagógico: o conteúdo e a forma de trabalhá-lo". O professor, privado de condições de trabalho que lhe permitam a formação continuada, pressionado a assumir jornadas extenuantes de atividades em função dos baixos salários e, muitas vezes, sentindo-se despreparado para desenvolver conteúdos pré-estabelecidos, apega-se ao livro didático como instrumento propulsor, como fonte de pesquisa e como elemento encadeador do processo pedagógico.

² Desde 1999, as escolas de todo o Estado do Rio Grande do Sul têm sido pressionadas a elaborarem planos de estudos, tendo em vista adequarem os seus currículos aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, divulgados pelo Ministério da Educação. Até o presente, não tenho conhecimento sobre propostas levadas pelos professores, responsáveis diretos pela elaboração dos referidos documentos, aos órgãos centrais, pressionando-os a reestruturarem a escola de outro modo, distinto do seriado.

Apesar da diversidade de críticas lançadas a ele, a sua expansão é contínua e ressignificada a cada momento em que novas políticas educacionais são implementadas. Em sua análise sobre a leitura e o ensino de literatura na escola, MAGNANI (1989) fornece-nos um quadro breve, porém elucidativo, dessa relação. Segundo ela, apesar dos índices baixos de leitura no Brasil – o que o coloca como um dos países onde menos se lê –, a produção editorial cresce, principalmente, no que se refere à categoria dos didáticos. A autora estabelece uma relação significativa entre esse avanço, a reforma educacional de 1971 e o problema da formação do professor. Segundo ela, ao propor uma nova composição curricular, em substituição à estrutura por disciplinas desde as séries iniciais da escolarização, e a continuidade sem seleção entre as séries iniciais e finais do primeiro grau (atualmente ensino fundamental), a reforma passa a exigir um professor com formação geral e polivalente e a produzir novas demandas sobre o sistema de ensino.³ Para responder a essa nova situação, proliferam cursos de finais de semana e licenciaturas curtas.

Um efeito rápido desse processo foi a expansão do mercado de livros didáticos, responsáveis pelo fornecimento de material necessário à implantação (e popularização) da nova lei. MAGNANI (1989, p. 40), apesar de concordar com as posições que apregoam a distância entre as leis e o ensino, admite:

³ É importante esclarecer que, até a reforma expressa na Lei 5692/71, todas as séries do que hoje é compreendido pelo ensino fundamental e médio eram organizadas por disciplinas. A preparação dos professores atuantes até a quarta série acontecia nos cursos normais (em nível médio), cujos estudos eram estruturados por disciplinas isoladas umas das outras. Com a reforma, foi estabelecido um núcleo comum de matérias – Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências – que, até a quarta série, era desenvolvido por meio de atividades, através das quais conteúdos das diversas disciplinas que compunham cada matéria eram abordados. Nas séries finais do primeiro grau, os conteúdos de cada núcleo eram abordados através de áreas que aproximavam disciplinas e, por fim, no segundo grau, a organização passava a ser feita através de disciplinas. O Curso de Pedagogia, que, inicialmente, formava o especialista de ensino - o orientador, o administrador e o supervisor educacional - e os professores responsáveis pelas disciplinas de formação pedagógica do Curso Normal, passa, então, a preparar profissionais para as séries iniciais do primeiro grau (1ª à 4ª série).

O livro didático acabou sendo, na prática, o intermediário do Estado na concretização da reforma de ensino, construindo uma política educacional e uma prática pedagógica sob o respaldo legal e atendendo, diretamente, aos interesses do poder privado e, indiretamente, à consecução de determinado modelo de educação e de sociedade.

É instigante a perspectiva de análise, apontada por MAGNANI, a respeito do potencial do livro didático em ser a mão do Estado dentro da escola. Esse é um estudo a ser aprofundado, buscando, inclusive, nos dados atuais - em uma reforma educacional que tenta, desde 1996, consolidar-se na escola através de seus professores -, novas e produtivas pistas. Agora, sobre o seu potencial na definição dos saberes escolares, do espaço de ensino e do tempo da aprendizagem, ou seja, da escolarização, não restam dúvidas. Escolarização esta, portanto, que o livro didático tão bem expressa e/ou incorpora.

Não se pode defender, no entanto, que a ausência do livro didático na condução da aula signifique a sua ausência como referência de conteúdo e de metodologia no planejamento das atividades. O ritual da aula, caracterizado por GERALDI (1994, 1987) e tão bem expresso pelo livro didático, pode ocorrer sem a sua presença.

Apesar de ser um dos instrumentos utilizados por Rosane e Claudia no preparo de suas aulas, no que, na verdade, não vejo danos (caso o professor tenha acesso a leituras que o auxiliem a fazer a crítica a seu uso e a seu conteúdo), o livro didático não dirigia o trabalho delas nem tampouco o das crianças. As professoras contrapõem a isso uma forma peculiar de preparação das aulas, considerando explicitamente o seu saber fazer e o que pensam ser necessário aos seus alunos.

O outro aspecto que destaco na seleção de conteúdos e procedimentos feita pelas professoras é a sua preocupação com a série seguinte. Em uma estrutura seriada, na qual, “cumulativamente”, os alunos devem ir incorporando conhecimentos à sua bagagem escolar, a avaliação da professora da série seguinte, sobre o trabalho realizado com as crianças no ano anterior, é um importante indicador de sua qualidade. Em alguns momentos de nosso trabalho, essa preocupação justificava claramente, além do conteúdo, os procedimentos propostos aos alunos.

Concomitante a essa preocupação, à qual retornaremos por força dos episódios e, principalmente, no próximo capítulo, as necessidades das quais emergiam os conteúdos tratados em aula não diziam respeito somente a exigências pré-estabelecidas, mas também a temas julgados relevantes para a vida das crianças. O episódio a seguir narra a articulação entre essas duas instâncias, veiculando a preocupação explícita com habilidades necessárias à série seguinte e com as vivências dos alunos. Uma observação: ele narra a minha primeira entrada na sala de Rosane e revela a postura que, de início, assumira no contato com as crianças, apesar de isso não ter sido combinado anteriormente.

Episódio 19

Cheguei à escola IMAC, cerca de 9h30min. Na Secretaria estava Solange com um rapaz em sua frente. Acho que os xingões que ouvi, no lado de fora, eram em direção a ele. Quando entrei, deu aquele olhar, que conheço bem de quem está passando um sermão. Mandou-o para a sala e disse-lhe que assinava o caderno mais tarde. Cumprimentei-a com um saudoso abraço. Há muito não a via. Disse-lhe o que viera fazer e ela não fez nenhum comentário sobre meus propósitos. Propôs-se a me levar até a sala da Rosane e no caminho me mostrava as novas instalações [construídas pelo Rotary Club]: biblioteca e duas novas salas de aula. Uma destas está sendo ocupada pela turma da Rosane. Antes, ela dava aula no prédio da Leão XIII, onde fica a creche da Vila Ipiranga. Cheguei na sala e a Rosane me recebeu, com o braço no meu ombro, apresentou-me aos alunos: disse que era a professora Adriana e que queria conhecê-los, que ficaria conosco aquela manhã. Eles continuaram fazendo o que estavam a fazer.

Nesse momento, a Solange pediu-lhes haviam tomado a merenda. Disseram que não. *Então, está na hora.* A Rosane dispensou-os para a merenda. Eles formaram uma fila e se foram (separando meninas de meninos). Ela me olhou e disse: *eu nunca pedi a eles que fizessem fila, eles por conta própria se organizaram assim.* Fomos à sala de refeições. As merendeiras, eu conheço. São as mesmas desde que trabalhava nesta escola. Serviram cachorro-quente e refrigerante. Eu tomei chimarrão. A Rosane, refrigerante. A Solange, café. A Rosane comentou em voz bem alta com a “professora Solange”: “sabe, eu já avisei essa turma. De hoje em diante quem não vier à aula, terá de trazer um bilhete assinado pela mãe dizendo porque não veio ou vir com a pessoa responsável”. Veio e comentou comigo que umas das meninas escreveu: “As crianças têm direito de serem lembradas pelos pais”. Contou à Solange mais alguma coisa em relação a uma menina que, percebendo que falavam dela, olhou e foi integrada à conversa: “Então, o teu pai veio? E o que acertaram?” A menina parece ter dito que ele vai pagar a pensão atrasada. A Rosane veio e me disse que estava impressionada com o salto que aquela menina havia dado. Me deu a entender que a vida da menina estava passando por um momento de estabilidade, coisa que até então não tinha vivido. A Solange olhou para Rosane e perguntou: “A Adriana vai observar tuas aulas?” A Rosane olhou para ela e sorriu. Sem palavras. Fiquei a conversar com a Solange e quando vi a Rosane estava me chamando: “Vamos?!” Entrei na sala, arrumei uma cadeira e uma mesa e me sentei. Eles estavam fazendo cartões para dar a uma professora em comemoração ao dia anterior (15 de outubro). A maioria deu o cartão para Rosane, alguns para a Solange e outro para a Raquel. Um colega disse a este que a Raquel não era professora, mas merendeira. Ele respondeu que gostava dela. Conte: eram 14 crianças (8 meninas e 6 meninos). Estavam organizadas em grupos. Dois de meninos e dois de meninas. As meninas, dedicadas às atividades; os meninos, “borboleteando”, mas fazendo a atividade também. No quadro estava escrito o princípio norteador da escola: “A educação é um processo construído a cada dia, através de nossa luta, embasado na realidade social de nosso aluno, suas necessidades emocionais, físicas e culturais tendo em vista a nova Escola que sonhamos construir.” Nas paredes, folhetos com as letras do alfabeto, desenho mais palavras e cartazes feitos pelas crianças, com desenhos, textos e palavras. A Rosane recebia os cartões e pedia àquele que estava lhe entregando que o lesse. E fazia-lhe perguntas: O que está faltando aqui? Que outra letra você pode por?, etc. Isso, individualmente, durante um bom tempo. Algumas mensagens ela começa a ler para o grande grupo. Uma delas ela recebe e não lê. O grupo cobra: “Não vai ler professora?” E ela lê. Pede àqueles que já terminaram que leiam o Estatuto da Criança e do Adolescente, distribuído entre as crianças. Enquanto alguns lêem, outros terminam os cartões. O Carlos (que já tinha me chamado a atenção, porque estava distante do grupo - acho que se afastou para escrever) entregou-lhe o cartão. Ela disse que ele teria de ler para ela. Abaixou-se (as carteiras são pequenas, baixinhas) e ele leu para ela. Ela disse para a turma que os cartões que eles lhe dessem ia ser colocado em seu caderno. O Rafael queria a sua ajuda para escrever a mensagem, porque não queria entregar o cartão sem nada escrito. Disse a ele que viesse que eu o ajudaria. Perguntei-lhe: “o que você quer escrever?” Ele me respondeu: “Eu gosto da Prô Solange”. “Então o que você vai escrever primeiro?” “Eu” e pôs o E. “E agora?” “Gosto. Gos” e colocou o O. Perguntei-lhe se tinha outras letras na palavra gosto e ele disse-me “to” e colocou TO. Pedi-lhe que lesse. Ele disse-me: “Vou escrever: Eu amo a prô Solange”. E começou a escrever com as mesmas letras. Eu perguntei-lhe se ele já tinha escrito Solange e ele disse que não. Passou a escrever SOIA, distante das demais palavras. “Está bom assim?” - perguntei. Ele disse que sim. “Então é só lhe entregar” - coisa que fez no final da aula. Nisso entra uma professora na sala e fica andando entre eles, conversando com um ou outro, depois

de me cumprimentar. Logo depois, chega uma outra senhora com uma sacola de balas e passa a entregar-lhes. A quantidade de balas que cada um recebe se torna assunto da turma, até que a Rosane, depois de tentar, em vão, dirigir uma atividade, decide dar a eles (àqueles que se sentiam prejudicados) as balas que lhes faltam. Ela aproveita a situação e pede a eles sobre a operação matemática que fora realizada, “que continha dá para fazer?”. Eles respondem: “De mais”. Ela sistematiza no quadro: “aqueles que tinham quatro receberam mais um e ficaram com cinco: $4+1=5$ ”. As crianças passaram a comer as balas. Cada um traz o papel para a lixeira que está a meu lado. Um deixa cair no chão, abaixa-se e devolve-o à lixeira. A professora reinicia perguntando que tipo de livrinho eles têm em mãos. Compara-o a um outro livrinho de literatura infantil. Este (o do Estatuto) é um gibi. Reclama da demora de alguns para concluir o cartão: “Têm gente que tá muito lenta. A prô da segunda série vai mais rápido. Lá é outro esquema”. Passa a ler com eles o resumo dos direitos das crianças, da última página do livrinho. Primeiro faz a discriminação das cores, depois pergunta o que há na figura e o que cada direito. A Lúcia vem me dá uma bala. Eu agradeço. A Rosane me olha e ri. Algumas crianças vinham olhar para o que estava fazendo. Quando se trata do direito à alimentação, ela pergunta se existem crianças que não têm o que comer. Uma responde que “Os tininhos não têm, aí eles pedem” “Ah, os tininhos não têm. Só eles? Há outras crianças que não têm o que comer?” “Têm”. Aí algumas meninas falam de um menino que come na casa delas porque não têm em casa. A maioria das crianças silencia. A cada direito lido, ela chama uma das crianças para encontrar um cartaz que se refira àquele direito comentado e que eles ilustraram (creio que para a inauguração das novas instalações) e colocar na parede. Um menino levanta e diz a ela que quem fez aquele cartaz foi o “Marcos”. Ela diz à turma o autor do cartaz e passa a se referir aos autores dos cartazes. Quando termina a atividade ela pede a turma se eles aceitam um desafio. Eles dizem que sim. Ela, então, pede-lhes que levem o livrinho para casa e leiam a historinha. Identifica com eles os personagens (Mônica, Cascão...) e diz que noutra aula trabalhará com esse material.

(DC161097)

Das várias possibilidades interpretativas para as quais esse episódio aponta, focalizo algumas que, a meu ver, contribuem para o aprofundamento dos temas até então abordados. Inicialmente, é importante considerar que a chamada de atenção sobre a assiduidade (“sabe, eu já avisei essa turma. De hoje em diante quem não vier à aula, terá de trazer um bilhete assinado pela mãe dizendo porque não veio ou vir com a pessoa responsável”) deve-se ao fato de que, em análise anterior, documentada em uma memória, a professora reconhece que o problema da frequência de seus alunos está se acentuando: “(...) nestas duas últimas semanas, aprofundou-se o problema das faltas, em torno de 30% das crianças chegam a ter de duas a três faltas por semana, isto é, estão presentes somente em 40% ou 50% das aulas. Conversando com as colegas, na reunião

de planejamento da Pré-escola e das outras primeiras séries, constatamos que elas encontram o mesmo problema” (MM101097).

A preocupação com as ausências é marcante na primeira série, posto que, em um sistema seriado, tem-se a expectativa de que a criança venha a se alfabetizar no prazo de um ano. Daí advém a sua outra preocupação: “Têm gente que tá muito lenta. A pró da segunda série vai mais rápido. Lá é outro esquema”.

Quando diz que “lá é outro esquema”, ao referir-se à série seguinte, Rosane fala de uma cadência temporal, impressa por uma dinâmica sem porosidade, sem espaços livres, marcada pela seqüência de atividades, idênticas para todos, à qual as crianças devem adaptar-se. O seu trabalho, por outro lado, permitia, além da simultaneidade de atividades, a execução de tarefas no ritmo impresso pela própria criança.

A desconstrução do ritual para ela, no entanto, não era tranqüilo: gerava insegurança e medo de errar. Ela sabia que essa não seria a cadência do trabalho nas séries seguintes e isso a incomodava. Acabava por submeter as crianças a exigências que não eram boas para elas, mas para o funcionamento do sistema escolar. Os alunos, por sua vez e em sua maioria, *conformavam-se* a tais exigências, talvez porque isso os deslocasse para uma perspectiva de sucesso na escola.

Em uma de nossas sessões de estudos, tomando por base duas de suas memórias (MM101097 e MM171097), Rosane explicita as razões de sua ansiedade quando diz: “...eles estão sendo muito pacientes comigo porque eles reagem de maneira bem carinhosa, porque às vezes eu começo a ver, por exemplo, é uma coisa que eu levanto na memória, eles são muito lentos. Da experiência que eu tenho dos outros anos, eu acho que isso vai ser uma coisa que vai prejudicá-los na segunda série, que não os faça avançar tanto e aí já vão ficar lacunas para a terceira. Eu estou pensando no futuro deles, que eles têm que ir até a oitava pelo menos, principalmente os daquela turminha que já tem três anos” (SE171097 – dá continuidade ao episódio 2).

Ao dizer que as crianças são compreensivas consigo (algo bastante enfatizado em vários momentos de nosso convívio), Rosane dá a ver a boa relação que consegue manter com elas, fruto das tentativas de superar traços de seu próprio comportamento, os quais, segundo ela, interferem no trabalho.

Episódio 2 (cont.)

Rosane - ... Eles têm necessidade de entrar em relação. Eu estava levantando umas questões sobre como eu vejo dificuldade em dialogar com eles. Existe uma relação que está se construindo, quer dizer, eu consegui esse ano uma coisa que eu não consegui nos outros anos que foi trabalhar o vínculo e estou trabalhando de uma forma que eu estou gostando. Para mim está sendo muito doloroso, porque para mim é difícil esse dar, esse receber, para mim é difícil, eu tenho dificuldade com isso, mas eles foram me conquistando porque eu sinto que eles gostam de mim e eu gosto deles mas nunca consegui expressar de uma maneira, como é que eu vou te dizer, é uma palavra muito técnica, mas de uma maneira eficiente, um maneira sincera não, porque o que tu sente é sincero, agora eu não consegui em 95 e nem em 96 estar em relação com eles.

....

Rosane - ... Todas essas coisas que me causam conflito e que às vezes eu jogo para eles, como por exemplo, eu jogava para eles que eles não eram organizados. Isso não é uma verdade. Eu que tenho dificuldade de me organizar mais até do que eles, eu sinto isso no cotidiano ali de sala de aula. Eu sou enrolada, enrolada, enrolada, isso é uma característica de família ... Isso eu acho importante, como professora-pesquisadora,; o fato de ter me dado conta de muitas coisas que intimamente eu jogava para eles são minhas também. Eles são disciplinados. Agora, simplesmente, na hora que chamam eles para a merenda eles formam fila, eu não instituí a fila, eu organizava eles pra descer quando era lá na escada do Leão XIII, porque é perigoso, porque é uma escada bem perigosa, tem vários lances. Então eles: *Vamos formar fila!* Aí eles formam a fila e tu tem que ver a graça com que eles vão, em fila, até na cozinha. Quando eles pegam os brinquedos, quando eles me ajudam a organizar a sala, tem uns que eles ajuntam até os papezinhos do chão. É isso que me causa mais conflito, não é em perceber que eles têm certas dificuldades, e têm, mas que às vezes a minha dificuldade é bem maior do que a deles. O ponto importante desse ano, é uma avaliação certa que eu vou fazer, é a minha relação com eles. É um avanço. Um ponto negativo é a questão do diálogo que eu coloco assim como o motor de uma metodologia mais progressista. Pra mim é. E aí se tu não consegue dialogar tu tem que procurar saber por que você não consegue dialogar, porque o que acontece num diálogo meu com eles: aí na segunda feira, porque o pai bebeu, porque a mãe bebeu, porque a vó bebeu, daí o tio bateu na vó, daí a vizinha foi lá pegar não sei quem. Aí eu: É, e daí o que tu fez? O que teu irmão fez? Aquele que o pai deu com o taco de sinuca na cabeça, o que tu fez? O que fez teu irmão? *Ah, chorou, professora, daí o pai mandou ele embora.* E a outra que acorda de baixo de [surra] Isso aí deprime a gente. A mim pelo menos me deprime. E aí morre o diálogo. Então as

informações que eles trazem do mundo deles já encontram uma barreira ali, porque eu não sei lidar com essas informações e também não sei traduzir isso, colocar isso dentro do trabalho.
(SE171097)

No entanto, a professora assume que manter uma relação afetuosa com as crianças não implica, necessariamente, conseguir dialogar com elas. Em sua memória, ela anuncia algo que, na sessão, ficou mais uma vez exposto.

Episódio 20

Minha turma deste ano é uma turma amorosa e paciente comigo. Os conflitos são grandes dentro de mim, o vínculo com as crianças foi um passo importante: agora estou em relação: dou e recebo atenção, carinho e principalmente afeto. Preciso aprender a ouvir mais e entender as mensagens contidas nas falas e posturas das crianças. Uma metodologia que não leva em conta a dialogicidade não chegará nunca a formar cidadania. Neste contexto de periferia precisamos estar preparados para um diálogo que não raro toma rumos imprevisíveis ou chocantes. Quando naquela manhã de segunda-feira, as crianças começaram a contar suas vivências de fim de semana, onde todas as situações envolviam álcool e violência, sentei-me e fiquei refletindo sobre o que sobrava de diversão para aquelas crianças e sobre que tipo de referência de adulto, relação e mundo começaram desde cedo a internalizar, principalmente as meninas que vêem suas mães sendo espancadas quase que diariamente.

Na maioria das vezes, começo a escutar e emudeço, não quero ouvir, porque me deprime e o diálogo não flui, me angustia não poder trabalhar melhor as informações que me trazem. Com tudo isso, sinto nascer em mim a cada momento de convivência com eles uma imensa vontade de ser uma professora melhor, uma adulta melhor e de trabalhar por um mundo bem mais bonito e leve para todas as crianças.
(MM171097)

Essa insatisfação, mergulhada na insegurança, não é gratuita. Ao discutirmos a primeira versão deste texto, Rosane expõe com clareza o momento vivido por ela em 1997. Nesse relato, parte dele trazido por escrito à sessão, ela fala do distanciamento assumido não somente em relação aos seus colegas de escola, mas também à criança, que, como veremos adiante, ainda permanece alheia à definição do trabalho a ser realizado.

Rosane – ... Em relação ao processo do professor-pesquisador ou processo do professor que reflete sobre a sua prática, eu escrevi assim, pensando nessas duas coisas. Não seria natural que, num primeiro momento de transformação, o professor pensasse em se voltar mais a si e ao seu trabalho e relegasse o mundo do aluno a um segundo plano? É uma questão que eu me coloco. Se isso acontece e aconteceu comigo, acontece também com as colegas. ... Parece um momento dentro do processo. Não nego que normalmente o aluno é excluído na escola, mas não tem a ver com a necessidade de tomar de verdade o trabalho na mão, clareando a metodologia, avançando na avaliação? É obvio que todos os aspectos do trabalho pedagógico estão imbricados, mas em mim observei: Meu primeiro passo no processo - critiquei a instituição escola, exclusão, evasão e repetência. Foi o primeiro momento da minha trajetória que eu questioneei a escola. Eu não sei de onde que veio, se foi dos encontros, o que foi. Sei que um belo dia eu olhei, e não foi nos primeiros anos da escola, foi uns quatro, cinco anos depois, e vi que aquilo era uma aberração: 70% de reprovação na 1ª série e assim por diante. Começou por ali.

2º momento meu: eu modifiquei a avaliação. Comecei a não dar bola para aquela avaliação tradicional.

3º momento: eu tentei me colocar na relação. E daí eu enfrentei os conflitos, nessa área. E aí que eu busquei o apoio. ... Busquei apoio na tua visão. E daí tu traz o Bakhtin com a visão excedente que eu entendi e tentei entender o que ele quer dizer com alteridade e daí aqui eu não entendi. Ver pela visão do outro, ver a partir do outro.

Então, eu busquei isso, era uma coisa que eu queria, e foi muito difícil, porque eu me propus a ter um vínculo com a criança, que eu sabia que não tinha. Tanto é que nos anos anteriores eu achei que o meu trabalho foi melhor naquela 2ª especial que eu tive, independente do vínculo que eu tinha com eles. Eu tive um bom resultado, porque eu estava bem segura metodologicamente. Tradicionalmente, é claro.

Depois um 4º momento: eu desestruturei a metodologia, daí ficou um vazio e daí aquele momento de dispersão que tu trata ali. Aquele ir e vir dentro do próprio trabalho e que me dava a sensação de dispersão. Eu não via o gancho no trabalho.

E um 5º momento: eu precisava juntar os cacos pensando em meu planejamento e em minha conduta. Eu tinha que juntar os meus cacos, porque era eu que tinha que ir para dentro da sala de aula. Então, um supervisor pode te desestruturar, mas ele não vai estar lá contigo, quando tu tem que juntar os cacos, ir lá e fazer o melhor que tu pode. Porque tu já viu que o que você fez no dia anterior não foi o correto. Em relação a isso, me preocupo muito com a atuação da Coordenação tanto é que eu tenho muito medo de dizer coisas para as pessoas que depois elas vão lá e vira uma coisa que elas não sabem o que elas vão fazer.

(SE270300)

Rosane encontrava-se em um processo de mudança e isso produzia vários medos. Alguns fragmentos de suas memórias expressam a insistência com que esses sentimentos se mantinham.

Estou num processo de mudança e me sinto em conflito. O que era importante antes, como o trabalho no caderno, o caderno organizado, já não é mais e isto me causa uma sensação estranha de vazio e de medo. As metodologias tradicionais ou métodos sintéticos trazem mais segurança. O tipo de trabalho encaminhado este ano é diferente do ano passado. No ano passado, trabalhei a partir das letras e fui até o texto, então sistemático para mim era trabalhar com uma letra de cada vez. Este ano trabalho com o alfabeto, mas não consigo trabalhar paralelo a produção do texto. Parece que as coisas não podem caminhar paralelamente e juntas. (MM150697)

Episódio 6 (cont.)

Este ano decidi mudar! Romper com práticas tradicionais significa mexer com concepções construídas durante toda uma vida. Não imaginava que seria tão difícil. Sempre me considerei progressista por ser muito crítica e politizada, mas no momento em que assumi uma sala de aula, caíram por terra muitas certezas acumuladas. Comecei por tentar explicitar certos princípios, não consegui. Situei-me entre aqueles professores que trabalham norteados pelo senso comum. O que eu tinha como clareza metodológica nada mais era do que fragmentos de várias teorias que me permitiam planejar as aulas mais construtivistas seguindo o meu ponto de vista.

O que planejo não combina com a minha maneira de encaminhar o processo com as crianças e o resultado é bem diferente do que sempre espero. O conflito emerge de forma angustiante. As crianças não “aprendem” aquilo que “eu” espero que aprendam. Existe um processo do qual não tenho domínio, onde as crianças apresentam aprendizagens não entendidas por mim. (MM280697)

Mergulhada nesse temor, dialogar com as crianças era, para ela, ainda mais complexo e uma fonte preta de tensões. Como trazer tantas vivências para a aula se, já imersa em conflitos, o resultado disso a deprimia? Em setembro, em uma de suas memórias, Rosane explicita essa situação.

Episódio 9 (cont.)

(...) vivo intensamente a sala de aula, os conflitos destes atos pedagógicos misturam-se com os conflitos da minha vida pessoal. (...) A semana foi angustiante em todos os sentidos.

- fomos buscar em casa algumas crianças que estavam faltando,

- um dos alunos que mais avançaram disse textualmente no início da aula de 2ª. feira: Não gosto de estudar, não gosto de vir na escola! Meu pai vai me colocar numa escolinha de futebol. Perguntei-lhe se não gostava da escola ou não gostava de mim. Respondeu que não gostava da escola! Apavorei-me pois o menino já tem três anos de 1ª. série e agora que está se alfabetizando, parece estar querendo desistir!
- A mãe do Tadeu veio solicitar a transferência em pleno setembro não respeitando a caminhada do menino. O menino veio com a mãe e estava tão chateado que não conseguia nem despedir-se dos colegas e da professora. Os pais não respeitam o ano escolar das crianças e nem pensam o quanto podem prejudicá-lo no processo de alfabetização.
- A Vera (...).
(MM000997)

Em meio a esse quadro, é possível compreender algumas das razões que levaram Rosane, no episódio 19, a estabelecer com as crianças um diálogo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a interrompê-lo em seguida. Tratava de tentar incorporar o mundo da criança ao conjunto de conhecimentos a serem trabalhados: as crianças precisavam saber que tinham direitos e que isso estava posto em um documento, definido por órgãos governamentais, a ser respeitado no tratamento dado à infância em nosso país. Percebe, por sua vez, que, nesse diálogo, não era o primeiro locutor, ou seja, aquele “que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo”, aquele que, de fato, no fluxo da comunicação verbal, não existe (BAKHTIN, 1997, p. 291). Encadeava a sua proposta, a sua fala a um contingente anterior de enunciados e situações que nela, por seu percurso, produzia profundas tensões. O que dizer diante da reivindicação pelo direito “a ser acordada”? Da fala que afirmava não conhecer a fome? Diante dos sentidos expressos por aqueles que nada diziam? Em seu silêncio, Rosane admite: “eu não sei lidar com essas informações e também não sei traduzir isso, colocar isso dentro do trabalho”.

Essas tensões não lhe tomavam somente quando pensava sobre o que ocorria em aula, em momentos posteriores, ou quando escrevia. Elas estavam presentes no trabalho, durante o seu acontecimento, produzindo conseqüências que, muitas vezes, agravavam a sua insatisfação e os problemas de relacionamento

que havia com alguns alunos. A análise que ambas fazemos dessa situação, em uma de nossas sessões, é esclarecedora do que estou a dizer.

Episódio 21

Rosane - ... o que eu conversei com a Vilma quarta-feira é que eu estou contrariada com várias coisas. Eu preciso gritar, porque eu comentei com ela que eu grito com eles e eu não gosto de gritar. ... Quando eu grito, eu me sinto muito mal até porque eu me sinto incoerente. E eu não grito com qualquer um. Eu grito com a Flávia, com o Roberto e com a Vera, porque eles são aquilo que ela rejeitou [a professora que em uma oportunidade questionou o seu trabalho e a disciplina das crianças em aula] ... Eu não tenho preconceito com nenhum, tanto é que chegaram várias vezes na minha sala de aula e taparam o nariz e eu estava lá trabalhando com janela fechada e porta fechada, porque eu não estou nem aí. Aquele momento de sala de aula é sagrado, eu não tenho que ser nada mais do que professora. Eu sei que preconceito não é, mas toda a situação pessoal, toda a situação social, toda a situação da turma me contraria, e eu tenho que gritar.

Adriana - Você encontra alguns bodes expiatórios

Rosane - Expiatórios, para gritar. Só que esse grito não me faz bem e não me liberta.

Adriana - O que eu percebo, Rosane, é que você implica

Rosane - E brigo, eu implico e eu brigo.

Adriana - E às vezes, como aconteceu quinta-feira, umas duas ou três vezes, se você não estivesse precisando de um bode expiatório, você não teria implicado, você não teria dito o que disse, você não teria chamado duas vezes a atenção da Flávia, uma vez a atenção da Vera.

...

Adriana - Me pareceu que se você não tivesse com alguma coisa te perturbando e você não precisasse desse tipo de reação, eu acho que não teria dito aquilo.

Rosane - Porque olha a frase que eu usei. Eu usei uma frase ... *Todo dia a mesma coisa!* Quer dizer, eu estou afirmando em vez de estar questionando uma situação, eu estou afirmando alguma coisa e geralmente é uma coisa negativa. Isso aí é uma coisa tão forte em mim que tu não faz idéia ... Aquilo me incomoda, me incomoda. Quando eu estou bem com eles, eu trabalho bem e tal, eu saio bem e eu não saio com essa sensação que muitas vezes eu saio de insatisfação.

Adriana - Parece, Rosane, que em alguns momentos você está extremamente tranqüila em relação e às vezes você não está tranqüila, você está ansiosa e aí o barulho deles te incomoda. Eu não sei se te incomoda porque, nesse momento, vem em ti uma referência de disciplina, uma referência de aluno, aí você responde a eles partindo dessa referência ou não sei como explicar. Quando você está ansiosa, você, por alguns momentos, perde a capacidade de

discernimento. Por exemplo, à Flávia você disse assim - até isso me chamou a atenção porque ela estava escrevendo, eu acho que ela estava ali conversando com o Luciano ali do lado.

Rosane - Estava ali.

Adriana - Mas eles estavam a mil, porque eles estavam o tempo inteiro escrevendo e trabalhando. Daí você disse assim para ela: *Flávia, às vezes as atitudes tuas me incomodam*. Você disse isso.

Rosane - Eu disse para ela e me incomodam mesmo.

Adriana - E eu não entendi qual era a atitude porque para mim (risos)

Rosane - Nem eu.

Adriana - Eu não tinha visto, eu até levantei

Rosane - Ali no caso da Flávia, é um caso esquisito, mas não é a Flávia

Adriana - É não é a Flávia, não é a Vera.

Rosane - Isso em outros momentos eu consigo passar. ... Eu tenho todos esses descontroles, essas ansiedades, tudo isso vem ali, vem com os mais próximos. ... Eu fiz várias análises esse ano, de várias maneiras e essa foi uma coisa que eu não consegui romper e eu te digo que não é por preconceito, que não é por não acreditar neles, que é uma coisa psicológica minha, me incomodou o fato de não conseguir alfabetizar todos. Eu estou contrariada com isso, estou chateada com isso. Me incomodou essa interferência da Cristina [a professora que teceu comentários sobre o seu trabalho]... Várias vezes ela agrediu alunos meus ...

Adriana - Rosane, essa é uma coisa que só você pra se observar: em que momentos isso vem. Porque uma coisa me chamou atenção. No final da aula de quinta, você trabalhou com as famílias e aí você dirigiu todo o trabalho, você estava organizada. E aí até podiam estar ali conversando, o Fernando estava ali com o Marcos borboleteando e você nem bola, tocando.

Rosane - Mas tu viu que eu não briguei com o Fernando, porque eu sabia porque ele estava naquele estado. Ele tinha ficado dois dias sem vir na aula, porque o pai disse que não ia mais mandar ele. A Solange foi lá buscar, ameaçando botar ele no Conselho Tutelar. Ele estava indignado. Eu não briguei com o Fernando, por isso que eu tenho que achar essas respostas.

Adriana - E o Fernando fez tudo.

Rosane - O Fernando faz tudo, a Lúcia faz tudo, a Norma faz tudo, a Maria daquele jeito irritado dela está que é um amor.

Adriana - Então, só você pode assim no momento parar e pensar: o que está te causando aquela sensação de dispersão. Eu tenho impressão de que você, em algum momento na aula, nesses momentos, particularmente, você se dispersa. Não sei o que é

Rosane - Mas deixa eu responder o que é, preciso responder o que é. Não é dispersão em relação a nada. Eu não penso em outra coisa, em nada. Só pra te localizar, eu questiono o que eu estou fazendo

Adriana - Eu sinto que tu te perde

Rosane - Eu me perco. Exatamente. Eu preparo, eu penso, não tem nada que eu faça por fazer. Tudo o que eu faço com eles eu pensei em que momento eu vou fazer e tal, só que quando

Adriana - A resposta deles também te perturba

Rosane - Me perturba.

Adriana - E nesse momento às vezes tu

Rosane - Daí eu não sei se eu vou, se é certo continuar ou se é certo mudar tudo

Adriana - E aí você começa a ver e começa a implicar.

Rosane - Tu acha que é nesse momento

Adriana - É uma suspeita, mas quem tem que ver isso é você. Parece que nesse momento você pára e começa a chamar a atenção.

Rosane - Eu perdi muito tempo fazendo isso.

Adriana - E me chamou a atenção porque foi enquanto eles procuravam as palavras dos dois erros, você pedia para eles lerem para ti o textinho do burro. Eu acho que também alguma coisa ali deve ter mexido contigo, alguma leitura, não sei. Eu fiquei levantando hipóteses, suspeitas.

Rosane - Eu queria todo dia, conseguir trabalhar com todos, mas eu não consigo, porque eles não me deixam, quer dizer nesse momento eu queria ter a disciplina de quartel que as outras têm para poder me sentar ali e trabalhar realmente, mas eles não deixam. Eles querem estar te mostrando. E eu não sei o que fazer ainda com isso. Teria que ver uma pessoa que já tivesse tido um trabalho como este tipo de turma que eu tenho, que é uma turma atípica, não é uma turma comum, ... alunos com três anos de repetência, alunos sem pré, aluno que era para pré, não tinha vaga, ficou na minha. Então é uma turma atípica, mas, assim, eu quis e fiz isso conscientemente. Eu quis assumir essa experiência ... Pra gente poder trabalhar bem ali, a gente precisa aprender a trabalhar com essas crianças que te desafiam, que te questionam. ... Eu acho que isso que você levantou me atrapalhou muito esse ano, foi essa questão: quando é que eu começo a brigar com eles? Porque aquela atividade das famílias, eu não consegui pensar uma coisa assim rápida, porque a questão é essa, é rápido, tem que ser rápido. Eu não posso ficar cinco dias trabalhando, dois, três dias trabalhando só com uma coisa. Pelo menos eles têm que ver o que existe, o encontro consonantal e tal, só que quando eu estava fazendo aquela atividade, eu achei aquela atividade muito tradicional. Daí eu pensei (risos), eu achei que não tinha nada a ver o que eu estava fazendo. Bem ali no meio da aula, bem ali num determinado momento.

(SE211197a)

A proposta de trabalho feita às crianças não lhe satisfaz (“eu questiono o que eu estou fazendo”, “quando eu estava fazendo aquela atividade, eu achei aquela atividade muito tradicional. Daí eu pensei, eu achei que não tinha nada a ver o que eu estava fazendo.

Bem ali no meio da aula, bem ali num determinado momento.”). A professora enxerga a sua limitação e a limitação da proposta que apresenta a elas, mas, por outro lado, sente-se insegura e despreparada para mudar o enredo e trabalhar para que a vida da criança penetre nela e produza modificações.

Se o professor acredita em uma determinada organização do processo de ensino, ritualizado e previsível, pautado pelo paradigma tradicional de ensino, seu trabalho é menos conflituoso, uma vez que não produz brechas pelas quais o mundo da criança possa impregná-lo. Deslocar o foco do método para conseguir ver a criança, suas vivências, suas aprendizagens, as relações que estabelece, os pensamentos que produz, situando-a em um contexto complexo, em um conjunto de condicionamentos, e, por outro lado e ao mesmo tempo, ouvir/pensar/elaborar/complexificar tais dados e continuar atuando, produzem um movimento contraditório que demanda outras referências nem sempre disponíveis.

Rosane reconhece que o ensino, o seu plano de trabalho, é definido tão-somente por ela. Apesar de mantida essa centralidade, ela tenta olhar para um sujeito pertencente ao processo pedagógico, às necessidades que ela percebe nas crianças e à articulação vista como possível entre as áreas do conhecimento que concorrem para a sua formação não só escolar, mas política.

Mas lhe falta um eixo. Um eixo que ela busca em um novo método, talvez uma nova sucessão de etapas que, de modo mais complexo, ordene a sua ação e a das crianças.

Episódio 2 (cont.2)

Rosane - ... tem a Viviane que é uma menina que a gente tinha muitas observações dela, tu tem que ver o que aquela menina desenvolveu, a relação que ela tem com a escola, com ela mesma, e ela é uma menina de rua, ela pede esmola. Mas o tipo de trabalho que a Neusa faz é um trabalho que se diferencia. Ele não é nem um trabalho da Mirtes, tradicional, e nem um

trabalho da Magda. Por ela ser professora de português, ela fez Letras, ela trabalha muito a produção textual, ela faz todos os encaminhamentos, ela tem sempre textos expostos, ela trabalha muito com texto coletivo. Ela fez um trabalho esse ano que se diferenciou e a minha avaliação é que deu resultado. Alguns que o ano passado, ficaram no silábico-alfabético, olha só o histórico desses alunos, três anos de primeira série, dois anos de segunda e no final desse ano da segunda estão escrevendo alfabeticamente, estão lendo. Se fosse a Mirtes nessa turma (suspensão). Eu trabalho com essa hipótese, não é uma hipótese para alguns, de que a metodologia tradicional produz esse índice de reprovação. A Júlia, supervisora do Jardim das Rosas [outra escola], me deu os dados do Jardim das Rosas, eu fiz os índices, a problemática é semelhante à nossa, ela tem vinte um por cento de alunos passíveis de reprovação e estão trabalhando reforço manhã e tarde para as turmas. Eu perguntei pra ela como é que era trabalhado, é tradicional em outras palavras.

Adriana - É aqui dá para ver esse tradicional que você caracterizou. Isso aqui é uma coisa que existe independente das crianças que estão lá.

Rosane - Independente.

Adriana - Então a professora planeja e ela dispõe isso durante o tempo da escola, ela segue esse roteiro independente das crianças e as crianças que querem, correm.

Rosane - É incrível isso.

Adriana - Eu estou tentando entender porque você sente fragmentação.

Rosane - ... eu teria que voltar lá que tipo e homem eu quero formar então para mim é uma pessoa que não veja as coisas de forma fragmentada eu acho que o trabalho que a gente faz na escola produz isso, acho não, tenho certeza, para mim é um compromisso resolver essa questão.

Adriana - Produz a fragmentação você diz.

Rosane - Produz porque a criança faz diversas atividades que na realidade não tem ligação, como é que a criança pode ir criando essa noção de ecologia, por exemplo, de ecossistema ou de mundo. E principalmente essas crianças que têm uma visão de mundo e uma experiência de mundo bem complicada. A pergunta que eu vou ter que me responder, por que eu sinto que o trabalho desse ano é fragmentado não é consistente, essa é uma.

Adriana - O que tu vê nele que tu não gosta, tu percebe a fragmentação e aí tu não gosta.

Rosane - Eu não gosto do trabalho que eu estou fazendo esse ano. ... E não é porque tu foi lá. ... Isso é uma coisa que eu estou sentindo desde o começo do ano.

Adriana - Na primeira conversa você já falou isso. ... É que tu olha para o que tu faz e alguma coisa tu vê que tu não gosta. Acho que tu está com dificuldade de perceber o que é, mas que tu olha para o que tu faz tu olha. E tanto você olha que você tira determinados encaminhamentos e faz esses encaminhamentos.

Rosane - Tá, mas acho que é fragmentado.

Adriana - Mas onde está o nó? Porque agora nós vamos buscar textos. Nem vamos estipular uma hipótese. Você vê que tu trabalha com letras, isso é sistemático, isso é desde o primeiro dia de trabalho você trabalha com isso.

Rosane - Eu comecei a fazer um livrinho com os animais, só que ao invés de eu fazer de forma intensiva, montar e fechar os livrinhos, eu não consigo, eu estou levando o ano inteiro para fazer esse livro. Por quê? Foi a maneira que eu achei de voltar a fazer uma coisa que eu fiz o ano passado. Está lá, sistematizado, está lá, uma coisa assim, sabe?

Adriana - E nesse livro você trabalha com a letra também?

Rosane - ... Várias coisas, cada letra com um animal. Sempre tem um verso, eles procuram palavras ou montam palavras com as letras, com o alfabeto, mas não era assim que eu queria trabalhar.

...

Adriana - ... Tem umas coisas muito interessantes que quando você abrir o caderno você vai olhar, olha as anotações do lado, muito interessantes. Porque eu acho que você não está trabalhando com qualquer criança e se você está trabalhando com a perspectiva de construir uma metodologia, eu não sei até que ponto você quer construir uma metodologia com passos já pré-ordenados, que nem naqueles rabiscos ali, você quer substituir, não sei se você quer substituir mesmo ou qual é a dificuldade de superar um pouco essa tua necessidade de substituir, não sei qual é o conflito que você está vivendo, que talvez também seja pista de por que tu sente a coisa fragmentada, não sei se me fiz entender. Você tinha um modelo, que de certa forma a gente traz com a gente até porque vivemos na escola e essa é uma experiência que a gente leva para o resto da vida, e de repente você está sem isso e você quer construir alguma coisa. O que você quer construir é também um modelo?

Rosane - A pergunta é

Adriana - Acho que aos poucos a gente vai acrescentando elementos para essa questão que é uma questão tua mesmo. Eu só vou lembrar uma coisa que você falou lá na ANPED e não foi a primeira vez que eu ouvi de ti. Você disse que quer chegar a construir um método. Esse método é uma seqüência de passos, o que seria esse método? Você fala muito dessa fragmentação e o que isso tem a ver com essa tua necessidade?

(SE171097)

Não consegui, com Rosane, problematizar com clareza a tensão que ela vivia e as alternativas que ela própria se colocava, com base em referências que nos auxiliassem a extrapolar o nível imediato de suas preocupações. Algumas aprendizagens, no percurso entre aquele momento e esta síntese, auxiliam-me a deslocar o foco para o problema da relação da criança com o trabalho pedagógico e ao modo como acontece a incorporação dela à aula. Precisávamos lançar sobre essa problemática um olhar que percebesse a criança inserida em um conjunto de aprendizagens feitas nas suas relações com o mundo: com a família, com os colegas, com a professora, com a escola, com o lugar onde mora, com a sociedade,

com a estrutura econômica. Esse conjunto de relações, apesar de não suprimi-lo, extrapola o âmbito cognitivo. Fixar nessa última dimensão o eixo do processo pedagógico é, portanto, restringir a análise do problema. A escrita é uma produção cultural, assim como é compreender o funcionamento da natureza, a dinâmica das relações sociais através da história, a presença do sujeito no mundo. A palavra, no entanto, é mediadora nesse processo de conhecimento e, por ser signo, que, como vimos, é produto de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação, é condicionada pelos interesses sociais e transformada em arena de luta. Reconstruir a palavra, o consenso que a produziu, é, também, reconstruí-la em suas relações com o mundo e reconstruir o mundo de relações que a produziu e que a faz ser permanentemente (re)produzida.

Buscando elementos para pensar a organização do ensino para além dos condicionamentos inerentes à escola que conhecemos, (re)encontro PISTRÁK (1981, p. 34-35), cuja produção se volta para a compreensão do papel da escola em uma sociedade que está tentando romper com a estrutura capitalista e, portanto, estabelecer novas relações sociais. Para ele, a escola, nesse contexto, tem por objetivo “estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” e “educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual”. Entendendo *realidade atual* como “tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova”, o referido autor considera que, ao partir desse princípio, o objetivo e o objeto da escola devam ser modificados. É fundamental que os programas de estudos absorvam as novas necessidades impostas pelo momento e articulem os conteúdos a conhecimentos fundamentais, para que os sujeitos compreendam a sua realidade com embasamento científico. Defende, para tanto, a “organização do programa de ensino segundo os complexos”. Esse modo de conceber o currículo está em consonância com um dos princípios da educação

comunista: estudar a “realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas *relações recíprocas*, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes” (p. 106).

Segundo ele, o “único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método *dialético*” é o *programa em complexos*. Em sua proposta, os temas a serem abordados seriam selecionados tendo por critério a sua importância para o desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual e serem organizados de modo a possibilitarem, ao se sucederem, uma ampliação da compreensão de mundo do aluno. A partir de um tema central, seriam abertos vários eixos de análise que permitem perceber que os conhecimentos se interpenetram, esclarecem-se mutuamente, estão inter-relacionados e que devem levar necessariamente ao entrelaçamento entre complexos.⁴

A organização do trabalho pedagógico, através do complexo, adequar-se-ia ao tempo da criança (suas condições de atenção, interesses, etc.) e à capacidade cognitiva dos sujeitos. Quanto às disciplinas, o seu aparecimento ou não dependeria do tema que estivesse sendo abordado e da importância do seu estudo para a elucidação do complexo: “*a ordem do curso pode e deve ser modificada (dentro de certos limites) segundo o objetivo geral definido pela organização das disciplinas em complexos [grifos do autor]*” (p. 114).

PISTRAK propõe que o coletivo do corpo docente estabeleça os temas a serem abordados e as tarefas de cada disciplina, a partir do que cada professor elabora um plano de trabalho, considerando, além do que fora estabelecido, as condições do grupo de alunos e o conteúdo específico de sua disciplina na sua relação com o método. Tais planos seriam analisados pelo mesmo coletivo,

⁴ PISTRAK propõe a imagem de um círculo (complexo), cujos raios (temas, disciplinas) não somente se estendem pela própria superfície da figura mas também para fora, ligando-o a círculos maiores (fenômenos mais gerais).

aprovados ou reconduzidos para correções, e integrados a um *plano geral de trabalho*: “só o exame coletivo dos programas particulares e sua subordinação à concepção geral representada pelo complexo podem garantir o êxito do trabalho” (p. 115).

Dando ênfase à necessidade, para o sucesso do método, de sua vinculação ao trabalho das crianças e à sua auto-organização, defende como alternativa a escolha de “complexos geradores de ação”, isto é, de complexos que levem a uma ação definida.

Para PISTRÁK, assim como para FREINET (1994, p. 5), o trabalho é o motor e a filosofia da pedagogia popular, atividade da qual se desprendem todas as aquisições. No entanto, para o primeiro, é o trabalho produtivo o articulador da organização da escola e a sua função, ao passo que, para o segundo, o trabalho pode ser desenvolvido em oficinas, mas não necessariamente conduzido com a finalidade de criar algo com valor de uso para os seus criadores. PISTRÁK (1981, p. 58) defende que o trabalho desenvolvido na oficina deve ser produtivo, isto é, “tudo o que a oficina faz está a serviço do *estudo* do trabalho, e a oficina não produz objetos sem utilidade prática [grifos do autor]”. Daí advém, segundo ele, o sentido que as famílias darão à escola.

Essa utilidade deve ser do conhecimento das crianças que, por sua vez, devem contribuir com a organização e o programa dos trabalhos realizados na oficina, cujos elementos devem ser reordenados por elas mesmas, dependendo dos problemas ou das possibilidades que a produção enfrentar (criação técnica, aptidão para criar).

Contudo, a relação com o trabalho produtivo não se esgota nas oficinas, uma vez que é em sua relação com a fábrica que a escola complexifica a sua atuação. O acesso do estudante à fábrica dar-se-ia diretamente, não como visitante ou estagiário, mas como operário que se debruça sobre o processo de trabalho,

inquirindo-o, buscando seus fundamentos, exercendo tarefas em conjunto com os outros operários. Com isso, os estudantes não somente estudariam a fábrica “em todas as suas partes” como também colaborariam com a produção e participariam de todas as manifestações da sua vida interna (assembléias, cooperativas, juventude comunista, célula do Partido).

Os problemas atuais não se limitam à preparação de bons especialistas, à introdução de uma técnica aperfeiçoada, à formulação de planos industriais, à ligação de nossa indústria com a economia rural. Todos esses problemas podem ser resolvidos graças ao apoio direto e enérgico da massa dos trabalhadores, interessados direta e indiretamente em nossa economia: esse é o axioma do nosso regime soviético. Mas é a escola que prepara o material humano da indústria. *Será indispensável o mais íntimo contato entre a escola e a economia, se quisermos ter homens que compreendam claramente os princípios de nossa obra construtiva, participando ativamente em sua elaboração e assumindo-a como coisa sua* [grifos do autor]. (PISTRAK, 1981, p. 70)

Para PISTRAK, todo o currículo da escola deve ser perpassado pelo eixo do trabalho produtivo.

Toda a realidade atual desemboca na fábrica. É preciso imaginar a fábrica como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. Esta teia é o esqueleto, a armadura de toda a realidade atual, o objetivo central da atenção de nossa escola. (p. 67)

À escola cabe desconstruir essa teia, “tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica” (p. 68), “formar as crianças para que possam, num prazo breve, com um gasto mínimo de energia e de força, pagando à vida um tributo mínimo pelo aprendizado, adquirir a experiência necessária para se tornarem trabalhadores completos”. Com tais objetivos, primará por um ensino que dê ao aluno uma formação social e técnica sólida que lhe permita “se elevar do problema prático à concepção geral teórica” (p. 75-76). PISTRÁK busca, fundamentalmente, uma escola que supere as tradicionais dicotomias entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática, tão inerentes à escola que conhecemos.

Nem o trabalho nem os conhecimentos constituem fins em si mesmos. Não se trata somente nem da ciência em si mesma, nem do trabalho em si mesmo, mas de algo de mais geral, de exterior à ciência e ao trabalho, de algo que define claramente o lugar da ciência e do trabalho no sistema geral da educação. Trata-se dos objetivos gerais que a educação do ser humano deve-se propor alcançar em favor do novo regime, do regime soviético. Considerando estes objetivos, definiremos *o trabalho como uma participação ativa na construção social*, no interior e fora da escola, e *a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe* [grifos do autor]. A atividade manual na escola não serve para ligar o ensino e o trabalho, ela está em íntima relação com o objetivo geral da vida. Nesta medida é claro que certas práticas manuais podem ser executadas na escola sem relação imediata com as “disciplinas” ensinadas e que os conhecimentos científicos “teóricos”, e mesmo abstratos, podem, eventualmente, ser aprendidos em si mesmos, sem aplicação ao tipo de trabalho manual correspondente. O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o

mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática (...) se baseie em leis teóricas. (PISTRAK, 1981, p. 92-3)

As disciplinas, antes consideradas isoladamente, são agrupadas tendo em vista abordar determinados temas de estudo. Esse formato constituiria um “programa e plano de educação”, adequados às condições econômicas e administrativas, aos costumes, aos alunos de cada localidade. PISTRAK rejeita, com isso, a centralização da elaboração de planos e programas em instituições oficiais. Estas, por sua vez, poderão fornecer linhas gerais, diretrizes, que deverão ser adaptadas às condições específicas de cada escola.

É importante ressaltar, nessa proposta de organização do ensino, dentre outros, alguns aspectos. Primeiramente, chama a atenção o fato de a vida do aluno, da criança e do jovem entrar na escola. Com a sua voz, com a sua ação, com a realidade que produz, que o produz e com a totalidade concreta que constitui todas estas dimensões, a criança modifica a estrutura da organização do ensino e nela imprime a sua marca. Outro aspecto, ressaltado por FREITAS (1998, p. 05), em sua análise da didática russa, diz respeito à articulação existente entre currículo e didática, entre objetivos, conteúdos e métodos do ensino. Para ele, o complexo “é uma concepção curricular e não simplesmente um método de ensino”, evidenciando uma preocupação com a organização global do trabalho pedagógico tanto no que se refere à aula e à escola como à relação desta instituição com outras instâncias da sociedade (no caso de Pistrak, com a fábrica).

Essa unidade (e tensão) entre currículo e didática é fortemente percebida no episódio a seguir, no modo como a temática foi desenvolvida e pelos recortes que ela sofreu devido à presença predominante da voz da professora em sua abordagem.

No intuito de abordar o impacto da violência na vida das pessoas, mobilizada por uma situação ocorrida no bairro no final de semana, cuja conseqüência é o assassinato de um jovem, Claudia prepara uma exposição para sustentar a sua discussão com as crianças, sem explicitar os fatos que a fazem falar e as prováveis causas associadas a tais circunstâncias.

Episódio 14 (cont.)

Quando cheguei, cumprimentei a turma. Estavam todos sentados em fileiras e a prô à frente da classe, encostada no quadro, com um livro na mão. Procurei me sentar e ela me indicou que sentasse em à sua mesa, pois não ia ocupá-la e em outro lugar não havia cadeira. A sala estava realmente cheia. Eram vinte e quatro crianças: quinze meninos e nove meninas. Ela lia para a turma um texto sobre violência - um fragmento de jornal impresso no livro "Construindo Conhecimento - Estudos Sociais - O Município". Depois de lê-lo fez comentários: "Esse texto veio mostrar para nós uma cidade onde existe bastante roubo, homicídios, roubo de carro. Vamos pensar juntos: Por que existe violência?" A turma respondeu várias coisas: "porque as pessoas provocam a gente", "porque não tem trabalho", "por causa do governo", "por causa que tem bastante pobreza", do vício, da cachaça, da maconha, cocaína, cigarro, cola, drogas, porque "um provoca o outro". Muitas dessas coisas ela registrava no quadro. Disse-lhes: "Vou contar uma coisa para vocês, porque foi muito forte isso que aconteceu. Quero que prestem bastante atenção. (A turma silenciou e ela continuou falando.) Uma pessoa mandou fazer um serviço no carro em uma oficina. Depois de um tempo, o carro começou a falhar. O homem foi à outra oficina que ficava em frente àquela onde havia feito o serviço pela primeira vez. O mecânico disse-lhe que, na outra oficina, haviam lhe enganado e que havia botado peças velhas no seu carro. E continuou dizendo coisas. Ele foi ficando bravo. Foi lá na outra oficina e chamou o outro mecânico e colocou os dois frente à frente. (Quero saber quem está mentindo). O mecânico que havia enchido a cabeça do homem de histórias, disse que os problemas que o carro apresentava eram normais, etc., próprios do carro que ficava muito tempo parado. O homem foi se enfurecendo e disse que o mecânico havia lhe afirmado que o concerto não tinha sido bem feito e que as peças não eram novas. Disse Não, eu não falei isso, ele, está assim porque tá parado. O homem se enfureceu tanto, tanto, que sacou o revólver da cintura e ameaçou matar o mecânico que fizera o primeiro concerto. O segundo mecânico tentou segurá-lo e levou uns pontapés. Ia passando gente na rua, a vizinhança viu o que acontecia e chamaram a polícia. Quando ouviu a sirene, o homem pegou o carro e saiu, a polícia deu a volta na quadra e consegui pegá-lo e levou ele mais os dois mecânicos para a Delegacia. Eu, na Delegacia, disse tudo o que queria dizer. (Nesse momento as crianças queriam esclarecimento sobre como ela soubera disso. Ela disse-lhes que uma das pessoas envolvidas era seu parente.). Disse ao homem que apontara o revólver que jamais pensou que ele fosse capaz de uma coisa dessas! Que ele havia apontado uma arma para um pai de família, com filhos. Que ele havia usado a arma errada. Que poderia ter usado o

diálogo. Ele disse a ela que não havia pensado. Ela respondeu-lhe que uma pessoa que não pensa não pode estar com uma arma. Eu queria dizer o que pensava. Tive coragem porque estava na Delegacia, rodeada de policiais. Quando uma pessoa está esquentada, não pensa no que faz, tendo uma arma ela faz e depois não adianta se arrepender. As pessoas andam tão nervosas muitas vezes por fofocas, e vira tudo em violência, em morte muitas vezes”. Não entendi o que ela perguntou à classe, mas eles lhe responderam que com crianças os pais podiam surrar, usar vara de marmelo. Ela disse-lhes que “além disso”, podiam conversar para se entender. Pedi-lhe que, no caderno (ah!), escrevessem sobre que tipo de violência há na vila ou que já houve, que tinham visto. Muitos disseram: “Eu nunca vi!” “Então, disse ela, coisas que vocês tenham ouvido no noticiário, no rádio.” O Paulo se aproximou de mim (durante a conversa da Cláudia, estava sentado na segunda fileira, bem à frente). Perguntei-lhe sobre o livrinho. Não deixava de mexer em uma calculadora. Disse-me que a prô não quis pegar pois ele estava atrasado. Perguntei-lhe sobre a calculadora: o irmão havia encontrado no lixo, lá nos camelôs... Sem trabalhar com o que as crianças haviam escrito, a prô pediu que se reunissem em grupos para uma atividade. Rapidamente se organizaram em cinco grupos. Ela distribuiu dominós de operações. O Cláudio ficou sozinho - até o final da aula sentou-se junto com ele o Jair. Enquanto brincavam - todos envolvidos - a prô passava de grupo em grupo. Havia muito barulho, eles falavam alto, mas não havia dispersão. Todos jogavam (mesmo individualmente como o Cláudio), com exceção do Paulo que veio conversar comigo. Pedi-lhe o livrinho. Olhei e ele não havia terminado o desenho. Cobrei dele isso e ele me assegurou que iria terminar para a sexta feira, para a Feira Cultural. Disse isso para a Cláudia. Disse-me: “Peguei recuperação em tudo” (ria). Brinquei: “Tá premiado. É bom porque vem mais tempo na escola”. Ele me disse: “É, são dez dias”. Quando deu 16h 30min, a Cláudia mandou eles recolherem o material e se organizarem pois logo daria o sinal para a saída. Pelo meu relógio faltavam 20 minutos. A Cláudia se aproximou, olhou o joguinho que sobrara e comentou: “Por que será que não quiseram o da divisão?” (e riu) O Paulo perguntou-lhe se haveria Educação Física. Respondeu-lhe que não. A Cláudia olhou o seu livrinho e disse: “Ah, apareceu...” Dirigiu-se à turma e disse que faltavam cinco minutos para bater.

(DC251197b)

Quando assisti a essa aula várias coisas me incomodaram. Principalmente, não compreendi o que estava ocorrendo, o porquê de a professora propor aquele trabalho e, já que o propunha, o porquê de não explorar as respostas que as crianças davam a seus questionamentos, de suas produções serem desconsideradas, de mudar abruptamente de temática, de cuidar tanto do tempo, como se quisesse fazê-lo expirar. De posse de minhas hipóteses, baseadas fundamentalmente na crítica ao trabalho pedagógico, via nessa situação a arbitrariedade na disposição do tempo e do trabalho, a fala concentrada na professora, não lhe permitindo ouvir o que os alunos tinham a dizer, uma

compreensão explícita de que a verdade revelada pelas mãos do professor educa, etc.

Quando em uma sessão de estudos Claudia fala do seu receio em discutir aquele tema com aquela turma, uma vez que dela tomava parte um menino cuja família estava envolvida no crime, a situação ficou, ao menos, esclarecida. A sua memória, lida algum tempo depois do registro de minhas observações, ensejou nossa conversa sobre o fato.

Episódio 22

Iniciei a aula de hoje com Ensino Religioso e comecei falando sobre a violência, porque ontem faleceu um ex-aluno da escola e ele foi morto com 17 tiros.

Fizemos uma reflexão sobre o que levou ele à morte e falávamos de violência, então resolvi exemplificar contando para eles uma situação de violência que eu havia presenciado na semana passada e que me abalou bastante, porque uma pessoa com uma arma quando ela está com raiva pode em poucos minutos tirar a vida de alguém e às vezes até de um pai de família.

Percebi que contei isso com tanta emoção que os alunos ficaram me olhando e queriam saber mais da história. Foi muito interessante, pois ficamos todos sensibilizados diante da violência e chegamos, no nosso bate-papo, que a melhor arma que as pessoas devem Ter é o diálogo na hora do conflito, da briga e da confusão.

(MM251197)

Enquanto lia seu texto, Claudia informou que ele fora elaborado com base no trabalho desenvolvido pela manhã, com a outra turma. Passei a checar, então, algumas de minhas “conclusões”, ouvindo dela a sua compreensão sobre os fatos e sobre a condução dada aos trabalhos em aula.

Episódio 23

Claudia – De tarde deu outra conotação, foi completamente diferente, tu presenciou, quando eu contei de tarde. ... Não aconteceu da mesma forma de tarde.

Adriana – Como é que aconteceu de tarde?

Claudia - De tarde, eu me senti insegura no colocar, no contar, no jeito de tratar sobre o assunto, porque aqui a gente partiu de um fato que aconteceu e de tarde a gente partiu de um texto, de um conteúdo que eu estava trabalhando. E eu fiz de propósito, chegar de forma diferente de tarde porque um aluno é irmão do que morreu. E eu não sabia como lidar com isso, como tratar, como falar. Mas eu sabia que eu tinha que dar pelo menos uma pincelada sobre isso e então eu aproveitei o texto, mas foi muito diferente, porque de manhã não partiu do texto, partiu dessa situação que me abalou. Então foi bem diferente. Partiu de uma situação, de um fato pessoal. Uma situação vivida por mim, diferente do que partir de um texto. De tarde partiu de um texto. Então isso muda.

Adriana - E quando você diz aqui que vocês chegaram à conclusão de que é melhor, vocês chegaram à conclusão

Claudia - Dialogando.

Adriana - E o que eles diziam? Oh, falta o que eles diziam.

Claudia - É (risos). Eles diziam assim, eles foram exemplificando várias coisas que acontecem aqui na vila. Por isso foi riquíssimo. Eles foram colocando situações de violência que ocorrem na vila e eles diziam que, realmente, a melhor coisa é a conversa, que as pessoas conversando se entendem. Então vieram situações que ocorrem na vila, exemplificações, chegaram até a sala de aula, em que momentos na sala de aula ocorre violência, agressão física e até citavam o nome de colegas. Que até um olhar é motivo de briga e que isso no futuro pode fazer mal, pode até levar à morte, pode até matar, o fulano sendo desse jeito. Porque se ele procurasse conversar dá pra se entender nas coisas, eles diziam, bem como a professora Claudia contou se o homem tivesse chegado e tivesse conversado, não tivesse uma arma na mão não teria colocado em insegurança a vida de uma outra pessoa. Eu achei bem interessante a volta, eles conseguiram fechar um todo no diálogo. Eles vieram com situações que ocorrem na cidade também de violência, a gente já tinha trabalhado com jornal, na parte policial, a gente tinha trabalhado com artigos referentes à violência, também, com textos sobre isso, então veio a fechar. Foi bem legal o trabalho, foi até quase a hora do recreio. Mas eles tinham muita curiosidade. Eles indagavam bastante sobre o que eu contei. Queriam saber mais detalhes, quem era a pessoa. E é assim eu percebo que coisas que nem aqui da vila, quando houve já situações dramáticas, houve tragédias, eles querem ir a fundo, eles não querem passar a mão encima da situação. A gente fica melindrada, tenta escolher palavras, o que dizer e eles não. Eles falam abertamente, sem fazer rodeios. Eu ao menos faço pra chegar em determinadas falas, em determinados assuntos.

Adriana - Tudo o que eles diziam que era violência, você achava que era violência também?

Claudia - Eu lembro que eu concordava com eles na sala de aula, porque são situações de violência. Até o tapa, o pontapé, tudo nós colocávamos como situação de violência, eu também, junto com eles, porque isso mais tarde pode gerar uma violência maior, mais grave, com conseqüências mais comprometedoras. Eu achei bem interessante. Enquanto que de tarde foi bem superficial.

Adriana - Por que você acha que foi superficial?

Claudia - Porque eu delimito, digamos assim, o assunto. Eu escolhia palavras, eu estava bem insegura quando eu trabalhei isso.

Adriana - Você pediu para eles escreverem frases.

Claudia - Isso. E não quis explorar, não fiz questão de explorar.

Adriana - Por quê? Eles escreveram?

Claudia - Medo. Medo de onde poderia chegar e daí eu não saberia como fazer, o que fazer. Então eu delimiti, pela insegurança, pelo medo eu delimiti. Eu não deixei o tema, o assunto ser enriquecido e ser aprofundado e eu já fiz isso com aquela turma.

(SE161297)

Na verdade, assim como Rosane, Claudia sentia-se despreparada para desfazer, mesmo que provisoriamente, o nexos existente entre a vida de cada um e os fatos, lançando-os a esferas de compreensão mais complexas, para poder, em seguida, retornar à esfera na qual cada um se situa e ao modo como cada um se insere nessa complexidade.

As crianças disseram que a violência existe “porque as pessoas provocam a gente”, “porque não tem trabalho”, “por causa do governo”, “porque tem bastante pobreza”, em função do vício, da cachaça, da maconha, da cocaína, do cigarro, da cola, das drogas, “um provoca o outro”. Disseram também que os pais podem bater em seus filhos, “usar vara de marmelo”, porque isso não é violência. Ao dizerem isso, ela lhes responde: “além disso, podiam conversar para se entender”. E, diante da tarefa de escreverem sobre situações de violência conhecidas, as crianças respondem também com a omissão: “Eu nunca vi!”.⁵ Havia conceitos de violência em jogo, sendo driblados e expressos. Conceitos ligados à vivência, ao próximo, que poderiam ser checados e problematizados pela mediação da professora e/ou de outros materiais.⁶

⁵ Lembremos de que, no episódio 19, as crianças ao serem questionadas pela Rosane a respeito da fome, sobre se conheciam pessoas nesta situação, a resposta ou foi de indiferença – isso acontece, mas para os outros – ou de silêncio. Essas são respostas que há muito instigam o GESPE, em seus estudos, mas sobre as quais ainda há poucas compreensões que remetam à sua evidente complexidade.

⁶ Um estudo que poderia ter inspirado uma reorientação do trabalho de Claudia, no que se refere à abordagem dos conceitos em questão, teria sido o de FONTANA (1996). Em um trabalho colaborativo, professora e pesquisadora analisam, com base em VYGOTSKY (1995), as possibilidades metodológicas de elaboração conceitual, na situação de interação verbal, em sala de aula.

Não se pode deixar de considerar meritória a disposição da professora em abordar temas atuais, imersos em condicionamentos de vários matizes (econômicos, políticos, culturais). Mas, ao viver subjetivamente o conflito (um aluno que sofre a perda do irmão e, pela relação quase filial que tinha com as crianças, isso a abala muito), não conseguiria, sem referências fundamentalmente teóricas, suspender temporariamente essa vivência para poder auxiliar as crianças a fazerem esse percurso consigo.

Como articular os conhecimentos atrelados à vida aos conhecimentos escolares e, mais ainda, aos conhecimentos vinculados à totalidade das relações sociais foi tema de muitas das discussões entre mim e Claudia, principalmente no ano seguinte. Tentávamos compreender como isso poderia ser feito, como os conhecimentos de várias áreas poderiam ser entrelaçados com a curiosidade, os desejos, as vivências das crianças, de modo que a aula e a escola pudessem ser um lugar no qual elas fossem auxiliadas a descobrir o mundo e a compreender a sua posição nele. O episódio a seguir expressa o nosso esforço.

Episódio 24

Adriana – Em relação a isso eu gostaria de fazer duas considerações, acho que são coisas que a gente vai estar discutindo mais. A escrita na escola está muito vinculada a uma tarefa mecânica, não é uma tarefa de produção, é um ato mecânico. O contrário disso seria realmente uma produção. Agora se a escrita é um ato mecânico, ela tem um fim de si mesma, ou seja, ele escreve por escrever, ele copia por copiar, ele redige tal coisa para redigir. Agora se você entende a escrita como produção, essa produção tem uma autoria e ela tem um destino. Então, você escreve porque você quer manifestar um determinado pensamento, mas você quer manifestar um determinado pensamento elaborado onde, quando, para quem, são questões que a gente tem que responder quando pede para eles produzirem.

Claudia – Tanto é que a minha preocupação é não ter dado um retorno de todo esse material até agora e eles me perguntam *prô, tu botou fora? O que foi feito?* Eu digo *não*. ... Eu sempre digo para eles, quando a gente escreve a gente escreve para alguém.

Adriana – Só que você é a única leitora deles.

Claudia – Não necessariamente porque eles sabem que no final de cada ano eles escrevem livros e que esses livros são distribuídos para outras pessoas lerem, outras pessoas têm acesso, tanto é que no início do ano eu mostrei para eles ... os dois livros dessa grossura da turma trinta e um e trinta e dois do ano passado e que estão na biblioteca para empréstimo e todos tem acesso. A princípio pode ser só para mim, porque sou eu só que estou lendo e acompanhando isso aqui. Porque no final do ano eu geralmente pego todos esses textos eles escolhem, eles selecionam, é dado um retorno disso aqui. Só que cada ano eu estou aprendendo a como dar um retorno diferente desses textos. Pode ser que daqui saiam histórias de livros infantis, pode ser que não, isso aí quem vai escolher é eles.

Adriana – Deixa eu perguntar uma coisa: na escola não tem nenhum veículo de divulgação das produções das crianças?

Claudia – Tem um projeto do jornal da escola e que não saiu e que não vai sair pelo jeito, porque diz que não vingou.

Adriana – Por quê?

Claudia – Não sei, aliás a resposta veio ontem de noite numa reunião mas não me satisfez porque três professoras que ficaram responsáveis de juntar o material de cada turma e as únicas professoras que deram material para entrar no jornal de produção escrita de alunos foram as do currículo e pelo que eu entendi como não tinha material suficiente não saiu o jornal, mas isso para mim vem a ser uma desculpa.

Adriana – É porque isso não é uma justificativa ...

Claudia – Eu acho que não vai sair jornal.

Adriana – Mas é porque na escola não tem dinheiro?

Claudia – Não, isso aí se consegue, o ano passado saiu dois ou três jornais, pediram patrocínio para isso e conseguiram. É que ninguém está assumindo o projeto, tem nomes de pessoas para assumir, mas não sei e essas pessoas, eu não quero julgar, eu não sei se elas não sabem como encaminhar, como fazer, ou uma está esperando pela outra, não tenho acesso às colegas da manhã. E a outra forma disso aqui que é produzido ser divulgado na escola são algumas produções que eles fazem que eu coloco nas paredes para que outros leiam. Só que o jornal acho que não vai sair.

Adriana – Porque te ponha no lugar deles. Você ficou inquieta muito tempo porque você não conseguia ler [as memórias] pra gente conversar sobre isso aqui ou seja você não escreve para ti, você pode até escrever para ti mesmo para ordenar, mas isso só te satisfaz por um tempo, você precisa de um retorno. Agora eu questiono, Claudia, você ser a única leitora deles e você ser o único destino das produções deles.

Claudia – Mas quem mais vai ser Adriana?

Adriana – Tem de tentar uma outra forma. Então, eu acho que essa é uma questão pro nosso projeto.

Claudia – E sou quem tem que fazer isso ou é a escola?

(SE210598)

Ao analisar com Claudia essa situação, poderíamos ter sido auxiliadas por PISTRÁK (1981), em sua proposição sobre a abordagem por complexos, com base no método dialético. Isso teria trazido outras vozes à nossa interação e talvez, com base nisso, pudéssemos ter estabelecido outras formas de mediação mais conseqüentes. Quanto aos textos produzidos pelas crianças, ao problema das finalidades anteriores à sua feitura e ao canal de veiculação deste material, poderia ter analisado com ela, com base nas perspectivas abertas por aquele educador e por FREINET (1994), a possibilidade de investir em uma organização entre os alunos tendo em vista projetar, organizar e executar um jornal escolar, passando por todas as etapas de produção desse tipo de veículo.

Como sujeito integrado ao mundo, mas ao mundo que meu horizonte é capaz de perceber, limitei-me a abordar o problema que se apresentava – o do retorno das produções escritas das crianças –, inserindo-o em domínios que me eram acessíveis (pensar a estratégia da produção: a preparação, a elaboração, a correção, a divulgação dos textos). Como afirma BAKHTIN (1997), a época, o meio social, as esferas da vida e da realidade marcam os enunciados e tais condições reais marcam a própria atividade mental. Tendo a formação que tenho, sentindo o drama da colega em suas tentativas de fazer o melhor trabalho, não conseguia ir além do que a minha relação com aquele objeto me permitia. Insistia em trabalhar na perspectiva de melhorar a didática do trabalho, observando questões a respeito de planejamento da atividade, procedimentos adequados, ao passo que (penso em movimento, porque o trabalho pedagógico permanece em meu horizonte e minha relação com ele não é acabada, modificando-se continuamente) poderíamos ter problematizado com mais clareza o fundamento de todo o processo de escolarização, o seu tempo, o seu espaço, os conteúdos, as estratégias, a relação dos alunos com as propostas, os conhecimentos necessários ao professor para conduzir o trabalho. A percepção da historicidade da escola e a perspectiva de outras experiências pedagógicas poderiam ter nos auxiliado nesse processo. Conhecendo

a escola que aí está, tendo aprendido a querê-la em função da própria experiência pessoal, desejando a satisfação das professoras e uma aula mais agradável, construtiva e não seletiva aos alunos, apesar de rodeada pela crítica à organização do trabalho pedagógico, é difícil desprender-se dela, desapegar-se de um modelo que aparece “naturalizado” e lançá-lo à sua historicidade e ao confronto com aprendizagens que outras experiências pedagógicas nos fornecem.

Isso nos remete à discussão sobre o eixo em torno do qual o ensino pode ser organizado, na qual deixamos Rosane páginas atrás. Ao invés de focarmos o problema da organização do ensino no método ou no tema – o que nos levaria a um universo extremamente movediço em função das tensões que condicionam o seu tratamento por parte de alunos e professoras, principalmente –, parece-nos acertada a proposta de PISTRÁK e FREINET, cada um a seu modo (e, saliente-se, modos diferentes), de ter no trabalho o eixo de articulação da organização do processo pedagógico.

Parece contraditório afirmar a possível centralidade do trabalho na organização do ensino, em um contexto socioeconômico que parece ver decretado o seu fim, o fim do trabalho assalariado, parcelizado, essencialmente produtivo ou essencialmente improdutivo, como diferenciava MARX (s.d.). Vimos com ANTUNES (2000), no entanto, que esse decreto não encontra suporte na realidade. O trabalho encontra-se, isto sim, precarizado, brutalizado e desumanizado, sob formas cada vez mais profundas e, ao mesmo tempo, sutis de alienação. No entanto, essa é uma circunstância histórica e, confiante no que diz o autor, essa crise

não pode ser identificada como sendo *nem o fim do trabalho assalariado no interior do capitalismo (...)* nem o fim do *trabalho concreto*, entendido como fundamento

primeiro, *protoforma* da atividade e da omnilateralidade humanas. (...)

O trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, *dotado de intrínseca dimensão teleológica*. E, como tal, mostra-se como uma *experiência elementar da vida cotidiana* [grifos do autor], nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais. (ANTUNES, 2000, p. 168)

Como assegura MARX, a atividade vital consciente continua sendo a instância mediadora com base na qual o homem produz sentido sobre a sua relação com a natureza e com os outros homens, transforma-a e desenvolve as capacidades de sua espécie. Não cabe, sob esse viés, uma classe de crianças subordinada a uma seqüência de conteúdos totalmente divorciados da vida. Se a educação escolar é um momento fértil para o desenvolvimento do homem, de sua relação consigo, com os outros e com a sociedade, como defende PISTRÁK, ou, em síntese, “é, ela própria, um processo de trabalho”, como afirma SAVIANI (1991, p. 19), não há como separar atividade vital consciente e conhecimento, sob pena de transformá-la em um processo alienado, fetichizado. Isso não significa, ao contrário do que afirma FREINET (1994), centralizar o processo pedagógico na criança, mas, se o ser social é constituído no e pelo trabalho e se é esta a possibilidade de unidade entre consciência e realidade material, a centralidade de sua educação está nas relações que estabelece com tudo que é exterior a si, com o *outro*. É nessa relação, ao poder colocar finalidades e avaliar as possibilidades que o próprio meio lhe oferece, que o sujeito se torna autor, construtor de obras e de conhecimentos, através da história.

Quando no episódio 19, as crianças cobram da professora que leia as mensagens escritas pelos alunos ou quando um menino não deixa passar despercebido que aquele cartaz era de alguém e que esse alguém era o Marcos, as

crianças buscavam a autoria, uma autoria que não estava no autor, mas em sua obra. Autor e obra estão indissociavelmente unidos, homem e ação, trabalho e produto do trabalho. Na fala das crianças, está presente o desejo de serem reconhecidas pelo que fazem e o que fazem já de certa forma as expressa. Segundo BAKHTIN (1997, p. 298), o “autor de uma obra está presente somente no todo da obra”. Podemos ver o criador, sua individualidade e sua visão de mundo, apenas em sua criação, nunca fora dela. E ele continua: as obras são “unidades da comunicação verbal”. Da mesma forma que os enunciados, elas requerem a ‘alternância de sujeitos falantes’ e, portanto, tem em vista a resposta do outro. Nesse sentido, o produto do trabalho da criança, no episódio 19, teria de ser lido, caso contrário, o que os diferenciaria entre si?

O desejo de verem-se no que faziam estava fortemente presente nas crianças, em atividades observadas no período em que estive presente em aula. Apesar de não contar com a participação das crianças na sua definição, a proposta de Claudia foi assumida pela maioria delas. A organização do trabalho com a terceira série foi dirigida em boa parte dos últimos dois meses do ano letivo pela elaboração/confecção de livros. A sua vinda ao meu encontro, como vimos, esteve marcada por necessidades decorrentes dessa tarefa. A minha participação em sua aula foi incorporada rapidamente porque também o que era esperado de mim estava claro, não só para a professora como para os alunos (ela dissera-lhes que eu os ajudaria na execução da proposta). O episódio seguinte documenta a minha primeira tarde com a turma.

Episódio 25

Fui ao encontro da sala da Claudia. Ela estava sentada próxima à porta em meio a alguns alunos e a muitos papéis. Quando a saudei, abriu um sorriso e disse-me que eu não poderia vir em melhor hora. Estava confeccionando livrinhos com as crianças para uma feira que haverá

nos últimos dias de novembro. Eles haviam escrito as histórias e chegara a hora da correção, visto que o próximo passo será passar a limpo em papel adequado. Disse-lhe que me dissesse em que poderia ajudar, e de pronto, ela me passou o texto de um menino para que o ajudasse a ver como estava o trabalho. Sentei-me com ele em uma classe, em um dos cantos no fundo da sala. Olhei por um momento a organização do espaço: os alunos estavam sentados (ou em pé) em grupos, conversavam, escreviam, iam em direção à professora com muita liberdade. Ela continuava a trabalhar com as crianças e os seus textos. Deitei os olhos sobre o texto que já estava diante de mim. Perguntei o nome ao menino: era Paulo. Olhos claros e cabelo e pele claros. Sentou-se a meu lado. Disse-lhe, depois de ler o título do texto (AMILHACASA), que logo abaixo dele seria bom colocar o nome do autor. Onde estava o seu nome? Ele folheou o trabalho e, na terceira página, estava, ao final, o seu nome completo. Pedi a ele que lesse todo o texto para que eu soubesse o assunto de sua história. Levou algum tempo. Muito do que escrevera não conseguia ler. O texto falava da vila, mas depois de uma certa altura começava a falar do tio que morava em Porto Alegre, em um caminho sem volta. Enquanto lia, tomando como mote o que escrevera, perguntava-lhe coisas de sua vida: mora próximo à escola em uma das casas atrás da creche (Leão XIII), mora com os pais e os irmãos, o irmão (por parte de Deus) tem um carro, o pai trabalha - vende alguma coisa - não soube explicar direito, a mãe foi embora, na casa também vive a madrasta, ele não trabalha, só estuda, o tio do qual fala no texto ficou algum tempo com ele (pelo que disse em POA) e este o ajudava nos serviços. Quando terminou a leitura brinquei com ele: ele tinha saído da Ipiranga e chegado em POA. Ele achou engraçado e concordou comigo: "Tem que arrumar!". Passamos a conversar sobre o texto, na tentativa de ser coerente com o tema sobre o qual se propunha escrever. A Claudia recebia as crianças para ver com elas os seus textos. Muitos trabalhavam, alguns conversavam sobre coisas que não tinham a ver com a tarefa, outros corriam, brincavam. De vez em quando, ela parava com os trabalhos e recolocava a ordem. Por pouco tempo isso produzia algum efeito. No final da aula, ela veio ver como o Paulo tinha se saído. Ele leu, muito animado, o texto para a Prô. A Rosane entrou na sala e também veio ver o que ele escrevera. Parece que se trata de um menino que dispensa atenções destas professoras.

(DC111197a)

É interessante como o fato de as crianças estarem produzindo algo sobre o qual elas têm algum poder - definiram o tema da produção, o modo como fariam os livros e imprimiram o seu ritmo à atividade -, apesar de não terem participado da definição da tarefa, modifica inclusive a noção de trabalho escolar como algo tedioso e forçado. Nesse movimento, não cabe à criança adequar-se a um espaço pré-estabelecido, a um ritmo impresso pela professora a toda turma ou a sinais externos definindo o início e o final do trabalho. Ela segue o seu fluxo e, envolvida com ele, imprime nele as suas marcas.

Episódio 26

Cheguei na turma da Claudia, a sala estava cheia. Saudaram-me. A Claudia estava atendendo um aluno em sua classe. Aproximei-me dela e, erguendo a cabeça, disse-me que estava à beira de um “piripaque”. Perguntei-lhe o que havia acontecido. Disse-me que tomou um banho quando chegou em casa e quase teve um desmaio. Tremia. Sentia-se fraca. Disse-lhe que o tipo de atividade lhe exigia muito com o que concordou. O Paulo já me chamava, nesse momento. Estava passando a limpo a sua história. Sentei-me em uma cadeira no canto direito da sala contra a parede. O Paulo sentou-se atrás de mim. Acompanhei o seu trabalho o tempo inteiro. Todos estavam fazendo alguma coisa em relação aos livrinhos, ou escrevendo, ou desenhando, ou pintando, ou fazendo linhas. (...) Enquanto isso, a Claudia ia de aluno a aluno encaminhando o trabalho. No geral, todos trabalhavam, com exceção do Vilmar e do Tadeu que paravam com as tarefas para irem pelas classes dos outros, provocando-os. O Cláudio trouxe-me o texto para que eu o ajudasse a corrigir. Fiz com que ele o lesse e fui vendo onde havia problema. Não havia muitos. O Leandro, que é irmão de uma ex-aluna minha, me foi passado pela Claudia para que eu corrigisse o seu texto. Pedi-lhe que o lesse. Ele não quis. Li. Eram muitos os problemas. A construção do parágrafo não obedecia à lógica da escrita formal. Obedecia ao fluxo de consciência. Eram cinco linhas sem ponto, nem vírgula, nem encadeamento lógico. Senti-me impotente: o que fazer? Pensei que seria um bom começo arrumar a ortografia. Fiz uma listagem de palavras e pedi-lhe que encontrasse no texto onde havia escrito palavras que, pela lista, tinham algum tipo de problema. Entendeu rapidamente a tarefa. Foi e fez. O texto já ficou com outra cara. Foram estas as palavras listadas: alegria, Papai Noel, símbolo, importante, crianças, mundo, enfeitado, morreu, terra, doce, grande, quando, legal. Quando trouxe o texto de volta, disse-lhe que havia esquecido de corrigir algumas palavras. Voltou a fazer a correção. Enquanto isso, o Paulo a todo momento exigia a minha atenção. Percebi que, quando atendia outro colega, ele ia mexer com a professora, chamar a sua atenção, ou ia dar uma volta pela sala. Deu o sinal para o recreio (de 25 minutos). Fiquei fazendo linhas nos papéis para o Paulo poder passar seu texto a limpo; a Claudia não quis sair da sala. Ficamos na companhia de dois alunos (uma menina e um menino). Eles (a prô e os alunos) conversavam. A menina disse que não sabia fazer macaco. A Claudia orientou-lhe que pedisse para alguém fazer: “Tem gente que tem facilidade para desenhar, outros para escrever.” O menino perguntou à prô: “A senhora tem para o quê?” Depois de um bom tempo em que falaram sobre as facilidades de um e outro, a Claudia respondeu: “Para falar”. As crianças voltaram do recreio espontaneamente. A Claudia permaneceu onde estava. Não foi formada a fila. Entraram e voltaram a trabalhar. (...) Diante de várias situações, a professora pedia para que os alunos que estavam muito inquietos se acalmassem. Em nenhum momento gritou ou ameaçou. Eles voltavam para o trabalho e ela para o atendimento. Quando deu o sinal de saída, o Cláudio veio e me deu três beijos e disse: “Tchau, obrigado pela ajuda”. Saí junto com a Claudia:

(DC181197a)

Observemos que algumas crianças permanecem na sala, durante o recreio, para darem continuidade à tarefa e outras, tão logo soa o sinal de retorno, dirigem-se a ela sem que nenhum adulto lhes faça entrar. Conforme afirma Suzane MOLLO (1978), o conhecimento e o domínio moral das situações escolares conferem ao professor a prerrogativa para o exercício do poder. É ele quem define o que, como fazer e quando isso deve ser iniciado ou concluído. O tempo, por sua vez, é calculado pelo professor ou por sujeitos indeterminados, com base no aluno médio ou ideal, e a sua marcação, feita por sinais que insistem em uma cronologia que define o início e o término das atividades, o início e a continuidade dos rituais. A referida autora analisa, com base nas produções escritas de crianças sobre a escola, o quão marcante é a dosagem do tempo e a força dos rituais sobre elas.

A autora identifica os rituais escolares - uma seqüência de atos que prepara a passagem da criança de uma atividade a outra - com ritos de controle, ligados a regras que constituem a essência da vida social. Tais rituais demarcam seguramente as relações assimétricas que perpassam a estrutura hierárquica e as "atitudes corretas" (WILLIS, 1991) que levam, necessariamente, os sujeitos que a elas se adequarem ao sucesso na escola (GERALDI, 1994). A conformação ou a rebeldia face aos padrões (de tempo, de atividades, de atitudes) divide os alunos em grupos que concorrem entre si.

No entanto, não há como negar que, para que esses padrões sejam respeitados, há a necessidade freqüente (para não dizer obrigatória) da presença de um adulto, lembrando as crianças dos compromissos estabelecidos. No episódio 26, a professora estava em aula (porque também tinha prazer em continuar com a atividade) e a direção não interferiu no retorno às atividades. Poder-se-ia dizer que as crianças já estavam conscientes do que se esperava delas. Não se poderia dizer isso, no entanto, de crianças, que, como vemos em outras situações, conseguem, apesar dos limites e rituais, imprimir no seu comportamento peculiaridades próprias de seu jeito de ver o mundo.

Para enfatizar a posição que vê, nesse episódio, o envolvimento da criança com um trabalho que, aos poucos, vai ganhando a sua forma, cabe apresentar uma situação semelhante a essa, observada em uma das aulas de Rosane.

Episódio 10 (cont.)

Cheguei à escola pensando encontrá-la no momento do recreio, no entanto, a Diretora ainda estava com a secretária, decidindo se iriam dá-lo ou não, visto que os pedreiros da Prefeitura haviam reiniciado um trabalho nas calçadas da escola e seriam “atrapalhados” pelas crianças. O recreio acabou saindo um pouco atrasado. A Rosane não saía da sala, permanecia com a porta fechada. Eu e a Solange fomos ver o que havia e encontramos a turma trabalhando; disseram que não ouviram a sineta. Ela a dispensou e fomos para a sala de merenda/refeitório que, apesar de haver a sala dos professores [atualmente transformada em sala de aula], é onde as professoras ficam nesse intervalo.

(DC231097)

Nesse caso, nem o sinal interrompeu a atividade. O envolvimento (coincidência?) na produção do livro, e o movimento na sala, característico da turma, não permitiram a interrupção.

Outro elemento que pode ser considerado na análise desses episódios diz respeito ao fato de que, no momento em que a professora dispõe-se a trabalhar com as crianças, buscando suspender a referência de um aluno médio para o qual prepara o seu trabalho, a organização curricular com a finalidade de ensinar o mesmo a todos, em uma mesma cadência temporal, é posta em questão.

Reconhecer que a proposta não pode ser homogênea e suspender a expectativa de receber de todos uma idêntica resposta fazem com que a professora reorienta a sua atuação em sala de aula, de modo a produzir estratégias que considerem as diversas possibilidades que as crianças trazem consigo. Esse deslocamento exige conhecimentos e habilidades que precisam ser desenvolvidas

na professora, para que ela se sinta em condições de coordenar um processo de trabalho que envolva as crianças e para o qual sejam admissíveis várias respostas.

As professoras, na maior parte das situações observadas, permitem aos alunos moverem-se em sala de aula e desenvolverem suas atividades em um ritmo deles proveniente. A intervenção delas modifica-se também. Não se trata, então, de demarcar o início e o final de uma tarefa e supervisionar a classe para que todos façam e concluam o seu trabalho no tempo determinado, mas de acompanhar um a um, provocando situações que lhes permitam elaborar as hipóteses que os orientam na sua relação com o objeto em questão. Por sua vez, o trabalho levando em consideração o ritmo da criança e a sua contribuição na definição da proposta, define também a variedade de atividades que podem ser combinadas na sala de aula.

Tentando buscar uma nova forma de condução dos trabalhos, a ação da professora precisa ser redimensionada e isso significa repor sobre novas bases a sua relação com as crianças e a relação das crianças entre si. Significa, possivelmente, desconstruir uma referência de professor, de aluno, de relação pedagógica, de escola, algo conflituoso não somente para o professor, mas para todas as pessoas que integram essa instituição.

Em nosso diálogo, sob o efeito ainda de constatações a respeito do percurso de reprovações que os seus alunos apresentavam, a ser exposto no próximo capítulo (episódio 28), Claudia admite, do modo sincero que lhe é característico, a dificuldade de enfrentar a desconstrução do lugar por ela ocupado.

Episódio 24 (cont.)

Claudia - ...quando eu constatei nos primeiros textos que eles não tinham a formação de frases muito claras, as frases eram muito repetidas, havia falta de riqueza, de complementação da

frase. Constatando isso nos primeiros textos, eu passei a trabalhar com eles em algumas aulas na ampliação de frases. Isso não é uma forma indireta? Sem eles saberem que eu constatei isso aqui, tanto é que agora tem frases melhores. Eu percebo que com isso aqui [referindo-se à forma de tratamento das produções das crianças] eu tenho dificuldade ... não está maduro para mim tanto é que isso não está claro.

Adriana - Porque que você ficou irritada com o fato da professora ter corrigido por cima?

Claudia - Porque eu não faço isso, escrever de caneta em cima.

Adriana - Porque você não corrige dessa forma.

Claudia - Não, até eu peço *olha aqui, olha bem com a prô, lê, o que tu acha que tem aqui?* É ele que vai descobrir qual é o erro que tem ali.

Adriana - Claudia, para ele descobrir tem que ter instrumentos... Se você trabalhar com o único instrumento - que é a professora - ele vai ser dependente de ti. Eu volto àquela questão: como é que você vai fazer pra no teu trabalho disponibilizar recursos, ou seja, instrumentos

Claudia - É que tem uma coisa por trás disso aí

Adriana - para que eles possam, autonomamente, irem atrás dos conhecimentos

Claudia - É que ainda eu quero estar no comando das coisas. Eu já tenho bem claro isto. Tanto é que eu disse ontem na reunião para as colegas, eu disse que depois que eles passaram a frequentar a sala de leitura e ter educação física eles se tornaram mais autônomos e que eu não sei lidar com isso. Eles me dizem o que fazer, o que querem fazer, como querem fazer e eu tenho dificuldade de aceitar, porque eu quero estar ali no comando, eu quero dizer o que fazer, porque fazer, como fazer.

Adriana - Acho até que você tem que ter propostas sim, agora, a questão é ver

Claudia - essa autonomia deles me incomoda

Adriana - por exemplo, você coloca ali, ele escreve. *Fulano, olha ali, está certo isso ali? Como é que é? Vai lá, pega o dicionário e vai ver como está escrita essa palavra.* Então, você tira de ti a fonte do certo e do errado, do julgamento e ele busca um instrumento, um instrumento a que ele vai poder voltar outras vezes quando ele tiver dúvidas, mesmo que não esteja contigo, mesmo que esteja fora, mesmo que esteja em outro lugar, que esteja numa outra situação, porque você não vai estar sempre ali, tu não vai estar sempre ali ... A idéia de trabalhar com o provisório, com a tua presença provisória, então é perguntar: o que eu posso fazer como professora para que ele possa, na minha ausência, ser capaz de discernir

Claudia - é que eu não penso nessa ausência, é por isso.

(SE210598)

Novamente a experiência inspira as possibilidades. Claudia mostra como o conhecimento sobre a criança direciona a proposta de trabalho. Ao mesmo tempo, reitera uma forma de compreender a sua função na aula, encontrada também em

muitos relatos do trabalho de Rosane. Trata-se da importância da intervenção individual do professor, por vezes demarcando o envolvimento da criança com o trabalho ou a sua dispersão. A criança que, ao receber o acompanhamento individualizado da professora, consegue perceber que tem condições de realizar a tarefa ou que pode melhorar o produto de sua atividade encontra satisfação. Apesar da idéia de que o acompanhamento individual pode estar nutrindo-se de uma concepção de aprendizagem como fenômeno individual, considero que o acesso aos estudos de Lev S. Vygotsky, atualmente mais difundidos entre os professores, auxilia-nos a perceber algo mais por trás dessa constatação.

Mantendo a compreensão segundo a qual o aprendizado inicia desde que a criança nasce, VYGOTSKY (1996, p. 117) afirma que o aprendizado escolar carrega consigo uma novidade. Ao propiciar à criança o domínio de noções que deflagram processos psicointelectuais novos e complexos, o aprendizado escolar “orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (1994, p. 116). Para analisar o seu lugar no processo de desenvolvimento da criança, VYGOTSKY elabora o conceito *zona de desenvolvimento proximal*. Para ele, entre o que a criança consegue fazer hoje por si mesma, representando o seu nível de desenvolvimento efetivo - o *nível de desenvolvimento real* -, e o que ela pode vir a fazer prospectivamente, há um espaço de intervenção, no qual a criança consegue resolver problemas com a ajuda de outros, “de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1996, p. 113).

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos das crianças e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que

produzirá no processo de maturação. (...) Portanto, o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a *dois níveis*: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (VYGOTSKY, 1994, p. 113)

O que a criança faz com a ajuda do outro é indicativo do nível de desenvolvimento real de amanhã, se mantidas as mesmas condições de desenvolvimento, e também é, portanto, indicativo do seu desenvolvimento mental. Dessa forma, o aprendizado põe em ação processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar quando a criança interage com as pessoas e em cooperação com seus companheiros. Interagir com o outro não é, portanto, uma opção política, mas um requisito pedagógico fundamental para o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social.

No entanto, ao mesmo tempo em que Claudia considera importante para a criança dar-se conta do que fizera, das suas hipóteses e compreensões, é a sua ação que condiciona a realização disso. A ação da professora ainda prepondera como o *outro* "legítimo", relativamente à aprendizagem das crianças. Tanto no trabalho de Claudia como no de Rosane, as crianças trabalham agrupadas e não enfileiradas. No entanto, pouco se auxiliam mutuamente, como modo de atuar nessa instância, chamada por VYGOTSKY de zona de desenvolvimento proximal. Vera e Lúcia, no episódio 13 (cont.), indiciam essa possibilidade.

Entendo a relevância da fala da professora para a criança, ainda mais em um contexto que, como vimos, produz marcas em sua auto-estima, ofuscando-a e intimidando-a. Quando as crianças vêm à procura da professora, além de manter o pacto pelo *conformismo* (no entendimento de MOLLO), estão em busca de reconhecimento. As crianças não querem ser diluídas na massa uniforme da sala de aula, querem que o seu rosto seja visto e que a professora (o adulto que está à

sua frente) veja nele os seus sentimentos, suas ambigüidades, seus desejos e receios. Querem que a autoria presente na produção seja vista.

Além disso, a intervenção da professora, nos processos psicointelectuais, qualifica de tal forma as tentativas das crianças, que a tendência de fato é pensar que essa é a única ação que de fato tem validade. Saber ou não saber o que fazer diante das respostas que elas dão às propostas de trabalho, como vimos, é fundamental ao professor.

No meu contato com as crianças, em vários momentos, pude perceber a importância dessa proximidade no decurso das aulas e do processo de aprendizagem das crianças. De minha parte, assim como tive de aprender a ser esse outro na relação com Rosane e Claudia, tive de aprender a sê-lo na relação com elas. Algumas situações mostram como fui buscando esse aprendizado.

No caso expresso no episódio 19, vendo-o com os olhos informados que o próprio trabalho e a sua análise possibilitou, posso considerar a minha intervenção junto ao trabalho de Rafael bastante problemática, uma vez que me omiti de questioná-lo e de instigá-lo a confrontar a sua produção com a escrita formal das palavras. Deixei o menino onde estava e abduquei de lhe dar ajuda. Já com Lúcia, a menina do episódio 3, ainda suscetível face aos acontecimentos, o auxílio dado propiciou o seu envolvimento na aula.

Episódio 13 (cont.)

Quando cheguei, estavam todos sentados em fileiras, mais ou menos definidas. Estavam em dezoito alunos: oito meninos e dez meninas. Pela segunda vez vi o André - quase nunca vem, segundo a Rosane. Estavam de posse de uma folha mimeografada que continha um pequeno texto "As pintas do preá" (Eliardo e Mary França). A Rosane estava à frente da classe. A Lúcia estava na primeira fila, na última classe, com o corpo virado para trás e a cabeça enfiada entre os braços. A Lúcia virou para mim e disse ela não tinha conseguido ler. Tomei uma cadeira e me sentei a seu lado. Pedi que lesse onde havia "preá", ela se esforçou e eu a ajudei.

Pedi que encontrasse as outras vezes em que essa palavra estava escrita. Por coincidência foi a atividade que a Rosane passou a encaminhar, em seguida. Isso a fez incluir-se na atividade.

(DC251197a)

Com Rodrigo, em função da atividade proposta pela professora - a produção de um livro -, o que permitia uma simultaneidade de tarefas e uma atuação diferenciada de cada professora, senti-me mais à vontade.

Episódio 03 (cont.2)

Quando cheguei [do intervalo], as crianças estavam trabalhando na mesma atividade [confeção de um livro de Literatura]. A Rosane, em um momento de intervenção, dizia que levantar da classe para buscar material, conversar com o colega enquanto faz o trabalho, é permitido, e perguntava se podia haver grito e nome feio. A turma (a voz mais forte) respondia: “Não!!”. Aproximei-me do Carlos novamente, pois ele chamava por mim e queria me mostrar o seu desenho. Elogiei-o. Aproximei-me do Rodrigo. Eles já haviam recebido a capa do livrinho. Nela havia um espaço para colocar o nome do ilustrador (termo trabalhado pela prô oralmente). O Rodrigo havia completado somente com o seu nome. Perguntei a ele o seu sobrenome. Disse-me: Duarte da Silva. Pedi a ele que escrevesse seu nome completo, pois era isso que o distinguia dos outros. Ele escreveu DOATE DA CIUVA. Tentei fazê-lo rever essa escrita. Diante da dificuldade, pedi à Rosane o caderno de chamada para que ele visse o seu nome escrito de forma completa. Aí ele arrumou. Aproximei-me, novamente, do Carlos. Ele também havia escrito somente Carlos. Pedi-lhe que dissesse seu nome completo. Escrevi seu sobrenome (Passos dos Santos) e chamei a atenção dele para o fato de que, em seu nome estava parte do nome de nossa cidade (Passo Fundo). Ele sorriu para mim e copiou o seu nome para o lugar deixado na folha. (...) Voltei-me para o Rodrigo, pedi-lhe que contasse quantas palavras havia no seu nome. Começou a contar as letras. Disse-lhe que eu não queria saber o número de letras, mas o número de palavras. Contou, deixando o “da” de fora. Perguntei-lhe por quê? “*Então são quatro*”. Perguntei-lhe quantas palavras havia no título do livro. *Doas*. Deixou o “O” de fora. Levei-o para o quadro e fiz contar o número de palavras da primeira frase. Contou. Pedi-lhe que me mostrasse com o dedo. Mostrou. Pedi-lhe que circulasse as palavras que havia contado, foi feito. Pedi-lhe que lesse. Leu, com dificuldades no encontro consonantal e nos dígrafos nasais. Fez o mesmo com a frase seguinte. Depois pedi-lhe que localizasse no texto todas as vezes em que estava escrito sapato, sapo, o, e. Ele fez. Voltou para a classe e, conforme ordem da Rosane para a turma, copiou o texto no caderno e depois veio me mostrar. Pedi-lhe que lesse. Leu um pouco e senti que cansou. Lemos junto até o final. Fui ver como andava o Carlos: estava copiando o texto com muita dificuldade. (DC181197b)

Outro fato importante com o qual aprendi muito foi a minha aproximação de Paulo, aluno de Claudia, apresentado no episódio 25. Lendo o seu texto, conversando sobre os seus objetivos ao escrever, tentando saber mais sobre as suas condições de produção e, por outro lado, ocupando um lugar diferente do dele, que me permitia, apesar da surpresa de que fui tomada com essa relação, ser capaz de introduzir algo novo em sua obra e produzir um excedente inerente à minha condição de outro, possibilitei a Paulo ver algo a mais do que sozinho conseguiria perceber e olhar para o seu trabalho amparado nos elementos por mim abordados (“Tem que arrumar!”).

No entanto, saber da fundamental presença do professor não adia o problema da centralidade desse profissional no processo pedagógico. A mudança curricular e metodológica requer uma nova forma de pensar a organização do ensino. Em vários momentos, dentre os quais o episódio 26, Claudia falava da necessidade de “ser uma para cada um” e do quanto isso torna pesado o trabalho para ela. Rosane reivindicava, além de um tempo maior para várias de suas crianças, condições de atender cada um no estágio em que se encontrava no processo de construção da leitura e da escrita. Um novo ritmo de trabalho, portanto, pode vir a exigir mudanças nas relações de sala de aula.

Dar-se conta de que se aprende com o outro e, principalmente, com os companheiros de trabalho, na colaboração e no conflito, alicerça a proposta de auto-organização dos alunos, cujas referências buscaremos em PISTRÁK (1981) novamente. Para ele, a escola deve se tornar o centro/lugar da vida infantil, ajudar as crianças a crescerem e a assumirem sua própria educação. A auto-organização é um aspecto da formação das crianças, decorrente do coletivo infantil, entendido como a coesão das crianças em torno de seus interesses, os quais lhes são conscientes e próximos, de modo a organizá-los, ampliá-los e torná-los interesses sociais. Novamente, PISTRÁK (p. 150-151) assume como pressuposto uma noção de infância que compreende as crianças como “brilhantes, ativas, capazes, de

grande iniciativa, mas pervertidas pela vida, e que encontram condições quando o coletivo infantil tem a possibilidade de se desenvolver, de crescer pelos seus próprios meios e de se organizar numa base social”.

A auto-organização dos alunos somente poderá ser compreendida se considerarmos que existem alicerces de uma sociedade nova a serem construídos e que essa é uma tarefa para homens que se perguntam sobre o seu papel nesse processo. Segundo ele, a fase revolucionária, com base na qual elabora a proposta de uma nova escola, exige que cada um compreenda o que é preciso construir e como é preciso construir. Essa compreensão é adquirida mediante o desenvolvimento de três qualidades: “1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização” (p. 41).

A terceira “aptidão” somente será expandida caso as crianças “gozem de uma liberdade e de uma iniciativa suficientes para todas as questões relativas a sua organização”, ou seja, “se a auto-organização é admitida sem reservas” (p. 41). Para ele, a auto-organização é algo que se desenvolve gradualmente, “na medida em que se desenvolve o coletivo das crianças, na medida em que o círculo das preocupações infantis se amplia, crescendo a idéia da necessidade da organização” (p. 139). São, portanto, momentos dessa aprendizagem: a auto-organização como necessidade imposta por situações práticas, a participação dos alunos no trabalho pedagógico - cujo pressuposto é a compreensão do ensino como algo importante para suas vidas -, o auxílio recebido do professor - o “companheiro mais velho”, que auxilia imperceptivelmente nas dificuldades e orienta na melhor direção.

É preciso que esse coletivo infantil, organizado e atuante, participe da formulação do regime escolar, para que ele “se torne seu próprio regime, ocupando espaço nas preocupações coletivas infantis” (p. 148), e para que as crianças e os

jovens se sintam responsáveis também por sua aplicação, permitindo a ampliação do campo de ação desse coletivo. Da escola será exigida a sua transformação e do regime escolar a sua ampliação em função das preocupações do coletivo infantil.

Esta é a linha de ação justa: em primeiro lugar, levar as crianças a participar na criação de um regime que seja seu, que seja razoável e que corresponda ao sistema geral da educação soviética, reservando para o educador um papel de companheiro mais velho, conselheiro, auxiliar. Em segundo lugar, formar, dirigir e desenvolver as preocupações das crianças, esclarecê-las, partindo de um ponto de vista social determinado, ou seja, fortalecer o coletivo infantil, inspirando-lhe o sentido da atividade social. (p. 149)

Diante das atividades a serem desenvolvidas pelo coletivo infantil, poderíamos enumerar várias, mas, resumidamente, pode-se dizer que “tudo o que diz respeito à organização do trabalho deve ser, em grande medida, colocado sob a responsabilidade das crianças” (p. 152). Isso passa pela organização da alimentação, do jornal escolar, da biblioteca, pela formação de grupos de estudos, pela administração financeira da escola, pela relação com outras instituições e escolas. Mas o que de resto nos é relevante diz respeito à sua participação na organização do ensino. Segundo PISTRÁK, a presença dos alunos, no Conselho Escolar, é fundamental, para que possam intervir sobre os problemas pedagógicos, sentindo-se co-responsáveis pelo seu trabalho e suspendendo a clássica distinção entre o “nós” (crianças) e “eles” (professores). É fundamental que eles conheçam a forma do ensino proposta, os complexos, os programas e a sua vinculação com a

realidade, para que compreendam “o que faz e o que fará a escola no campo do ensino” (p. 154).

Tais propósitos atendem à necessidade de formar “homens que participem conscientemente na organização do Estado soviético pelo seu trabalho quotidiano, homens conscientes e com o sentimento de que cada um, isoladamente, é responsável pela organização soviética” (p. 154). Mais uma vez, as estratégias de ação da escola ancoram-se no projeto histórico ao qual o autor agrega o seu esforço intelectual. Além disso, sustentam-se em uma concepção de infância com a qual me coaduno: a criança possui problemas, interesses, ideais, é membro de uma sociedade (e não um futuro membro) que dela exige a organização de sua vida.

Do professor, essa proposta exige uma revisão do seu próprio lugar na escola, visto que, para aprender a ser diferente, necessitará suspender o desejo de dirigir, exclusivamente, a organização das crianças e do trabalho pedagógico, desafio que demanda esforço e reflexão sistemáticos. Por outro lado, deslocar do centro os professores, diluir essa autoridade, descentrar responsabilidades implica uma avaliação integral da forma de ser da escola. Consideremos que essa não é uma tarefa simples para quem foi educado sob determinado modo de organização pedagógica e que foi formado para atuar nesse modelo. Mas se a realizarmos, com certeza, estaríamos trabalhando mais próximos da possibilidade de pôr em questão, ao menos na escola, a formação do sujeito isolado, preocupado em assumir o seu futuro, descolado da história dos homens, da sua realização genérica - perspectiva manifesta e construída diariamente na escola que temos.

CAPÍTULO VIII

É POSSÍVEL SUPERAR A PREVISÃO DO FRACASSO? EMBATES ACERCA DA AVALIAÇÃO

No embate com os condicionamentos do trabalho pedagógico, um dos temas recorrentes, tanto em aula como nas discussões durante as sessões de estudos, explícita ou implicitamente, era o da avaliação. Não é gratuito o fato de tê-lo deixado como o último eixo a ser abordado. Subjetivamente, desejava adiá-lo, pelo sentimento de impotência que o seu tratamento em mim produz; objetivamente, porque, assim como é a presença da avaliação na escola, esse eixo condensa o conjunto de contradições vivido e compreendido nesse processo de trabalho.

Diante de um sistema seriado, seletivo e homogêneo, era explícita a tentativa das professoras-pesquisadoras de enfrentarem a “profecia auto-realizada”, a que se referem CARNOY e LEVIN (1987), ou a “previsão do fracasso”, a que se refere GERALDI (1994).

Partindo da tese segundo a qual as relações sociais preponderantes na educação conservam um isomorfismo face às relações sociais de produção capitalista, e de que disso decorre a existência de “uma constelação de forças que

fortalece a transmissão diferencial do status dos pais entre as escolas”, CARNOY e LEVIN (1987, p. 158) constatam que essa diferenciação expressa, também, as diferentes expectativas que pais, professores e administradores possuem sobre como se sairão, na escola, crianças provenientes de diferentes ambientes sociais. Para dar suporte às suas proposições, os autores retomam o modo como o controle do desempenho das escolas era realizado no estado da Califórnia (EUA), no período durante o qual o estudo foi desenvolvido.

Para evitar “comparações injustas”, o Departamento de Educação do Estado criou um instrumento de ponderação dos resultados dos testes e das avaliações das escolas, levando em consideração os primeiros resultados da criança ao ingressar na instituição, o nível socioeconômico, conforme a profissão dos pais, e a porcentagem de rotatividade/mobilidade dos alunos.

Com base nesses fatores, faz-se uma previsão sobre qual será o desempenho normal de cada escola nos testes de escolaridade, e isso é utilizado para o estabelecimento de um intervalo de comparação em relação ao qual o desempenho real da escola é avaliado. (...) Todos os fatores utilizados para determinar o nível de expectativas atuam fora das paredes da sala de aula. Conclusão inevitável é que o que importa é menos a capacidade da escola do que as características que a criança traz de casa. (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 159-160)

Isso constitui, segundo os autores, uma “profecia auto-realizada”, uma vez que, “dos alunos cujos intervalos de comparação são baixos espera-se que vão mal, enquanto que daqueles cujos intervalos de comparação são altos espera-se que vão

bem” (p. 161). Essa ação do Estado repercute sobre a expectativa que professores e pais fazem de suas crianças e acaba por justificar o desempenho delas ao longo da escolarização. Os professores que, nesse processo, somente legitimam uma convicção segundo a qual o ponto de partida de seu aluno condiciona, e praticamente determina, o ingresso e o lugar que ocupará no mundo do trabalho, produzida durante a sua vida profissional e pela observação do mundo para o qual se lançam os egressos da escola, sentem-se frustrados em suas tentativas de alterar esse mundo, acabam por culpabilizar as famílias pelo desempenho dos filhos e “limitam sua própria eficiência potencial como professoras[es] devido ao ambiente doméstico ‘pobre’ de seus alunos” (p. 163). É com base nessa expectativa, portanto, que boa parte dos professores se prepara para o trabalho pedagógico.

Para GERALDI (1994, p. 123), partindo de uma “representação de homogeneidade”, face à qual todos os alunos deveriam apresentar um patamar mínimo de pré-condições de adaptação ao ambiente e à cultura escolar, os professores investem-se do poder de prever o fracasso de crianças inadequadas a esse modelo e isentam-se da responsabilidade, no processo pedagógico, de possibilitar a produção de algo diferente do previsto. Segundo ela, a “previsão do fracasso se constrói no cotidiano e é destinada para os que fogem do padrão esperado”.

No trabalho das professoras-pesquisadoras Rosane e Claudia, há uma tentativa consciente e explicitada a todo o momento de, reconhecendo os condicionamentos que atuam sobre o trabalho, enfrentar essa “determinação”. Tentam fazer com que o conhecimento que possuem sobre a criança não conceda a elas o “dom” de prever o seu futuro na escola, mas, ao compreender as suas ações e situá-las, capacite-as a reorientar o processo pedagógico, buscando trabalhar com e em meio a tais condicionamentos. Tentam fazer com que, em situações cotidianas, a atitude pedagógica seja informada pelo conhecimento que possuem da criança.

No entanto, o desejo de enfrentar essa profecia e imprimir nesse “destino” uma direção diferente produz muitas contradições e um sem par de conflitos, como até agora vimos. Em dois fragmentos de nossas sessões de estudos, Rosane fala de como isso se expressa no dia-a-dia, em aula e na sua relação com as crianças.

Episódio 27

Rosane - ... esses altos e baixos são terríveis no dia-a-dia, porque é isso que te suga, sabe? É você saber que eles podem muito mais, quer dizer, se eles podem isso, tu sabe pelo progresso que eles tiveram que eu acompanhei, que eles podem muito mais mas que tem coisas que interferem e que tem coisas que estão longe da minha mão, que eu não posso resolver. Só que quando eu estou dentro da sala de aula, sou eu que tenho que resolver. Então, eu estava olhando para eles hoje. ... Não é só uma questão de ter método, é uma pedagogia que tem que ter, porque tu fica olhando cada um, cada um no dia-a-dia tem que ser tratado de um jeito. ... O Fernando se tu for sair mal com ele tu perdeu, se tu encostar nele, ele se derrete. O Rodrigo é outro que se tu brigar com ele tu perdeu. A Vera tu tem que brigar com ela, porque se tu dá muito mole, ela não faz...

(SE241097)

Episódio 12 (cont.2)

Rosane -... só que é um choque assim. Com o Roberto, de vez em quando também. Só que o Roberto é uma criança admirável. Se tu visse onde o Roberto mora, acho que tu não lembra mas tu conhece. É ali no bequinho, tem aquela rua da I., que era a da escola e tem a outra rua ali. Então a casa dele é no meio de um banhado, de uma sanguinha do esgoto das outras casas. Tem dois cômodos a casa. E ele faz tema, ele faz tudo, tudo do jeito dele, mas ele faz. Ele te desafia, também, porque ele faz, diferente da Vera, mas ele faz o que não é para ser feito. Aí tu questiona: *Aquí, Roberto*. O Roberto tem conservação de quantidade. *Como é que é aquí, Roberto? Noventa mais sete, o que dá? Ah, noventa e sete.* Mas lá ele botou quatro, botou trinta, botou vinte, ele coloca umas respostas que eu não sei de onde ele tira, ele dá um jeito.

Adriana - Mas aí quando ele é

Rosane - Questionado, ele olha, e como outros que você viu. Mas como se ele tivesse que me mostrar que ele fez do jeito dele, o jeito dele é aquele ali. É o que ele pode fazer.

(SE141197a)

Pode-se notar, na reflexão que Rosane faz sobre os condicionamentos que atuam sobre o seu trabalho e sobre o das crianças, uma restrição no campo de inserção desse drama. Admite que “têm coisas que interferem e que têm coisas que estão longe da minha mão, que eu não posso resolver”, mas acaba por eximir todo esse contexto quando entra para a sala de aula: “Só que quando eu estou dentro da sala de aula, sou eu que tenho que resolver”.

Em muitos momentos, como aparece no relato a seguir, Rosane tenta resolver essa tensão, estabelecendo com as crianças um pacto, não necessariamente explícito, tendo em vista suspender provisoriamente as condições objetivas de vida e mobilizá-las para a busca de algo que somente a elas (crianças e professora) cabe realizar: o sucesso na alfabetização.

Episódio 12 (cont.3)

Rosane - ... a gente tem que se trabalhar no sentido de entender esse mundo. Esses dias eu disse assim para eles: *olha, gente, está difícil a situação* e eu fiquei pensando, o Fernando olhando o pai tapando a casa lá do outro lado, enxergando da janela, como é que ele iria poder se concentrar, como é que eu queria que ele se concentrasse. Aí eu disse para eles: *mas, gente, vamos fazer um esforço, vamos fazer um esforço*, eu cheguei a dizer para eles *vamos deixar os problemas lá fora*.

Adriana - E eles?

Rosane - Só me olharam, eu acho até que eles entendem o que eu quero dizer, por essa consciência que eles têm dentro deles mesmos, do papel deles. Eu relaciono assim. Quando eu era aluna, eu não tinha consciência de nada, eu me sentia solta dentro da escola, eu não me sentia uma pessoa ali que tivesse o seu lugar, que fosse respeitada e eu vejo que eles se fazem respeitar, de várias maneiras, só que é um choque assim.

(SE141197a)

Considero que a abordagem de MOLLO (1977) e, mais especificamente, o seu entendimento sobre o *conformismo* auxiliam a compreender esse pacto. Por outro lado, tal compreensão pode ser contaminada pela análise de CARNOY e

LEVIN (1987). No decorrer de sua exposição, os autores apresentam resultados de um estudo de orientação etnográfica, realizado por dois membros de sua equipe de pesquisadores, Kathleen Wilcox e Pia Moriarity. São analisadas duas classes de 1ª série, tendo em vista “avaliar diferenças de socialização para o trabalho”, uma delas constituída de crianças provenientes da classe média baixa (Grupo 1) e a outra, de crianças de classe média alta (Grupo 2). Como hipótese orientadora, os pesquisadores consideravam que as crianças provenientes de classes sociais distintas vivenciam diferentes experiências educacionais, em conformidade com a necessidade de “reprodução de valores profissionais exigidos para entrar para profissões semelhantes às de seus pais” (p. 135).

Dentre os quatro atributos, organizados com base no material coletado e vistos como orientadores da análise sobre como as condutas esperadas em cada nível da hierarquia profissional influenciam a organização do trabalho pedagógico, encontramos um que pode ser percebido nos relatos anteriores.

Enquanto no Grupo 2 a referência às implicações educacionais (futuro educacional) e profissionais (futuros papéis profissionais) como algo decorrente de um bom desempenho em classe, era constantemente reiterada, para que os alunos lembrassem dos “altos padrões que deveriam atingir”, inclusive no trabalho exigente da 2ª série, no outro, raramente eram mencionadas as conseqüências futuras das atividades desenvolvidas pelas crianças e, quando a menção à 2ª série aparecia, vinha com um contorno de negatividade. Essa orientação para o futuro demarca o nível de expectativas que a professora nutre em relação às suas crianças e, dessa forma, a expectativa que elas próprias possuem sobre o seu percurso na escola.

No episódio 19, a expectativa em relação à segunda série não é de todo positiva: se aqui é bom, lá é diferente, e precisamos nos adaptar. Por outro lado, Rosane reconhece que os limites da escola são vários e que as crianças também

precisam saber disso para poderem estabelecer estratégias de sobrevivência nesse lugar. A perspectiva de futuro orienta a sua ação e a sua fala no presente: “Da experiência que eu tenho dos outros anos, eu acho que isso vai ser uma coisa que vai prejudicá-los na segunda série, que não os faça avançar tanto e aí já vão ficar lacunas para a terceira. Eu estou pensando no futuro deles, que eles têm que ir até a oitava pelo menos”.

No relato a seguir, a pressão externa é tão violenta, mas ao mesmo tempo tão sutil, que justifica a avaliação que é feita do desempenho da criança.

Episódio 27 (cont.)

Rosane - ...no meu caso eu preciso sair de lá de dentro, pensar, me distanciar, pensar no que aconteceu e no outro dia chegar lá diferente. Muitas coisas eu estou já dando a resposta, refletindo e dando a resposta na hora, na hora do fato, mas em muitas. Que nem o Rodrigo, quinta-feira. Ele se encheu o saco de esperar os outros, porque ele é um avião, porque tu viu que quinta ele não foi, por quê? Porque eu tinha brigado com ele, eu tinha pedido paciência pra ele, porque eu não podia deixar colegas sem fazer o trabalho. Evidente que há uma confusão na minha cabeça do que eu tenho que fazer. É a primeira vez que eu pego uma turma assim, com alunos de dois anos de primeira série, três no caso do Rodrigo, e alunos sem pré. Eu não soube lidar com isso, eu tenho consciência disso. Porque eu não estou suficientemente bem nesse tipo de trabalho. Eu sei que outras pessoas fazem. Agora se, de repente, eu vou analisar, Adriana, meus alunos estão saindo, eu não tenho pré-silábico, eu tenho intermediário dois. Se eu sentar do lado lá da Débora, ela escreve. Evidente que isso, agora, não chega. Ela teria que escrever autonomamente para poder, né?. Ela é dependente, então, não. Mas ele quinta-feira saiu brigado da sala comigo. Daí eu reagi. Eu disse: *ah, tu vai ficar bravo comigo? Pode ficar. Pode ir, se tu não quer ficar, a porta está ali, pode ir.* E não é que ele pegou a pasta e foi, e foi. Depois eu fiquei pensando. Ele tem razão. Ele precisa de mais. Ele tem um domínio de matemática satisfatório, a ponto de ele poder até, pela matemática, estar na terceira série, mas a escrita tu viu como é que está.

(SE241097)

BAKHTIN (1997, p. 353) alerta: “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (...), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente”. Em sua fala, Rosane enuncia a voz de um outro que não está presente, mas que condiciona o nosso diálogo e a sua ação. Quando diz, ao referir-se à aluna que escreve somente

com o auxílio da professora (o que determina, aliado ao que pode fazer sozinha, o seu estado de desenvolvimento mental), que é “Evidente que isso, agora, não chega”, que “Ela teria que escrever autonomamente para poder” – completemos: ser aprovada – e que “Ela é dependente, então, não [o será]”, Rosane reafirma, mesmo sem querer (porque não quer), o modo como o sistema de ensino está organizado.

Com Rodrigo, que enfrenta dificuldades com o sistema de escrita, sem enfrentá-las com a Matemática, a tendência é a mesma: estar submetido a uma seleção com base em pré-requisitos que pressupõe um aluno que aprende tudo o que se quer que aprenda, ao mesmo tempo, no mesmo lugar e por meio de estratégias idênticas. Quando Rosane questiona a sua própria reação frente à rebeldia de Rodrigo, põe em dúvida essa organização, instada pelo próprio aluno através de suas atitudes.

PISTRAK (1981, p. 146) chama a atenção para o fato de que a escola exige que a criança se adapte a um regime estabelecido por outros, sem a sua participação. Tal regime torna-se inabalável e todos os delitos, toda a rebeldia são punidos, isentando-o de responsabilidades: “A atenção é concentrada nas ações infantis e não nos pontos fracos do regime”. Com base na relação da criança com o regime, são diagnosticados comportamentos de normalidade e de anormalidade: crianças normais correspondem ao regime escolar; crianças anormais dificultam-no; crianças difíceis estão no limite entre a normalidade e a anormalidade.

Retomando um dos pilares da escola do trabalho defendida por esse educador, não há como fomentar a auto-organização das crianças sem colocar em questão o regime escolar. Para PISTRAK, compreender a relação da criança com o regime escolar requer que sejam considerados dois aspectos (“duas grandezas”): a sua reação às normas, a qual depende dela mesma, de sua herança e de sua educação; e o regime escolar, sob a responsabilidade dos educadores. Segundo ele, equivocadamente, todo o esforço está em diminuir a primeira grandeza e manter

inalterada a segunda, quando, na verdade, é nesta última que se deve buscar o que está causando o desgaste da relação entre a criança e a escola.

Rodrigo, com seus treze anos e três reprovações, acreditaria nesse regime? Pressionado pelo pai, ia à escola e, por ter uma boa relação com a professora, apesar de conflitos como o narrado, mantinha-se freqüentando as aulas. A fala de Rosane sobre o menino é bastante esclarecedora.

Episódio 12 (cont.4)

Rosane – ...eu vejo assim que esses conflitos que eu passo ali na minha turma, as outras colegas também passam, essas crianças que desafiam. Eles não questionam a escola até talvez pelo senso comum que há, porque eles estão ali, mesmo os que faltam, com exceção do Rodrigo, que o pai leva. O Rodrigo, o pai leva praticamente todo dia, aquele aluno que tu vê dentro da sala de aula, a escola pra ele, ele já disse de várias maneiras que ele não quer estudar. Na família dele ninguém estudou. ...

Adriana - Mas se o pai o leva, significa que o pai aposta nele.

Rosane - E nos outros.

Adriana - E ele não se deu conta disso?

Rosane – Não, porque o pai tem uma maneira violenta de fazer a coisa, não é no diálogo, se precisar ir abaixo de laço ele vai. Outro dia eu encontrei eles, semana passada, eu fui lá na Lúcia, e encontrei, ele vinha trazendo o Rodrigo. E não fecha com a postura dele na sala de aula porque é a postura de um aluno, é super caprichoso, é bem disciplinado, participa, ajuda os outros, desafia.

(SE141197a)

Rodrigo quer saber, em todos esses dias que o pai o leva à força à escola, o que mais podem lhe ensinar, se é que possam: *Sei Matemática, por que tenho de esperar os outros para ir ao encontro do que não sei?* E havia muito por conhecer, como vimos no episódio 3 (cont.), e ele, por sua vez, sabia disso. Nota-se que essa situação conflituosa contrasta com a possibilidade que a própria professora apresenta, anunciada em momentos do capítulo anterior, de organizar o trabalho em aula de modo a superar o ensino simultâneo.

Ao repreender Rodrigo e colocá-lo frente à opção de ficar e aceitar o regime escolar ou sair, Rosane reitera a força do regime e a impotência dos sujeitos em relação a ele. Ao tecer julgamentos sobre comportamentos e inibir posicionamentos, impondo o silêncio, como ocorrera com Lúcia, no episódio 3, a professora, conforme mostra FREITAS (1995), põe em curso uma avaliação disciplinar e de valores, radicada nos valores de uma classe.

Em seu propósito de contribuir com a construção de uma teoria pedagógica, através da proposição de princípios norteadores e categorias gerais, elaborados tendo por base a prática pedagógica da sala de aula e da escola, FREITAS (1995) apresenta o binômio avaliação/objetivos como fator preponderante sobre as demais categorias de compreensão e análise da escola. Para ele, é em seu interior que se enfrentam os dois pólos, eliminação-manutenção, que estruturam a organização do trabalho pedagógico, a qual garante o exercício das funções sociais da escola.

Em sua análise de pesquisas sobre avaliação, o autor detalha minuciosamente a categoria avaliação/objetivos, compreendendo-a como *“o estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção que ocorrem no processo seletivo”* (p. 239). Esses, por sua vez, são conceitos que evidenciam possíveis resultados de uma luta de contrários, no bojo da seleção que o sistema de ensino abriga.

Uma não pode ser entendida sem o seu contrário. É ao mesmo tempo, interpenetrada pelo seu contrário. Os opostos codefinem-se. Se todos fossem eliminados não haveria possibilidades para o conceito de manutenção: não haveria o próprio sistema de ensino. Se todos fossem mantidos, não haveria possibilidade para o conceito de eliminação. Mas a realidade se movimenta e a contradição é a base desse movimento. O próprio desenvolvimento do conceito implica sua contraposição ao seu contrário. (FREITAS, 1995, p.239)

Essa perspectiva se insere em uma abordagem mais ampla de avaliação, na qual o autor situa três dimensões: a avaliação como medição dos resultados da aprendizagem, como processo de controle do comportamento dos alunos e como avaliação de valores e atitudes dos alunos, em sala de aula. Segundo FREITAS (1998, p. 09), “permeando tudo está, de fato, a constituição de juízos sobre o aluno: no domínio do conhecimento, no comportamento adequado em sala, no exame de concepções e valores que ele expressa”. Tais dimensões realizam-se configurando um duplo movimento: a avaliação formal e a avaliação informal.

A *avaliação formal* compreende as “práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro”. Por outro lado, *por avaliação informal*, o autor entende a “construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático” (FREITAS, 1995, p. 145).

O conceito de avaliação informal auxilia na análise de situações em meio às quais, na aula, são tecidos julgamentos com relação a aspectos disciplinares (“*avaliação disciplinar*”) ou com relação a valores (“*avaliação de atitudes e valores*”), permitindo uma ampliação do entendimento e do campo da avaliação. Tais julgamentos, segundo FREITAS (1995), estão radicados em valores de uma classe, em uma concepção de homem, sociedade e educação.

Segundo o autor, o reconhecimento de uma prática avaliativa baseada na avaliação dos valores contribui para o entendimento da educação realizada pela escola e do seu conteúdo ideológico e seletivo. Segundo ele, a “mensagem passada é ‘estudar para ser alguém’, o que implica o seu oposto: se *você* não estudar, não progride na hierarquia social. Logo a culpa é toda do aluno (...).” Isso oculta a “sua forma de participação do trabalho capitalista, ou seja, sua posição de filho de trabalhador” (p. 206).

Quando, na escola, o comportamento adequado é aquele que se conforma ao que está estabelecido, vemos a atuação flagrante de uma avaliação que não acontece pela quantificação expressa por uma nota. Quando, por exemplo, Vera é aceita na medida em que adere ao projeto (mesmo sabendo que isso constitui uma importante conquista para ela), como vimos no episódio 14, ou quando Rodrigo não tem os seus questionamentos acerca da organização do trabalho compreendidos, como nos relata Rosane no episódio 27 (cont.), damos-nos conta de que os espaços de liberdade da criança na escola se enredam nas tramas de um sistema avesso à transformação. Rosane, na sessão de análise da primeira versão deste trabalho (SE230300), citando SNYDERS (1976), afirma que a escola para a classe média é uma continuidade, mas que para as suas crianças, que vivem na condição de pobreza e abandono, a escola significa a adaptação a uma nova cultura, e que, ao avaliarmos a sua conduta, a sua relação com a escola e, portanto, com essa cultura, olhamos para elas com olhos de classe média.

Por reconhecer isso, por avaliar sistematicamente a sua conduta e suas concepções, a própria Rosane incentiva ações que convencionalmente não seriam julgadas adequadas em aula. Considera, nessa abertura, o empenho da criança no processo de aprendizagem. É o que vimos no episódio 2, quando, diante da iniciativa de Carlos, em buscar material para refazer o trabalho julgado pela professora incompatível com as exigências formais feitas a ele, mesmo que para isso tivesse de invadir espaços, infringir regras (“Foi lá, abriu meu caderno, que eu tinha guardado um, abriu e pegou a folha. Pois fez bem direitinho e recortou bem direitinho.”), a professora situa o seu comportamento, buscando no rosto do aluno o menino que, diariamente, tem de superar condições dramáticas de vida (“Ele é muito querido, ele é uma criança que viu os pais quase se matarem o ano passado.” “Então, ele foi responsável pela família.”).

Rosane opõe-se, em sua conduta, à base ideológica que sustenta a avaliação informal, quando compreende a luta de Fernando por um lugar no mundo;

quando, apesar de lesada, não muda a sua atitude em relação à confiança depositada nas crianças, como vimos no episódio 15 (“Eu sempre voto no princípio da confiança, tanto é que agora a minha bolsa está lá.”), mantendo-se avessa a versões a respeito da infância pobre, como se dela pudéssemos esperar somente violência e danos; quando não expõe ao julgamento do grupo o comportamento de Fernando e tenta desfazer a possibilidade de, em meio a um conflito com ela, contagiar a relação do menino com os colegas com cizânia e punições, como está posto no episódio 17; quando essa medida ganha um feliz retorno com a receptividade com que as crianças o reencontram, na festa de despedida, narrada no episódio 18.

A tensão de desejar o sucesso da criança e, ao mesmo tempo, perceber os limites diariamente sendo impostos é algo que produz muita impotência e dor. Impulsionada por nossas discussões e movida pelo desejo de descobrir mais dados a respeito das crianças com as quais estava trabalhando em 1998, bem como sobre o caminho percorrido por elas dentro da escola, Claudia sente a angústia de ver o que até então não tinha visto. No quadro que elabora (RO130598), das trinta e uma crianças que compunham a sua classe, dezesseis já haviam sofrido a experiência da reprovação, oito das quais mais de uma vez. Isso fazia com que a turma apresentasse um desnível razoável no que se refere à relação série/idade.¹ Tentamos perceber, na sessão de estudos, os rostos que apareciam naqueles dados.

Episódio 28

Adriana - ... Esses alunos aqui vão perder logo o sentido, eles vão sair fora

Claudia - Ai, Adriana, eu fico assim

¹ Um dado importante e que remonta os conhecimentos produzidos pelas professoras, no trabalho e em suas experiências, é o fato de que todas as crianças que ainda não haviam reprovado tiveram a possibilidade de freqüentar a pré-escola.

Adriana – Eles não têm por que ficar, eles vão ficar pra que, Claudia? Eles estão precisando ganhar a vida. O que tem aqui que motiva eles a ficar?

...

Claudia - Quer dizer que mais uma vez a escola exclui.

Adriana - O que há nela que faz com que a criança permaneça?

Claudia - Muito pouco. ... E o que garante cada ano para mim aqui é o vínculo. Eu volto de novo na questão: o que garante é o vínculo. ... Se tu soubesse, eu não vi, mas a Rosane estava comentando ontem de manhã, o que o nível das notas das turmas de quinta série lá na escola, diz que é fechado de vermelho, Adriana, e é tudo culpa do aluno e o aluno está errado em tudo e as professoras, cada uma vai ali e despeja o seu conteúdo, não há uma atenção para esse aluno na fase que mais precisa que é a adolescência, não tem ninguém para conversar com estas crianças, eles chegam ali e despejam o conteúdo, 45 minutos, e sai e entra o outro, 45 minutos ...

Adriana - Imagina um moço de dezesseis anos

Claudia - Um trabalho que eu fazia com os alunos da área depois do meu horário para conversar com eles e formar um grupo de jovens, ouvi-los, que eles reclamam que ninguém ouve eles, ninguém quis assumir isso. Um trabalho que eu fazia junto com as gurias quando eu peguei a coordenação pedagógica da área de que cada prô com quem os alunos tivessem maior afinidade, esses professores dedicarem um tempo do período livre para conversar com esses alunos, darem atenção hoje não existe mais isso também. Eu sinto assim, uma tristeza.... Tem que garantir isso aqui, a minha responsabilidade está aqui [apontando para a sua turma]. Embora eu pense no todo, Adriana, embora eu quisesse, se dependesse de mim, se eu tivesse condições de mudar esse todo mas como não tenho.

Adriana - É tu vai fazer o que é possível a ti e tentar influenciar na política da escola, de quando for possível você

Claudia - Eu nem tenho mais acesso porque de manhã eu estou aqui [Universidade] e de tarde eu chego na escola, vou para a minha sala e trabalho com meus alunos.

Adriana – Sim, mas essa é uma discussão para as reuniões pedagógicas

Claudia - Não há mais reunião, nem geral está havendo, está havendo reunião da área e do currículo. ... Eu tinha que ser diferente porque o sofrimento é muito grande, eu tinha que ser diferente, eu sinto assim que a impressão que me dá é de quem está errada, de que quem tinha que se modificar sou eu, porque não tem como. Mas então disso aqui era o que eu queria te passar.

Adriana - Mas olha como muda o quadro, Claudia.

Claudia - Completamente e as conseqüências disso não são medidas, as conseqüências são trágicas e me incomoda ter essa dimensão. ... Quando eu peguei aquele livro de notas, eu tive até vontade de rasgar. ... Eu colocava as mãos na cabeça e enchia os olhos de lágrimas, chorava e continuava anotando. É horrível isso e às vezes eu fico me perguntando antes nem tivesse, porque tu não sabe até que ponto tu consegue

...

Claudia - Me envelhece, me faz mal. Eu não sei, eu me pergunto se eu estou preparada para isso. Não sei se existe preparação... Me faz muito mal, isso aqui é desumano, é injusto.

Adriana - É tudo isso mesmo. Isso é a total desconsideração que a escola tem com as crianças.

Claudia - Pela pessoa, pelo indivíduo que está ali.

Adriana - Mas não é só a escola. É a realidade, porque também é a realidade que faz isso com eles. Não é só a escola.

Claudia - Ela é uma das

Adriana - A escola legítima, a escola reforça. (silêncio)

Claudia - É um desastre.

Adriana - Um desastre.

Claudia - Porque pra mim, o que adianta eu levantar tudo isso aqui. O trabalho que eu faço na terceira série eu vou continuar fazendo igual, pra melhor. Da quarta em diante já não pertence mais a mim. Não tenho como mudar isso. Eu posso chegar com esses dados e falar, ó minha colega, é assim... Nada mais de o que isso. Tu entende? Eu não tenho poder de modificar alguma coisa além disso.

Adriana - Claudia, vai chegar o final do ano e você vai ter de aprovar ou reprovar. E aí?

Claudia - E eu tenho bem claro que, no que depender de mim, cem por cento, eu aprovo. Chega de fracasso

....

Claudia - Mas vai além disso, vai além de um simples posicionamento.

Adriana - Sim, tem que defender algumas coisas, tem que defender algumas políticas para a própria escola.

Claudia - Vai além disso.

Adriana - Pra você mexer na realidade só através do posicionamento político fora da escola, pra intervir nessa realidade, é o único jeito. Porque essa realidade também está fazendo isso com eles, o fato dos pais precisarem do trabalho deles

...

Claudia - Eu me pergunto quem sou eu em tudo isso

Adriana - Você é a professora deles na terceira série.

Claudia - Eu me sinto uma titica.

Adriana - Mas você pode legitimar esse quadro ou não. Isso está na tua alçada.

Claudia - Sim.

Adriana - Isso está. O que você vai fazer no teu trabalho pra tentar fazer com que as crianças deslanchem em algumas coisas necessárias para elas viverem daqui a um ano sem a escola. Se ano que vem essa aqui e esse aqui [apontando para alunos adolescentes] evadirem, o que eles vão carregar da escola? ...

Claudia – Ai, como dói.

...

Adriana – O que tu, Claudia, professora desses alunos, vai fazer esse ano? O que eles vão levar da escola, só vão levar o amargor

Claudia – Do fracasso.

Adriana – Ou eles vão levar outra coisa. Essa é uma resposta que você pode dar. Então veja, você atua em duas esferas, uma em que você é impotente e outra que você tem potência.

Claudia – É, e o conflito no meio. Porque como eu disse aqui: pra que não aconteça nenhuma reprovação nesse ano, até que ponto depende só de mim? Se eu tenho um aluno, como esse aqui que não vem, tenho dois alunos que não vêm. ...

... (pausa)

Adriana – É, tem que ir fazendo teu caminho e dói a constatação mas no momento que você vai compreendendo esses dados

Claudia - Tu consegue ver alternativas. ... Vai tento clareza de outras coisas.

Adriana - Porque isso aí é uma totalidade se a gente pensar que são inter-relações, são relações que se cruzam que se cortam mas que está tudo dentro de um contexto. Agora, se você não perceber essas tramas

Claudia - Eu tenho consciência que tem tudo isso

(SE130598)

É importante considerar as condições de produção desse diálogo. No início de 1998, ao manifestar o desejo de caracterizar a turma com a qual trabalharia ao longo do ano, propus à Claudia que investigasse a trajetória escolar de suas crianças. Pensei que essa seria uma das formas de problematizar questões que, na relação com ela e na participação em suas aulas, no ano anterior, mostravam o seu trabalho e a sua fala sucumbir, por vezes, diante da profecia auto-realizada, diante da situação de vida e da história escolar de algumas de suas crianças.

Através de uma de suas memórias, ao falar dos seus “casos crônicos” e de como compreende as dificuldades dessas crianças e os limites de sua própria ação, Claudia auxilia-me a esclarecer a preocupação manifesta acima.

Episódio 29

Tem alunos como o Jonas, o Paulo e o Lucas que tenho dificuldades de aceitar como alunos, na sala de aula, não como pessoas, mas como alunos que têm limitações para aprender, são os chamados “casos crônicos”. Alunos que vêm desde o Pré e 1ª série com problemas e lacunas na sua alfabetização. Não são casos para mim pois são alunos que precisam de um atendimento mais individualizado e sistemático. Nesses dias, fui chamada na APAE, eles me deram os resultados dos exames que aplicaram no Jonas e colocaram que o caso não é para eles e sim para a professora resolver em sala de aula com o aluno. Fiquei até que revoltada, pois você vai à procura de ajuda e, no entanto, não encontra, sendo que todos os dias sou eu que tenho que dar conta daquele aluno que está na minha frente exigindo algo que, às vezes, nem sei bem o que é e nem como fazer. Daí, sinto-me incompetente diante da situação.

(MM000997)

Aos três alunos, citados na memória, durante a sessão de estudos do dia 21.11.97, Claudia soma o nome de mais seis crianças. Dessas nove, ao final do ano letivo, seis reprovaram e uma foi dada como evadida.

Em nossas sessões e nas aulas, tentávamos descobrir mais sobre eles e o porquê de a professora se sentir sem condições de resolver os seus problemas e tão sozinha nessa tarefa. Logo na primeira visita (Episódio 25), Claudia coloca-me em contato com Paulo (Olhos claros e cabelo e pele claros.) e logo percebi o que significava para ela atender um caso problemático.

Bastante disperso em relação às atividades propostas, apresentava problemas sérios na produção escrita, na organização das idéias e em seus aspectos gramaticais: “Pedi a ele que lesse todo o texto para que eu soubesse o assunto de sua história. Levou algum tempo. Muito do que escrevera não conseguia ler. O texto falava da vila, mas depois de uma certa altura começava a falar do tio que morava em Porto Alegre, em um caminho sem volta.(...) Quando terminou a leitura brinquei com ele: ele tinha saído da Ipiranga e chegado em POA.”

Tão logo obtive alguns indícios da situação, também me senti desconfortável. A mesma pergunta feita por Claudia tempos depois era a minha

naquele momento: “quem sou eu diante de tudo isso?”. Como o eixo do trabalho proposto pela professora era a produção do livro, tentei fazer com que Paulo participasse, ao menos, dessa tarefa e recebesse um auxílio mais sistemático de minha parte, algo que Claudia não poderia fazer tendo trinta e dois alunos para dar atendimento e uma turma para coordenar. Alguns dias depois (Episódio 26), eu estava em sua aula e o menino, tão logo entrei, já me chamava: “Estava passando a limpo a sua história. Sentei-me em uma cadeira no canto direito da sala contra a parede. O Paulo sentou-se atrás de mim. Acompanhei o seu trabalho o tempo inteiro. (...) Enquanto isso, o Paulo a todo momento exigia a minha atenção. Percebi que, quando atendia outro colega, ele ia mexer com a professora, chamar a sua atenção, ou ia dar uma volta pela sala. Deu o sinal para o recreio (de 25 minutos). Fiquei fazendo linhas nos papéis para o Paulo poder passar seu texto a limpo”.

Insisti em sua produção. Era afinal o que, em meio à proposta em curso, considerei ser a atitude correta. Ele era querido pela professora e demonstrava constantemente o que isso significava para ele. Esse foi um aluno, segundo Rosane, em uma referência a ele em uma de nossas sessões de estudos, rejeitado por outras professoras, por ser “um guri que mexe com qualquer professor, porque ele não se enquadra no perfil de um aluno, nem perto de um ideal”. No entanto, o afeto da professora não era suficiente. Ele precisava de um trabalho de intervenção que permitisse aprendizagens capazes de pôr em ação processos complexos ligados à atenção, à expressão escrita, ao raciocínio lógico, o qual não poderia, naquele momento, ser oferecido por Claudia. Continuei, em todas as aulas subsequentes, acompanhando a execução de sua tarefa.

Episódio 30

Quando cheguei fui recebida com um “oh”. Dei boa tarde e a turma me respondeu bem alto. Senti-me bem acolhida. O Paulo, sentado na primeira carteira da fila, contra a parede da esquerda, na frente da classe da professora, de imediato me chamou. Mostrou-me seus

desenhos e prontificou-se a pegar uma carteira para que eu me sentasse a seu lado. Disse-lhe que me sentaria no outro lado, onde havia carteiras vagas e que iria vê-lo de tempo em tempo. As crianças estavam dispostas em pequenos grupos ou sentadas individualmente. A Cláudia ia aluno por aluno vendo como o trabalho estava saindo. (...) levantei-me e fui conversar com o Paulo. Tinha feito mais um desenho, faltavam sete. É demorado! Não sabia o que fazer sobre Passo Fundo. Sugeri-lhe que desenhasse a Catedral - todos conhecem esse cartão postal. Percebi que ele não sabia como era a Catedral de Passo Fundo. Expliquei-lhe. Fez as torres, disse que não sabia fazê-las redondas. Disse-lhe que as fizesse retas e depois as arrumasse. Ajudei-o nisto.

(DC201197a)

No episódio 14 (cont.), ao relatar a aula cujo tema versara sobre violência, narrei minha conversa com o menino a respeito de seu livro. Ele não entregara a sua obra à Cláudia (a prô não quis pegar), pois, na verdade, não terminara os desenhos (Pedi-lhe o livrinho. Olhei e ele não havia terminado o desenho. Cobrei dele e ele me assegurou que iria terminar para a sexta feira, para a Feira Cultural. Disse isso para a Cláudia.). Talvez, já estivesse afetado pelos indícios do que lhe ocorreria, os quais começavam a apontar (Disse-me: “Peguei recuperação em tudo” (ria). Brinquei: “Tá premiado. É bom porque vem mais tempo na escola”. Ele me disse: “É, são dez dias”).

No dia da Feira Cultural, momento de exposição das produções das várias turmas à comunidade, Paulo estava feliz: “foi me receber na porta do carro, dizendo-me que trouxera o seu livro e que estava na exposição” (DC281197).

Assim como a de Paulo, estavam previstas as reprovações de Vilmar, de Lucas, de Jair, de Jonas. Um comentário, incluso no episódio 14, ilustra isso. Enquanto esperava pelo sinal de encerramento das atividades, Cláudia lembra aos alunos o período de recuperação. Como resposta, “um menino, o Jonas, disse bem alto: ‘nós vamos rodar, não adianta!’ Outro disse: ‘É só se esforçar!’”.

Maltrata o fato de receber alunos que vêm marcados pelo isolamento e de ver o seu fracasso construído dia-a-dia pela dificuldade de lhes propiciar o trabalho de que necessitam. De uma de nossas sessões de estudos (SE241197),

registrei alguns trechos, tentando ser fiel à densidade do conflito enfrentado por nós, professoras, ao assumirmos que essa é uma reflexão que precisa ser feita.

Para Claudia, o resultado de um ano de trabalho era indício da qualidade de suas propostas, da sua competência profissional. Dizia: “Ser mais profissional, é ser o que fui hoje. Vi a Virte subir a rua, de língua de fora, abri a porta da sacada e gritei: Virte, a Marina passou por média! Eu sei o quanto aquela mãe sofre. Ela me agradecia e eu dizia que ela não tinha nada a agradecer. Que tinha de ir para casa e abraçar e parabenizar a filha. Era só isso que ela devia fazer.” Mas se conseguia com a maioria, por que não com todos? Explicar isso é difícil sem extrapolar o âmbito da situação imediata. Ela afirmava “sentir-se impotente e ficar incomodada com o fato de determinadas crianças não saírem do lugar. Por que aquele que foi no reforço [aulas de apoio], veio à aula, se esforçou, conseguiu? Por que outros não fizeram isso também?”

As crianças incorporam essa versão do sucesso ou do fracasso (“É só se esforçar!”) ou se *inconformam* com ela (“Nós vamos rodar, não adianta!), denunciando a sua contradição. Tentando capturar o seu ponto de vista, perguntamo-nos: “De que forma essa experiência do fracasso diário constitui cada um? Como cada um refaz interiormente essa experiência?” O que sentiam as crianças que, diante de atividades que eram dirigidas a todas, nunca conseguiam cumpri-las? Alguns de meus apontamentos registram melhor esse momento.

Episódio 31

[A Claudia diz:] “A gente não produz aquela criança (os casos crônicos). Ela é produzida pela sociedade, pelas condições de vida, porque uns têm mais, outros têm menos.”

Ponho como questão: o que a sociedade produz e que a escola reproduz?

Penso com ela, com o que diz, com o que consigo pegar do universo a que se remete quando gesticula, quando a cabeça, escorada na mão se inclina sobre o sofá e os lábios quase não se mexem para pronunciar as próximas palavras, que aparecem quase como fluxo da consciência, da fala interior. Anota algumas coisas, outras não. Falou-me de confiança, olhando bem meus olhos. Senti que precisava me mostrar com perguntas, com questões, com incompletudes: isso é difícil para mim. (SE241197)

Essa era uma reflexão difícil de ser feita. Havia a necessidade, assim como em outros momentos, de buscarmos outras vozes que nos auxiliassem a deslocar o conflito para perspectivas mais complexas de análise. Tentei problematizar a *ideologia do esforço*, recuperando a história da escola e as promessas de ascensão social que através dela foram veiculadas e confrontando-as com a situação do trabalho na realidade atual; propus que estudássemos *A face oculta da escola*, de Mariano Enguita, e *Crítica da organização do trabalho pedagógico*, de Luiz Carlos de Freitas, para que pudéssemos descentrar o foco da criança e aprofundar teoricamente as contradições que a escola tende a reproduzir, mesmo que, para isso, tivéssemos de suportar outros tantos momentos de dor, até que conseguíssemos explorar os espaços de relativa liberdade que o professor ainda possui.

Com certeza Claudia, assim como Rosane, como se pode ver em episódios anteriores, esperava muito de seus alunos e vibrava intensamente com as suas conquistas. ZEICHNER (1993c), ao tratar de alguns aspectos que, segundo ele, caracterizariam um ensino bem sucedido entre as crianças pobres, ressalta a necessidade de ter sobre elas expectativas elevadas, propiciando-lhes um ambiente em que elas se sintam valorizadas e capazes de desenvolver tarefas cada vez mais complexas e exigentes. Concomitante a nossas sessões de novembro, Claudia escreve, em uma memória, sobre o seu entusiasmo com as produções das crianças.

Episódio 32

Tentei dormir mas não consegui, antes de escrever o que estou sentindo. O meu coração chega até a bater mais forte quando fico emocionada, muito envolvida, apaixonada e excitada pelo que faço.

Na verdade, tudo isso está surgindo, ou seja, essa necessidade de escrever devido ao fato de ter lido todas as histórias dos livros que as crianças escreveram para a minha vó e após ter concluído essas leituras, fiz junto com ela uma breve, mas profunda análise de quem são realmente esses alunos que tenho esse ano.

Falava para ela que o saldo desta semana mas não só desta semana, mas de todo o ano de trabalho pedagógico realizado foi bastante satisfatório, isso sendo modesta, pois estou muito feliz e com a boca atrás da orelha com o produto final de que os alunos produziram o ano todo. Não quero dizer com isso que foi 100%, que não foi, porque de 47 alunos que tenho nas duas turmas (31 e 32) apenas 8 não entregaram e não fizeram os livrinhos. Diante da vida difícil, sofrida e problemática que tem esses alunos até que eles reagem e trabalham, mesmo dizendo o tempo todo que “não sabem, não conseguem, não querem fazer, não posso, é difícil, porque fazer essa porcaria, não sei desenhar, não sei escrever, está feio, vou botar tudo fora, etc.” no final das contas eles acabam fazendo, produzindo trabalhos maravilhosos.

Não desejo que pela emoção e pelo que estou comovida, deixar de avaliar e considerar as dificuldades, “os casos crônicos” que assim os chamo, por fugirem das minhas condições de lidar e avançar e também e/ou principalmente pela metodologia do meu trabalho, ou seja, no que falhei, o que e como poderia ter avançado mais e melhor (com mais profundidade não ficando no superficial) em relação a alguns conteúdos, etc.

Tento fazer uma análise, avaliar todo o processo de trabalho deste ano e sinto dificuldades para responder a mim mesma se trabalhei melhor (de forma mais coerente, competente e satisfatória) esse ano ou o ano passado.

Sei dizer que trabalho num lugar atípico, problemático, com limitações e que a cada dia, sinto-me impotente, incompetente e pequena diante das coisas que se dão na relação pedagógica (...).

Mas enfim, agora que escrevi um pouco, acredito conseguir dormir, pois estou muito feliz com eles, dando “a mão à palmatória”, pois se eu vivesse como eles vivem ou melhor sobreviverem eu não faria a metade do que eles fazem e produzem.

Vou dormir em paz e realizada com a sensação não de tarefa cumprida, mais um pouco mais gratificada, pois só quem está na sala de aula com eles sabe o quanto é árduo, sofrido para que se chegue a esse resultado no final do ano.

(MM201197)

O problema não está, portanto, em não acreditar nas crianças e em suas capacidades intelectuais, mas em como organizar o trabalho de modo que todas elas sintam essas capacidades atuando e sendo ampliadas. O mesmo abandono de que, na sociedade, as crianças padecem, como vimos no sexto capítulo, pode ter continuidade na escola, na medida em que elas vão sendo alijadas, dia após dia, de mediações que lhes possibilitem aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social. VYGOSTSKY (1994, p. 113), com base em estudos sobre crianças com pouca capacidade de pensamento abstrato, afirma que a criança,

abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.

O problema não é resolvido, portanto, com a aprovação de cem por cento das crianças, como apregoava Claudia (episódio 28), visto que a avaliação não é uma fórmula que, de repente, é forjada a partir de documentos, no final do ano letivo. Ela é um processo que ganha, ao longo de todos os dias, dentro e fora da sala de aula, novos elementos.

Como vimos no episódio 28, é difícil se aperceber-se produzindo o fracasso, mas também é difícil enfrentar a sua previsão, uma vez que isso demanda um conjunto de esforços sobre os quais as professoras, a escola, o sistema de ensino, as pesquisas em educação têm muito ainda a dizer.

Apesar do empenho e das opções das professoras-pesquisadoras, a superação da profecia auto-realizadora é, de fato, em uma escola organizada convencionalmente, provisória. Ela esbarra, fundamentalmente, no modo de organização escolar que tem, como já vimos, no tempo abstrato e não no tempo da vida, da aprendizagem, da criança e da professora, um de seus nefastos pilares.

No que se refere mais especificamente à avaliação formal, algumas alternativas aos instrumentos tradicionais, à prova e à nota, foram buscadas. Baseando-se ao longo do ano em pareceres descritivos, Rosane e suas crianças tinham condições de acompanhar o modo como estava se acontecendo o processo de alfabetização, o que permitia à professora a reorientação do trabalho. Alguns desses documentos foram parcialmente citados nos episódios 7 (e cont.) e 16. Considerando esse o sentido da avaliação, era mediado por ele que Rosane

orientava as colegas, em reuniões de Conselho de Classe. Vejamos um desses momentos.

Episódio 33

Quando cheguei à escola, a Rosane e a Cristina já estavam sentadas na sala dos professores para a reunião. A Cristina estava sem o material das crianças e sem o seu caderno de planejamento. Havia esquecido. A Rosane começou a questionar alguns dos nomes que estavam em uma listagem sob a seguinte classificação: Silábico, Pré, Ortográfico. Logo ela (a professora) foi chamada para esclarecer alguma coisa na secretaria. Pedi à Rosane se a professora sabia do porquê de minha presença. Ela me disse que lhe teria dito que estarei acompanhado algumas atividades da escola neste período. Depois me disse que Cristina ainda não tinha pego bem a questão dos níveis, pois a classificação que havia feito não era a mais adequada. (...) O ambiente não me pareceu muito calmo. Várias vezes a reunião com a prô Cristina foi interrompida. Apesar disso, falaram de cada criança. A cada uma, do desenvolvimento de sua aprendizagem, dos problemas enfrentados em casa. Sabem das famílias ou da sua não existência, dos irmãos, onde estão, quantos anos tiveram de ficar na primeira série até que aprendessem a ler. Nessa conversa é que fiquei sabendo que um ex-aluno meu está foragido - ele e um outro ex-aluno da escola mataram um homem. Levei um choque. Pensei na impotência. Por um momento perdi o chão. Que trabalho em vão é esse que fazemos na escola?! Depois da reunião com esta prô, veio a reunião com a prô Rejane. Ela me disse que fora minha aluna na Faculdade, “no primeiro semestre em que estava lá”. Não pareceu muito animada em me encontrar. Acho que não se mostra muita animada com qualquer coisa. Veio com as provas feitas pelas crianças: de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Todas corrigidas e com notas. Estavam organizadas por grupos: As crianças com notas altíssimas, as crianças com notas baixas e as crianças que fizeram nada ou muito pouca coisa. Começou a apresentar as primeiras. A Rosane chamava a atenção para dados da família das crianças que eram acrescidos de outros pela professora. Histórias sem par! Elas conseguem aprender apesar de muitas coisas. As crianças do primeiro grupo, todas tiveram pré- escolar. Das crianças do segundo grupo, começamos a olhar seus escritos e vimos que elas estavam com a escrita silábica. A Rosane incentivou a professora a desenvolver atividades para essas crianças. Ela não disse sim nem não. Em síntese, das 21 crianças da turma, 12 estavam em dificuldades. Em dois momentos (um com a outra professora e outro com esta), a Rosane mencionou que a avaliação na primeira série não tem o objetivo de dar nota mas de saber como a criança está para poder reorientar o trabalho. Outros aspectos das duas conversas me chamaram a atenção:

*nenhuma delas se queixou da disciplina; (...)

*as primeiras séries fizeram um levantamento: cerca de 30% das crianças desta série se ausentam da aula em média três vezes por semana, ou seja, a semana escolar para 30% das crianças é composta de dois dias;

*crianças com histórico de repetência na família tendem a repeti-lo.

(DC201097)

É importante considerar, com base no relato exposto, que, mesmo sem o uso da nota, ao classificar as crianças pelos níveis de construção da escrita (o que infringe a abordagem teórica que lhe dá sustentação, uma vez que o reconhecimento dos níveis qualifica a *representação da escrita* que as crianças fazem tendo em vista compreender o funcionamento da escrita e da leitura, enquanto objetos socialmente constituídos), o professor corre o risco de não ver nada mais do que um instrumento formal lhe permite. Os julgamentos que poderiam advir disso não foram ouvidos, naquela oportunidade, porque Rosane buscava compreender, com o auxílio mais ou menos tímido das colegas, o percurso da criança, anterior àquela expressão que as professoras traziam documentada, e reorientava o trabalho de modo a motivá-las a apostar em todos os alunos indistintamente, respeitando, porém, em termos de propostas de trabalho, o momento construtivo por que estavam passando.

Infelizmente, ou como era de se “prever”, a avaliação em processo sucumbe diante da ausência de um projeto capaz de sustentar uma nova organização do ensino e do trabalho na escola, quando não baseada em critérios seletivos. Envolvidas com o seu próprio processo de aprendizagem, tanto quanto a sua professora, diferentemente (e, portanto, a meu ver, mais dramático) dos “casos crônicos” de Claudia, que diariamente se mantinham alheios ao trabalho desenvolvido em aula, as crianças de Rosane desconheciam que poderiam estar sendo avaliadas de modo que o resultado fosse algo que não a passagem para a série seguinte. Mesmo o Rodrigo, o menino que mais questionava as propostas da professora, investia nelas e participava de sua execução. As expectativas elevadas de Rosane produziam, nas crianças, expectativas elevadas sobre si mesmas.

Foi, portanto, bastante traumática a experiência do final de ano com essa turma. Isso garantiu, em seu artigo, uma passagem bastante elucidativa acerca dos sentimentos que, naquele momento, afloraram.

A avaliação sempre foi para mim fonte de questionamentos. Mesmo quando ainda não havia colocado em cheque minha metodologia, já colocava em discussão as formas tradicionais de avaliação. Com outras turmas, já tinha a prática de fazer uma avaliação mais qualificada: o que importava era o avanço das crianças no processo de aprendizagem.

Abandonei as tradicionais provinhas, ignorava o quanto podia as notas e valorizava toda e qualquer atividade do aluno. Porém, quando chegava no último bimestre, o Regimento Escolar das Escolas de Passo Fundo me obrigava a submeter os alunos às notas bimestrais e ao exame final, caso não alcançassem a média 7,0 (sete).

Com a turma 11 não foi diferente. Todo o acompanhamento sistemático, através de registros em pareceres descritivos, teve de ser transformado em notas no último bimestre. E aí é que se configurou mais um conflito. Mesmo que se tente ser o mais justa possível e mesmo que se tenha o domínio do processo de cada aluno, o quantitativo se sobrepõe ao qualitativo, pois assim impõe a lei.

Como trabalhava com a vontade de alfabetizar 100% daquelas crianças, eu corria contra o tempo. Quanto mais os dias passavam e o final do ano aproximava-se, mais a angústia ia tomando conta de mim. As crianças sentiam a minha angústia e foram muito pacientes comigo. Todos tinham a expectativa de que iriam ser aprovados. Aos poucos, o silêncio foi tomando conta: eu não falava em notas com eles e eles, mesmo sabendo da existência do boletim, não tinham curiosidade de saber de notas. Até mesmo porque 65% da turma já havia sido reprovada nos anos anteriores.

Protelei ao máximo que pude o enfrentamento do assunto *avaliação*. Confiava que, mesmo as crianças com mais dificuldade, pudessem avançar nas suas hipóteses de conhecimento e conseguir aprovação. Contudo, mesmo com o esforço que todos fizeram, professora e alunos, o avanço esperado não aconteceu e as notas "vermelhas" tiveram de ser dadas. Tenho consciência de que eu também tirei uma nota vermelha, mas com uma diferença: eu não fui reprovada, alguns deles, sim!

Sabia que inúmeras eram as causas do fracasso escolar de muitos alunos, porém, explicar isso para eles eu não conseguia. Não conseguia dizer-lhes que o sistema era injusto, que um ano escolar é insuficiente e que não fui tão competente quanto eles mereciam e quanto eu gostaria de ser. Para eles, poderia ser incompreensível. O que eu vi foram crianças com olhares maduros, percebendo as contradições presentes no meu trabalho e no próprio sistema escolar. Com alguns deles, quebrei o vínculo, perderam a confiança, demonstraram através de choro e de indignação a revolta com uma escola que lhes dá poucas possibilidades de vivenciar o sucesso. (COLUSSI, 1999, p. 79)

Em uma de nossas últimas sessões de estudos, o seu texto é complementado pelos os rostos das crianças que, com a professora, viveram esse percurso contraditório.

Episódio 34

Rosane - ... Eu não trabalho com essa coisa de nota, de prova, tu viu. Eles passaram trabalhando e toda hora eles falavam que na segunda série, que na segunda série, que na segunda série. Teve uma hora que eu tive que dizer para eles. Adriana, nenhum deles se deu conta de que eles estavam ali porque fizemos uma divisão e eles não se deram conta dessa divisão, tu acredita? Nenhum deles.

Adriana - É porque eles estavam trabalhando, estavam conseguindo fazer as coisas.

Rosane - É e eles gostaram de vir comigo esse ano foi bem interessante nesse ponto. Eles trabalharam, trabalharam. Na hora que eu dei a notícia, primeiro eu comecei dizendo, lá na metade dos dez dias, que podia ser que alguns deles não conseguissem. Porque trabalhei de um jeito e a prova foi do outro. Eles ficaram meio assim, mas não me deram bola. No dia que eu dei a notícia, que foi no último dia mesmo, se juntaram os que estavam com a Cristina e os meus. ... O Leandro foi um dos poucos que quando eu disse que ele, os que tinham sido aprovados, como se aquilo não provocasse nenhum tipo de reação nele. O Rafael chorou, a maioria chorou, eles choraram.

Adriana - Sim, imagina a frustração.

Rosane - Só que eu achei interessante, não é masoquismo, eu gostei que eles demonstraram interesse com eles mesmos. O Leandro não demonstrou isso e o Rui não demonstrou esse tipo de reação ... O Rui que era meu, esse do coração, como se dissesse isso aí não importa para mim.

Adriana - Mas também, tantos anos sendo reprovados.

Rosane - O Pedro chorou também, aquele moreninho que era da Cristina. Eu disse claramente para ele não foi culpa tua, porque eu acho que eles têm que saber que não é só eles, a responsabilidade da reprovação é da escola, é do professor, é de quem não conseguiu dar uma resposta e é da conjuntura deles porque o Pedro foi aquele menino que a mãe tirou, colocou, toda aquela história. O Rodrigo, eu acho que uma das poucas coisas que fizeram com que ele ficasse ali foi a nossa relação porque a escola para ele (silêncio). Ele sabe que os dias dele estão contados, ele tem onze anos. Dificilmente ele vai fazer uma terceira, quarta série, dificilmente.

Adriana - É, se foi o tempo.

Rosane - Não tem nada que segure ele ali na escola...

(SE301297)

O adiamento da nota, mas, ao mesmo tempo, a manutenção dos critérios que, efetivamente, são considerados na seleção para a série seguinte, remete-nos ao processo de alienação a que se refere ENGUITA (1989). Conhecendo as finalidades do trabalho (a alfabetização), sentindo-se a aprender, as crianças vêem-se traídas e expropriadas das suas conquistas, dos investimentos, das expectativas lançadas sobre si mesmas. Segundo ENGUITA (1989, p. 173-174),

Dados o horário, o calendário e os períodos obrigatório e habitual de escolarização, esta perda do controle sobre o próprio processo de aprendizagem implica mais ou menos, durante o período de anos que permanece na escola, colocar a metade da própria vida consciente à disposição de um poder alheio, o do professor e da organização que atua por seu intermédio. Durante este tempo não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão-somente os supostos interesses da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar, e a vontade do professor.

Auxiliada por FREITAS (1998, p. 10), poderia dizer que a nota nada mais é do que “expressão de juízos de valor que ocorrem no âmago da organização do trabalho pedagógico”. Ao mesmo tempo, poderíamos dizer que a nota é o ponto de estrangulamento das possibilidades de um trabalho pedagógico como objetivação do professor. É o lugar da censura e o tempo da frustração. Cindidas por um processo de escolarização que pouco oferece em termos de alternativas, as professoras, responsáveis diretas por ele e pelas crianças que nele transitam, ao mesmo tempo em que recusam tal procedimento, não podem deixar de considerar, na avaliação, todos os mecanismos de controle de seu trabalho, impregnados na lógica que permeia a escola que temos: o trabalho na série seguinte, a postura da professora que receberá as crianças, a opinião dos pais e das colegas, a avaliação externa.

Retornamos novamente à necessidade de um projeto político-pedagógico, orientando a ação da/na escola na exploração de suas possibilidades. Para FREINET (1994), que, como vimos, conjuga-se a PISTRAK na defesa de uma nova organização do trabalho pedagógico, a escola tradicional, com suas normas de controle e de seleção, não serviria de modelo para uma *escola do povo*. Ele afirma não ser avesso ao controle, uma vez que o considera importante para todos os homens, mas explicita o modo como o concebe.

A criança - como o homem também - busca medir e controlar seu esforço com a qualificação mais precisa possível de seus progressos. A mesma preocupação que já temos assinalado a propósito dos planos de trabalho, tem seu papel aqui: quanto mais complexa e importante seja a tarefa, mais longo é o caminho e mais necessidade tem a criança de estabelecer parâmetros entre as etapas. Estes parâmetros e estas etapas são o que nosso controle deve definir e medir. (p. 152-153)

Além de vincular estreitamente avaliação e currículo, relação da criança com o processo pedagógico e planos de trabalho, FREINET associa dois outros elementos a essa proposta: a necessidade de os alunos colaborarem com o seu próprio controle e a perspectiva de considerar esse controle para além dos resultados formais, ao abranger “ a qualidade do esforço realizado” .

Para PISTRAK, a quem a referência à avaliação ocorre, da mesma forma que o autor anterior, colada à organização do ensino, a avaliação na abordagem por complexos somente tem sentido na medida em que não só possibilita uma revisão dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, mas também o reconhecimento dos seus resultados e das relações existentes entre os conhecimentos.

a organização das disciplinas de ensino segundo o sistema do complexo só tem sentido e valor na medida em que for compreendida pelos alunos. Se ela está apenas presente no espírito do pedagogo, ou está bem organizada apenas no papel, e se o encadeamento interno do ensino não é evidente *para os alunos*, é melhor renunciar ao complexo [grifos do autor].
(PISTRAK, 1981, p. 118)

Sob esse ponto de vista e na crítica à organização atual do trabalho pedagógico na escola, não se pode problematizar os processos de avaliação, tanto formais quanto informais, sem vinculá-los às condições concretas nas quais a vida dos sujeitos está imersa e no currículo em ação. O problema da avaliação remonta a questão fulcral que emerge do confronto entre tempos: o da criança e de sua aprendizagem, o da professora e de sua aprendizagem, o da escola e de seus condicionamentos estruturais.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Por ser este um momento no fluxo contínuo de comunicação que estabeleço com pessoas, grupos, idéias, vivências, não há como encerrá-lo. Como professora, no entanto, não consigo me abster de um breve momento de síntese. Esforço-me, sem descuidar do cansaço que a essa altura aflige o meu leitor, em reconsiderar as páginas precedentes, buscando nelas algumas de suas idéias fundamentais.

Inicialmente, ofereci à crítica a explícita vinculação entre a temática e o objeto de pesquisa e a minha trajetória pessoal. Entendo que ser sincera, nesse sentido, é um elemento fundamental à aspiração pela objetividade que atormenta as Ciências Humanas. Da mesma forma, o seu reconhecimento ajuda a compreender o(s) lugar(es) de onde parti para embrenhar-me nesse campo tão timidamente percorrido nos programas de pós-graduação, talvez por ser considerado timidamente em sua relevância. Refiro-me ao campo de estudos sobre a *pesquisa no e sobre o ensino*. Essa recomposição contribui, também, para o entendimento do posto de observação que assumo no enfrentamento com os dados provenientes do processo de pesquisa.

Quando toda conjuntura avança, com suas determinações, de forma violenta sobre a escola, mostrando as suas faces, a face da miséria, do controle estatal, da

precarização do trabalho, arrisquei-me a provocar as vozes que nela emergem, contraditoriamente, afirmando a possibilidade de objetivação, de realização da humanidade do homem pelo trabalho, pelo convívio, pela produção de idéias e obras. Coabitam, nesse espaço, limites e perspectivas, censuras e desejos, dores e prazer, contradições que espero tenham sido cuidadosamente expostas.

Na escola de periferia, todo o nosso drama de cada dia. Drama protagonizado por pessoas de carne e ossos, com sentimentos e sonhos, cerceadas pelas circunstâncias históricas e pelas estruturas de poder que limitam as possibilidades de fazerem algo com o que fizeram de si.

Assim como a categoria avaliação, aqui considerada um eixo de exposição, a periferia é uma síntese de múltiplas determinações. É, ainda, a face rejeitada da estrutura social e econômica capitalista, para onde vai a massa alheia a todo o processo de produção e consumo, processo este que deflagra o avanço da humanidade. Esse contingente não se beneficia das possibilidades da produção humana e nem participa, como sujeito, desse processo. Há uma imoralidade e uma perversidade presentes nisso que assombram todos aqueles que as percebem.

Pensar o trabalho do professor nesse lugar é pensá-lo em meio a isso. Há crianças na escola que têm direito ao sonho de ser participante de toda a capacidade humana de progresso e de bem-estar. Trabalhar com os limites impostos à realização desse desejo gera imenso sentimento de dor. Dor que suspendeu as sessões entre mim e Claudia, dor que faz insistentemente a Rosane querer voltar para a sala de aula para ver se consegue fazer algo diferente do que está posto. Dor que deprime e/ou pressiona ao encontro com o outro.

Em resposta ao modo como as condições concretas interferem sobre as vidas que se encontram na escola, falamos, neste trabalho, a respeito da violência, da subserviência da criança ao mundo do adulto, das diversas estratégias de sobrevivência, em um mundo que tende à degenerescência da própria vida

humana. Andamos pelas formas de conformismo, presentes na escola, e por tentativas de inconformismo que crianças são capazes “heroicamente” de revelar. Nas situações de conflito, vivemos o drama de saber que a criança precisa de um adulto que a auxilie a elaborá-las e compreendê-las, bem como a dificuldade de ser este sujeito, por não saber o que fazer e, pressionado pelo tempo, por não conseguir exercer tal papel.

Percebemos a importância da interação verbal, no processo de elaboração das situações e dos sentidos nelas presentes por parte das professoras, para que pudessem ter a sua intervenção modificada; a importância da busca de conhecimentos, em várias áreas do saber, que auxiliem nesse processo de compreensão. Falamos do sofrimento social que viola o dia-a-dia das pessoas, fazendo-as responsáveis por processos sobre os quais, contraditoriamente, não possuem poder.

A escola burguesa mostra sua falência, mas mostra, ao mesmo tempo, a razão de sua permanência. Não consegue cumprir o ideário que prevê a promoção de condições de igualdade, mas mantém as pessoas iludidas sobre essa possibilidade. Sem investimento na formação do professor, em infra-estrutura, nas possibilidades de organização do ensino diferenciada, a escola é um arremedo de escola. É um lugar de onde brotam nichos de possibilidades que sucumbem diante da ausência de um projeto que o eleve a patamares exigidos pelo desejo de ser mais manifesto por todos os que o freqüentam.

Nesse percurso, as conquistas são provisórias. Mantêm-se até que novas situações não as confrontem com as contingências que as cerceiam. Essas, por sua vez, estão dentro do professor e fora dele, dentro da criança e fora dela, na aula e em seu exterior, na escola e no conjunto da sociedade.

Muitos dos conhecimentos produzidos pelas professoras-pesquisadoras estão colados à sua prática, mas outros estão colados às possibilidades que o

projeto que as orienta permite perceber. Produzem teorias sobre os processos pedagógicos e no processo de ensino. Essas teorias orientam o seu trabalho, permitem a crítica a ele e a avaliação de outras perspectivas práticas e teóricas. Como outras produções, exigem a exposição, nem sempre possível a um professor assoberbado com tantas atividades, e a organização de um grupo que auxilie o seu autor a elaborar com consistência seus referenciais e a confrontá-los com outros tantos já sistematizados. Além disso, por sua peculiaridade, tais produtos incorporam-se ao trabalho e orientam a conduta do professor na aula e na escola. Incorporam-se, enfim, de modo contraditório. O repúdio ao mundo da criança, a imposição do silêncio, o apego a valores próprios de sua própria condição convivem com o respeito à individualidade e à história da criança; as restrições ao seu comportamento rebelde, com a busca do melhor caminho para atingi-lo e devolver-lhe a auto-estima; a centralidade do professor na condução do trabalho e na intervenção necessária às aprendizagens, com o apoio à organização das crianças, voluntária ou não, e a atenção à reação delas frente às propostas. Forjam indícios, ainda, pela pressão proveniente das próprias crianças, sobre a possibilidade de uma organização do ensino impregnada de propostas de trabalho. Contaminam-se de compreensões sobre a repercussão das condições concretas, em suas múltiplas determinações, sobre a escola, o trabalho do professor e a presença da criança, sem que as vítimas sejam consideradas culpadas novamente.

Nesse processo, a avaliação torna-se a síntese desse movimento contraditório, uma das fontes de tensão do trabalho pedagógico e o seu próprio resultado. A impotência, o sofrimento, o conformismo convivem com a rebeldia, o questionamento, a satisfação. Provas convivem com diagnósticos qualitativos; expectativas elevadas em relação às crianças confrontam-se com critérios alheios ao seu desenvolvimento; a incorporação desses sujeitos convive com a sua alienação.

A reflexão, seja ela mediada pela pesquisa ou não, como capacidade do ser humano de dar-se conta de si mesmo e do mundo que o cerca, pela mediação da

palavra, palavra sua e palavras do outro, e, por meio delas, pelo pensamento que se volta a si mesmo, permite compreender esse drama.

Quando Claudia procurava ajuda e não a encontrava (Episódio 29), não poderia, assim como as crianças, ter qualquer tipo de auxílio. Por vezes, consegui ser o outro de que necessitava. Por outras, duvidei e continuo duvidando da minha capacidade de, com ela e para ela, produzir esse estranhamento. Tenho certeza, no entanto, de que não seria alguém que desconhecesse as condições de seu trabalho e as condições com base nas quais ela pensava o mundo e se relacionava com sua profissão. Como estabelecer um processo de pesquisa que busque romper com um paradigma que delimita o papel do professor, restringindo-o ao “mero trabalho” (como disse BRAVERMAN) ou ao trabalho desumanizado (a que se refere ANTUNES), sem articular a formação, a produção e a intervenção?

ELLIOTT, entre outras coisas, ajudou a perceber que, em contextos de pouca liberdade para a inovação, é difícil que a pesquisa-ação proporcione uma relação colaborativa entre pesquisadores e professores e o seu desenvolvimento profissional. Com ZEICHNER, descobrimos o óbvio: a necessidade de os conhecimentos produzidos pelos professores informarem os estudos sobre o ensino e os processos educativos realizados pelos pesquisadores. Em nosso trabalho, produzimos, como um de seus achados, a necessidade de mediações teóricas que se coadunem com perspectivas históricas coerentes com as posturas ideológicas dos sujeitos em processo de interlocução, para que tais referências possam auxiliar a promover a compreensão dos limites de nossas ações, na escola e na sociedade, e das possibilidades de enfrentamento dessas circunstâncias.

Retomando o trabalho desenvolvido, julgo que as minhas condições teóricas e as das colegas condicionaram o debate. Como hoje as condições são outras e também amanhã o serão, relativamente ao hoje, não há como julgar com os olhos

do presente esse passado. Tiremos dele lições. O que faria diferente? Principalmente, pensaria melhor sobre como atuar com elas e nas suas zonas de desenvolvimento potenciais. Na verdade, não havia, para além de alguns momentos da própria discussão com as colegas ou com o GESPE, um outro que me possibilitasse a produção de um excedente de visão e que me apontasse o que eu não estava vendo e sabendo. Com elas e com as crianças, consegui atuar, em alguns momentos, dessa forma, mas essa atuação careceu da crítica à minha própria atuação. Tentei fazê-la por meio desta exposição. Reitero a hipótese de início e considero ter deixado ao longo da exposição indícios suficientes para comprová-la. O professor pode exercer, mesmo que provisoriamente, o trabalho como objetivação, mas, para isso, precisa estar em grupo, estar em contato com outras perspectivas de compreensão.

Nesse sentido, foram fundamentais os escritos, mesmo quando ocultavam a realidade e a complexidade da escola e da vida das crianças. Ao ocultar, eles também mostravam: o que não se via, o que se gostaria de ocultar. Eu pude saber sobre essa complexidade, porque estabelecemos entre nós três uma relação de colaboração: fui para elas e elas foram para mim a ajuda necessária ao desenvolvimento do trabalho a que nos propúnhamos. Com limites e virtudes. Por isso, essa síntese é a elas dedicada. É a única forma de explicitar a co-autoria nela presente. E para que isso não seja considerado demagogia, as colegas, na leitura da versão final, desculpavam-se por não poderem ajudar a perceber os problemas existentes, pois se sentiam dentro do trabalho.

O tempo, de que não disponho, ajudaria a promover esse distanciamento. Assim como o deslocamento de um lugar para o outro, assim como a leitura de um autor ou de uma experiência. Essa é uma contingência enfrentada pelo professor-pesquisador. Ele precisa estar dentro, mas também fora de seu trabalho para poder analisá-lo. É uma contradição inerente à sua condição. Não há como, portanto, prescindir de mediações, da escrita, de um grupo, de uma obra.

Na relação com as professoras, múltiplas tensões foram enfrentadas. Aprendi a negociar sentidos, a tornar-me frágil e forte, a desconstruir respostas pré-concebidas. Aprendemos a perguntar, a viver e trabalhar com conflitos.

Dispus-me a permanecer com elas, no enfrentamento das tensões emergentes do processo de pesquisa, e isso me fez perceber, mais uma vez, que, ou se está com a pessoa, acompanhando o seu processo de reflexão, conflito e mudança, ou é melhor não provocá-lo. A tendência, na ausência de suporte intelectual e afetivo, é retornar a práticas ainda mais tradicionais do que as anteriores.

Recuperando MANACORDA (1996, p. 360), pergunto, enfim: o que essa história pode ensinar? Pode renovar conteúdos, experimentar metodologias, ou pode repropor utopias? Com ele, respondo: “a utopia positiva consiste não em elaborar soluções ou ‘invenções’ do tipo Owen, mas em fazer tudo para que cada passo, por pequeno que seja, proceda rumo ao futuro: sem excluir *a priori* passos mais largos e tomadas de consciência mais radicais”.

Há muitas contradições a serem superadas na escola, muitas delas brotando da estrutura que alicerça esta sociedade. A luta pela educação continua sendo a luta da humanidade pelo que há de humano, a possibilidade de conhecer, de saber sobre si, sobre o universo, e de transmitir a sua história e o seu acervo às gerações que se sucedem. Decididamente, trata-se de uma luta política a ser travada dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOLLA, N. A reconstrução de um caminho na busca de uma nova escola. *Cadernos de reflexão*, Passo Fundo : UPF, p. 13-29, 1999.
- ANDREOLLA, N; DE MARCO, R. R. et al. A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo : UPF, v. 2, n.1, p. 31-62, dez. 1995.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho; ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2.ed. São Paulo : Boitempo Editorial, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo : Hucitec, 1992.
- BENINCÁ, E. et al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo : UPF, v. 1, n.1, p. 13-33, dez. 1994.
- BENS, J. Abrir a escola para a vida. In: FREINET, C. *A educação do trabalho*. São Paulo : Martins Fontes, 1998. p. VII-XIII.
- BOURDIEU, P. *Contrafogos; táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1998.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. *El oficio del sociólogo; presupuestos epistemológicos*. Argentina : Siglo Veintiuno Editores, 1975.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, de maio de 2000. Coordenação Geral: Ruy Leite Berger Filho. 73 p.

- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista; a degradação do trabalho no século XX*. 3.ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.
- CARDIA, N. A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e educação*, Rio de Janeiro : Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano II, n. 2, p. 26-69, 1997.
- CARNOY, M.; LEVIN, H. M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo : Cortez, 1987.
- CARR, W. *Una teoría para la educación; hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña : Paideia, Madrid : Morata, 1996.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza; la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona : Ediciones Martínez Roca, 1988.
- CASALI, A.; RIOS, I.; TEIXEIRA, J. E.; CORTELLA, M. S. (Orgs.) *Empregabilidade e educação; novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo : EDUC, 1997.
- CASTRO, C. de M., CARNOY, M. (Orgs.) *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas Editora, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. Todo mundo tem que viver uma grande paixão e uma possibilidade de revolução. *Caros amigos*, São Paulo, n. 29, p. 22-28, ago. 1999. Entrevista concedida a Marina Amaral e outros.
- COLUSSI, R. A escola e o trabalho pedagógico como desafios do professor-pesquisador. *Cadernos de reflexão*. Passo Fundo : UPF, p. 41-52, 1999a.
- COLUSSI, R. Reconstruindo uma experiência em alfabetização na periferia: o olhar de uma professora-pesquisadora. *Cadernos de reflexão*. Passo Fundo : UPF, 1999b. p. 65-82.
- DE TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo : Cortez, 1996.
- DICKEL, A. *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção*. Campinas, 1996. Dissertação de Mestrado em Educação (Metodologia do Ensino), Universidade Estadual de Campinas.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 33-71.
- DICKEL, A. et al. Uma experiência em formação continuada com professores de escolas públicas de periferia; relato de um processo inacabado. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 29, n. 115, p. 147-159, abr./jun. 2000.

- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"*; crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas : Autores Associados, 2000.
- ELLIOTT, J. Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, v. 35, n. 2, p. 149-169, jun. 1987.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid : Morata, 1990.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 137-152.
- ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9, 1998, Campinas. *Documento final*. Campinas, ANFOPE, 1998. 54p.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola; educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IRMÃ MARIA CATARINA. *Plano Global - 1995/1999*. Passo Fundo, 1995.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo : Cortez, 1989.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo : Cortez, 1989. A escola: relato de um processo inacabado de construção, p. 9-30.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1994. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica, p. 75-84.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. 12 ed. São Paulo : Cortez, 1998.
- FERREIRO, E. *Reflexão sobre a alfabetização*. 20.ed. São Paulo : Cortez, 1992.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4.ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo; para onde vai à escola?* São Paulo : Xamã, 1999.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Campinas, 1997. Tese de Doutorado em Educação (Pensamento e Linguagem), Universidade Estadual de Campinas.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 2.ed. Campinas : Autores Associados, 1996.
- FREINET, C. *Por una escuela del pueblo*. México, D.F. : Fontamara, 1994.
- FREITAS, H. C. L. de. *O trabalho como princípio articulador da teoria-prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação*

- magistério do curso de Pedagogia da FE-UNICAMP. Campinas, 1993. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- FREITAS, H. C. L. de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP : Papirus, 1996.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas : Papirus, 1995.
- FREITAS, L. C. de. Interações possíveis entre a área de currículo e a didática; o caso da avaliação. In: Reunião Anual da ANPED, 21, 1998, Caxambu. 10 p.
- FRIGOTTO, G. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. et al. (Orgs.) *Empregabilidade e educação; novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo : EDUC, 1997. p. 139-150.
- GERALDI, C. M. G. *A produção do ensino e pesquisa na educação - estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia - FE/UNICAMP*. Campinas, 1993. Tese de Doutorado em Educação (Metodologia do Ensino), Universidade Estadual de Campinas.
- GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-posições*, Campinas : Faculdade de Educação, v. 5, n. 3, nov. 1994. p. 111-132.
- GERALDI, C. M. G. Pesquisa-ação nas ciências sociais e nas pesquisas sobre/no ensino. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 29, n. 115, p. 89-102, abr./jun. 2000.
- GERALDI, C. M. G. Silêncio, cópia, ditado...: análise da vivência curricular na 1ª série do 1º grau. In: *Anais do I Seminário de Estudos sobre Currículo por Atividades*. Santa Maria/RS : Universidade Federal de Santa Maria, p. 23-49, out./1987.
- GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- GOIS, A. Repetência no 1º. ano continua em 40%. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 08 de set. 2000. 1º. cad., p. 01.
- GOLDMANN, L. *Ciências humanas e filosofia; o que é a sociologia?* 11.ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil S.A., 1988.
- GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana : Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- GROSSI, E. P.; BORDIN, J. *Construtivismo pós-piagetiano; um novo paradigma sobre a aprendizagem*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.
- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *A relação observador-observado é uma relação pedagógica*. 1991. 4p. Manuscrito.

- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE PERIFERIA (GESPE). Pesquisa, práxis e produção coletiva: o itinerário de um grupo de professoras-pesquisadoras. MARCON, T. (Org.). *Educação e universidade: práxis e emancipação; uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo : EDIUPF, 1998. p. 133-157.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1992.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. 4.ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.
- JAPIASSU, H. *Nascimento e morte das ciências humanas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- KEMMIS, S.; MC TAGGART, H. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona : Editorial Laertes, 1992.
- KEMMIS, S. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, W. *Una teoría para la educación; hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña : Paideia, Madrid : Morata, 1996. p. 17-38.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis; o pensamento de Marx no século XXI*. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino; o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1989.
- KRAWCZYK, N., CAMPOS, M. M., HADDAD, S. (Orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI; reformas em debate*. Campinas : Autores Associados, 2000.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3.ed. São Paulo : Perspectiva, 1991.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen; marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 4.ed. São Paulo : Busca Vida, 1987.
- LÚDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação; abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Elfos Editora, 1981. 378p.
- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Revista Temas de Ciências Humanas*, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, p. 01-18, 1978.

- LUKÁCS, G. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Roma : Editori Reuniti, 1981a. 3v.
- LUKÁCS, G. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Roma : Editori Reuniti, 1981b. Cap. 1: Il lavoro, p. 09-131.
- MAGNANI, M. do R. M. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- MANACORDA, M. A. *História da educação; da antigüidade aos nossos dias*. 5.ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- MARTINS, J. de S. *Caminhada no chão da noite; emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo : HUCITEC, 1989.
- MARTINS, J. de S. *Fronteira; a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo : Hucitec/USP, 1997.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1983.
- MARX, K. *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, [1993?]. O trabalho alienado, p.157-172.
- MARX, K. *Capítulo VI Inédito de O Capital*. São Paulo: Moraes, s.d.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política. 3.ed. *Os Economistas*, São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo : Moraes, [1984?].
- MÉSZÁROS, I. *A necessidade do controle social*. 2.ed. São Paulo : Ensaio, 1997.
- MÉSZÁROS, I. *Beyond capital; toward a theory of transition*. New York : Monthly Review Press, 1995.
- MÉSZÁROS, I. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Ensaio, 1993.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo : HUCITEC, Rio de Janeiro : ABRASCO, 1996.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) *O limite da exclusão social; meninos e meninas de rua no Brasil*. São Paulo : Hucitec, Rio de Janeiro : Abrasco, 1993a.
- MINAYO, M. C. de S. Quando o conhecer é parte do compromisso social. In: *O limite da exclusão social; meninos e meninas de rua no Brasil*. São Paulo : Hucitec, Rio de Janeiro : Abrasco, 1993b. p. 17-30.
- MOLLO, S. *Os mudos falam aos surdos; o discurso da criança sobre a escola*. Lisboa : Editorial Estampa, 1977.
- PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e educação*, Rio de Janeiro : Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano II, n. 2, 1997. p. 07-25.

- PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 153-181.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo : Brasiliense, 1981.
- ROCKWELL, E. Como observar a reprodução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.1, p. 65-78, 1990.
- SANTOS, J. V. T. dos. A construção da viagem inversa; ensaio sobre a investigação nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan/jul 1991.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1991.
- SCHNAIDERMAN, B. Bakhtin 40 graus; uma experiência brasileira com a sua obra. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1997. p. 15-23.
- SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar; Vygotsky e a construção do conhecimento*. 4.ed. Campinas, SP : Papyrus, 1995. p. 35-63.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa : Moraes, 1977.
- SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária; o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte : Autêntica, 1999. p. 17-48.
- SOARES, M. B. *Linguagem e escola; uma perspectiva social*. São Paulo : Ática, 1989.
- SOUZA, A. N. de. *Sou professor, sim senhor*. Campinas, SP : Papyrus, 1996.
- SOUZA, M. P. R. de. *Construindo a escola pública democrática; a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. São Paulo : Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1991. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Escolar).
- STENHOUSE, L. El legado del movimiento curricular. In: GALTON, M., MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona : Martínez Roca, 1986.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo de curriculum*. 3.ed. Madrid : Morata, 1991.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 3.ed. Madrid : Morata, 1996.

- STENHOUSE, L. The humanities curriculum project. *Journal of Curriculum Studies*, v. 1, nº1, p. 26-33, 1968.
- TRIGO, M. H. B.; BRIOSCHI, L. R. Interação e comunicação no processo de pesquisa. In: LANG, A. B. da S. G. (Org.) *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo : CERU, p. 30-41, 1992.
- VALIATI, C. M. de A. Escola de periferia; um olhar em construção. *Cadernos de reflexão*, Passo Fundo : UPF, p. 31-40, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 5.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone : Editora da USP, 1994. p. 103-117.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador; escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores; ideias e práticas*. Lisboa : EDUCA, 1993a.
- ZEICHNER, K. M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN. La Coruña : Paideia, Madrid : Morata, v. 1., p. 385-398, 1995.
- ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, Lisboa : EDUCA, 1993b. p. 13-28.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.
- ZEICHNER, K. M. Formar os futuros professores para a diversidade cultural. In: *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, Lisboa : EDUCA, 1993c. p. 73-112.

ANEXO 1 – REGISTRO DOS DOCUMENTOS QUE INTEGRAM O
CORPUS DA PESQUISA

Tipos de documentos

AT – Apresentação de Trabalho
DC – Diário de Campo
EC – Escrita da Criança
ET – Entrevista
MM – Memória
PD – Parecer Descritivo
RO – Registro de Observação
SE – Sessão de Estudos

Tipo de Material	Código	Data	Descrição
AT	AT000997	23-24/9/97	Reunião Anual da Anped – Intervenção de Rosane
AT	AT301097	30-31/10/97	Seminário Municipal de Educação – Apresentação da Escola
AT	AT000598	**/5/98	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Apresentação de trabalho de Rosane
DC	DC161097	16/10/97	Rosane
DC	DC201097	20/10/97	Conselho de Classe com professoras de 1 ^a . série
DC	DC231097	23/10/97	Rosane
DC	DC281097	28/10/97	Rosane
DC	DC111197	11/11/97	Claudia
DC	DC131197	13/11/97	Rosane
DC	DC181197a	18/11/97	Claudia
DC	DC181197b	18/11/97	Rosane
DC	DC201197a	20/11/97	Claudia
DC	DC201197b	20/11/97	Rosane
DC	DC251197b	25/11/97	Claudia
DC	DC251197a	25/11/97	Rosane
DC	DC271197a	27/11/97	Rosane
DC	DC271197b	27/11/97	Reunião Pedagógica (Currículo por Atividade)
DC	DC281197	28/11/97	Feira Cultural

DC	DC291197	29/11/97	Festa de Despedida
DC	DC000098	1998	Dados da Escola e das turmas observadas
EC	EC220497	22/4/97	Rosane
EC	EC090597	09/5/97	Rosane
EC	EC000797	**/7/97	Rosane
EC	EC000997	**/9/97	Rosane
EC	EC001097	**/10/97	Rosane
EC	EC001297	**/12/97	Rosane
ET	ET000796a	**/7/96	Claudia
ET	ET000796b	**/7/96	Rosane
MM	MM200397	20/3/97	Rosane
MM	MM040497	04/4/97	Rosane
MM	MM100497	10/04/97	Rosane
MM	MM140497	14/04/97	Rosane
MM	MM180497	18/04/97	Rosane
MM	MM220497	22/4/97	Rosane
MM	MM000597	**/5/97	Rosane
MM	MM220597	22/5/97	Rosane
MM	MM280597	28/5/97	Rosane
MM	MM020697	02/6/97	Rosane
MM	MM050697	05/6/97	Rosane
MM	MM150697	15/06/97	Rosane
MM	MM280697	28/6/97	Rosane
MM	MM100897	10/8/97	Rosane
MM	MM220897	22/8/97	Rosane
MM	MM250897	25/8/97	Rosane
MM	MM300897	30/8/97	Rosane
MM	MM000997	**/9/97	Rosane
MM	MM250997	25/9/97	Claudia
MM	MM001097	**/10/97	Rosane
MM	MM021097	02/10/97	Claudia
MM	MM101097	10/10/97	Rosane
MM	MM171097a	17/10/97	Claudia
MM	MM171097b	17/10/97	Rosane
MM	MM241097	24/10/97	Rosane
MM	MM081197	08/11/97	Rosane
MM	MM121197	12/11/97	Claudia
MM	MM141197	14/11/97	Rosane
MM	MM201197	20/11/97	Claudia
MM	MM251197	25/11/97	Claudia
MM	MM001297	**/12/97	Rosane

MM	MM000997	**/9/97	Claudia
PD	PD030597	03/5/97	Rosane
PD	PD000797	**/7/97	Rosane
PD	PD081197	08/11/97	Rosane
RO	RO290497	29/4/97	Rosane
RO	RO130598	13/5/98	Dados referentes à turma 32
RO	RO210598	21/5/98	Caracterização da turma de Claudia
SE	SE101097	10/10/97	Rosane
SE	SE171097	17/10/97	Rosane
SE	SE241097	24/10/97	Rosane
SE	SE111297	11/12/97	Claudia
SE	SE141197a	14/11/97	Rosane
SE	SE141197b	14/11/97	Claudia
SE	SE211197a	21/11/97	Rosane
SE	SE211197b	21/11/97	Claudia
SE	SE241197	24/11/97	Claudia
SE	SE161297	16/12/97	Claudia
SE	SE301297	30/12/97	Rosane
SE	SE050498	05/4/98	Claudia
SE	SE130498	13/4/98	Claudia
SE	SE080598	08/5/98	Claudia
SE	SE130598	13/5/98	Claudia
SE	SE210598	21/5/98	Claudia
SE	SE030698	03/6/98	Claudia
SE	SE230300	23/3/00	Rosane e Claudia

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE