

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TRAVESSIA DA PRÁTICA DOCENTE: PAISAGENS QUE CONSTITUÍRAM A
FORMAÇÃO E O TRABALHO NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: Maria Natalina de Oliveira Farias

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado

Campinas

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TRAVESSIA DA PRÁTICA DOCENTE: PAISAGENS QUE CONSTITUÍRAM A
FORMAÇÃO E O TRABALHO NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Aluna: Maria Natalina de Oliveira Farias

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado

**Este exemplar corresponde a
redação final da dissertação defendida
por Maria Natalina de Oliveira Farias
e aprovada pela comissão julgadora.**

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Campinas

2006

iii

*Aos meus grandes amores:
“marido”, João, Otávio, Daniel
e minha mãe...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço sobretudo ao **Senhor: o Deus da vida**, o *Iaveh da* libertação, *Oxalá das* diferenças, da paz, da solidariedade, da justiça e da misericórdia...

Aos meus pais por terem me dado a vida...

A minha **mãe** que me transformou em *apanhadora* de sonhos...

Aos meus irmãos:

Luiz Carlos pelos questionamentos, apontamentos e sua incansável crítica diante do mundo, da vida e de nós mesmos...

Laine pela fidelidade, ajuda, proximidade de vizinhas que somos...

Júnior, Rita e Rodrigo, mesmo distantes, estiveram próximos nessa trajetória...

As minhas queridas cunhadas: **Angélica, Heliamar e Vivi** e cunhados: **Gê e Sérgio** por fazerem meus irmãos mais felizes e humanos...

Meus sobrinhos e sobrinhas: **Laila, Bele, Lucas, Arthur, Catharina, Mateus, Nicolas** por aceitar a titia que tenho sido e que sou...

Ao **“marido”** por confiar, depositar, incentivar, cuidar das crianças e sonhar junto...

Aos meus pequeninos homens: **João, Otávio e Daniel**...

As colegas e interlocutoras na escola: **Lia, Kelly, Mônica, Karina**...

As queridas colegas do CEFAM: **Adriana, Aimar, Izalto, Márcia, Joseane**...que muito aprendi com eles sobre a busca pelo outro, ao encontro e ao diálogo...

As **crianças** da escola, pelos diálogos estabelecidos...

A querida **Denise** pelo apoio com as crianças...

A **Rozana e Ronaldo** pela paciência nas correções e sugestões no texto...

Aos Coordenadores do Centro de Formação, especialmente **Adriana, Inês, Ângela, Jackie e Alexandra**, que de uma forma ou de outra compartilharam parte dessa travessia...

A **Cléo, Nadir e Rita** do Programa de Pós-Graduação pela incansável paciência, orientação e ajuda...

Ao meu querido orientador **“Gui”** que me acolheu, e acreditar que era possível *“chegar em algum lugar”*. Pela sensibilidade e confiança na voz e autoria das professoras e professores de educação básica.

Ao **Wanderley e Lílian** pela generosidade, acolhida e afeto nas colocações e sugestões na qualificação...

Ao **GEPEC**, que juntos, pudemos produzir... partilhar o produzido...

RESUMO

Este trabalho de pesquisa e de escrita da dissertação teve origem na minha experiência como docente com as crianças de primeiro ciclo de uma escola fundamental da cidade de Hortolândia. Trata-se de um conjunto de reflexões tendo como referência a epistemologia da prática, entendendo a experiência como acontecimentos que nos formam e nos transformam como professores que somos e que passamos a ser. Experiência de dois anos de trabalho que foi registrada e recuperada na pesquisa nos meus cadernos de planejamento e de registro de aulas. A pesquisa teve como mote a investigação do meu próprio trabalho, levando em conta a experiência re-vivida com as leituras das situações e dos acontecimentos em aula. A travessia da investigação sobre a própria prática revelou as práticas do trabalho como fonte de uma história não documentada e não oficial. Revelações dos sujeitos: eu e as crianças. As paisagens dessa travessia, que dentre muitas outras questões, apareceram às relevâncias que organizei na relação de interlocução com os registros: A percepção do professor reflexivo quanto às dificuldades na aula; Do “apagar incêndios” percebeu-se um caminhar sobre eles. Da solidão docente à solidão compartilhada; Na diversidade dos textos o encontro com as crianças. A busca pelo outro, o encontro, o diálogo e a reflexão na perspectiva do professor-pesquisador foram às aprendizagens dessa travessia.

ABSTRACT

This research paper and the dissertation writing had the beginning in my experience as a teacher with children from the first cycle in a basic school in the Hortolândia city. It is about a complex whole of reflections that have as a reference the practical epistemology, understanding the experience like events that form and transform us like teachers that we are and become to be. Experience from two years of work, which was registered and recovered in the research of my planning notebook and my register classes. The research has as a motto the investigation of my own work, and the experience revived with the reading of situations and of events in class being considerate. The crossing of the investigation about the own practice revealed the work practices as a fount of a not documented and not official history. Subject's revelations: the children and me. From the landscapes of this crossing in many other questions that I had organized in the relationship of interlocution with the registers, have appeared: The perception of the reflexive teacher about the difficulties in classroom; From the “extinguish conflagrations” have perceived a walking on it; From the teacher's loneliness to the sharing loneliness; In the diversity of texts the encounter with the children. The search for the other, the meeting, the dialogue and the reflection in the teacher-researcher perspective have been the relevant learning from

SUMÁRIO

A TRAVESSIA DA PESQUISA	.....01
CAPÍTULO I : Meu Percorso de Formação	.....07
Minha Infância:	.....08
Formação Acadêmica:	.....11
Na formação de Professores	.....19
CAPÍTULO II : Construção da Investigação:	.....25
Pesquisa sobre a própria prática	.....30
O Registro da própria prática	.....36
Seleção de Registros	.....44
CAPÍTULO III : As Paisagens que Constituíram o trabalho na Escola:	.....47
1 – Organização do trabalho: as crianças, a rotina e as mudanças na aula	.....49
2- Paisagens reflexivas e refletidas do professor-pesquisador	.....55
2.1- Percepção do professor reflexivo quanto as dificuldades na aula;	.....55
2.2- Do “apagar incêndios” a caminhar por eles;	.....65
2.3- Da solidão docente à solidão compartilhada;	.....71
2.4- Na diversidade dos textos o encontro com as crianças;	.....79
3- Me ajuda a olhar?	.....96
DAS LIÇÕES A INTERMINÁVEL TRAVESSIA	.....99
1- Descobertas, surpresas, interrogações...	.....99
2- Despertar, encanto, fascínio...	.....100
3- Percepção, encontro e diálogo com o outro...	.....101
BIBLIOGRAFIA	.....107

A TRAVESSIA DA PESQUISA

*E assim foi nascendo o conto:
Um a um, bem devagar,
Muitos acontecimentos
Passaram a se encadear.
Depois voltamos pra casa,
Bem felizes a cantar.*

*Alice! Tome esta história,
Alegria de um instante,
Feita de sonhos da infância
Em que a memória se encante,
Como grinaldas de flores
Colhidas em terra distante.*

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas.

Uma aventura, uma viagem, uma travessia, um risco foram essas as experiências da Alice, ao seguir o coelho, sem nem parar para pensar de que jeito iria sair depois da toca de onde se enfiara. Experiências essas que permitiram que *o conto nascesse bem devagar e muitos acontecimentos passaram a desencadear*. Senti-me como a Alice! Não saber onde iria chegar, mas se permitir fazer a Travessia!

A construção desta dissertação foi uma travessia! E de vez em quando fiz a mesma pergunta da Alice: *Por favor, poderia me dizer qual o caminho para eu sair daqui?* E a resposta do Gato de Cheshire: *Depende muito de para onde você quer ir!* Contudo Alice não estava preocupada para onde ir e sim chegar a *algum lugar*. Então não importa o caminho, mas a experiência de caminhar, olhar para as paisagens! Uma mistura de desespero e lucidez acompanharam-me durante o percurso da pesquisa nesse tempo no Mestrado. Nasceu e teve o seu fio condutor na experiência de professora no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos de 2002 e 2003, quando assumi o trabalho no primeiro

ciclo¹ da Rede Municipal da cidade de Hortolândia.

O projeto apresentado para seleção no programa de pós-graduação da FE da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e a referida escritura foram sendo modificados na medida em que aconteciam as interlocuções. Interlocuções sobre o próprio trabalho através dos registros e as vozes das crianças. A minha experiência no trabalho encontrou sentidos outros possibilitados pelos diálogos com os autores, com colegas do Seminário de Pesquisa do GEPEC² e no exercício da escrita.

A minha participação no GEPEC, nas disciplinas e no Seminário de Pesquisa originou reflexões sobre os meus dilemas profissionais com os quais convivía no dia-a-dia da escola e da sala de aula, que nem sempre correspondiam ao que me propunha a investigar no projeto inicial, inclusive fazendo com que me distanciasse cada vez mais dele. O GEPEC me chamou a atenção porque este se constituía em espaços onde o professor socializa os seus dilemas, dificuldades, encantos e desencantos com a profissão.

Na verdade, fiquei perdida em meio à imensa teia de questões que surgiram durante o processo de pesquisa na qual o grupo ajudou a desvelar, como: o mal-estar docente, as resistências do professor quanto às políticas públicas de formação ou capacitação, a experiência do registro e o trabalho com a leitura e a escrita. Questões inerentes ao cotidiano do trabalho do professor que me perturbavam e que queria desvendar. Concordo com FREITAS (2002) quando diz de uma forma bem humorada que uma dissertação não é gestada apenas por mérito do autor. Para que ela se torne possível, é necessário estabelecer muitas alianças:

A busca de cumplicidade é extremamente saudável e penso mesmo que seja indispensável, pois significa poder respirar a tese e falar sobre ela; poder rir dos ataques que nos fazem quase chorar (às vezes chora-se mesmo duras lágrimas salgadas); ouvir as estórias dos outros; saber que esse desespero é temporário e que isso vai passar. (FREITAS, 2002, p.16).

¹ O termo ciclos corresponde ao agrupamento de séries (1^a/2^a e 3^a/4^a) com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno, de acordo com o artigo 23 da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), (Freitas, 2003).

² Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – Área 4 – Ensino, Avaliação e Formação de Professores da Faculdade de Educação, Unicamp.

A partir das interlocuções, a pesquisa foi se modificando, de modo a fazer a necessária escolha dentre a complexidade de questões que emergiam da leitura sobre o próprio trabalho. É difícil para eu falar sobre o tema desta dissertação, pois durante a travessia, apareceram diversos subtemas, e os meus interesses na investigação iam se modificando à medida que realizava o aprofundamento das leituras de meus registros sobre a própria prática. Aí, talvez esteja o fio condutor da história que foi narrada, re-vivida, re-experimentada: a investigação sobre a própria prática, para refletirmos sobre a constituição e formação do professor no trabalho e pelo trabalho.

Na literatura e pesquisas sobre formação de professores tem destacado o estudo sobre a constituição do trabalho docente levando-se em conta aspectos de sua história: individual, profissional, uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir de trajetórias e as histórias de vida. Uma oposição a abordagens anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas que gerou uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Nesse sentido buscou-se novos enfoques para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

O GEPEC, no compasso com uma tendência internacional no âmbito das pesquisas sobre a epistemologia da prática, tem se configurado um grupo que vem tentando re-pensar a concepção da formação dos professores, diferente das que objetivam a capacitação destes (prescrever ações docentes para superação do fracasso escolar), a fim de que “aprendessem” a atuar mais eficazmente na sala de aula. Compreender o desenvolvimento da prática do professor, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

Desta feita, este trabalho procurou compreender, no cotidiano do trabalho e da minha experiência como docente, a complexidade de tornar os espaços constitutivos da escola, espaços de reflexão e investigação da prática docente. Compreender a trajetória do trabalho na natureza e nos significados de ensinar / aprender no âmbito da leitura e da escrita, ser constituída leitora e escritora, dentre as várias tensões sentidas nessa trajetória.

Uma trajetória que marcou passos, trajetos, uma travessia, que com meus interlocutores resultaram as incertezas, as (in) verdades da formação que nos transformam em pessoas que vamos nos tornando. Uma trajetória que revelou os autores que me influenciaram na minha formação inicial, nos meus posicionamentos políticos e pedagógicos. Que passaram pela minha trajetória de vida, na profissão, e que foram narrados neste trabalho. Interlocutores sempre presentes na minha vida: minha mãe, meus irmãos, os padres das comunidades católicas, mulheres e homens das comunidades de base, que pela fé e pela esperança ajudaram nas referências de justiça, paz, liberdade, colegas de profissão, de poesia, de contos, meus pequeninos filhos. Interlocutores ausentes e presentes nas expressivas palavras, idéias, emoções: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Pedro Demo, Corinta Geraldi, Guilherme Prado, Antonio Nóvoa, Peres Gómez, Donald Schön, Roseli Fontana...

Desse modo tomada por vozes invisíveis, visíveis, mas presentes nos meus modos de ser e estar no mundo, mais do que explicar e narrar as experiências do trabalho, a preocupação foi verificar as possibilidades e dificuldades de pensar a própria prática no interior da escola, tendo como paisagem / horizonte o trabalho na sala de aula. Compreender as tensões vividas dentro e fora da sala de aula, as particularidades no processo de ensinar leitura e escrita, ao ser ensinada pelas vozes das crianças.

O exercício dessa escritura foi como “brincar” de *carregar água na peneira*, como mencionou o poeta Manoel de Barros³, no seu livro “Exercícios de Ser Criança”. Conta a história do menino cismado, esquisito, que gostava de carregar água na peneira. Este descobriu que também gostava de escrever. A mãe, cheia de compaixão, disse que ele bem que poderia ser um poeta e que fazer poesia era o mesmo que carregar água na peneira a vida inteira. Acontece que ao aprender a usar as palavras e fazer peraltagens com elas, o menino descobriu que podia ser livre, que podia dar novos sentidos ao mundo visto e revisto por seus olhos, fazendo até “uma pedra dar flor”.

³ BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro/RJ Salamandra, 1999.

Fazer o percurso dessa escritura foi fazer uma travessia sem ter um fim! Porém ficou aquilo que resultou uma retomada no meu percurso de formação, para assim “olhar” a origem do tema em questão. Ficou aquilo que fosse o resultado da minha experiência nos dizeres de LARROSA (2001), experiência no sentido daquilo que nos toca, nos acontece, ao contrário dos excessos de opinião, do acúmulo de informações, ao contrário do que a modernidade exige e provoca: a falta de memória e a velocidade com que se passam as coisas.

Retomar os meus registros, fonte de informação de um trabalho com crianças de primeiro ciclo dos anos de 2002 e 2003, foi garimpar os momentos que eu e as crianças demos lugar aos acontecimentos. Foi também fazer memória, na escrita, desses acontecimentos que me possibilitaram escutar, atentar-me aos pequenos detalhes e encontrar-me. Fazer a travessia!

A proposta era fazer dos meus registros realizados diariamente após as aulas nos anos de 2002 e 2003 o campo onde seriam capturados os dados para a pesquisa. Ao tomá-los nas mãos, foi outra travessia!

Foram garimpados 180 registros, com 90 em cada caderno, e deles saíram pedras, cascalhos, diamantes, como se fosse um garimpo. Perdia-os e achava-os novamente! Contudo foi um exercício em reviver, rememorar o vivido, agora ressignificado.

Fontana (1997) demonstrou com seus estudos que o olhar para o próprio trabalho enquanto protagonista e professora exige um esforço de re-elaboração deste papel, e, para ela, é um modo de agir sobre o próprio trabalho de modo a ser tomada por ele, apropriar-se dele. De certezas a incertezas, do que não era inquietação que passou a ser inquietação, o que parecia legítimo ou ilegítimo passou a ser ilegítimo ou legítimo. Um movimento constante e contraditório!

Compartilho nessa escritura os significados do processo vivido, e que na escrita solitária – com um amontoado de dúvidas, inquietações, suposições, hipóteses e incertezas – ficou longe de “acertos”. A solitária reflexão junto às interlocuções com as colegas do grupo, as crianças, as orientações trouxeram novas incertezas, porém que se transformaram, no diálogo, em uma possibilidade, em uma emergência de “possíveis” gestados na compreensão dessas incertezas.

Desse trabalho resultou uma reflexão sobre minha trajetória de vida e das minhas experiências profissionais para dizer como fui me constituindo como pessoa e profissional ao longo da minha trajetória narrada.

Faço uma narrativa da minha história de formação e das experiências nas quais fui constituída, constante no próximo capítulo.

A construção da investigação, da narrativa do processo de mudança e os rumos da investigação, desde a apresentação do projeto de pesquisa quando da seleção ao programa da pós-graduação, são o mote do segundo capítulo.

O terceiro capítulo centra-se no trabalho na escola: Percepção do professor reflexivo quanto às dificuldades na aula – dizer sobre as potencialidades, dificuldades, em se constituir professora e pesquisadora nos espaços da sala de aula e da escola; a narrativa do trabalho com a leitura e a escrita: encantos, o fascínio de me ver professora naquele lugar: a sala de aula.

Por fim, as lições que pude compreender, apropriar desta trajetória refletida e reflexiva como professora e professora-pesquisadora, encerra-se o texto, mas não a continuidade da Travessia.

CAPÍTULO I:

MEU PERCURSO DE FORMAÇÃO

"Bem cedinho, antes mesmo de todos acordarem, Zacarias percebeu que aquele seria um sábado maravilhoso: duas zebras e um enorme cachorro peludo estavam bebendo água no chafariz de seu jardim. Em seguida, o menino Zacarias encontra um velho que lhe diz ser um apanhador de sonhos das pessoas, pois se estes não são recolhidos até o raiar do dia, tornam-se realidade e permanecem para sempre. Ali pela rua, o menino e o velho vêem sonhos por toda parte: piratas, coelhos, dragão e cavaleiro de armadura em um cavalo [...] E como o apanhador de sonhos precisava consertar seu caminhão quebrado, Zacarias ajudou-o com as ferramentas e na captura dos sonhos [...]"

Troon Harrison. O Apanhador de Sonhos.

Começo justamente este capítulo com essa história por se tratar dos sonhos que temos e de como nos transformamos em apanhadores de sonhos como minha mãe. Sua história de vida demonstra que a sabedoria vai além do saber escolar. Nasceu em Garanhuns – Pernambuco. Aos quatro anos, veio com a família para o Estado de São Paulo apenas com as “roupas do corpo”. Aos sete já trabalhava na lavoura nas plantações de milho, amendoim, feijão, abóbora. Tudo o que pudesse ser cultivado em terra seca. Dizia a nós que a caneta dela sempre foi a enxada. Ao chegar na região de Campinas, em 1973, sentiu necessidade de estudar e cultivava um sonho: Queria ver os seis filhos estudados e com boa formação. Disse num Boletim⁴ Informativo dos Funcionários da Empresa que trabalha: “*Eu fiz como um pássaro, saí do ninho, voei, busquei tudo o que havia de melhor, novos horizontes e*

trouxe para meus filhos”

Minha Infância:

Nasci no interior de São Paulo, em 25 de dezembro de 1968, ano e mês do AI-5. Meus pais eram trabalhadores rurais. Cada um “curtia” sonhos diferentes.

Meu pai sonhava em se tornar um tocador de viola e ficar famoso no Brasil inteiro, pois havia aprendido a “tocar de ouvido” e todos diziam que ele tinha talento para música. Minha mãe sonhava em sair das “garras” da matriarca da família, minha avó, vir para São Paulo, estudar e fazer estudar os filhos e ter condições de vida digna. Nossa história não é muito diferente da maioria das famílias que viviam nas áreas rurais.

Minha mãe convenceu meu pai da necessidade da mudança com o argumento de realização do sonho dele que era se tornar famoso e cantar nas rádios e na televisão. Chegamos à região do Matão – bairro divisa com Campinas e Sumaré, em 1973. Moramos com minha avó materna, pagamos aluguel, chegamos a morar em cortiços. Tínhamos uma vida muito difícil. Meu pai foi trabalhar na construção civil, e minha mãe como trabalhadora rural, no ofício de lavadora de batatas. Eu e meus quatro irmãos não tínhamos com quem nem onde ficar, por isso, acompanhávamos minha mãe na empreitada do dia-a-dia.

Desde os sete anos, cuidava da casa e dava assistência aos meus irmãos menores. Muito cedo assumi as responsabilidades da minha mãe, pois a ela competia ajudar meu pai, trabalhando dia e noite. Meia-noite ela nos acordava para perguntar se tínhamos ido à escola, se tínhamos feito a lição de casa, das travessuras que fazíamos etc.

Com o tempo, minha mãe reconheceu que se não estudasse continuaria a lavar batatas. Então, insistiu com meu pai para que os dois estudassem, e foram fazer o antigo Mobral, terminando a quarta série. Logo depois, minha mãe continuou os estudos e com todas as dificuldades que tinha (de memória, de leitura, das preocupações diárias), conseguiu chegar até o ensino médio. Sem sentir-se satisfeita, cursou Ciências Religiosas na PUC-Campinas. Ela sempre insistiu, ajudou e contribuiu para que todos os filhos fizessem

⁴ Boletim Informativo dos Funcionários do ITAL. ETC..ITAL. Ano IV – Número 30. junho/2005.

curso superior. Aos poucos, os seis filhos foram se graduando e de certa forma realizaram o sonho dela.

Enquanto estudava, tentava realizar concursos que sabia que iria acontecer na cidade. Passou no concurso no Ital (Instituto de Tecnologia em Alimentos), uma estatal, na função de ajudante de limpeza e de cozinha. Havia 3.300 concorrentes para duas vagas. O bom desempenho na entrevista, a experiência, a dedicação e a responsabilidade nos trabalhos anteriores, tudo isso foi de grande peso para sua entrada na estatal.

Assim teria pelo menos o direito a uma aposentadoria melhor do que como trabalhadora rural, e estava mais tranqüila por ter conseguido fazer com que todos nós estudássemos. Meu pai, muito embora tenha parado os seus estudos na quarta-série, sempre trabalhou como operador de máquinas e se aposentou como ajudante de construção civil da Unicamp. Contudo, viveu sempre o conflito e esteve sempre entre a “obrigação” de cuidar dos filhos e conquistar seu sonho: tornar-se um cantor de música sertaneja e ficar rico com o dom que Deus lhe tinha dado como presente: tocar e cantar. Carrega essa frustração até hoje!

Aos domingos, minha mãe fazia questão de nos levar à missa. Sempre carregou o propósito de fazer com que nós vivêssemos e participássemos da fé que dizíamos (ela dizia ter) ter. Uma fé aliada à vida e à esperança!

No início da década de 80, deu-se início o movimento de descentralização das paróquias, com a criação das pequenas comunidades eclesiais de base. Comunidades que interagiam com os movimentos populares de reivindicação de melhoria de infra-estrutura para o bairro em que morávamos.

Minha mãe era uma das lideranças da comunidade e me carregava com ela. Ensinava nas atitudes que, se a gente quisesse mudar a nossa história, teríamos que ser sujeitos participativos dessa história em curso.

Chegamos a fazer dois cursos de Teologia, na linha de pensamento de uma vertente

da Igreja Católica, conhecida como Teologia da Libertação⁵, que se sustenta na concepção da Igreja como instrumento de transformação social.

Lembro que essa participação nas comunidades eclesiais de base me propiciou um olhar mais “desconfiado” do que lia e ouvia na escola. Resultado disso eram as minhas redações recheadas de críticas, na época sem muitos argumentos, mas o fato é que já tinha um posicionamento político diante dos temas propostos pelo professor de Língua Portuguesa.

Aos 16 anos fui trabalhar e comecei como guardinha⁶ numa empresa que logo depois me contratou na área administrativa. Prestei vestibular e comecei o curso de contabilidade na PUC-Campinas para prosseguir na carreira iniciada na empresa no setor de contabilidade. Nessa empresa via os absurdos cometidos aos trabalhadores: nos acertos de contas, nas condições aviltantes de trabalho.

Enquanto tínhamos nós, do setor administrativo, uma cozinha, um refeitório e um almoço de primeira linha, os funcionários da produção traziam comida de casa e almoçavam debaixo das árvores. Ficava indignada, mas me sujeitava a tal situação pelo emprego, pois já nessa época me transformara em arrimo de família. Viviam um contra-senso!

A prática, fora da empresa, de comprometimento com a justiça, com a participação nos movimentos organizados, levou-me a tomar uma decisão que me tirasse daquele distanciamento ou incoerência.

Pensava em fazer o curso de Pedagogia, trancar o curso de Contabilidade, virar as costas para uma “vida boa” que tinha na empresa, com o salário bem mais alto que o de

⁵ Um movimento que nasceu no fim da década de 70. De acordo com autores teólogos, a teologia da libertação é uma grande convocação aos cristãos para fazer dos Evangelhos e da Fé, um fator de mobilização social. Também é considerada como Teologia da Salvação, salvação como ação gratuita de Deus na história. Dom da vida definitiva em uma história na qual devemos construir a fraternidade. Consultar mais: GUTIERREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação: Perspectivas- Em busca dos pobres de Jesus Cristo: O pensamento...**1ª ed. SP. Loyola, 2000; BOFF, Leonardo. **Igreja, Carisma e Poder.** Coleção Teologia da Libertação. 2ª ed. SP. Record, 2005; MESTERS, Carlos. **Esperança de um Povo que Luta.** Coleção: Por trás das palavras. 12ª ed. Campinas/SP. Paulus, 1983.

⁶ “Guardinha” é um termo (apelido) para adolescentes que pertenciam/pertencem a uma Associação Filantrópica que tinha/tem parceria com empresas privadas, que contratavam adolescentes para assumir funções nas áreas do comércio e da Indústria, chamada de Associação do Homem de Amanhã.

professor, viagens, convênios, pagamento da metade da mensalidade da faculdade. Afinal fazer a escolha pelo campo da educação me permitiria ser agente de mudança.

Participar do processo de mudança era utopia cristã das comunidades eclesiais de base. Via na profissão de professor o aspecto e o ideário da participação e da mudança da sociedade. A concepção de educação como redentora da sociedade foi forte nas minhas experiências nos movimentos e comunidades de base. Na formação profissional, ou seja, no curso de Pedagogia, fui marcada pelos princípios e o ideário de uma mudança estrutural para uma plena realização humana. Autonomia, conscientização e participação marcariam meus posicionamentos políticos e pedagógicos quando comecei na profissão em 1993.

Vejo que escolher a profissão de professor foi uma decisão acertada, porque significou uma parte da realização pessoal e profissional. Percebi que a participação e a mudança fazem parte da natureza do homem, pois somos seres provisórios e inacabados. A mudança na educação é uma construção histórica e social e que não depende única e exclusivamente de uma escolha profissional: ser professor com a esperança de alcançar a mudança. Há várias variáveis nesse processo!

Formação Acadêmica:

A minha formação em Pedagogia, na PUC-Campinas, só reforçou o propósito e a escolha que havia feito. Foi apresentado um sujeito, um educador que me encantou imediatamente: Paulo Freire.

Em Pedagogia do Oprimido (1987) e na Educação como Prática da Liberdade (1989), conheci os fundamentos e o pensamento desse autor. Li e entendi que a sua convicção era no homem como um ser de diálogo constituído pela palavra. Para Freire (1989) existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Não é no silêncio que os homens se fazem, é no encontro. O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Uma exigência existencial. Portanto, o diálogo é um dos pilares da pedagogia libertadora de Paulo Freire. O diálogo como posição diante da vida e do mundo, e dialogando com o mundo para entendê-lo e re-interpretá-lo estaria passando pelo processo de conscientização.

Segundo ele, a conscientização ocorre quando o oprimido chega à convicção da luta pela transformação social como sujeitos, não como objetos. E assim essa luta começa pelo auto-reconhecimento de homens que são e oprimidos que são. Por isso, para Paulo Freire, participação é engajamento.

O silêncio da outra parte é a denúncia viva do escândalo que é um povo silenciado, marginalizado e imerso na passividade. Outra condição para o diálogo é que ninguém, numa sociedade que diz ser democrática, seja excluído ou posto à margem da vida social. Ou seja, uma educação como prática da liberdade será possível quando se realizar numa sociedade onde existem condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade.

O autor contrapõe a educação bancária e a educação libertadora (Freire, 1989). Na primeira, o educador é o agente, o sujeito cuja tarefa é “encher” os estudantes dos conteúdos que ele acaba impondo, como se fizessem sucessivos depósitos num banco. Acaba exigindo dos estudantes memorização mecânica. Não supõe que ele possa realizar alguma ação, nem invenção, nem busca, nem criação; e sim recepção. Nessa concepção, o educador é o que educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, atua, é o sujeito do processo. Já na educação libertadora, a educação é humanização em processo, que significa práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Nesse sentido, a Educação é processo contínuo, de inúmeras nuances, que ocorre nos diferentes lugares, em variadas situações e condições por meio da interação entre sujeitos e o meio. Processo esse vivido não só nas paredes da escola ou das instituições, mas no cotidiano das pessoas, independentemente da raça, da religião, do sistema político ou mesmo da condição sócio-econômica e cultural.

Assim, o homem descobre-se, enquanto ser humano e sujeito histórico, que é parte de um ecossistema e de uma teia de relações com o mundo e com os seres que constituem este mundo. (BRANDÃO, 1985); (FREIRE, 1989).

A educação libertadora é problematizadora porque requer conscientização. Professores e estudantes são sujeitos que sabem e, assim, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”

(FREIRE, 1987). Ou ainda:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível, depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante do aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta em aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1997: 15).

A literatura mais marcante na minha formação acadêmica foi a literatura e o ideário freireano. A compreensão de que o professor também é sujeito que se constitui nas relações e interações com o outro possibilitava repensar os lugares de “aluna” e de professora que pretendia e que estava me propondo ser. Como diz FREIRE (1997 p. 16):

Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Nesse caso, a participação teria sentido articulada ao conhecimento produzido no contexto vivido, tecido nos conflitos, nas divergências, na pesquisa, e que é resultado da produção humana no decorrer da história. Desta forma não é a teoria para um lado e a prática para outro, é o processo de tecitura na interlocução entre o conhecido e o que está a ser vivenciado:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Ibidem: 24).

No segundo ano da faculdade, à noite, fui ser voluntária num grupo de alfabetização de adultos numa das comunidades católicas, ficando por lá seis meses. Particpei também, a título de estágio, de num projeto apoiado pela Faculdade de Educação da PUC, a qual tinha um trabalho na equipe pedagógica do projeto de organizar materiais para os professores e

lecionar para os adultos considerados analfabetos funcionais. Assim, fazíamos um trabalho de alfabetização sistemática apoiada no ideário freireano.

O estágio na formação de professores no último ano da faculdade tinha que ser numa das escolas de Campinas que tivesse o curso de Magistério. Optei pelo CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério), na disciplina de História da Educação. Juntamente com a professora, participava das discussões, trazia reportagens para serem consideradas durante os debates e encaminhamos um projeto no qual seria a continuidade dos temas da disciplina. O tema escolhido foi “Participação e Cidadania na formação e ações docentes”, fruto de leituras que estava fazendo para efeito do Trabalho Terminal de Curso (TTC).

No terceiro ano da faculdade de Pedagogia, assumi aulas no ensino supletivo, à noite, numa escola estadual, em caráter extraordinário na disciplina de História e Geografia. Foi numa das turmas do supletivo que decidi realizar meu trabalho de pesquisa que resultasse numa síntese de curso (TTC). No meu entendimento, a pesquisa teria que ser realizada a partir do trabalho pedagógico implementado com os estudantes numa das turmas escolhidas.

Para subsidiar o meu trabalho de conclusão de curso, além do que li sobre os ideais de Paulo Freire, fiz uma leitura sobre conceitos de pesquisa e de pesquisador de Pedro Demo⁷.

A proposta do livro tem por objetivo fundamentar e desmistificar a pesquisa: a idéia da teoria e prática da pesquisa que ultrapasse os muros da academia e da sofisticação instrumental. O autor reconhece que a desmistificação fundamental, nesse caso, está na crítica à separação artificial entre ensino e pesquisa. Desmistificar a pesquisa é reconhecer também a imersão do profissional no mundo da prática. Segundo ele, quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado. A pesquisa no cotidiano não é ato isolado, especial, mas processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade impõem.

Portanto, pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo como

princípio, base de uma proposta emancipatória. Desmistificar a pesquisa significa a superação de condições atuais de reprodução do discípulo, que reproduz num outro discípulo, se caracterizando, no entanto, como atitude de criação.

Para ele a pesquisa é descoberta da realidade: desfazer a aparência visível, observável para surpreender a realidade por trás dela. Uma outra definição defendida pelo autor é que pesquisa é diálogo com a realidade, tomando-o como processo e atitude e como integrante do cotidiano. Diálogo como confronto de idéias, uma complexa comunicação de uma sociedade sempre desigual. Desse modo, diálogo é fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam.

Ao responder o que é o professor (DEMO, 1991), afirma o autor que, em primeiro lugar, é pesquisador, aquele que exerce a capacidade de diálogo com a realidade, orientado a descobrir e a criar, elaborador da ciência; é socializador de conhecimentos, despertando no aluno a mesma noção de pesquisa, fazendo-o também pesquisador porque descobridor da realidade. Desse modo, analisa a teoria e a prática no educador:

Por um lado, a prática não se restringe à aplicação concreta dos conhecimentos teóricos, por mais que isto seja parte integrante. Prática, como teoria, perfaz um todo, e como tal está na teoria, antes e depois. Sobretudo, prática não aparece apenas como demonstração técnica do domínio conceitual, mas como modo de vida em sociedade a partir do cientista. Em termos de qualidade formal e política, uma não pode ser isolada da outra, tendo como lócus mais próprio à prática histórica como cientista. (DEMO, 1991, p. 59).

Tais idéias discutidas no curso foram significativas para minha formação, pois comecei a compreender a complexidade da prática pedagógica, a relação da teoria e da prática, as dificuldades no entendimento do sentido do que é ser pesquisador no âmbito e nos espaços da escola básica. Idéias que serviram de contrapartida para subsidiar o trabalho de pesquisa como o resultado do trabalho terminal de curso. Um trabalho em que eu fosse a protagonista. Idealizei o trabalho terminal de curso como uma pesquisa do próprio trabalho. Especificamente para isso conceitos de pesquisa foram circulados no grupo de estudantes de Pedagogia.

⁷ DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 2ªed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

Um texto⁸, produzido por duas professoras da faculdade, cujo objetivo era trazer uma contribuição para o entendimento dos tipos de pesquisa na perspectiva crítico-dialética, foi oferecido para ajudar na explicitação dos aspectos que caracterizariam os relatos dos estágios. O texto foi resultado de uma pesquisa bibliográfica a ser sugerida para as estudantes da turma para aprofundamento e compreensão dos tipos de pesquisa, as questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional.

Nesse caso, eram consideradas pequenas experiências de pesquisa, chamadas de relatos na disciplina Prática Profissional Supervisionada. Foram apresentadas reflexões sobre a metodologia de pesquisa: os aportes teóricos da observação participante, da pesquisa participante, e a pesquisa-ação. De acordo com BRANDÃO (1983), citado pelas autoras, a característica da observação e da pesquisa participante é a convivência e a participação do pesquisador no contexto onde deseja pesquisar.

Nesse caso a pesquisa passa a ser constitutiva de um projeto que tem a ver com a ciência. Surge a partir de um trabalho político de constituição de um novo mundo. O outro deixa de ser um dado que me obriga a usar de uma metodologia que faz com que ele não se aproxime; que o mantém distante como um ser reduzido a números que desaparece na pesquisa para ser agora um outro com o qual se convive.

E sobre a pesquisa-ação, de acordo com THIOLENT (1986)⁹ indicado no texto, é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com o texto produzido, as professoras salientam que THIOLENT (1986) considera participação numa concepção diferente da colocação feita anteriormente sobre

⁸ SALVUCCI, Mara; MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Tipos de pesquisa na metodologia crítico dialética**. PUC-CAMPINAS/FE. 1991.

⁹ THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3ª. ed. SP: Cortez, 1986.

pesquisa-participante. Ele vê a participação como o envolvimento dos pesquisadores e das pessoas implicadas nos problemas investigados como absolutamente necessária. Toda pesquisa-ação é do tipo participativo. Assim sendo, sua característica fundamental é realmente a ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Já para BRANDÃO (1983), a participação significa que a pesquisa participe de um projeto político que defende a transformação social.

As autoras chegam à conclusão que toda pesquisa participante se abre para a pesquisa-ação e que há modalidades de pesquisa-ação que poderão ser consideradas pesquisa-participante.

O referencial sobre pesquisa e o princípio de participação foram o norte para pensar num ensaio sobre pesquisa nas turmas de supletivo com quem trabalhava a disciplina de Geografia e História.

As aulas de História e de Geografia com os adultos possibilitaram discussões em torno das histórias de vida de cada um articuladas com o contexto histórico brasileiro, conteúdos que permitiam aos estudantes adultos interar e fazer relações com um contexto mais amplo, da cultura, e da história de miscigenação das regiões brasileiras.

As dificuldades eram grandes, pois eu não tinha a formação específica da disciplina e o que propunha era em grande parte fruto de leituras que fazia do material didático para me inteirar da história propriamente, e os conceitos apoiados nas referências construídas ao longo da minha formação na Pedagogia.

Avalio que o trabalho de conclusão de curso foi uma experiência na qual exercitei o ofício de refletir sobre o próprio trabalho, exercitei o diálogo com os alunos como constitutivo para o andamento das aulas e o diálogo com minhas próprias ações em vista de rever estratégias, métodos, materiais e livros selecionados, além dos textos que produzia em função das situações e acontecimentos em aula.

O tema para as aulas e para a síntese do curso (TTC) foi educação e cidadania.

Resumiu-se primeiro numa reflexão sobre o tema apoiado em Ferreira (1993)¹⁰, numa reflexão sobre a origem do cidadão burguês, e a emergência da educação para o “novo proprietário”, bem como a contraposição e crítica da cidadania burguesa, surgida no processo da Revolução Francesa.

A interlocução foi significativa, e o esforço nas pesquisas bibliográficas ajudou a construir relações antes não permitidas, como os conceitos históricos que faltaram na minha formação primária, sobretudo as relações histórico-sociais e culturais, resumidos por um aluno: “Então, quer dizer que toda a mudança ocorrida no Brasil, desde a colonização, foi feita pela classe dominante; visto que no século passado, que não é muito tempo, o povo não participava das decisões e dos rumos para o país?” (OLIVEIRA, 1994)¹¹

Além do trabalho, foi relatada a participação dos adultos num movimento desencadeado por eles mesmos a partir da notícia que o então Governador do Estado, da época, iria extinguir o ensino supletivo. Abaixo-assinado e passeatas foram realizados no bairro por alunos e professores, que resultaram numa reflexão sobre ser ou não ser cidadão nesse momento. Ou seja, a participação e o diálogo foram o eixo articulador do trabalho e nas reflexões sobre o trabalho desenvolvido com os estudantes adultos.

Perceberam-se duas preocupações, uma que partisse do trabalho do professor, considerando a formação do professor no movimento de ação-reflexão-ação, e a outra preocupação que contasse com a participação dos estudantes no processo de realização do trabalho.

O relatório final resultou numa narrativa, num relato dos acontecimentos e situações vividas pelo grupo, uma análise considerando bibliografias sobre cidadania e participação, e finalmente as lições aprendidas a partir da experiência com essa turma durante um ano de trabalho.

¹⁰ FERREIRA, Nilda Teves. ‘Cidadania: uma questão para a educação’. In **Os fins da educação e a questão da cidadania**. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.

¹¹ OLIVEIRA, Maria Natalina Alves. **A práxis do educador na construção da cidadania**. Trabalho Terminal de Curso. Campinas. FE/PUC-Campinas. 1994.

Ao me formar em Pedagogia, me perguntava: e agora? Sem o curso do Magistério nível ensino médio, mas com muita vontade de atuar como professora com pessoas na fase adulta, comecei a amadurecer a idéia de trabalhar como professora no Ensino médio, no curso de formação de professores existentes na cidade. E assim...

Na formação de professores:

Minha trajetória nos cursos de formação de professores se deu primeiramente na Escola Estadual Carlos Gomes, uma das escolas estaduais na cidade de Campinas com curso de formação de professores. A primeira experiência foi na disciplina de Didática e Supervisão de Estágios. Era uma escola gigantesca em número de alunos e de professores. A dificuldade foi imensa na organização e no trabalho de construção do projeto político pedagógico da escola. Como podia me sentir tão sozinha no meio de tanta gente ?

Em 1998, passei a fazer parte do quadro de docentes do CEFAM e, ao contrário do Carlos Gomes, a participação fazia parte da cultura da escola. Todos eram envolvidos nas questões de interesse do coletivo. Os professores eram organizados por áreas: Didática e Metodologias do Ensino, Humanas, Exatas, Biológicas, Literatura e Artes. As propostas de trabalho apresentadas também no momento de entrevista tinham que estar de acordo com os projetos em andamento na escola.

Do tempo que trabalhei no CEFAM, queria destacar uma experiência em especial, pois marca alguns princípios refletidos e reflexivos no entendimento de concepção da profissão professor, ações e reflexões docentes. Essa experiência marcante se deu na trajetória de construção do Projeto de Regência. Projeto este que se originou a partir de questionamentos do grupo de professores da área de Metodologia de Ensino, com o objetivo de, através dele, nós professores e estudantes, estabelecermos um diálogo com as diversas áreas que compunham o currículo da escola.

O projeto fora criado por um grupo de professores no ano anterior – 1997 – e tinha por objetivo promover uma melhor integração das disciplinas que envolviam a formação das futuras professoras.

Talvez esse tenha sido o modo que encontramos de superar alguns conflitos que nos incomodavam, e que as estudantes percebiam e cobravam. Um deles era o fato das estudantes

coabrarem que os professores estavam desarticulados. Podiam ver que havia duas escolas em uma: o grupo que compunha áreas do currículo do núcleo comum e o grupo do núcleo da parte diversificada do currículo. Esta última abrangia, sobretudo, as disciplinas “preparatórias” para o exercício da profissão. Os conflitos eram freqüentes na sala de aula, pois tínhamos o discurso sobre integração, trabalho coletivo, pedagogia de projetos – temas abordados no curso de formação – mas nós estávamos desarticulados e com práticas isoladas.

As estudantes questionavam também a validade do que discutíamos nos cursos. Diziam que nada do que falávamos tinha a ver com a prática. Por isso, havia necessidade de problematizarmos os estágios na perspectiva da relação teoria-prática, da relação dialética entre esses pólos que caracterizam o processo de conhecimento. FREITAS (2003), propõe essa discussão e diz que:

A forma como se dá à relação entre didática e prática de ensino, nos cursos de formação de professores, é manifestação das diferentes formas de conceber teoria-prática. A separação e a total autonomia das duas áreas de conhecimento – a didática e a prática de ensino – na estrutura dos cursos de formação de professores são evidência da visão dicotômica da relação teoria-prática que predomina em nossa sociedade. (p, 32).

Assim sendo, a proposta de estágio¹² baseadas nas leituras¹³ e discussões no grupo de Didática / Metodologias tinha o objetivo de, no contato com as escolas, aprofundar as reflexões inerentes ao cotidiano vistas pelas estudantes, fundamentado num trabalho interdisciplinar. O objetivo era ser a continuidade do processo educativo, não sendo, por isso, um momento dissociado da teoria, mas diretamente relacionado à realidade educacional e social. A proposta partia de dois eixos: o conhecimento da realidade escolar como alicerce para os estágios e que o trabalho fosse em conjunto com as estudantes e o professor da classe.

A partir das discussões fundamentadas nas leituras dos diários de campo eram criados pequenos projetos de intervenção, contando com a participação da escola estagiada e dos professores que acompanhavam as estudantes, que eram chamados de supervisores de estágio. Desses projetos de intervenção, o que ficou marcante foi o projeto de regência.

Uma das professoras participante do início do Projeto assim descreve a experiência:

¹² VARANI, Adriana. FERREIRA, Joseane Maria. FERREIRA, Márcia Andréia Martins. OLIVEIRA, Maria Natalina Alves de. **Proposta de Estágio**. CEFAM. Fev/2000.

¹³ As leituras eram realizadas no grupo por sugestão e necessidade desencadeada nas aulas e discussões sobre situações e vivências nos estágios.

Lembro-me de nossa primeira reunião oficial no recesso de julho de 1997, na cantina da Universidade em que as três professoras envolvidas haviam estudado. O nosso objetivo com este primeiro encontro foi pensar a continuidade do que em junho tínhamos dado como ponta pé inicial. Havíamos combinado nos corredores e na sala de professores, sem muita sistematização, que os alunos iriam desenvolver seus projetos de estágio integrando as áreas de Estudos Sociais e Língua Portuguesa e que nós deveríamos, enquanto professores, orientar tais projetos. Queríamos em julho estudar a possibilidade de envolver outras áreas de conhecimento e fazer deste projeto inicial o "Projeto de Regência" dos 4^{os} anos do "Magistério".

Desta reunião nasce a proposta de envolver todos os professores que tivessem interesse. Em verdade, gostaríamos que todos os professores da área de didática desta série se envolvessem. No entanto sabíamos que não era viável fazer uma relação de forças de forma a envolver a todos independentemente de suas vontades. Já tínhamos para nós que se organizar no coletivo dependia da vontade, do envolvimento espontâneo. E esta espontaneidade é uma das características mais fortes deste grupo. O encontro espontâneo, sem necessariamente construir meios de coerção, foi marca inicial. Fizemos o convite em uma reunião de área e lançamos a semente. Inicialmente apenas uma professora não se dispôs a participar [...] (VARANI, 2001).

Resumidamente, o projeto era dividido em três partes: a primeira, a estudante depois de observar e conviver com os alunos e a professora, escolhia um tema a partir de uma aula de problematização (quais os desejos, assuntos, temas, curiosidades do grupo-classe, por exemplo). A segunda parte era de regências, pensadas sempre a partir do registro da aula do dia. Olhar através do registro para a aula daria suportes para pensar sobre o próximo passo. Havia projetos de dois meses de regência. A terceira parte seria a análise dos dados, categorias que, para elas, eram recorrentes, pertinentes, e assim dialogar com autores estudados durante o curso sobre tais categorias.

Os registros das aulas eram o instrumento para que acontecesse essa reflexão. No final das aulas, elas dedicavam o tempo a "olhar" para os dados, para todo o processo e a experiência vivida na escola, percebendo o que era relevante, sensível e que poderia ser uma categoria para uma análise teórica.

O projeto de regência foi a forma encontrada por nós para nos convencermos de que era possível o professor produzir conhecimento a partir do próprio trabalho. "Olhar" para os registros e "escutar" o outro, buscar o outro, elas mesmas, as crianças, num processo contínuo de diálogo com toda experiência que haviam feito.

Cito um trecho da conclusão das análises e do relato de estágio de uma das estudantes:

O presente trabalho foi baseado numa reflexão sobre a prática vivenciada em sala de aula, por meio das regências, durante o ano letivo de 1998 com crianças de 1ª série e nas discussões que influenciaram tal prática.

Inicialmente, foi preciso ter consciência da participação e envolvimento das diversas pessoas que fizeram ou passaram a fazer parte do processo: as crianças, a professora da classe, as professoras que elaboraram a proposta de trabalho e eu, para que a realização do projeto fosse coerente. Foi necessário também, pesquisar sobre o assunto trabalhado e sobre a visão da nova concepção proposta pelas professoras: a interdisciplinaridade [...] Acredito que a prática de estágio é relevante para a formação de professores, pois no meu caso, por meio dele, pude conhecer realidades que eu sabia que existiam, mas que nunca me afetaram e me fizeram refletir [...] .Quanto ao presente relatório, este, por ser um registro, me levou a refletir sobre a minha prática e o meu relacionamento com as pessoas envolvidas com o trabalho [...] os quais me fizeram perceber que, através do registro, onde as idéias estão sistematizadas, é possível “ver” e refletir sobre o que interferiu na elaboração e execução do trabalho [...]] (CAMARGO, 1998).

O interessante era a participação das estudantes na elaboração do projeto de regência em conjunto com as crianças e a professora da classe, pois o diálogo foi um exercício constante até finalizar o trabalho de síntese de curso que chamamos de proposta de trabalho. Fui marcada pelas experiências do registro, pelo esforço do diálogo necessário para efetivação do Projeto e pelas reflexões resultantes do processo vivido.

Em 2000, fui chamada por concurso e aceitei trabalhar com as crianças, no Ensino Fundamental da rede municipal de Hortolândia. A principal motivação em ter aceitado o trabalho com as crianças do Ensino Fundamental foi a busca pela coerência. No fundo a cobrança que as estudantes faziam de que o que dizíamos nada tinha ver com a prática mexia comigo. Certamente é problemático dicotomizar teoria e prática, mas o que me inquietava era um desejo de pertencer e viver o cotidiano da escola básica. Ouvir e falar às crianças despertavam tamanho interesse não para confrontar ou verificar questões postas pelas estudantes, mas para servir de referência para meu desenvolvimento, aperfeiçoamento e formação profissional.

Trabalhava no CEFAM, de manhã e de tarde, com crianças da terceira série. A experiência de professora nas duas escolas foi singular. A experiência do trabalho coletivo do CEFAM confrontava com o trabalho solitário na escola de Ensino Fundamental. A discussão com as estudantes, futuras professoras, confrontava com a experiência de professora primária, a relação teoria-prática problematizada, da independência e autonomia das estudantes à dependência e heteronomia infantil.

Num dado momento ocorreu uma incompatibilidade nos horários entre as duas escolas e precisei optar por aquela que me possibilitasse uma permanência, uma estabilidade profissional. Já sabia que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pretendia encerrar as atividades dos Projetos CEFAMs. Portanto, saber tal informação foi essencial na escolha da escola.

A experiência no Município de Hortolândia foi significativa, pois vivia o contrário da experiência do CEFAM. O trabalho coletivo foi substituído pelo trabalho solitário. O modo que encontrei para dialogar e pensar sobre a minha prática foi registrar. Os cadernos eram revistos pela coordenação pedagógica da escola. Registrava praticamente todos os dias as aulas, com o propósito de rever o planejamento, olhar os acontecimentos e replanejar a semana, ou os dias a partir desse olhar. Foram quatro cadernos, com registros mistos: descrições, apontamentos, anexos (pautas das reuniões, atividades mimeografadas, desenhos e textos das crianças) e registros reflexivos da prática.

A escrita nos cadernos teve como motivação pensar e reviver sobre as ações realizadas para que tais ações pudessem ser ressignificadas no exercício de ensinar.

Em 2002 resolvi escrever as minhas principais preocupações inerentes ao meu trabalho com as crianças do Ensino Fundamental, tendo como leitura principal os meus próprios registros.

Já tinha conhecimento quando estava no CEFAM, que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – conhecido como GEPEC – era um grupo de pesquisas que tinha como perspectiva compreender no chão da escola a complexidade da prática pedagógica no cotidiano do trabalho docente, o processo de formação do docente no exercício da profissão e de seus saberes. Um grupo que vinha se configurando na perspectiva da epistemologia da prática. Esses temas me interessavam, pois acreditava, desde a graduação, que o professor, pela profissão, tinha o estatuto de dizer algo sobre o que pensa e o que faz. Que também ele é pesquisador! Nossas experiências ajudam outros a dizer a nós mesmos o que temos que fazer. A partir da nossa experiência docente nos classificam: aquele é tradicional, construtivista, é sócio-interacionista etc. No GEPEC, vi que os registros feitos por mim poderiam dizer algo sobre essa experiência vivida, registrada ou não, produzindo uma outra escrita. Por que não? O que diz o professor, quando diz e como diz foram perguntas importantes...

Inicialmente, ao propor o projeto, as minhas indagações vinham ao encontro de vários conflitos vividos na ordem do modelo de formação continuada que se configurava na rede municipal de ensino da cidade de Hortolândia, que, na minha compreensão, “a olhos nus”, era prescritivo e genérico. Tinha o interesse de verificar como eu vinha lidando, com minhas colegas de escola, com a questão do controle externo ao nosso trabalho. Em contrapartida assumir o papel de narradores do próprio trabalho.

A travessia da pesquisa foi mudando o eixo da investigação. A investigação sobre a travessia de dois anos de trabalho, esse foi um primeiro recorte, foi mobilizando questões outras, que, no frígido dos ovos, fez com que a questão inicial se perdesse no meio do percurso. Surgiu nesse ofício de garimpo, de compreender as (im)possibilidades do professor se configurar como o professor pesquisador do próprio trabalho. Compreender na perspectiva da experiência (LAROSSA, 2001) e da aula como acontecimento (GERALDI, 2002), o caráter da formação de leitores e escritores, levando em conta a formação do professor, também como leitor e escritor.

Assim selecionei tais cadernos, episódios, a fim de fazer uma operação de garimpagem para produzir uma coleta de informações e produzir um conjunto de dados que permitissem explicitar o que foi recorrente e o que foi singular no trabalho realizado a partir dos registros selecionados.

É necessário nessa perspectiva aprofundar o percurso da pesquisa, que contribuições se configuram para a mudança de eixo na pesquisa. Compreender melhor a partir das discussões feitas no GEPEC, o que significa para sermos reconhecidos ou não como professores reflexivos porque pesquisadores. Que nós, professores produzimos conhecimentos e “dar a ver” esses conhecimentos, dar visibilidade ao quanto produzimos de saberes e de conhecimentos.

CAPÍTULO II

CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Ocupo muito de mim com o meu desconhecer.

*Sou um sujeito letrado em dicionários.
Não tenho que 100 palavras
Pelo menos uma vez por dia me vou no Moraes ou no Viterbo -
A fim de consertar a minha ignorãça,
Mas só acrescenta*

Manoel de Barros

O projeto inicial apresentado no programa da pós-graduação da Faculdade de Educação tinha como finalidade compreender os conflitos no interior da sala de aula e da escola, bem como as relações entre o cotidiano do trabalho do professor e as propostas de cursos de capacitação oferecidas pela rede municipal da cidade de Hortolândia. Perceber o que e como representava tais propostas na formação do professor enquanto autor, o protagonista real de sua prática.

Tinha ainda a intenção de analisar, a partir dos meus cadernos que foram escritos durante a minha experiência na rede municipal, no período de 2000 a 2003, as resistências e as re-existências¹⁴ quanto às exigências em aplicar tais práticas tomadas no curso de capacitação, no trabalho conduzido pelo professor. Propus-me a pesquisar o meu próprio trabalho a partir de coleta de dados dos cadernos de registros.

Durante esse tempo produzi alguns textos isolados e fragmentados em relação à proposta de pesquisa. Assim, no ato de escrever tais textos, e com diálogo estabelecido, foi possível elencar alguns temas que eu considerava relevante esclarecer e compreender.

¹⁴ Dentre as idéias discutidas no GEPEC, a re-existência é objeto de análise no cotidiano do trabalho do professor. Estes têm resistido às condições adversas de trabalho, negando formas de controle e a imposição da política educacional, e re-existem ao se organizarem em grupo, no coletivo, produzindo novas formas de ser e estar na escola, produzindo novos saberes, e construindo uma escola outra. Idéia esta formulada mais

Na proposta inicial da pesquisa, o problema a ser investigado centrava-se nas interferências ou não, nas resistências quanto a um conjunto de conflitos vividos na escola.

Alguns trechos do projeto inicial demonstram minhas preocupações quando da elaboração do projeto:

Através do projeto de pesquisa me proponho a desvelar conflitos vividos e contribuir na melhoria da prática educativa.

Destacaria o fato de convivermos diariamente nos espaços da escola sentindo-se como que “vigiadas” no próprio trabalho, uma vez que, toda semana, os cadernos de planejamento e registro das aulas são vistos juntamente com cadernos de alunos. Verificamos assim um controle sobre “o que” é dado e os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores. Forma essa encontrada para verificar a existência ou não das diretrizes dos novos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), na atividade docente.

Na verdade, os cadernos de registros precisariam estar de acordo com os objetivos e conteúdos disciplinares dos PCNs. Há três anos, desde que passei a fazer parte do corpo docente da rede, é fornecido curso de capacitação. O primeiro deles foi um estudo sobre os PCNs, critério hoje (ano 2002), para os novos professores, a realizar a capacitação. Os novos professores são obrigados a fazer um curso "relâmpago" sobre os Parâmetros. E professores da primeira e segunda séries, desde 2001, fazem o PROFA (Programa para Professores Alfabetizadores) – projeto também encabeçado pelo MEC.

O discurso proferido, nos cursos e nas centrais, refere-se à necessidade e urgência da inovação curricular, o que significa que os PCNs trarão novos ventos para a prática educativa, sendo sinal de inovação para essas práticas. O que se esconde por traz desses cursos, é o fato da rede estar investindo nos cursos de capacitação e isto reside na “teoria” de que um dos aspectos de melhoria da qualidade de ensino, indicado nos índices de reprovação e aprovação é a necessidade de capacitar o professor.

Nesse sentido, o professor acaba sendo um mero executor, refém do seu próprio trabalho. Também excluído de qualquer discussão que envolva diretrizes de melhoria da qualidade de ensino na rede.

Ao reler tais trechos sinto algumas inquietações sempre presentes no desenvolvimento do meu trabalho: o mal-estar docente causado em grande parte pelas tentativas de controle externo ao trabalho docente, a constatação de que era preciso aprender a lidar com as relações entre mim e as crianças no percurso do trabalho. Percebi que tais questões faziam parte das inúmeras variáveis presentes no contexto da sala de aula, e que, se isso eram fatos, situações e acontecimentos recorrentes nos registros, poderiam ser a base para construir um percurso para a pesquisa.

profundamente nos trabalhos de VARANI (2005), e LIMA (2003).

Ao iniciar a pesquisa sobre os cadernos de registros¹⁵, o rumo da investigação foi dirigido à pesquisa sobre o próprio trabalho, e dele inicialmente via sobretudo as tensões, as saias-justas, do que o encanto experienciado e experimentado no coletivo (eu e as crianças) durante aquele período que estava sendo analisado provocava. Na verdade foi um ofício de garimpeiro. Achar a pedra preciosa entre pedras e cascalhos foi exaustivo, conflituoso, pois quando achava perdia porque desejava escarafunchar mais fundo para ver se conseguia maiores e mais pedras. Tinha que escolher e estabelecer um período de tempo. Priorizar determinadas pedras e abrir mão de outras. Aquelas escolhidas teriam que ser lapidadas, limpas, até adquirir o brilho próprio de sua natureza.

As primeiras pedras selecionadas foram os cadernos. Dos quatro escritos, selecionei os dos últimos anos – 2002 e 2003 – anos de trabalho com o primeiro ciclo (2ª e 1ª série respectivamente). O passo seguinte foi investigar no interior dos registros as recorrências, indícios, marcos, trajetos, passos do trabalho especificamente em relação à leitura e a escrita, próprio da natureza do trabalho com o primeiro ciclo.

Desse modo, ao considerar o campo de garimpo, isto é, ao tomar os registros nas mãos, foi modificando a problematização inicial proposta no projeto. Não foi um processo tranqüilo, porque implicou um exercício racional de ler todos os registros, selecionar aqueles que apontavam no conjunto dos registros a natureza do trabalho desenvolvido.

Foram escritos sempre após as aulas e possuem características diversas. Não foi planejada antecipadamente a forma como iria registrar nem o que teria que ter nos registros. Ia relatando, ora descrevendo, ora refletindo, ora as duas coisas, sem a preocupação do rigor da gramática, com a intenção de realizar reflexões em torno da aula, em torno do meu papel como professora, enfim, reflexões para mim mesma. Talvez por isso, cheio de emoção, angústia, alegria e encontros, transparecendo uma liberdade comigo mesma primeiramente.

Como já mencionei o material era reflexivo, ora descritivo, ora reflexivo e descritivo ao mesmo tempo, apontamentos rápidos do que pensei ou planejei para as aulas, lembretes para mim mesma de materiais a serem coletados ou confeccionados, cópias das atividades para

¹⁵ A escrita nos cadernos foi feita no calor dos acontecimentos, e o objetivo era refletir sobre as situações, ocorrências, ações, dizeres meus e das crianças para re-pensar as aulas. Os registros vão aparecer abaixo, e no próximo capítulo como foram feitos, sem nenhuma alteração. Para identificá-los e situá-los ao leitor, opto pelas siglas: CR1 e CR2, que representam os cadernos de registro referentes aos anos de 2002 e 2003, respectivamente.

as crianças, desenhos e textos delas colados de forma cronológica. Então o primeiro critério foi diferenciar os registros. Dos reflexivos, qual era a recorrência e qual era a reflexão desse registro. Dos descritivos, o que eu queria descrever: a dinâmica da aula, as atitudes das crianças, os diálogos, qual era a força desse tipo de registro? Os apontamentos eram para que finalidade?

Nos descritivos pareciam que o objetivo era contar como se eu quisesse causar um efeito de sedução a quem escutasse (lesse) aquela aula do dia, ou quisesse contar a minha decepção, desilusão comigo mesma e as crianças, como se fosse um desabafo.

Já os reflexivos tinham a intenção de refletir sobre determinada aula. Pensar nas minhas ações do passado e ações futuras. Pensar nos efeitos causados em mim e nas crianças, referentes aos diálogos estabelecidos, à escrita das crianças, às histórias contadas, narradas por mim e por elas. As situações vividas pelas crianças fora da escola, e a narrativa dessas situações em aula.

Por fim, os registros descritivos e reflexivos ao mesmo tempo causaram maior impacto nas minhas leituras, pois, além de narrar, contar uma história, refletia sobre os efeitos causados em nós:

Li a fábula A lebre e a tartaruga. Antes expliquei que já havíamos ouvido contos, poesias, reportagens, e disse que a fábula privilegiava a presença dos animais, eram curtas, e sempre havia uma mensagem ao leitor.

Gostaram da fábula. Distribui as cartolinas para produzirem sobre cada estrofe do poema cidadania. Fizem os cartazes tentei misturar bem o grupo, levando em conta o aspecto da liderança, dos alunos...Separei nas duplas - um lia para o outro. Fizemos uma síntese coletiva... (CR2 - 18/09/03)

Aula - dia 15/09

- . Ler para as crianças o livro: Desafio da Mãe natureza;*
- . Retomar o conceito de subtração e os sinais (se quiser usar os palitos)*
- . Jogo da velha;*

24/10/03

Música: O Pato - Chico Buarque

Rimas - ritmo - lista palavras
Leitura compartilhada
Construção palavras PATETA

Li as poesias do livro "Poesias dão nomes ou nomes dão poesias: Na primeira página do livro o poeta brinca com os nomes. Mostrei à criança, dando exemplos com os nomes deles; Depois a poesia - Você prefere ser chamada de Bela, Maristela ou Banguela? Interessante, aí conversei sobre as formas de chamar as pessoas. Fui brincando com eles, com o poema.

Distribui uma folha-sulfite para dobrarem ao meio. Na 1ª página teriam que contornar a mão - pois representa as nossas digitais - o nosso nome é a nossa marca. Em outra página brincar com os nomes - fazer figura somente com os nomes. O Jefferson desenhou uma bandeira, por exemplo. Depois mostrei o auto-retrato de Decraloix - cores, onde havia pintado a obra; e na última página, teriam de desenhar o próprio retrato. Quando terminaram, mostrei, riram até das figuras. Em muitos casos, desenharam o que gostariam de ser, por exemplo, o Jefferson!

Distribui o livro, e fizeram as atividades de brincar com as palavras. (CR2 - 26/03/2003)

Os registros apontam a diversidade e as características destes dificultando perceber quais são descritivos e quais reflexivos. Percebi contudo que isso não tinha muita importância, uma vez que iria precisar exatamente da diversidade dos registros.

Pedi para o Michael ler a carta que a tia dele mandou. Achei legal, pois ela escreveu na carta que se sente orgulhosa de ter recebido a 1ª cartinha do Michael. Depois apresentei o livro "O grilo pula...e o peixe nada...! Lindinho, sobretudo os desenhos - Valores trabalhados como a inveja...Pedi que fizessem a re-escrita da história. A Pâmela leu o que havia escrito...(CR1 - 20/05/2002).

. Poema: Amigos do peito: Cláudio Thebas

Que tal? - Tatiana Belinsky

Conceito de divisão

Passei hoje, o número de faltas do Claudinei. Neste semestre, veio só dois dias. ...(CR1 - 12/08/2002)

Hoje comecei a ler para eles o livro - que é a menina dos meus olhos: Os miseráveis de Victor Hugo. Pelo jeito gostaram.

Trabalhei o tema sobre energia, depois do vídeo. Fomos discutindo o que haviam visto. Um tema altamente complexo, que senti dificuldade em esclarecer algumas questões as crianças: o que é Petróleo, por exemplo.

Como a energia chega as nossas casas...Durante a conversa, o Michael disse: Combustível adulterado, professora? O que é isso? Ah! Ouvi na televisão. (CR1 - 10/09/2002)

Ao considerar as escritas desse material e a leitura sobre a totalidade dos episódios dos dois cadernos, compreendi que a leitura e a escrita eram o investimento do meu trabalho. O início era sempre o texto lido e escrito. Outra característica foi às reflexões acerca das condições de produção de conhecimento no interior do trabalho em sala de aula. As observações em relação às dificuldades encontradas em trabalhar determinados temas: planejar, ensinar, discutir o que se fez, reflexões de como vamos nos formando a partir do referencial da reflexão sobre a própria prática.

A pesquisa sobre o próprio trabalho significou um desnudar-se diante de mim mesma. Com o exercício de rememorar a leitura dos registros, surgiram muitos conflitos e muitas interrogações sobre o movimento de perceber a professora em que estava me constituindo. Perguntas do tipo: Por que fiz assim e não de outro jeito? Entender, sobretudo, que a mudança no saber e no fazer pedagógico dependem das condições de trabalho e do contexto nos quais isso se viabiliza.

Portanto o processo de pesquisa foi uma travessia, pois o lugar a que eu cheguei, ainda que provisório, não estava marcado, planejado. Passei por paisagens, entre elas estavam as tensões, pelo encanto possibilitado pelo trabalho com a leitura com as crianças, pelas dificuldades como também as possibilidades e as potencialidades que se vivem na escola, para que esse espaço efetivamente seja um lócus de formação e desenvolvimento profissional que vamos nos fazendo durante a vida.

Deter sobre dois aspectos me parece importante nesse ponto de paragem: Uma se refere à reflexão pautada em alguns autores que fundamentam a pesquisa sobre a própria prática. E outro aspecto sobre ao registro, instrumento pelo qual podemos investir quando se trata da valorização do trabalho docente e como pode transformar em estratégia para formação pessoal e profissional.

Pesquisa sobre a própria prática

Muitos autores na literatura educacional defendem a idéia de que a pesquisa deve incorporar ao trabalho do professor e a pergunta básica é: É possível o professor da educação básica produzir pesquisa, resultado do próprio trabalho? Questionam as condições de pesquisa no interior das escolas. Questionam as (im) possibilidades de o professor ser o pesquisador da sua própria prática.

Nesse ponto encontrei ancoragem nas discussões que o GEPEC tem realizado sobre formação continuada. O grupo tem a participação de professores e professoras com vínculo acadêmico ou não que refletem sobre o próprio percurso e prática profissional colada no cotidiano da escola e da sala de aula. Um espaço na qual professores e professoras da educação básica, médio e no âmbito da Universidade manifestam suas inquietudes, narram experiências como docente, se permitem no diálogo com o grupo rever a própria prática profissional. Um dos resultados desse processo foi a publicação de dissertações, de teses de doutorado¹⁶, de livros, dentre os quais destaco “Cartografias do trabalho docente” (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998). Nesse há a socialização e a discussão de questões que exploram a complexidade da prática pedagógica, a complexidade do processo de apropriação e produção dos saberes docentes, o processo de formação contínua do professor/da professora e do professor como profissional reflexivo e pesquisador da sua prática curricular, através de um processo coletivo de pesquisa-ação.

Já os textos do livro “Percurso de autoria: exercícios de pesquisa” (CUNHA e PRADO, 2005) questionam se o professor pesquisa ou reflete sobre o seu trabalho na escola, e se quando reflete sobre o próprio trabalho está fazendo pesquisa. Nesse trabalho aponta a diferença e a compreensão da pesquisa e da reflexão como práticas distintas, mas dependentes e complementares. Aponta também que o professor pesquisador da escola básica que interroga a sua prática, documenta, investiga, tenta compreender os seus dilemas, dialoga e constrói “um jeito” de compreensão e de interpretação de sua realidade, está fazendo pesquisa, e portanto supõe que o pesquisador não está somente no âmbito da Universidade, e que a pesquisa considerada legítima pode estar no “chão” da escola.

¹⁶ As dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado refletem o desenvolvimento do programa de formação do professor-pesquisador que o GEPEC tem feito a partir da epistemologia da prática. As pesquisas realizadas tratam especialmente de olhar a escola de dentro e por dentro.

Um outro trabalho importante do GEPEC foi sistematizado no livro “Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações” (PRADO e SOLIGO, 2005). Uma obra como as anteriores, fruto de reflexão e de trabalho coletivo de grupo. Os artigos tratam da escrita numa perspectiva da experiência a ser narrada, revivida através da escrita. Como disseram os organizadores na apresentação do material “*a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós –pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como profissionais da educação*”. São relatos de experiências de formação que tomam a leitura e a escrita como fundamental no processo de formação, do registro de memórias para revelar-se e desvelar-se. E assim diga-se de passagem *tomar nas mãos a própria história*. Como disse Rui Canário no prefácio, os artigos têm como um dos méritos mostrar a valorização de modos de pesquisa na ação que implica passar de uma epistemologia do olhar para uma epistemologia da escuta, construída no interior da ação docente.

Os trabalhos produzidos, os que estão em discussão assentam-se na epistemologia da prática. Essa epistemologia da prática oferece a nós, professores, a oportunidade, a possibilidade de problematizar a própria prática em decurso. Assenta-se na reflexão que pretende avançar do conhecimento na ação (intuitivo, espontâneo, experimental) para uma reflexão na ação (questionamento do conhecimento na ação) e alcançar um estado de reflexão sobre a reflexão na ação: momento de sistematização teórica, construção de explicações e interpretações da realidade. (PRADO, CUNHA, SOLIGO, *apud* VICENTINI, SANTOS, ALEXANDRINO, 2006).

Reconhece-se a valorização da experiência docente, na relação da teoria e a prática, que coloca o professor na condição de autor, autor da própria vida, encontrando sentido no trabalho e na sua trajetória profissional.

Aprofundando um pouco mais, no livro “Cartografias do Trabalho Docente” PEREIRA (1998) cita Stenhouse. Este contribuiu para o movimento curricular reflexivo. Movimento este que consistiu em organizar o paradigma do plano curricular surgido nos movimentos das *secondary modern schools*. Este enfatiza uma idéia de currículo concebido como um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão das idéias educativas postas em ação.

Nesse caso, o papel do professor é fundamental na constituição da teoria, uma vez que se acreditava que o currículo é o meio através do qual se comprovam e se desenvolvem idéias educativas. Os alunos, com base nesse fundamento, seriam induzidos a processos de desenvolvimento das próprias potencialidades de compreensão. A autora, citando STENHOUSE, diz não ser possível produzir desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor:

O currículo exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem adequado ao ritmo e as peculiaridades de cada aluno...A idéia de Stenhouse era a de que os professores deviam modificar suas praticas a luz de suas próprias reflexões. (PEREIRA, 1998, p. 161).

Afirma ela que o professor, segundo STENHOUSE, deveria experimentar na sua sala de aula as melhores maneiras de atingir seus alunos. O ato de pesquisa implica uma ação tendo em vista uma indagação. Consiste em descobrir o que os outros podem comprovar, empregando suas descobertas em um contexto de pesquisa. O desenvolvimento para STENHOUSE se concretiza na medida em que o professor procura compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação.

Para ele o professor deveria fazer anotações e reflexões, compartilhar com seus pares. Tal processo seria limitado, caso os professores o fizessem de forma solitária. Fazer uso de anotações que lhes permitam tornar públicas e notórias suas reflexões e práticas potencializa a possibilidade do desenvolvimento de conhecimentos profissionais que venham constituir uma cultura coletiva (DICKEL, 2001).

Elliott (1998) traz uma contribuição para entender a idéia do professor-pesquisador no âmbito da pesquisa-ação. Desenvolve a idéia da pesquisa-ação como aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor.

Nesse sentido o trabalho do professor é de caráter complexo e dinâmico, desenvolvido em situações não estruturadas que solicitam uma compreensão da situação e uma ação inteligente (prudente), a qual não pode ser prevista com antecedência pela própria amplitude da atitude educativa. Nessas situações educativas, freqüentemente as atuações rotineiras não dão conta da resposta necessária para o encaminhamento da solução, e uma ação mais

elaborada, que supõe a capacidade de discernir o significado dos acontecimentos. (PEREIRA, 1998, p. 171).

Em relação ao papel do pesquisador, o autor acredita que 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 reflexiva e discursivamente sua própria prática, chamado pela literatura da pesquisa-ação de automonitoramento.

Nesse caso, os professores poderiam ser considerados como autônomos em situações nas quais suas ações são autodeterminadas e relativamente livres de obrigações impostas externamente. A autonomia docente pressupõe um contexto prático que os professores seriam livres para experimentar.

Fiorentini (1998), num estudo sobre os saberes docentes, a partir de ELLIOTT, diz que os professores sentem que os conhecimentos teóricos, produzidos pelos especialistas ou pelos pesquisadores universitários, são uma ameaça, pois são elaborados por um grupo de estranhos que afirmam ser especialistas na produção de conhecimentos válidos sobre suas práticas educativas.

Ainda para Fiorentini (1998), o papel atribuído ao professor do ensino fundamental, nos processos de inovação curricular, tem oscilado. Num ponto, o professor vê-se reduzido à condição de técnico que apenas toma conhecimento, por meio de cursos de atualização, do que foi pensado ou produzido por outros, nesse caso, os especialistas. De outro lado, temos um outro professor que luta por autonomia intelectual e profissional que o possibilite atuar como profissional reflexivo, que participe das discussões e investigações que atenda aos desafios colocados pela escola.

Para ele existe uma relação conflituosa entre saberes provenientes da academia e aqueles praticados ou produzidos pelos professores no exercício da profissão. Os primeiros aparecem, de forma geral, organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado, parecem mais adequados aos modos de ser e agir do professor, pois estes estão ligados às dimensões do fazer pedagógico.

Essa relação conflituosa seria decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista que exclui a formação e a reflexão teórica.

Para ampliar tais discussões, GERALDI, MESSIAS e GUERRA (1998), a partir de ZEICHNER (1993), afirmam que os professores estão sempre a teorizar na medida em que estão se confrontando com as situações em aula, criam conhecimentos denominados por ele de teorias práticas do docente. Desse modo faz sentido pensar na formação de professores tendo como eixo a reflexão sobre a prática. De acordo com eles, as implicações deste tipo de compreensão é que a formação docente é um processo que se inicia através das experiências de vida e que ocorre durante toda a carreira docente. Cada professor é responsável pela própria formação e desenvolvimento profissional, sobretudo autor da própria vida. A mudança da prática viria acompanhada de uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, bem como valores, crenças, posição diante do mundo e da vida. Acompanhada da reflexão dialógica em grupo e alimentada pelo contexto social, política e cultural.

As experiências de interlocução com as crianças, construídas pelo trabalho cotidiano, constituiu-se como espaço privilegiado de formação e desenvolvimento profissional. O saber e o fazer docente foram se construindo nessa relação diária, entendendo nas vozes das crianças a (re) construção desse saber e fazer do professor.

As decisões e as ações do professor quanto às escolhas, as opções teórico-metodológicas, além de estarem enraizadas no saber da formação inicial, também estão nas experiências que se constroem ao longo do percurso profissional do professor.

Para pensar a sala de aula como espaço privilegiado de desenvolvimento e formação do professor, há que se considerar, ao ser tomada pelas vozes das crianças, o trabalho cotidiano como fonte de produção de conhecimento.

Sem dúvida, além de ser necessário o professor assumir o caráter da reflexão e da investigação sobre o próprio trabalho, também é preciso um outro espaço de discussão coletiva da reflexão e da investigação que o professor se propõe a fazer. Nesse caso considero que o horário de trabalho coletivo¹⁷ - sem, contudo fazer um estudo aprofundado - como espaço

¹⁷ O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo no Município de Hortolândia é obrigatório e faz parte da jornada de trabalho do docente, compondo a jornada integral de 30 horas – 25 horas de docência, 3 horas de trabalho coletivo na escola e 2 individuais, especificado no Estatuto e Plano de Carreira do Município, aprovado no final

institucionalizado, é organizado de modo a circular, promover e tornar possível o trabalho docente como aquele que possibilita pensar no professor pesquisador. Constitui-se como espaço em potencial que viabilize um processo coletivo de reflexão sobre o trabalho docente como forma de pensar a própria formação. Há porém, fragilidades, dificuldades oriundas sobremaneira das condições estruturais nas quais estão enraizadas nesse espaço privilegiadamente coletivo e docente, uma vez que há um grande número de docentes que optam pela dupla jornada.

Reconheço a sala de aula como espaço de formação docente, pois nas relações de interlocução com as crianças, o professor se constitui o professor-investigador da própria prática, no meu caso, especificamente, houve um investimento pessoal, com inúmeras dificuldades materiais, também conquistar o tempo necessário para os estudos e que foram imprescindíveis na atividade de pesquisa. Durante o tempo da pesquisa, conciliei, além do trabalho na sala de aula, as atividades de mãe e da esposa.

É preciso uma luta coletiva para que as instituições possam oferecer essas condições para o professor da educação básica constituir-se além do ser investigativo ou reflexivo.

O registro da própria prática

Falar sobre a prática de escrita no trabalho foi pensar também nas experiências de escrita ao longo da minha formação, na vida e na profissão. Durante minha trajetória de vida e de formação, a escrita teve características diversas. Inicialmente escrevia as palavras como forma de compreender a escrita e o sentido, sentido que fazia sentido para mim, seja copiando, desenhando as letras. Depois escrevia textos sobre algum tema por solicitação dos professores para que eles pudessem ler e compreender a minha compreensão a respeito do assunto.

Todas as experiências de escrita foram experiências que me constituíram como leitora e escritora que fui e que tenho sido. Entretanto o registro sobre o próprio trabalho foi àquela experiência produzida em que me tornei autora, com possibilidade de mudança da própria ação. Uma possibilidade de marcar a experiência vivida e ressignificada pela escrita. Uma experiência de interlocução comigo mesma, e nessa interlocução ouvir as vozes das crianças pela minha própria voz. Uma experiência supostamente solitária. Foi mediada pelas

emergências do trabalho pedagógico, sentia que escrever favorecia um processo de reflexão sobre o próprio trabalho, ia tecendo um processo de apropriação de um retalho da história. História que fazíamos (eu e as crianças) tomar o nosso lugar social. Lugar institucional:

A história de cada indivíduo começa onde começam suas recordações; a de um grupo social começa quando pode deixar rastros gráficos das suas experiências, dos seus atos de comunicação, dos seus pedidos ou desejos. (LANDSMANN, 1995 *apud* ZIBETTI, 2005, p. 156)

Zabalza (1994), ao considerar os estudos em diários do professor, acredita que a ação da escrita do fazer cotidiano profissional faz do profissional aquele profissional racional, que pensa o que faz, portanto, autor de sua prática. Afirma que no caso do estudo sobre os dilemas, os diários iriam ser complementados com entrevistas, gravações das aulas e observações. Nesse caso específico teria um observador de aula e outros como analistas dos documentos.

Contudo, no caso dos diários, os professores convertem-se em investigadores de si próprios e do seu trabalho. Primeiro como narradores, observadores participantes e depois como analistas, ou, pelo menos, no caso de um outro investigador, como confirmadores ou não das análises que o investigador sugere.

Ao propor o tema com os diários do professores, a pretensão do autor era delimitar a forma como cada professor construía o seu discurso sobre a ação concreta que ele próprio desenvolvia nas aulas. Na narração que o diário oferece os professores reconstróem a sua ação, explicitam simultaneamente o que são as suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações.

As bases para fundamentar o paradigma do pensamento do professor abordam que os professores são profissionais racionais, pois estes constroem a sua ação, e constroem-na de forma reflexiva, pois é alguém que controla continuamente a situação, que processa a informação sobre ela, que toma decisões sobre o que fazer a seguir e que orienta a ação com base nessas decisões e com base também na observação dos efeitos da ação sobre os estudantes, a atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos: juízos, crenças, teorias implícitas.

De certa forma salientam CLARK e YINGER, indicados por ZABALZA (1994, p. 30), que a racionalidade da conduta do professor constrói com base em vários contextos:

psicológico (teorias, crenças e valores), ecológico (contempla os recursos, as circunstâncias externas e os requisitos administrativos que mediatizam, por sua vez, as crenças, as expectativas e a ação dos professores), social (gira em torno da função das características grupais e funcionais da aula).

Uma questão que interessa ao autor é a relação entre pensamentos e atuação dos professores. Esta relação constitui-se num processo dialético e indeterminável:

Como assinalou Lowyck (1986), o ensino é um fenômeno complexo e dinâmico que se produz dentro de uma situação caracterizada pela sua estrutura intencional: é uma atividade complexa, conscientemente concebida, que pressupõe a formulação de intenções num quadro particular de referencia. Neste contexto as diversas atuações do professor, inclusive as rotinas, produzem-se e participam de um contexto intencional e orientado cognitivamente. (idem, p. 33).

Questiona e se interessa em especificar o professor enquanto prático (aquele profissional racional – prático que pensa), como é que encara e resolve, no momento, os acontecimentos que aparecem. Considerou a prática didática como atividade complexa, de incerteza, imprevistos, instabilidade, singularidade, conflitos de valores.

Do ponto de vista dos dilemas, o objetivo do autor foi identificar os dilemas que iam aparecendo nos diários e inferir quais eram os processos deliberativos e de resolução prática que os professores desencadeavam a respeito desses problemas. Acredita, de um modo geral, que a dinâmica de funcionamento de uma aula desenvolve-se em termos de enfrentamento de dilemas ou espaços problemáticos. Concebe-se que o ensino é carregado de dilemas, conflitos internos que são impossíveis de resolver e cheio de contradições. Para superação disso, sugere que o autoconhecimento postula-se como componente básico do fazer prático docente. Considera:

Os professores serão tanto melhores profissionais, como assinalou Oberg (1984), quanto mais conscientes forem das suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções. Como eu mesmo escrevi noutro trabalho, “a reflexão sobre a própria prática, a introdução de propostas reflexivas na ação didática faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas por outros e de rotinas comportamentais, etc... para passarmos a um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação...” (Zabalza, no prelo). No fundo de tudo isto está subjacente como marco conceptual e como marco axiológico e prepositivo, a necessidade de nos aproximarmos daquilo a que Pérez Gómez (1984) chamou “competência epistemológica”, que implica um modelo de professor como o profissional que utiliza de maneira sistemática procedimentos de indagação, que é capaz de manejar

os resultados das investigações aplicáveis à sua atividade e que é capaz de converter-se, ele próprio, em investigador da sua prática. (idem, p. 66).

Dentre os aspectos explorados no estudo com diários, aquele que me aproximou foi o tema: *O diário como instrumentos de análise do pensamento do professor*. Destacam-se quatro dimensões que potencializam como recurso para aceder ao pensamento do professor: o fato de se tratar de um recurso que implica escrever; o fato de se tratar de um recurso que implica refletir; o fato de nele se integrar o expressivo e referencial (significa uma reflexão sobre si próprio, sobre o narrador); o caráter nitidamente histórico e longitudinal da narração (o diário vai estabelecendo a seqüência dos fatos a partir da proximidade dos próprios fatos).

Sua pesquisa possibilitou identificar os tipos de diários:

a) O diário como organizador estrutural da aula, que se apresenta como aquele que registra os horários e seqüência das atividades que iriam realizar na aula.

b) O diário como descritivo de atividades realizadas, uma narração que inclui os elementos discursivos do professor, e que permite entendermos a dinâmica didática das aulas.

c) O diário como expressão dos sujeitos envolvidos no processo didático – crianças e professor: Há mais citações sobre como o professor se sente em determinadas situações, como vê as crianças no processo de ensino-aprendizagem. O diário se caracteriza mais pessoal.

O diário que compõe as três características, ZABALZA (1994, p. 111) denomina de diário misto. Diz ainda que tanto o diário centrado nas tarefas, como o diário centrado nos sujeitos pode significar importantes processos de reflexão e de desenvolvimento profissional docente. Quanto ao diário misto, a atividade reflexiva permite em grau expressivo ser instrumento de acesso ao pensamento e à ação do professor.

Fontana (1997), nos estudos sobre o olhar para o próprio trabalho, demonstra que o ato de relatar, descrever para si mesma é um modo de agir sobre o próprio trabalho e apropriar-se dele:

O registro, como relato para si, significa a comunicabilidade da experiência: preserva nossa memória profissional, nossos modos de constituição no cotidiano e nossa produção nesse cotidiano. É a produção de conhecimento sobre o nosso próprio trabalho e sobre o nosso ser professora. Re-significa as relações que, mais do que manter construímos, ano a ano, com aquelas pessoas que pequenas ou crescidas, parecidas, mas, irreptíveis, compartilham conosco a relação de ensino. (FONTANA, 1997, p. 177)

A narração que o diário traz oferece a oportunidade de reconstrução da ação e permite ao professor regular tais ações. É o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca de sua atuação em aula. Na verdade o diário é antes de tudo alguma coisa que alguém escreve de si para si mesmo: o que se conta tem sentido, sentido pleno para aquele que é ao mesmo tempo autor e principal destinatário da narração.

Zabalza (1994) cita as características do escrever, que destaco resumidamente, e que foram salientadas por Yinger, como sendo especialmente importantes na perspectiva do diário:

a) O processo de escrever faz com que o escritor manipule as diversas formas de acesso à realidade: ele age, pensa e manipula imagens;

b) A escrita é pessoal, pressupõe uma implicação cognitiva: deve-se estruturar, organizar, reler, refletir, modificar. É o autor quem seleciona os temas e quem define os sentidos, sentidos que façam sentido para ele. Como diz CLARICE LISPECTOR¹⁸:

Eu só escrevo quando eu quero, eu sou uma amadora, e faço questão de continuar a ser amadora. Profissional é aquele que tem uma obrigação consigo mesmo de escrever, ou então em relação ao outro. Agora, eu faço questão de não ser profissional para manter a minha liberdade. Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas, continuarei a escrever. Eu acho que, quando não escrevo, estou morta.

O diário, caracterizado como um tipo de registro, possibilita a liberdade em escrever, pois nasce do desejo, da necessidade de “*desabrochar de um modo ou de outro*”, como referenda Clarice Lispector. Ou seja, não é mais possível deixar de escrever. No ato de escrever o diário, quem o escreve não só coloca para a narração escrita, mas também faz a um ritmo próprio.

¹⁸ citação do site: <http://www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/claricelispector>. Acesso em 08/10/2004.

Segundo FUJIKAWA (2004), os registros são portadores de histórias - histórias das práticas (dos equívocos, dos acertos) e das teorias que as fundamentam (mesmo que não estejam explicitadas, pois o registro possibilita este olhar para o que está por detrás das práticas). Histórias de um tempo e de um espaço vividos podem permitir a análise do que foi registrado; permite, também, um distanciamento do autor com sua “obra”.

Para ela o registro documenta, traduz aquilo que se faz (ou que se pensa que se faz). Neste processo, o professor é o protagonista de sua ação / prática pedagógica. Assume, portanto, a autoria daquilo que faz, de suas escolhas e opções, avaliando as decisões tomadas ao longo de seu percurso profissional.

O exercício da escrita permitiu a “materialização” do pensamento para a organização de saberes. A personalização de um objeto que (de repente) ganhou vida e voz.

Recordo do conto de Gabriel Garcia Marques (1998)¹⁹, “O afogado mais lindo do mundo”, no qual as mulheres da ilha, ao cuidar de um afogado, despertaram a imaginação, de modo a dar sentido as suas vidas de monotonia, e faziam no exercício de rememorar a própria história, transformando a vida das mulheres e dos homens do povoado. Depois da presença do afogado, a ilha nunca mais foi a mesma. O afogado fazia tanto as mulheres quanto os homens verem que eram e que tinham sido. De acordo com o conto os homens e as mulheres notaram também que o afogado carregava a morte com altivez, pois não tinha o semblante solitário dos outros afogados do mar, tampouco a cantadora sórdida e indigente dos afogados dos rios. Somente, porém, quando acabaram de limpá-lo tiveram consciência da classe de homens que eram, e então ficaram sem respiração!. Eis a relação de alteridade. O outro possibilitou o olhar-se!

Lembro do conto, pois as crianças despertaram em mim o exercício da escrita, a escrita em si ou fizeram inquietar-me, um dar-me conta da prática do diálogo construída nesse processo.

A forma para ver o outro foi escrever. Contar a história registrando as aulas. Da mesma forma que orientava as estudantes a registrar as regências, também o fiz nas minhas aulas com as crianças, e o tomei como princípio para organizar as aulas. O ato pedagógico

¹⁹ MARQUES, Gabriel Garcia. **O afogado mais lindo do mundo**. In. **A incrível e triste história da Cândida**

externalizava a sala de aula. Quer um ato pedagógico mais pedagógico do que o exercício de pensar sobre ele?

O registro do meu trabalho na forma de diário favoreceu esclarecer situações que nos momentos da aula não era possível ter clareza; Deste modo acredito que tal iniciativa - a escrita - foi um passo para fazer desse trabalho um ato de pesquisa.

A sala de aula se caracteriza como o espaço da velocidade de situações e decisões em que não há tempo para o professor pensar sobre qual decisão tomar, sobre qual opção metodológica utilizar para cada tipo de ocorrência. A dinâmica é veloz e complexa. A escrita dessa dinâmica se circunscreve na ação do professor assumir um caráter investigativo de sua prática.

Comecei a escrita do meu trabalho em forma de diário em cadernos do tipo universitário, basicamente no ano de 2000. Meu primeiro ano de docência no ensino fundamental na rede municipal de Hortolândia. As motivações desse tipo de escrita já estavam circunscritas na minha história no trabalho de formação de professores. Muito embora não fazia os registros, devido às condições objetivas, como o tempo e o espaço, ou seja, trabalhava o dia todo e não havia me organizado para tal empreitada, posso afirmar que o desejo de escrever existia.

Agora vejo o quanto escrevia pouco. As escritas se limitavam aos diários de classe, nos apontamentos de questões que planejava para as aulas e em sínteses de textos a serem estudados. Escrever o que os outros já escreveram é uma experiência. Escrever a própria experiência é outra. Na medida em que o Projeto de Regência acontecia, conforme já explicitado no capítulo anterior, havia a discussão, no grupo de professores, da necessidade das futuras professoras escreverem, também uma forma de acompanharmos o estágio, uma forma de estarmos presentes pela escrita, de acompanhar os momentos de aula, pensados e escritos por elas. Foi assim que nasceu o desejo enquanto professora do fundamental realizar tal feito.

A solidão foi outra experiência que marcaria meu desejo em continuar escrevendo diários. O contexto do sistema educacional, reflexo do contexto político mais amplo da cidade, trazia uma série de conseqüências sentidas no interior da escola. Uma delas era a organização

do trabalho coletivo na escola, pois os professores tinham poucas chances de discussões da própria prática, o que para mim era uma experiência valorizada no CEFAM. Eram reuniões onde ouvia os informes e no final deles, muitas vezes, sozinha, fazia e pensava o planejamento da semana. A direção e a coordenação pedagógica não precisavam do grupo de professores para decidir. Tudo estava decidido, e competia ao grupo acatar e executar.

Escrevia normalmente depois das aulas, no mesmo dia, aproveitando a memória recente das situações e dos detalhes. O arquivo real de textos, desenhos espontâneos e dirigidos das crianças, atividades propostas, as pautas das reuniões, bilhetes colados de outras professoras e o registro das aulas: apontamentos, descrições e reflexões das aulas. O que significava para o meu trabalho essa escrita?

Possibilitar um diálogo com o trabalho feito no dia. Fazer memória e reviver novamente o trabalho e revivendo trazia à tona o estranhamento. Percebia-me estranha em algumas situações e permitia no dia seguinte as possíveis relações e a retomada dessas no grupo.

Compreendi com essa pesquisa que foi constante e necessário a prática do diálogo. O caráter de refletir a prática nos registros para, nos dias posteriores à aula registrada, efetuar intervenções, de mudanças, ou esclarecer situações não compreendidas no momento da aula foi o que se caracterizou com a busca de realizar um diálogo comigo mesma. E outro momento, a do distanciamento e da aproximação, mas com a possibilidade em realizar coleta de dados e análise, a partir dos diários, também foi fazer um segundo momento de prática do diálogo. Nos dois momentos eu fui o outro de mim mesma.

Ao me debruçar sobre os diários, outras questões emergiram dessa experiência. Nas interlocuções com os diários pude perceber o movimento na busca de elementos e compreender que o meu desenvolvimento pessoal e profissional nascia do diário e voltava novamente a ele. Voltar o meu olhar para os meus diários me possibilitou entender o ato da pesquisa como sendo essencial na formação profissional do professor, mas do professor da educação básica que faz pesquisa e que faz do trabalho a pesquisa. Um trabalho que teve um primeiro recorte no ato da escrita.

Também foi de extrema importância a experiência em discussões com o GEPEC, nas disciplinas cursadas no programa da pós-graduação. Enfim, as interlocuções no meio da travessia fizeram com que eu mudasse o caminho.

Seleção dos Registros...

Uma vez considerados meus cadernos como minha fonte da coleta de dados para a pesquisa sobre um trabalho realizado, o próximo passo foi selecionar as turmas. Optei pelo trabalho que fiz com as crianças de primeiro ciclo. Revivendo o trabalho através de leitura distanciada, com objetivo de aproximar-me novamente, entendi que algo aconteceu conosco nesses anos (2002/2003).

A seleção dos episódios ocorreu na medida em que pretendia compreender a dinâmica do trabalho, as opções e escolhas em torno do sentido e o significado da alfabetização. Em que medida foram modificadas essas escolhas e as que permaneceram como rotina ou imprescindível para realização do trabalho de leitura e de escrita? Como fui me transformando nesse trabalho e nas interações com as crianças?

Com a leitura dos registros ia reelaborando as experiências vividas na sala de aula de modo a organizar uma escrita, cujo leitor primeiramente seria eu mesma, a professora. Depois entendi que essa reelaboração, além de mim, teria que fazer sentido a um leitor a quem o texto estava sendo destinado: os professores.

Houve uma primeira, segunda, terceira, incontáveis leituras dos registros, anotações, pautas, textos das crianças, até construir um quadro com alguns fragmentos dos cadernos. Um outro recorte! Os episódios escolhidos seriam o fio condutor para que eu entendesse uma travessia de dois anos de trabalho. Dentre muitas perguntas, escolhi algumas:

- 1) O que apareceu nos registros e que processos levaram para a análise da formação do professor no trabalho?
- 2) Quais provocações / revelações apareceram no trabalho, possibilitando reflexões acerca de estar e ser professora do primeiro ciclo?
- 3) Quais lições são possíveis a partir da vivência de conflitos e tensões no interior e no externo ao trabalho docente?

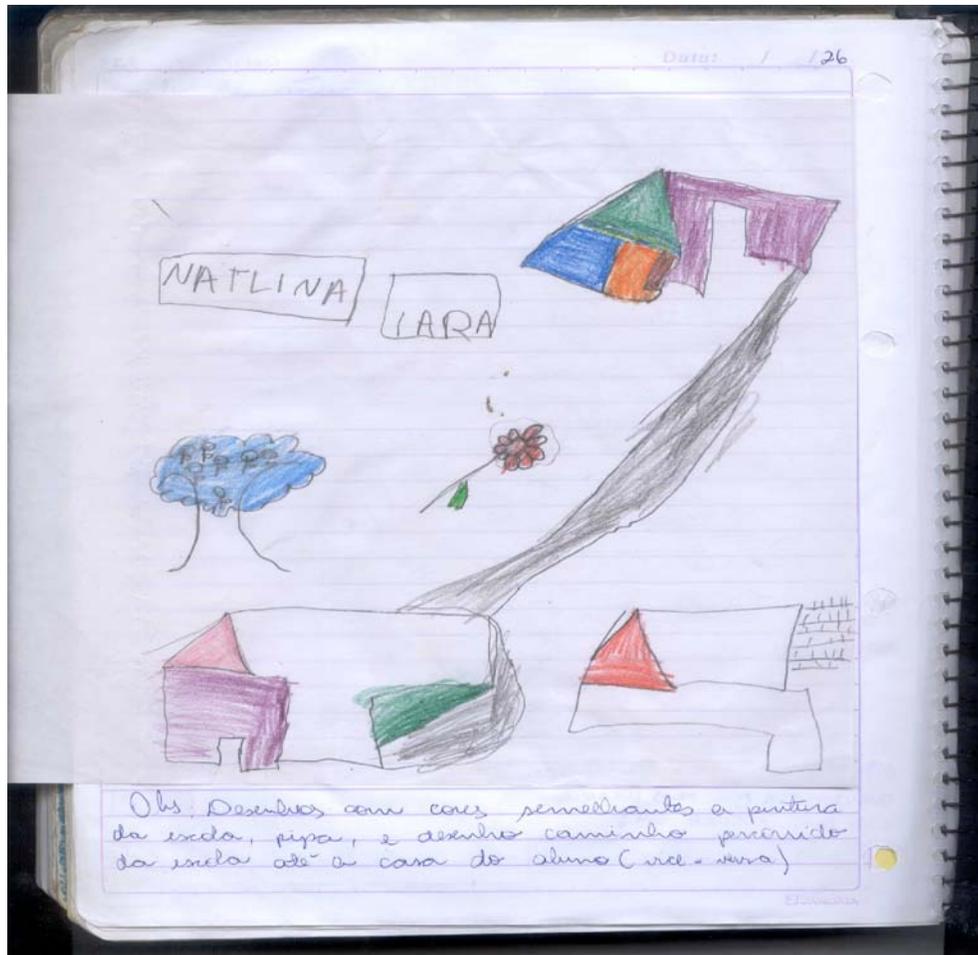
Há no próximo capítulo tentativas de pensar sobre tais questões, compondo as paisagens da travessia do trabalho na escola. Primeiro situo ao leitor o trabalho e as mudanças no decorrer dos anos de 2002 e 2003. Situar as referências: teórico e metodológicas em torno da alfabetização, letramento, leitura e escrita.

Não mais importante, mas de fundamental importância, as paisagens que constituíram um quadro de reflexão do professor reflexivo e pesquisador em situações de aula traduzidos em quatro aspectos: a percepção do professor reflexivo quanto às dificuldades em aula; o “apagar incêndio”, uma expressão que uso para compreender diversos momentos em que supostamente não ocorre a reflexão, mas um clima potencializador de acontecimentos inusitados; da solidão a solidão compartilhada e na diversidade de textos o encontro com as crianças.

Esta organização requer olhar para um processo que foi uma travessia sem, contudo ter um final. Travessia a qual contorna uma das paisagens da minha trajetória profissional em que teve lições aprendidas. Lições de escola, lições para a vida.

CAPÍTULO III

AS PAISAGENS QUE CONSTITUÍRAM A TRAVESSIA DO TRABALHO NA ESCOLA



Caminante, son tus huellas

El camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.

Antonio Machado

O desenho que abre esse capítulo foi feito por uma das crianças no ano de 2002. Achei-o oportuno, pois expressa o sentido que a escola e a professora tem na sua vida. Desenvolve a idéia do caminho. O caminho de chegada até a escola. É o que farei nesse capítulo. Chegar à escola, chegar à sala de aula!

Tomada pelo desejo e a necessidade de encorpar uma escrita que fosse o resultado de uma pesquisa iniciada em 2003, apresentei uma organização de dados que foram coletados de dois cadernos de registro escritos em 2002 e 2003, bem como os anexos, ou seja, documentos que foram sendo colados nos cadernos durante o desenvolvimento do trabalho realizado com as crianças do primeiro ciclo.

Esses dados revelaram as práticas do trabalho como fonte de uma história não documentada e não oficial. Revelações dos sujeitos: eu, as crianças e as dinâmicas interativas entre nós, das tensões vividas no trabalho e das “saias-justas” postas nas emergências das práticas apresentadas.

Organizei o material considerando recorrências ou singularidades dos episódios dos dois cadernos, formando uma narração e uma reflexão da travessia do trabalho na escola.

As paisagens dessa travessia foram se constituindo como “achados”, afirmando a posição reflexiva e refletida do professor-pesquisador, que dentre muitas outras questões apareceram na relação de interlocução com os registros. Apareceu a percepção do professor reflexivo quanto às dificuldades na aula, que refletindo o próprio trabalho, percebe as dificuldades, reflete sobre elas e nelas encontra as brechas para sua superação.

Do “apagar incêndios” percebeu-se um caminhar sobre eles. Neste achado tentei situar as potencialidades da reflexão e da pesquisa nas emergências postas pelo trabalho do professor e do professor-pesquisador. São situações em aula em que interrompo determinado tema para desenvolver outro, por necessidade da escola, secretaria, ou mesmo vinda das vozes das crianças. Apresento, sobretudo as potencialidades vividas por mim e pelas crianças, que ressignificam o “apagar incêndios”.

Apresento também momentos vividos na escola e na sala de aula, em que o mal-estar originado pela falta do trabalho coletivo e o “sufocamento” das vozes docentes são sentidos na aula, constituindo uma solidão coletiva. Dessa forma aparecem vozes de outras professoras que fazem parceria no trabalho, seja pela confiança e proximidade, seja pela necessidade de

compartilhar o trabalho.

Na diversidade dos textos encontro com as crianças, encontro com o trabalho de leitura e de escrita, encontro com uma proposta cujo critério foi a diversidade de textos para ler. Analiso o que ocorre com essa proposta no interior das relações entre mim e as crianças, observando a relação sobre o que as crianças produzem e quais são as relações que elas conseguem estabelecer com o mundo em que vive e sobre o conhecimento apresentado.

Trata-se de um conjunto de reflexões tendo como referência a epistemologia da prática, entendendo a experiência como acontecimentos que nos formam e nos transformam como professores que somos e que passamos a ser.

1- Organização do trabalho: as crianças, a rotina e as mudanças da aula

O trabalho com o 1º ciclo (anos de 2002 e 2003) teve como característica a formação de leitores. Teve como princípio considerar o eixo leitura como atividade integradora no exercício do ler e do escrever como necessária para a vida social das crianças. Outro princípio e objetivo era trazer à tona elementos das disciplinas do currículo escolar pelos temas escolhidos, trazidos das rodas de conversa e das situações diversas ocorridas em aula com as crianças, pela própria escola das reuniões pedagógicas; Finalmente trazidos em consequência da natureza da série em questão, podendo ser naquela semana, mês ou bimestre.

O dia-a-dia de trabalho com alfabetização me fez refletir muitas questões: como devo articular as vivências das crianças na construção de um projeto de alfabetização? Quais são essas vivências de leitura e de escrita? O que oferecer às crianças, e em quais tempos e espaços? Quais os conflitos vividos, no trabalho da leitura e da escrita, que possibilitaram processos formativos?

Muitos autores que estudam a questão do currículo e da alfabetização apontam a necessidade da prática vivida pelos alunos como o ponto inicial para o planejamento das atividades e, a partir dela, extrair conteúdos que os ajudem a compreender o que se passa no mundo e como as possibilidades e transformação dessa realidade apontam para uma proposta curricular apoiada em interesses em que a exclusão seja superada.

No entanto, essa proposta fica distanciada, quando na prática existe a preocupação, por parte do professor, em oferecer o domínio do código escrito, entendendo a alfabetização numa concepção limitada. A leitura extrapola a escola e a ampliação do acesso à escrita é fundamental no processo de democratização (KRAMER, 1999). Precisa fazer parte de um projeto maior que ultrapasse os muros da escola, envolvendo inclusive a formação do professor como leitor e escritor, na condição de leitor, ator que participa juntamente no processo do ensino e aprendizagem. As concepções que muitos autores denominam de letramento, como TFOUNI (2005), SOARES (2004), LEITE (2005), KLEIMAN (1995) ajudam a pensar que o leitor se constrói de forma complexa, nas práticas de leitura, aos usos que faz dela, com o desejo de ler, no contato com os diversos tipos de textos²⁰.

Compreende-se uma preocupação no trabalho a ser desenvolvido: Como vou alfabetizar? Qual o ponto de partida? Uma preocupação na perspectiva didático-metodológica leva o professor a pensar que o dia-a-dia com a alfabetização possibilita pensar nos processos que levam as crianças a aprender ou não aprender.

Ocorrem também conflitos no interior da prática do professor, ao constatar numa atividade de verificação o que a criança já aprendeu a ler e a escrever. Perceber a qualidade e o sentido do que a criança escreve, faz o professor questionar o próprio trabalho, ao entender a produção da criança como isolada, descontextualizada, sem sentido porque faltou qualidade no texto, ou nas palavras escritas. Daí a preocupação do professor em oferecer e escolher textos, produzir materiais que possibilitem o avanço na capacidade criativa e de qualidade textual e verbal. Ter o cuidado de preparar junto com as crianças uma rotina que priorize tempos e espaços para atividades diversificadas. Atividades que impliquem conhecer outras linguagens: históricas, geográficas, artísticas e lúdicas. Para isso os conhecimentos precisam ser vistos na sua totalidade e integralidade.

²⁰ O termo alfabetização corresponde a aprendizagem do código escrito, ao processo pelo qual se adquire as habilidades do ler e do escrever. O letramento não exclui alfabetização, mas são dois processos simultâneos. TFOUNI (2005) argumenta que enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Já Soares (2004) diz que letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita. Afirma que o indivíduo letrado usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Posição não diferente dos autores citados Kleiman (1995) e Leite (2005) que não excluem o que já existe, mas ampliam o conceito de alfabetização, tornando-o mais abrangente.

Um outro conflito se dá naquelas crianças que trazem um contexto singular, sobretudo em se tratando das comunidades populares. Uma das angústias que vivi durante o trabalho com alfabetização se localizou num grupo determinado de crianças. Crianças com histórias de vida em que as famílias com outra estrutura parental sofrem de sérios problemas sociais, econômicos e culturais. Era um nó que desejava desatar, oferecer todas as condições de tempos e espaços na sala de aula para que tais crianças participassem como as outras dos conhecimentos que circulam socialmente, sobretudo com a convicção de que elas também poderiam aprender.

Tornou-se desafiador fazer essa criança gostar, interessar, querer, sentir necessidade de aprender a escrever e a ler, pra depois alfabetizar. Um processo que implica alfabetizar letrando. Um desafio na formação do professor em exercício tomar textos das crianças e construir novos referenciais a partir dos já existentes, relê-los na perspectiva da prática. Criar grupos de estudos com professoras-alfabetizadoras é um caminho de avanço para tomar o professor como reflexivo-investigador do que faz, pensa e acredita, pensando na mudança das práticas cristalizadas.

Aprender a analisar a escrita nos textos das crianças, se torna um desafio para o professor que pretende refletir sobre o que faz e como faz, exigindo maneiras próprias de registro da própria prática e registro, sobretudo do que a criança diz, como diz, como interage com os outros, com os textos, como registra. Sei não ser uma tarefa fácil e tranqüila, mas necessária. Não vejo outro caminho, se aprende a ler lendo e se aprende escrever escrevendo, tanto para a criança como para o professor. Escrever sobre as crianças e sua produção é saber analisar o que querem dizer e narrar.

Assim sendo será possível organizar o ensino da leitura e da escrita procurando criar condições para apropriação da linguagem escrita como um instrumento de compreensão e intervenção da realidade vivida. Isso implica possibilitar, criar as vivências com a leitura e a escrita que tenham sentido e significado para a vida do grupo e para cada criança, algo que possa refletir sobre o papel da escrita e da leitura nas suas vidas.

O dia-a-dia da sala de aula indicava a necessidade de estabelecer uma rotina que tivesse como princípios de um lado a leitura e de outro o que conseguia “ouvir” das crianças: Em relação à leitura parti de alguns eixos norteadores:

- a) Eu ler para as crianças todos os tipos de gêneros literários , não apenas ler, mas oferecer as condições para as crianças ouvir histórias;
- b) As crianças ler e eu ouvi-las, vê-las lendo e escolhendo os livros;
- c) Que elas pudessem escrever os diversos tipos de texto que eu oferecia.

Esses eixos possibilitavam organizar a rotina da semana. Portanto a rotina semanal era pensada e planejada privilegiando o que ouvia das crianças e o que via nas relações que eram estabelecidas com os conteúdos e a forma que abordava tais temas.

Especificamente na segunda série (ano 2002), foram dois grandes temas trabalhados:

- Identidade - quem sou eu, quem é o outro que está comigo (origem dos nomes, localização das cidades, municípios e estados de origem das famílias das crianças, as diferenças sociais e individuais).
- Correspondência.

Deles nasceram os subtemas: a casa, o jornal e a dengue.

Na rotina havia horário. O início das aulas era reservado para eu ler histórias, ora por capítulos, ora histórias curtas, ora poesias, ora textos informativos, ora textos ou livros trazidos pelas crianças. Depois escrever! Listas de palavras, reescritas de histórias produzidas no coletivo, individual, ou em dupla. Cada dia da semana era um tipo de texto tanto para ler como escrever. Basicamente o esquema era esse:

- 1 – Roda da conversa;
- 2 – Ler histórias;
- 3 – Escrever (lista dos personagens da história, seqüência dos acontecimentos relatados, reescrever a história, criação de versos curtos quando era dia de poesia, oferecia textos curtos, poemas para as crianças);
- 4 – Trocar textos, socializar, dialogar sobre as produções: em dupla, na lousa sob minha coordenação;
- 5 – Hora do jogo (jogo de varetas, dominó, da forca , jogo da velha), da leitura

(espalhava uma quantidade grande de livros infantis, ao “pé” da lousa e dizia que podiam escolher qualquer um para fazer a leitura) ou do brincar (ovo-choco, bola na quadra, morto-vivo, e outras sugeridas pelas próprias crianças);

6- Socialização dos textos lidos e dos livros manipulados.

Muitas vezes lia sem a intenção de trazer para a atividade escrita, restringindo na atividade oral, fazendo memória da seqüência dos acontecimentos, ouvindo das crianças sobre o que foi lido, privilegiando a linguagem oral. O maior tempo da aula era na atividade escrita, porque era ali que ocorria o desenvolvimento do tema ou do conteúdo da aula.

Em 2003, com a primeira série com base na experiência do ano anterior, continuei com a mesma estrutura na rotina, havendo a mudança e solidificando a variedade dos textos no dia e na semana. No mesmo dia tínhamos, eu e as crianças, tanto na leitura como na escrita, uma variedade de livros e uma diversidade de gêneros, atividade que se estendia durante a semana.

Desse modo no trabalho fora da sala de aula, além de pensar sobre as situações ocorridas em aula, nas mudanças, nas recorrências, nos diálogos, na preocupação em registrar os acontecimentos, olhar os textos das crianças, selecionar livros de literatura infantil, tinha a convicção de que a necessidade de ler, estudar, pensar questões em torno da alfabetização/letramento seria uma evidência e uma necessidade durante o trabalho.

Estabelecer uma rotina na qual eu pudesse considerar o aluno numa perspectiva dialógica, exigia pensar e selecionar histórias infantis que fossem significativas para o grupo considerando:

- O contato, com todo tipo de escrita, contato com os diversos tipos de literatura infantil;
- Escritas espontâneas e reescritas das histórias contadas.

Desse modo os espaços e os tempos foram organizados conforme a tabela abaixo:

Dia da Semana	Atividades
Segunda-feira	Dia do conto
Terça-feira	Poesia
Quarta-feira	Histórias curtas (narrativas; Arte; História/Geografia)
Quinta-feira	Texto informativo (revistas, jornais); Ciências; Jogos de Mesa; Leitura na Biblioteca
Sexta-feira	Dia da fábula; Filme (quinzenalmente); Música; Brinquedo

Na verdade, precisava privilegiar os dias com as disciplinas do currículo, mesmo no caso de trabalhar por eixos temáticos. Os temas principais que desencadearam outros durante o ano foram: nomes, casa, cartas e folclore. Nomear objetos, pessoas, cores, formas, e reconhecer as letras, palavras e textos relacionavam-se com o trabalho de alfabetização dessa turma com 42 crianças, todas em processo de alfabetização. O trabalho identitário foi uma consequência, uma seqüência do trabalho com nomes.

O planejamento demonstra a minha preocupação com que as crianças pudessem ter contato com todos os gêneros de leitura e contato com a escrita: narrativas, poesias, descrição. Alterações eram feitas na medida em que apareciam outras recorrências vindas do dia-a-dia do trabalho. Contudo o trabalho com a alfabetização foi sendo construído tomando como ponto de partida e de chegada o texto. Muito embora nem sempre a narrativa, o conto, as lendas, a poesia tinha um caráter instrucional; sobretudo os livros, lidos por capítulos, eram um duplo prazer: para mim o de contar, para as crianças o de ouvir. Um tempo em que atribui a responsabilidade não só das crianças serem leitoras, não só o direito e a obrigação ser privativo da criança, mas eu assumi o papel de ator como leitor (LERNER, 2002). Um leitor mais experiente, entretanto, o grupo permitia as inúmeras possibilidades de trabalho a partir da diversidade textual: ouvir para escrever sozinhos ou construção coletiva do texto, ouvir para

narrar, ouvir para interpretar, dar opinião, ouvir para “ensinar” valores e princípios – de caráter moral.

Portanto, através da narração de como o trabalho foi desenvolvido e de quais foram os princípios que nortearam tanto em 2002 e 2003, é possível refletir sobre os acontecimentos, sobre as paisagens que constituíram os quatro aspectos narrados a seguir, permitindo dizer que o professor reflexivo, sobre a própria prática, nasce de novo e com as crianças se forma e se transforma, como o poeta disse:

De repente nasci, isto é, senti vontade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem...

Carlos Drummond de Andrade

2- Paisagens reflexivas do professor pesquisador:

2.1- Percepção do professor reflexivo quanto às dificuldades na aula:

Foi surpreendente constatar que, de modos diferentes e em situações igualmente diferentes, mobilizei saberes em alguns momentos da prática necessários para resolver e superar, ou não, as dificuldades do dia-a-dia do trabalho em desenvolvimento no primeiro ciclo. As dificuldades eram pensadas e refletidas no processo. Algumas dessas eram superadas ali mesmo, no dia-a-dia, outras nem sempre, localizadas no interior de um trabalho maior, mais amplo inseridos no projeto pedagógico da escola. Quais foram as iniciativas e os saberes que foram possíveis e que tiveram uma solução para o problema ali apresentado?

Durante os dois anos de trabalho, percebi pelos registros a minha angústia diante de situações que me incomodavam, era o fato das crianças não saberem determinado

conhecimento que para mim seria importante, fundamental e imprescindível para todo cidadão. Isto quer dizer que houve um confronto entre as escolhas de conteúdos e os que acreditei serem verdadeiros e necessários para as crianças, tomando como referência minha própria formação, cultura e modo de vida, em contraponto com cultura, formação e modo de vida das crianças.

Existe uma tensão, um confronto como foi citado, que é a estranheza quanto ao entendimento e à interpretação dos saberes, que não é um saber qualquer, vem de um contexto específico, que muitos denominam o das camadas populares. Tanto os espaços e os saberes considerados legítimos da escola, cujo representante é o professor, mesmo com as melhores intenções, são estranhos às crianças, quanto as crianças estranhas ao professor. Um estranhamento mútuo! A superação viria de um debruçamento coletivo, um projeto político da escola que trataria a estranheza como elemento constituidor da cultura e das diferenças culturais.

As condições dos espaços do meio, a qualidade das relações interpessoais e a intencionalidade política-pedagógica alterariam de forma significativa as tensões postas no interior do trabalho na escola. VYGOTSKY (2003) quando afirma que o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura, me faz entender a necessária construção metodológica que articule e não oponha aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento. Assim como BRUNER (2001) esclarece ao “...Dizer que uma teoria do desenvolvimento é independente da cultura não é uma informação incorreta, mas absurda” (p.25).

O registro abaixo indica como fui percebendo as dificuldades e o jeito como fazia as intervenções para supera-las:

Distribui uma folha de sulfite, pedi para dobrar ao meio, desenhar as mãos, do jeito que era [...] O Ismael desenhou até a fitinha do braço. Expliquei que nossas impressões digitais estavam gravadas na folha. Como a identidade, já ouviram, ou viram? Só alguns sabia do que eu falava. Fui fazendo o meu, fui fazendo junto com eles. Do lado oposto à mão, pedi que escrevessem o nome; apelido, idade, data de nascimento...a esmagadora maioria não sabia o dia, nem mês, muito menos o ano que nasceu. Fui colocando na lousa. Começaram a se dispersar, falar, reclamar

do outro, etc... Saí com a língua de fora, e conseguimos preencher a agenda de aniversários até o mês de março.

Amanhã, vou colocar o quadro na lousa com todos os meses. Eles só irem preenchendo. (CR1.03/03/2002)

As crianças deram “a dica” que estava em jogo não só uma simples informação de datas, mas um conhecimento mais complexo que é o conhecimento sobre a organização do tempo na nossa sociedade. Desse modo trabalhar a identidade – quem sou eu – como era a proposta, iniciada pelo nome, pelas marcas digitais, e conseqüentemente dia, mês e ano de nascimento teria sentido se situado histórica e socialmente:

Foi o que fiz assim que cheguei. Passei na lousa o quadro acima²¹, completando-o. As crianças ficaram um tempão preenchendo, colorindo...Pedi que colassem na contra capa do caderno para facilitar.

Expliquei sobre a questão do tempo. Antes o homem organizava o tempo sem relógio? A Natália disse, que olhando o tempo. Disse que dependendo da posição do sol, o homem do campo, sabe as horas. Ficaram sem entender! As vezes falo as coisas partindo do princípio que eles possuem conceitos.

Pedi o relógio da cozinha para observarem como funciona as horas. Surgiu à partir daí uma necessidade em trabalhar a questão do tempo.

Distribui o calendário do mês de Março. Expliquei a forma de preenchê-lo. Foi uma confusão! Acho que nunca tinham mexido com isso. Pedi tb. Que registrassem no caderno (calendário) os aniversários e os feriados. Karol perguntou se domingo é feriado. Disse que feriado tinha algo especial para lembrar! Outra necessidade, que percebi tb.

Pedi que pesquisassem em casa c/os pais os acontecimentos do ano que nasceram. Trazer os jornais, revistas para entender a realidade. E lembrar dos momentos mais importantes desde o nascimento deles.

Depois contei a história - Contos de Grimm: A casa da floresta. Adoraram a história, queriam ver as figuras do livro...(CR1 - 05/03/2002)

Percebi que as dificuldades das crianças não estavam no preenchimento de tabelas e sim nas informações que precisavam para concluir a atividade. As dificuldades das crianças vinham dos conhecimentos do percurso da própria história de cada um, daí os conhecimentos

²¹ O quadro a que me referi é uma espécie de agenda de aniversário, com todos os meses do ano listados, para as crianças identificarem o mês do próprio aniversário e localizar os aniversários dos colegas, mês a mês, que foi colado acima do registro.

acerca do tempo e do espaço com uma matriz para preencher não foram suficientes. As crianças me disseram isso nas dificuldades que nós tivemos.

Estava em jogo a construção de um saber por parte das crianças, e a construção de um outro saber que no meu entendimento girou em torno de opções metodológicas. Ficaram claras no relato do segundo registro mencionado as dificuldades em torno de como ensinar.

O uso do relógio, e logo depois a opção da leitura em jornais para localizarmos no tempo foi uma das soluções que achei que responderia as dificuldades sentidas nos conhecimentos apresentados. Nesse ponto localizei outras questões: as crianças também não sabiam “ler” as horas e não tinham acesso a jornais:

Falei que nossa história, normalmente não está registrada em canto algum. Mas os acontecimentos da cidade, região e no país são informados.

Apresentei o Jornal, e perguntei: “Pra que serve?” A Natália: para ler e nos informar. Mostrei os cadernos que compõem o jornal. Distribui os cadernos - (1º caderno do correio Popular)²² e procurar, localizar a reportagem sobre a Dengue. Falei que nossa história, normalmente não está registrada em canto algum. Mas os acontecimentos da cidade, região e no país são informados.

Não havia, infelizmente previsto a dificuldade, por falta de hábito, tanto de leitura, como o não acesso a esse tipo específico de leitura. Eles não sabiam (vi quando pedi para recortar a reportagem) que a manchete fazia parte do texto, nem onde começara e terminava a matéria. Pedi que falasse sem o dia, e a manchete, (o título) da reportagem. Foi complicado e tumultuado. A leitura, pedi que lessem em voz alta p/o outro. Fizeram, mas muitos não entenderam... Peguei dois papéis pardo, e de um lado coleí as reportagens com data, e de outro fotos dos agentes de saúde, e locais com criadouros de dengue. Está aí outra coisa a retomar: o trabalho com jornal. (CR1 - 11/03/2002).

Contudo sabiam as horas nos relógios digitais e que os pais procuravam os jornais, sobretudo os classificados, estavam à procura de emprego. Tudo isso revela saberes que nem sempre se reconhece como legítimo e representativo de uma grande parcela das crianças que vivem em bairros populares como essa escola. Revela os conhecimentos que constroem em interação com o meio em que vive.

²² Correio Popular é o nome de um dos jornais que circula na região metropolitana de Campinas.

Com base na experiência com segunda série, ofereci a mesma proposta sobre o tema Identidade com a primeira série. Contudo o trabalho sobre a língua fazia parte da natureza da primeira série, e os conhecimentos disciplinares surgiam a partir do trabalho com a língua. As minhas dificuldades giravam em torno apropriar sobre os saberes da língua no interior do grupo e de cada criança. Ouvir e criar as condições para as crianças falar, narrar possibilitaria planejar as aulas. Os textos, sobretudo as poesias, escolhidos eram curtos e recheados de possibilidades de trabalho:

Li as poesias do livro "Poesias dão nomes ou nomes dão poesias". Na primeira página do livro o poeta brinca com os nomes. Mostrei as crianças, dando exemplos com os nomes deles. Depois a poesia - "Você prefere ser chamada de Bela, Maristela ou Banguela?" Interessante, aí comecei sobre as formas de chamar as pessoas. Fui brincando com eles, com o poema.

Distribui uma folha-sulfite para dobrarem ao meio. Na 1ª página teriam que contornar a mão - pois representa as nossas digitais - o nosso nome é nossa marca. Em outra página brincar com os nomes - fazer figura somente com os nomes. OI Jefferson desenhou uma bandeira, por exemplo. Depois mostrei o auto-retrato de Decraloix-cores, onde havia pintado a obra; e na última página teriam que desenhar o próprio retrato. Quando terminaram, mostrei, riram até das figuras. Em muitos casos desenharam o que gostariam de ser. Distribui os livros [...] (CR2 - 26/03/2003)

Na experiência com os rótulos, uma das crianças sabia todas as marcas dos produtos de limpeza, porque revelou que ia com a mãe no supermercado fazer compras, mas que eu entendia não sabia ler:

Distribui os rótulos. Interessante a experiência com algumas marcas é o próprio conteúdo dentro da embalagem - pra eles está escrito, por exemplo - refrigerante. A Ana Laura me surpreendeu, sabia os rótulos - ler inclusive rótulo de produto de limpeza - Candura e Ypê. O Gustavo é o mais participativo. A classe toda não teve dúvidas ao ler coca-cola.

Pedi que viessem pra frente as crianças com rótulos só de refrigerante - era em maior número, e depois produto de limpeza. O trabalho ficou nas crianças fazerem a identificação - como leitura mesmo - do rótulo. Deveria ter aprofundado, nos vários aspectos - o próprio mercado consumidor de refrigerante. Quem gosta do que - e porque? Talvez o trabalho possa partir daí. Não sei!

Depois com as letras que a Ka deixaram fixadas no armário, fomos montando algumas marcas, na porta da sala. Fui chamando dois alunos por vez, e dizia a marca. Registraram no caderno, a lista de rótulos que havíamos trabalhado.

Distribui a revista, e foi aí que entendi, que eles não entenderam o que é rótulo, pois não sabiam o que é procurar. Fui orientando quanto aos papéis no chão, e o que procurar. A maioria considerou a marca "boticário", Bauducco, marcas de shampoo, perfume da xuxa. Colei na folha de sulfite.

Finalmente brinquei de força com eles, à partir de marcas que tínhamos visto. Comecei eu quem acertasse, ia pra lousa. A Fernanda pensou na marca Fandango - elma chips - acertaram todas as letras, mas não conseguiram ler, exceto o Dennys e a Fernanda [...] (CR2 - 27/02/2003)

Apropriar-se da informação sobre os saberes das crianças possibilitou refletir sobre os modos de ensinar que levassem as crianças a compreensão, interpretação e conscientização dos conhecimentos produzidos e a produzir. Um processo complexo que implicou organização material e um repensar nas intervenções individuais e coletivas, adequando as necessidades das crianças. Percebe-se então que o planejamento das aulas precisam estar ocorrendo a partir da interação com o grupo, pensando nas propostas que nascem dos diálogos com o grupo, portanto, propostas da coletividade para a coletividade. Faz-se necessário, porém, adequar as atividades às diferenças individuais no coletivo.

Vejo a importância de cuidados metodológicos que são necessários para trabalhar com as crianças que me incomodaram, pelo fato de "achar" em alguns momentos que não queriam aprender, em outros acreditar que os pais não ajudavam, em outros momentos ainda, que a escola é estranha a eles, porque são constituídos de história de vida complexa e difícil. Acredito que são argumentos para entendermos cada criança, mas não podem servir de argumento para dizer: "Tenho feito a minha parte".

É necessário procurar formas de registros mais eficientes dos textos, desenhos das crianças, acumular e verificar a produção das crianças, e com isso realizar a avaliação do trabalho do professor e de todo o trabalho em desenvolvimento. Dessa forma possibilitaria um aprofundamento de questões sobre o processo de aprendizagem, buscando alternativas metodológicas.

Comecei a aula, contando a história do livro "as memórias da Bruxa Onilda". Trata da história sobre o nascimento da Bruxa Onilda. As

crianças amaram.

Escrevemos a história na lousa, de forma resumida, fazendo isso em conjunto com as crianças. A reação ao ouvir a história é uma. Tratando em escrever é outra. Demoraram, reclamam...

Li a minha história (anexo)²³, e fiz a proposta fazer a deles. Lembrar de momentos que foram importantes e valiam a pena escrever. Muitos falaram que não se lembravam de nada. Outros eu ajudava a escrever. Nesse aspecto tive dificuldade em ajudar a Jackei, a Juliana, o Claudinei, e a Iara. Uma atividade importante pra eles, mas não consegui achar uma forma deles participarem.

Distribui as revistas 93/94 - "Manchete", a cada dupla, e com eles coloquei os acontecimentos em destaque nas revistas:

Campanha eleitoral - FHC . eleito presidente

Shumacker ganha corrida cima de Senna

Copa do mundo

40 anos depois morte de Getúlio

30 anos depois da Revolução 64

Nessa atividade ficaram agitados, acho que não entenderam o objetivo. (CR1 - 15/04/2002)

Como a Larissa havia trazido uma revista chamada Terra, folheei, e li para eles uma reportagem sobre o Paradise Free - uma cobra, cuja suspensão no ar - era de 3 metros - para chegar no outro ponto, tamanho de 60 cm a 1 metro.

Registrei o que li na lousa; ficou assim: "a Larissa trouxe uma revista de nome Terra. Nela havia uma reportagem - sobre cobras que voam. Elas medem de 60 cm a 1 metro chamada Paradise tree. Não são venenosas" fiquei pensando onde colocar esse registro. Acho importante, até assinar como 1^oC sobre Revista Terra.

Distribui a atividade -O associar o desenho do animal a sua letra inicial; Enquanto isso olhar os cadernos,e colar os bilhetes.

Sinto que não estou conseguindo fazer o trabalho de pontuar individualmente as dificuldades e avançar para aqueles que precisam. O trabalho coletivo vai bem, o problema é o individual.

Distribui a coleção Vida Selvagem, para folhear aumentar as imagens de animais. Naturalmente fazem trocas entre eles. (CR2 - 13/03/2003)

²³ Enquanto as crianças tentavam escrever, eu escrevi algumas informações em forma de texto: dia que nasci, lugar, quantos irmãos eu tinha, lugar em que moro, coisas de que gosto e coisas de que não gosto. Escrevi para servir de referência para as crianças. Com essa atividade ocorreu uma aproximação afetiva maior.

Na segunda série, os modelos de textos lidos e escritos que eram apresentados ao grupo, no caso um exemplo de produção de cartas, as intervenções para as produções aconteciam de forma coletiva. Na primeira série, turma de 2003, o grupo estava em processo de alfabetização, portanto, as intervenções, além de serem coletivas, passaram a ser por agrupamentos. A troca e a ajuda entre eles eram um aprendizado constante. A formação dos agrupamentos, das duplas tinha a característica da diversidade, para ocorrer o conflito e assim ambos, ou o grupo de trabalho, avançassem na produção do conhecimento relativo à escrita e à leitura. Os trechos abaixo indicam o trabalho a partir da história que foi contada e o que ocorreu em seguida:

Contei a história "A casa da floresta". Foi extraordinária as reações, listamos os personagens da história, e pedi que procurassem em revistas as palavras: camponês, moças, príncipe, vaca, cavalo, galo. ...Limpamos a classe, e depois coleí todas na lousa, e fui perguntando quais estavam faltando e quais personagens. A tarde foi destinada a isso...(CR2 - 18/02/2003)

Trouxe os jogos pra sala de aula, sobretudo quebra-cabeças, com a escrita dos nomes dos animais embaixo. Ficaram brincando, e trocando entre eles, os jogos. Depois perguntei quais animais haviam montado. Listei na lousa, e eles registraram no caderno. (CR2 - 19/02/2003)

Minha função além de intervir na aula, individualmente, era de recolher as produções escritas, fazer as anotações, retomar com o grupo, trabalhando uma produção individual no coletivo, reconstruindo o texto com a ajuda das crianças. Na primeira série, o trabalho individual foi intensificado, e a produção coletiva também. Os diálogos sobre os sentidos das palavras eram mais constantes, e o uso do dicionário nas mãos das crianças que sabiam ler e escrever era uma prioridade no trabalho em desenvolvimento.

Vejo que a angústia, a interrogação, e os questionamentos fizeram parte do processo de trabalho do professor que, narrando pela escrita tal processo, reflete sobre questões que envolvem a função de ensinar e aprender ensinando. Nos registros estas situações aparecem se sente constantemente, mas não constitui "um muro de lamentações", mas reflexões do professor que comprometido e responsável com a profissão.

Desse modo quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas das práticas,

sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática.

Não era possível sustentar tal prática sem o exercício diário da escrita como instrumento de reflexão, como SCHÖN (2000) diz na ação. É necessário através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas.

Nesse ponto concordo com muitos autores que estudam a epistemologia da prática, que os saberes docentes são construídos também dessa relação no seu trabalho e no seu dia-a-dia. Somos construídos dessa relação. A surpresa se deu porque alguns saberes são possíveis serem construídos quando se criam as condições para que o professor ao narrar a sua própria prática identifique questões a serem entendidas na narração/descrição, e dela compreender e construir outros referenciais. Nesse caso ressignificando muitas concepções, princípios e juízos de valor construídos ao longo da vida profissional.

Solé e Coll (1998) trazem uma importante contribuição quando afirmam que as situações de ensino e aprendizagem na sua própria natureza mostram a multiplicidade de variáveis que intervêm, e, portanto, dificulta uma previsão segura daquilo que vai acontecer, aconselhando prudência nas relações entre prática e teoria. Consideram que, no decorrer das situações de ensino, os referenciais e teorias servem de marco que guia, porém não determinam a ação, pois esta deve contar com os elementos presentes e as incidências previstas, e mesmo porque também está sujeita a todo um conjunto de decisões que não são de responsabilidade exclusiva do professor.

Para os autores, seja qual for o grau que influenciam e são influenciados pela experiência da prática cotidiana, os professores, como qualquer profissional cujo desempenho deve contar com a reflexão sobre o que se faz e porque se faz, precisam recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação. Na medida em se considera que o professor deve praticar um “pensamento estratégico”, ou seja, na medida em que ele deve ser capaz de dirigir e regular a situação, que tem em mãos para ajustá-la aos objetivos que persegue, as teorias são interpeladas na dimensão instrumental à qual foi referida. Ou seja, necessita-se de teorias que sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas

e finalidades; planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modificá-lo paulatinamente, em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre a adequação de tudo isso. Assim:

As teorias, nossos marcos referenciais, se mostrarão adequadas na medida em que possam dar uma explicação sobre as interrogações às quais aludíamos e sobre muitas outras que possam ampliar a lista, mas também na medida em que essa explicação permita articular as diversas respostas em um referencial coerente, tanto em nível interno como externo. Uma explicação plausível sobre o ensino e a aprendizagem na escola não pode ignorar a função social e socializadora da educação escolar...nem o fato de que a educação recebida por um aluno é articulada em contexto institucional que transcende, embora não ignore, a dimensão individual do ensino para integrá-la em um projeto educacional comum [...] (SOLÉ, Isabel, COLL, César, 1998, p.13)

Não se trata só de constatar teorias que marcam nossas ações e para realizar explicações sobre as ações, mas como essas teorias e ações são transformadas em função da interação que se estabelece no processo de constituição dos sujeitos.

Nesse caso, não há docência sem discência, nos dizeres de Paulo Freire (1997), que exemplifica no ofício de cozinheiro e de velejador. Para ele, a prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, da sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. Portanto “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (pág. 24)

Para Freire ensinar é criar as possibilidades de produção e construção de conhecimento, pois assim estaria formando-se ao formar:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] (FREIRE, 1997, p.25).

Então, continua ele, ensinar inexistente sem aprender e vive-versa e foi aprendendo socialmente que mulheres e homens descobriram que poderiam ensinar, que era possível trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender:

Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (idem, p. 27).

Para isso é preciso saber ouvir, e sabendo ouvir provavelmente as crianças saberão também falar e ouvir. Disponibilizar tempo e criar espaços de escuta não só das narrativas infantis, mas contar dos desenhos, das escritas, de como brincam e com quem brincam são os modos que as crianças utilizam para falar algo ao mundo no qual vivem. De acordo com FREIRE (1997) não falar às crianças, mas com as crianças faz diferença no processo de aprender/ensinar:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, e mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, as vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (idem, p.128).

Nisso reside uma experiência que se aprende apreendendo das crianças o que querem dizer, o que querem ouvir do professor, da escola e do mundo em que vivem.

2.2- Do “apagar incêndios” a ser trans-formados por eles

Existe uma fala e uma reclamação entre nós professores da educação básica, que são as interferências externas na sala de aula, com propostas variadas de trabalho decorrente de datas comemorativas, projetos propostos pela Secretaria da Educação. Temos que “parar” nossas aulas em qualquer ponto para dar conta de propostas outras sugeridas sem as vozes dos professores. Ouvimos e vivemos um apagar incêndios na escola e na sala de aula, sem contudo fazer desse tempo uma reflexão profunda sobre questões de interesse dos professores e que envolvem a participação das crianças no processo de produção de conhecimento. Pergunta-se

sempre: Como o professor pode ser reflexivo e pesquisador no interior da escola, da sala de aula, se vive para “apagar incêndios?”.

Um conflito na ordem do controle do trabalho docente em relação a propostas de trabalho que vinham “sugeridas” da Secretaria da Educação, a parcerias que realizavam com empresas da cidade, sobre meio ambiente, cujos projetos vinham prontos para o professor aplicar e avaliar os resultados. Houve muitas vezes uma tensão entre o que surgia como necessidade das crianças e da interação com as propostas de leitura que fazia, e a conciliação com temas que diziam a nós como prioridade, pois as crianças e a professora teriam que apresentar sobre tal tema em tal dia.

No entanto caminhar sobre os incêndios e ver nele o acontecimento por excelência e ser transformado por esses acontecimentos faz parte do cotidiano do trabalho do professor. Selecionei alguns registros que demonstram o apagar incêndio, mas que se percebeu a potencialidade de trabalho vivido por esses acontecimentos.

Percebe-se também um apagar incêndio vindo das dificuldades e necessidades do professor e das crianças. Quantas vezes foi preciso “parar” a aula e dar “conta” de ensinar determinado conteúdo para o grupo, por ser complexo, exigindo outros modos de intervenção? Se isso é apagar incêndio, vivemos o nosso trabalho sobre os incêndios, e isso é potencializador de conhecimentos:

O objetivo da aula era fazer com que as crianças pensassem nos conceitos de divisão: repartir e quantos cabem.

Pra isso utilizei os palitos. Distribui a quantidade de 30 para cada dupla.

Ta pedindo que dos 30, por exemplo separassem 15, por exemplo. Retirassem 10, e dividir entre 3 pessoas. Com isso trabalhei os conceitos das 4 operações.

Percebi a ansiedade para brincar com os palitos. Pedi que brincassem com eles. A alegria foi geral.

E depois distribui uma folha de sulfite para colarem os palitos, dando uma imagem , um desenho, uma paisagem.

O que saiu foi interessante perceber, pois fizeram: cenários de cidades, situando semáforos, barcos, casas e pontes. O olhar das crianças é um olhar urbano. Colei na lousa para circular os desenhos. Gostaram do mais colorido. (CR2 - 14/10/2003)

Trabalhar os conceitos das quatro operações com palitos, pareceu-me uma estratégia eficaz para o entendimento do conceito, mas não iria conseguir prosseguir no trabalho sem que as crianças esgotassem todas as possibilidades de “brincar” com eles. Permitir tal feito possibilitou o aparecimento de um outro conhecimento, visto nos trabalhos dos palitos, que foram as figuras parecidas com a realidade urbana. As crianças montaram semáforos, casas, carros, relacionando com um outro projeto em andamento vindo da parceria da Auto-Ban com a prefeitura, o Projeto Trânsito²⁴.

Outro registro no qual percebi que deveria pensar num outro rumo pra aula, a partir da atividade proposta num grupo em alfabetização, foi completar a música com as palavras que estavam faltando. A estratégia de trabalho complexificou a atividade, mas não a atividade em si:

Tive uma conversa com eles sobre a estrutura que tinham no pré e agora primeira série. Se antes a professora cuidava do material, agora eles tinham que tomar conta.

Distribui uma atividade complexa demais: completar palavras da música: o cravo e a rosa que havíamos trabalhado duas semanas atrás. Com o aparelho, iam ouvindo a música. Foi um desastre, pois uns 15 alunos entenderam.

Fomos brincar lá fora; Estavam agitadosíssimos. (CR2 - 14/03/2003)

Foram os dois registros de 2003 que demonstraram, no interior do trabalho, a exigência e necessário replanejamento das atividades. Eram comuns esses acontecimentos na primeira série, o que causava muita angústia, muitos questionamentos, dúvidas quanto aos objetivos, metas, estratégias, pois a ansiedade em ver as crianças lendo e escrevendo era grande e, portanto, grandes as inquietações.

Em 2002, com a segunda série via com mais naturalidade as interrupções no interior do trabalho, já o que angustiava eram as interrupções externas:

²⁴ O Projeto Trânsito, em 2006 “Educando para a Vida”, foi/é uma parceria entre a Auto-Ban (Concessionária Administradora das principais estradas no Estado de São Paulo) e a Secretaria de Educação do Município de Hortolândia, desde o ano de 2001. O objetivo do Projeto é a educação para o trânsito. Para cumprir o objetivo foi produzido material didático e promovido uma vez por mês capacitação para os professores do primeiro ciclo. O curso de caráter prescritivo indicava os materiais, estratégias e os conteúdos a serem trabalhados nas aulas com as crianças.

Hoje vieram somente 24 alunos. Então fiz uma retomada do conceito de ecossistema e distribui o calendário do mês para que preenchessem em casa. Coloquei-os em grupo, mas não deu certo o que eu queria, pois as peças dos blocos lógicos não deu para todos os grupos.

Então contei a história "O domínio das cores" - Roberto Caldas; distribui uma sulfite, e com as peças fui carteira por carteira montando c/a ajuda deles. No final saiu uma flor, com as formas geométricas.

Pedi que acabassem o desenho, preenchendo o que faltava pra ser chamado de ecossistema. Às 10h fomos para o teatro p/as apresentações, e os pais pra sala de aula; Continuei a atividade que eu havia começado. Os pais ficaram uns 15 minutos[...] (Cr1 - 04/06/2002)

Pensar melhor no planejamento e exigir da direção da escola as combinações coletivas superariam as dificuldades internas. No registro abaixo, no dia 8 de março – dia internacional da mulher, havia uma mobilização por parte de outros professores para trabalhar tal tema com as crianças. Eu queria continuar sobre as histórias de vida e no planejamento considerei desnecessário incluir reflexões sobre a mulher. Contudo as próprias crianças já estavam mobilizadas para discutir e esperava de mim tal empreitada:

Não tinha idéia como trabalhar esse dia. Aliás, nem ia fazê-lo. A idéia era dar continuidade sobre as histórias de vida.

Como era dia de poesias, peguei o livro "mais respeito, sou criança" - Pedro Bandeira. Declamei algumas poesias, até a "minha mãe odeia o B". Essa foi a que as crianças mais gostou. Passei na lousa, e sugeri que produzíssemos uma para as mulheres: Eu gosto da letra M. Listamos várias palavras com m: mãe, mão, mágico, Maria, Mariana, martelo, melancia, menina, moça. E outras [...]

Fui montando o poema, com as palavras acima. Ficou assim: "Quando penso no dia de hoje, lembro da letra M.

Dia de olhar os rostos. Rosto das Marias, antes menina, hoje mulher. Jornada dobrada, excluída e renegada. Vejo tb. As mãos dessa mulher, antes moça, acreditava em castelos, mundo mágico. Rosto alegre e suave, nas mãos calejadas, roupas surradas. Viva o dia Internacional da mulher"

Peguei um papel pardo, passei a poesia com ajuda das crianças; O Ismael fez a palavra mulher com rostos de mulheres, e a Miriam, às diferentes profissões femininas, e afixamos no pátio. (CR1 - 08/03/2002)

A aula virou um acontecimento, pois a produção da poesia foi um acontecimento.

Iniciamos a aula, corrigindo as questões acima caça-palavras e a cruzadinha. A Pâmela trouxe um livro de Biologia -O 2º grau - Wilson Teixeira, com capítulo sobre a Dengue. Selecionei algumas informações, sistematizando ou produzindo um texto com as palavras acima. O que é Dengue, os sintomas da doença e a prevenção.

Depois de copiarem, expliquei as três fases da dengue; a fase seca-ovo, fase aquática e aérea. Esta foi informação nova. Ao picar o mosquito transmite um vírus.

Passei uma seqüência fatos - quadrinhos para produzirem uma história ...(CR1 - 12/03/2002)

Aconteceu o mesmo com o projeto dengue. A imprensa nessa época estava abordando o tema com o intuito da prevenção da doença enquanto eu tinha o interesse no tema sobre identidade. O jeito foi organizar o tempo e a rotina com os dois projetos. Fazer com que as crianças trouxessem as informações sobre a dengue, o que estavam vendo e ouvindo. Vivemos dois meses trabalhando essas questões e o quanto produzimos!

Olhar de novo para essas práticas, concluo que refletia enquanto pensava novos rumos para as aulas, quando pensava nas falas das crianças, quando pensava em novas maneiras de intervenção, agrupamentos, quando selecionava os livros de histórias infantis. A reflexão, portanto, faz parte da natureza do nosso trabalho; Assim sendo reflexão se caracteriza como trabalho. Mas isso é outra história que mereceria ser aprofundada. O que precisa ocorrer é sistematizar tais saberes e conhecimentos que circulam entre os professores, e, em grupo, estabelecer diálogos sobre tais práticas, em vista de escolhas teórico-metodológicas em torno do projeto político-pedagógico. Nesse sentido acredito que a formação do professor no exercício de seu ofício precisaria de condições reais para possibilitar pensar sobre o que faz e como faz, conquistar pelas brechas tais condições.

Ao enfrentar problemas de natureza da prática requer do professor um tratamento singular nos problemas, pelos quais mobiliza saberes já construídos ao longo da carreira e formação profissional, podendo entender que tais saberes podem, como também não podem servir para resolver o problema visto.

A complexidade, as incertezas, as instabilidades e provisoriiedades, as singularidades e

os conflitos e tensões são os fenômenos que originam da prática e que necessitam da interrogação e da dúvida do profissional para compreender tais processos. Uma referência que trata a análise das práticas dos professores quando enfrenta problemas complexos da vida escolar, o modo como lidam com o conhecimento científico, como resolve problemas em situações de incertezas. Desse modo:

A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra...[...] para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção...[...] a maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito. (GOMEZ, 1995, p.103).

Segundo Tardif (2003), os saberes experienciais fornecem ao professor certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar a sua integração. Possui três objetos: as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Todos esse objetos, de acordo com ele, não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. São nada mais, nada menos, do que as condições da profissão.

Assim o saber do professor sendo plural, porque um saber proveniente das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, é heterogêneo. Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse caso, os saberes experiências não são saberes como os demais; são ao contrário, formados de todos os demais, mas re-inventados e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Desse modo a prática do profissional em educação não é o local de aplicação de saberes adquiridos na formação inicial/acadêmica, mas como afirma o autor: de filtração, transformados em função da exigência do trabalho. Nesse caso, a reflexão sobre o professor reflexivo e investigador da própria prática ganha força e contribui para pensarmos na

autonomia profissional como um componente de sua formação na ação.

2.3- Da solidão docente a solidão compartilhada

O trabalho do professor é constituído acreditado pelas interlocuções que realiza nos diálogos com as crianças, e com toda a escola. Portanto as interlocuções sediadas no interior da escola são componentes na formação e constituição do professor. O aprofundamento e as reflexões provenientes dos diálogos estabelecidos na sala de aula e na escola necessitam de parceiros outros que se encontram no espaço institucional do trabalho coletivo. Nessa perspectiva o grupo passa a ser fundamental e se configura como espaço de fortalecimento dos trabalhos na escola e na formação de professores em exercício.

Há pesquisas produzidas no GEPEC, bem como as discussões que nela se instaura sobre tomar o grupo como instância privilegiada na formação continuada para melhor compreender o trabalho na escola. A tese de doutorado de VARANI (2005), por exemplo, narra e analisa o movimento de uma experiência de trabalho docente em grupo numa escola pública. Investiga a formação de professores partindo da premissa de que nós professores somos constituídos de muitas vozes, e somos marcados por elas na nossa prática e nosso trabalho. Desenvolve a idéia de re-existência como um movimento que os professores fazem para tomar para si a própria história. Tomam nova existência ao narrar as experiências, produzindo novas formas de ser e estar professor. O grupo se torna um espaço para o professor resistir às condições adversas de trabalho e no fazer existe novamente – ou seja, re-existe, dando novo sentido ao trabalho na escola.

Porém, entre nós professores é comum carregar um mal que diria coletivo: a solidão, pela falta da interação, ou melhor, interlocução com os pares outros professores. Remeto-me a um outro trabalho produzido por LIMA (2003). Ela discute a idéia da solidão no trabalho do professor, ligada ao medo e a vergonha de ver o seu trabalho criticado, vergonha de não-saber; O que ocorre a recusa em participar de espaços coletivos. A recusa pode ser explicada pelo medo de expor publicamente sobre o trabalho, garantido pelo silêncio e pelo isolamento. O silêncio garante a não invasão, dando invisibilidade do trabalho; Garante liberdade para

desenvolver o trabalho, garante e resguarda o seu saber e oculta o não-saber; afasta de si as ingerências de terceiros. A solidão e o isolamento fazem parte de uma realidade que marca profundamente a docência pela falta de tradição na construção de espaços coletivos de trabalho.

Também é consequência da forma como os professores participam da vida da escola, o que na maioria das vezes vivemos fragmentos de um saber-fazer, ligado a rotinização. A pauta das reuniões pedagógica dos dois anos de trabalho com primeiro ciclo demonstra o modo de controle e de vigilância, aprofundando as críticas que fazemos nesses espaços, como “perda de tempo”.

199

REUNIÃO ADMINISTRATIVA DE OUTUBRO

Professores:

Essa é a primeira reunião sem a Silvana, e apesar da saudade, temos que seguir em frente, torcendo pelo sucesso de nossa querida colega e continuar o bom trabalho que vínhamos fazendo sob sua coordenação. Tanto eu, quanto a Beth, precisaremos muito de sua compreensão, colaboração e apoio, pois estamos na reta final do ano, e estamos todos cansados, estressados, ansiosos pelas férias, e ainda temos pela frente, a Gincana que se encerrará no dia 19/10. Nossa participação na Gincana, depende do empenho de cada um de nós. Parabéns às professoras dos alunos classificados nas provas de queimada e xadrez, e boa sorte aos alunos das demais provas!!!

Semana da Criança: Cada professor deverá preparar com seus alunos, atividades especiais (atividades artísticas, cartões, lembranças, etc, lembrando que não devem pedir dinheiro para este fim – apenas os RS 2,00 para o pacote de atividades programadas). Quem quiser, poderá presentear seus alunos, mas pedimos que o façam com descrição para não chamar atenção dos demais. A escola programou as seguintes atividades:

- Dia 07/10 – 8:30 – rápida apresentação de um grupo de dança
- Dia 08/10 – A Simone da Art Center virá dançar Axé com eles, mas não definiu o horário.
- Dia 09/10 – Videokê, no horário de intervalo dos alunos, orientados pelas professoras.
- Dia 10/10 – Show de mágico, pipoca e algodão doce
- Dia 11/10 – Teatro no Anfiteatro da escola (10:30 e 13:30 – Oncilda e Zé Buscapé) e festinha nas classes: mandar bilhete pedindo um prato de doce/salgado e refrigerante – daremos copos descartáveis. Atenção: o professor pode providenciar som com os alunos e a limpeza de cada sala será de responsabilidade de cada professor, pois estamos praticamente sem funcionários de limpeza.

Dependendo da arrecadação da APM, estaremos comprando sorvete para dar em um destes dias. Pedimos que incentivem bastante a colaboração, pois temos que pagar o teatro (mágico já está pago). Fica combinado que os horários de apresentações serão marcados por sinal tocado três vezes seguidas, fora dos horários de costume. Aproveito para pedir aos professores que estejam atentos aos seus alunos, orientando-os, cobrando respeito deles durante as apresentações e que cada sala, monte com os alunos, uma decoração, cartaz, etc, alusivo à semana da criança, para afixar nas portas, paredes, janelas das classes e que discutam com eles, os direitos das crianças, e outros temas relativos. Peço também que durante as apresentações, cada professor realmente se encarregue de cuidar de sua classe, e que permaneça o tempo todo em meio de seus alunos para evitar dispersão e gritarias. As lembrancinhas deverão ser entregues na sexta-feira. Estará afixado na Sala dos professores, o agendamento de vídeo e de parque, que poderá ser usado nossa semana, uma classe por vez, por meia hora, afinal, faz quase um ano que eles não brincam lá.

Cronograma da Semana da Gincana:

- Dia 14/10 – Feriado escolar (Dia do Professor – cada professor deverá fazer seu bilhete mimeografado)
- Dia 15/10 – Alunos da manhã não terão aula, e os professores deverão ir ao Good Bom, às 8:00 para assistir à abertura da Gincana – procurar Rosana e Beth para assinar lista de presença. À tarde, aula normal.
- Dia 16/10 – aula normal para os dois períodos.
- Dia 17/10 – Alunos dispensados e os professores irão ao Good bom em seu horário de trabalho. Cada professor deve mandar bilhetes, e os professores de Projetos, deverão dispensar antecipadamente seus alunos através de recados mimeografados. Assinar lista com Rosana ou Beth.
- Dia 18/10 – Aula normal.
- Dia 19/10 – Sairá um Ônibus da escola. Os professores que desejarem, poderão ir conosco e deixar seu carro na escola.

Atenção: solicito que os professores que puderem colaborar com as colegas na confecção de fantasias, que procurem Isabel e Alcione com urgência. No dia da Gincana, os alunos são da responsabilidade de todos os professores, independente da classe, e todos devemos estar prontos a servi-los e cuidar deles. As camisetas da Gincana devem chegar até dia 10, e deverão ser pagas para Rosana e retiradas somente com ela.

Avisos gerais:

EMEF Jardim Santiago

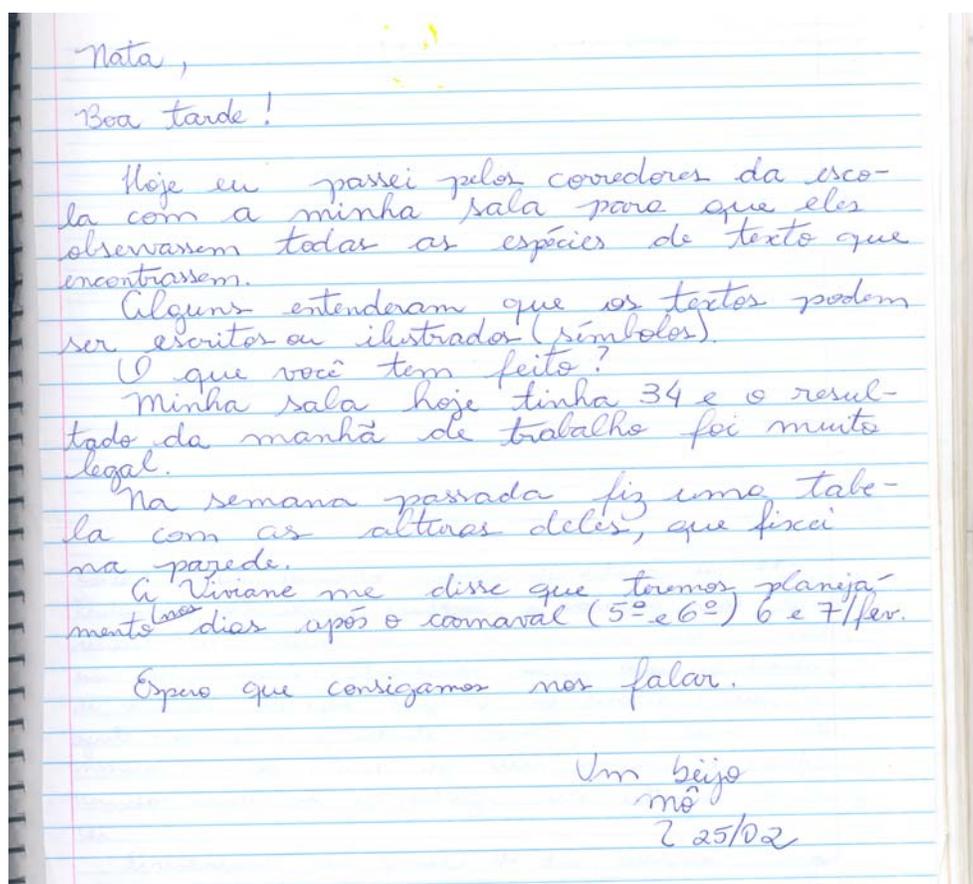
Rua Projetada, 500 – Jardim Santiago – CEP 13185-000 – Hortolândia – SP

Fone: (19) 3845-6111 – E-mail: emefsantiago@ig.com.br

Dia 16/10/10 - reunião extraordinária da administração

A pauta remete a idéia de que as reuniões eram feitas e realizadas para “dar” recados e instruções sobre procedimentos burocráticos, da organização geral da escola, e também sugestões de atividades que muitas vezes eram as mais conhecidas entre os professores. Nesse caso, as reuniões coletivas acabam por “cair” no descrédito de muitos profissionais.

Ao mesmo tempo há professores que procura “dá a ver” o seu trabalho, e busca constantemente o outro nos espaços da escola, seja pelos laços de confiança ou pela necessidade de compartilhar o trabalho. Um movimento paradoxal, pois se de um lado há a recusa de participar das reuniões pedagógicas, de outro lado há falta do encontro e da partilha. Voltamos ao tema da importância do grupo para garantir visibilidade e legitimidade as reflexões e ações que acredito fazer parte da natureza da profissão do professor. Faz parte da natureza do nosso trabalho a busca pelo outro! De uma forma ou de outra os encontros se tornam possíveis, porque há o desejo do encontro:



Nata,
Boa tarde!

Hoje eu passei pelos corredores da escola com a minha sala para que eles observassem todas as espécies de textos que encontrassem.

Alguns entenderam que os textos podem ser escritor ou ilustrador (símbolos).

O que você tem feito?

Minha sala hoje tinha 34 e o resultado da manhã de trabalho foi muito legal.

Na semana passada fiz uma tabela com as alturas deles, que fixei na parede.

A Viviane me disse que tomamos planejamentos ^{base} dias após o carnaval (5º e 6º) 6 e 7/fev.

Espero que consigamos nos falar.

Um beijo
mãe
25/02

No entanto o grupo na escola na qual trabalhava não conseguia se falar, se olhar, se comunicar. Todos eram estranhos a todos. Conseqüentemente o isolamento, a recusa, o sentimento de abandono, e o conforto pelo silêncio de estar sendo preservada fazem parte do contexto do trabalho dos professores: O registro abaixo demonstra tais sentimentos e que reforça a idéia da discussão da prática no grupo dos professores da escola:

São tantos projetos vindos de fora - Semana do meio ambiente, semana da família na escola, dia do desafio, concurso quem faz o desenho + bonito da Belgo Mineira. Ficamos o tempo todo discutindo, e fazendo valer projetos daqui e dali. Quando nos preocupamos com que é essencial na nossa profissão: a produção do conhecimento. Quando penso em cada aluno, nas dificuldades e avanços, repensando a minha aula. Com quem faço diálogo sobre isso?

Hoje me angustiei, sobretudo lidando c/o Claudinei, a Jackie e a Iara. Como posso ajuda-los? O Claudinei ficou o tempo todo circulando pela sala, e por mais que eu tentasse, sentasse c/ele ele resiste.

O objetivo hoje, era ensinar a técnica operatória da subtração, entendida nas situações-problema. Então fui lendo, e resolvendo com eles na lousa. Passava na lousa, ia lendo, e perguntando o que o problema pedia. Resolvemos coletivamente 9 problemas. O restante, percebi, avanços em alguns alunos, faziam sozinhos. Até o Michael me acompanhou, porém, na hora de fazer sozinhos, uma parte dos alunos se perderam. E depois passei algumas continhas para montarem, e resolverem, para conseguir fazer subtração com reserva. E fomos ensaiar para apresentação do dia do meio ambiente!

E no início da aula, confeccionaram o convite para o Dia do desafio! (dei pouco pra isso!) (CR1 - 28/05/2002)

Nesse caso, vivia um conflito, entre a necessidade de liderar o grupo para nossas conversas de corredores, pelos laços de confiança de alguns, expandir-se para o coletivo e assim obter novas adesões, e o contexto da rede, que tudo funcionava para o silenciamento do grupo.

Em 2002 a Rede Municipal junto a Secretaria da Educação adotou um sistema de vigilância no trabalho do professor, parecia a mim pelo menos, que por mais solidão que pudesse existir na sala de aula, ainda era melhor, pois havia certo sossego na condução do trabalho. Os registros de 2002 apontam para um mal-estar constante e uma reflexão sobre as

conseqüências do isolamento e o “sufocamento” das vozes dos professores:

Finalmente reiniciamos a rotina com os alunos. Ficamos duas semanas com atividades voltadas à semana da criança e a final da Gincana da Água. O que ouvimos e vemos é um extremo cansaço de todas. Temos que respirar fundo, e dar continuidade ao nosso trabalho.

Com a Gincana da Água, o balanço que faço são as seguintes: as crianças que deveriam ser as protagonistas da Gincana, quanto as decisões, socialização do que foi produzido (muitas vezes pelo professor, e não as crianças), elas tiveram uma participação muito aquém. Gasta-se dinheiro para garantir a participação da escola, no entanto a maioria dos alunos não tiveram acesso à produção de maquetes, poesias, fotos, desenvolvimento do tema, etc... Restringiu a discussão do tema Água: energia da vida, na sala de aula, junto ao professor. Acaba virando uma competição de escolas, coordenada pelas diretoras. O que poderia ser um momento privilegiado das artes, e cultura geral, as diretoras, bem como os professores e funcionários acabam sentindo-se prejudicadas no julgamento do que foi apresentado. Ou seja, precisaria avaliar todo esse processo, e o que as crianças apropriavam de tudo.

O interessante é que se fizermos uma enquete entre os professores, vão achar, em sua maioria, pura perda de tempo! Que tal ouvirmos os professores sobre isso?

Bom, hoje além de escrever, lemos conjuntamente uma poesia do Ricardo de Azevedo...(CR1 - 21/10/2002)

No trabalho de Nacarato (et.al. 1998), há uma exposição sobre alguns elementos que consideraram geradores de tensões as quais o professor vive nos bastidores do seu trabalho. As condições de trabalho são um dos elementos. Estas provocam determinadas tensões localizadas no âmbito das condições físicas da escola e as relações entre seus atores; as condições profissionais; o sistema burocrático imposto ao trabalho do professor; os controles externos sobre o trabalho do professor; e as implicações do projeto político-educacional do governo. Dentre esses elementos, dois me chamaram atenção por estar em maior evidência nos meus registros: é a do controle externo sobre o trabalho e as condições profissionais.

Segundo os autores, a necessidade da ênfase nas tensões ficou evidente com leituras de ZEICHNER (1993), na sua prática reflexiva. Ao discutir o ensino reflexivo e a formação de professores reflexivos deve-se levar em consideração as condições sociais de ensino e de trabalho. Não levar tal aspecto em consideração, dificilmente o professor terá condições de

pensar sobre o que faz e como faz. Não terá condições de confronto muito menos de transformar aspectos fundamentais do trabalho, conforme tomei alguns registros acima.

No que diz respeito ao controle externo, os autores acreditam que seja um mecanismo que predeterminam os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação a orientar o trabalho a ser desenvolvido. Fazem uma citação de ENGUIA (1991), para demonstrar tal tensão:

[...] o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação etc. [...] Tanto o ensino privado como o público vêm-se afetados por estas regulamentações gerais; além disso, a diferença principal entre um e outro, que não é tão importante para o que aqui nos interessa, consiste em que, no primeiro, a interpretação ou os acréscimos às normas legais procedem do proprietário ou seus representantes, enquanto no segundo provêm de um diretor nomeado pela Administração. (p.48).

Torna-se desafiador garantir que o tempo destinado ao planejamento seja um tempo e um espaço de pesquisa do trabalho do professor. Muito embora exista na carga horária esse tempo, a serem realizados na escola com os pares, muitos acumulam funções em outros municípios. Na verdade participam das reuniões cansadas, exaustas depois de dois períodos de aula, conseqüentemente a queda na qualidade das aulas, o estresse, a impossibilidade de estudos e leituras, e a qualidade do tempo para refletir sobre o próprio trabalho. Tomar a distância necessária que possibilite um “olhar-se”, num movimento de aproximação e distanciamento.

Vivemos momentos na escola, e na sala de aula, em que o mal-estar originado pela falta do trabalho coletivo, e o “sufocamento” das vozes docentes são sentidos na aula, mas os registros apontam uma pseudo-solidão, onde aparece a voz de outras professoras que fazem parceria no trabalho, seja pela confiança e proximidade, seja pela necessidade de compartilhar o trabalho;

No trabalho com alfabetização a necessidade de partilhar, discutir sobre as dificuldades, avanços e projetos foi maior. Assim começamos a partir de conversas de corredor, a compartilhar nossa solidão e angústias.

Hoje os sete alunos sorteados iniciaram as atividades na 1ª E. Faltaram 5 alunos. Estavam presentes 32 alunos - incluindo dois que chegaram. Ou seja, para meu desespero, a classe vai permanecer lotada - com 43 alunos, pois saíram uns, e estão entrando o que estavam na lista de espera.

Essa é uma das minhas angústias. Como fazer um trabalho mais pontual, numa classe com 43 alunos. Mal circulo pelas carteiras, pois o espaço não permite que eu o faça. Percebi três alunos que já escrevem. Fernanda, Dennys, Wesley - contrariamente: Ítalo, Davi, Dhuliane, Tainá, Renata, Ana Laura...lousa, caderno, escola constitui-se como realidade estranha.

Tenho procurado pensar no trabalho de modo a produzir uma rotina que eu possa contemplar leitura e brincadeiras diversas. Está complicado eu pensar no meu trabalho sozinha...

Até que a Érika foi até minha sala dizer que estava trabalhando obra de Monet, Van Gogh, pelo livro didático. Não deu outra peguei tb o livro didático. (CR2 - 24/02/2003)

Encontrei com Lia, e é sempre uma alegria pra mim, quando a encontro, pois trocamos idéias; Ela me chama, fala dos meus alunos. Peguei um texto: "O quintal da bicharada". Conte a história fazendo os gestos, emendei com a história "O galo que pensava fazer o sol nascer" - Rubem Alves; O objetivo trabalhar a questão do respeito. O Gustavo disse, ao mencionar o aspecto dos apelidos - príncipe, por exemplo, professora?...(CR2 - 28/02/2003).

O compartilhar da nossa prática ocorria nos encontros de corredor, também por cartas, bilhetes, e avisos deixados na lousa, no caso de partilhar o mesmo espaço da sala de aula, em horário oposto. Vamos buscando o outro e percebendo com quem posso contar, conversar para obter mais força:

É comum quando falamos de trabalho coletivo, as professoras realizarem trocas de atividades. Penso que o coletivo é constituído por um grupo que sinta o desejo de realizarem discussões sobre a prática cotidiana de sala de aula.

Contudo com a leitura compartilhada iniciada muito timidamente por mim e outra professora ganhou tamanha força, que os encontros acabaram por estender às crianças.

Comecei a aula, com leitura compartilhada, com a 4ª série da Kelly. Na primeira vez estranharam. Depois - hoje, se soltaram mais. Buscavam os livros. Os mais tímidos, percebia-se mais soltos. O trabalho com o jornal foi um show! (CR2 - 28/03/2003)

Separei as crianças para contar a história "A casa da floresta" para os alunos da Kelly. Eles gostaram de terem ido lá. Aliás adoraram.

Trabalhamos o poema *G*, e durante as atividades os alunos da Kelly, vieram mostrar o trabalho sobre o auto-retrato de Tarsila do Amaral. Eles leram a auto-biografia, mostraram algumas obras, sobretudo o auto-retrato. Morreram de tanto de rir ao ver os trabalhos. Foi super-legal. Idéia que tive pra trabalhar na próxima quarta-feira. Acho que tenho conseguido maiores adesões. (CR2 - 02/04/2003).

As parcerias que procuramos realizar encaminharam algumas propostas de trabalho, levando em conta parcerias entre as crianças. A leitura compartilhada surgiu da necessidade das professoras e das crianças ampliar as possibilidades de produção do conhecimento, pois ao ler para o outro, e ao ouvir do outro possibilitou avanços na produção coletiva. Da leitura compartilhada, surgiu a oportunidade de realizar um trabalho conjunto sobre a Tarsila do Amaral, e a re-leitura de suas obras.

Os encontros, encaminhamentos e ações conjuntas aconteceram nos corredores, por bilhetes, no caminho da escola, e uma possibilidade de dialogar nos espaços não instituídos, dos bastidores da escola. Percebeu-se maior força nas reuniões pedagógicas, pois nelas tentávamos cavar "buracos", brechas, e a coordenação acabavam nos procurando para ouvir nossas sugestões, para participar "mais" de perto das decisões de âmbito da direção e da coordenação no andamento dos trabalhos da escola.

2.4- Na diversidade dos textos o encontro com as crianças:

Pensar numa proposta de trabalho tendo como critério "*mais que alfabetizar, é preciso formar leitores*", pela qual naturalmente eu e as crianças nos engajamos, foi preciso estudar uma estratégia onde aparecesse o ler, ouvir, escrever e produzir oralmente. Então a partir do quadro de programação do trabalho que está abaixo:

Quadro para Programação do trabalho com diferentes textos

5

<i>Gêneros</i>	<i>1ª Série</i>	<i>2ª Série</i>	<i>3ª série</i>	<i>4ª série</i>
Conto de Fada				
Conto de assombração				
Conto de aventura				
Fábula				
Provérbio				
Lenda				
Mito				
Hist. em quadrinhos				
Crônica				
Texto de teatro				
Resenha				
Poesia				
Letra de música				
Parlenda				
Adivinha				
Trava-língua				
Piada				
Regras de instrução				
Receita				
Lista				
Bilhete				
Carta				
Diário				
Texto expositivo				
Reportagem				
Notícia				
Biografia				
Propaganda				
Anúncio				
Rótulos				
Calendários				
Convites				
Bulas de remédio				

Feiro de Oliveira
3325879-8
EDAGÓGICO

- 1 - Ler
- 2 - Ouvir
- 3 - Escrever
- 4 - Produzir oralmente

O quadro sugere um trabalho com diferentes textos, e que foi realizado tanto em 2002 e 2003. Um trabalho de oferecimento de vários tipos de textos, ou seja, apresentar uma proposta de diversidade textual. Foi como mencionou BETTELHEIM e ZELAN (1992) que a maioria das pessoas somente lerá caso achar que a leitura é pessoalmente válida. Todos os esforços desde o princípio do ensino da língua deveriam ser dirigidos para esse objetivo. Ao contrário, desgraçadamente a leitura é com mais frequência ensinada como decodificação, e a decodificação é essencialmente uma atividade sem sentido – um processo de mero reconhecimento – no qual nos engajamos por alguma razão externa, como quando a professora nos exige essa tarefa.

Entendendo então, que o espaço da sala de aula, deve ser o espaço por excelência de formação de leitores, fazer desse espaço com muitas e variadas leituras. Autores diversos, gêneros diversos: contos de fadas, assombração, fábula, lendas, história em quadrinhos, poesia, música, panfleto, outdoors, notícias, reportagens, charges, anúncios, receita, bula de remédios, adivinha, trava-língua, crônicas, quadros de obra de arte, biografias, cartas, bilhetes, listas, diário, e outras que aparecesse na sala de aula, trazido pelas crianças, inclusive as piadas. Ler é produzir significados. Escrever é marcar, mudar. Ser leitor é ser, então, produtor de significados. (KRAMER, 1999). Leituras abundantes e que extravasam a leitura e a escrita do mundo que vivemos traria o sentido trazido pelas próprias crianças, como produtoras de sentido que são e que são transformadas por intervenção das condições que são oferecidas a elas.

Selecionei alguns registros de 2002, na qual verifico as relações que as crianças vão estabelecendo com a proposta de atividades de leitura, e que fui descobrindo as possibilidades de trabalho com as crianças por intermédio do oferecimento da diversidade textual:

Comecei a aula, perguntando o que tinha acontecido no dia anterior. De tudo que fizemos, destacaram a história da "Águia e da Galinha". A Ester começou a contar, esqueceu e a Natália continuou com uma desenvoltura que fiquei pasma. E o Vitor foi o primeiro a lembrar da história. Em seguida apresentei o livro: "respeito, sou criança" Pedro Bandeira, mostrei a figura da capa, o tênia estampado na página onde estava a poesia "Quem eu sou?" Li dando ênfase nas rimas. Ficaram com os olhos arregalados. Perguntei sobre a poesia - o que tinham entendido. Apesar de terem gostado, não souberam expressar sobre o poema. Aí perguntei

as palavras da poesia: O Vitor disse: "O sapato". São sapatos ou tênis contidos na poesia? Eles destacaram: clube, carro, garagem e tênis.

Logo depois, passei o cabeçalho, e o registro das palavras da poesia. Distribuí a letra da música "A canoa virou", antes cantei com eles, pedindo quando solicitava durante a música o nome. Eles gostaram, pois apontava o nome de surpresa. Pedi que preenchessem com o nome de algum colega de classe, me fui registrando na lousa, destacando quando alguém era mencionado mais de uma vez. Trabalhei as rimas da música, solicitando tb. Que registrassem. Percebi que o estilo "poesia" não foi trabalhado na 1ª série...Tínhamos que fazer a lista das músicas preferidas. Enquanto iam falando registrava na lousa: ciranda, cirandinha, rabicó, pombinha branca, o cravo e a rosa, o sapo não lava o pé, sítio do pica-pau amarelo, baratinha, borboletinha.

Cantamos todas, e algumas que eu conhecia fazia os gestos e as crianças imitava...Pedi que registrassem a lista do nome das músicas...(CR1 - 19/02/2002)

Num mesmo dia, houve uma narrativa – "A águia que quase virou galinha", uma poesia – "mais respeito, sou criança", e uma música – "A canoa virou", e num mesmo dia, as crianças puderam falar, perguntar, interpretar, fazer memória, brincar e escrever com a intervenção dos textos. Para desenvolver um trabalho de formação de leitores, foi preciso possibilitar um espaço na qual, as crianças pudessem discutir e esgotar as possíveis interpretações que faziam, num processo de interação inesgotável. Com a ajuda de um outro leitor, mais experiente, oferecia três gêneros literários para iniciar o tema sobre identidade – quem sou eu e quem é o outro que está comigo. Como bem a música permitiu pensar, provocando as crianças para descobrir os nomes dos colegas, e mencionar o nome de alguém, criando um espaço de trocas afetivas e de encontro.

A canoa virou por deixa-la virar

Foi por causa do _____

Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho

E soubesse a nadar, eu tirava o _____

Do fundo do mar...

O conjunto de registros abaixo indica a característica mais importante do trabalho de 2002 que foi acontecendo durante o ano, que foram os projetos extraídos de leituras que realizava: correspondência e folclore - transformando em acontecimentos pedagógicos, quando falamos de formação de leitores, de pessoas humanas, e quando falamos de experiência como docente.

Contei a história do livro "carta errante, menina aniversariante, exploquei a trajetória da carta de acordo c/história. Distribui a folhinha com os modelos de carta e de bilhete.

Na medida em que iam escrevendo os bilhetes, ia corrigindo coletivamente. O bilhete foi tranquilo.

Propus que escrevessem uma carta p/que pudessem colocar no correio. Teriam que pegar o endereço, e trazer o envelope para o preenchimento do endereço. Ficaram animados e entenderam a estrutura do bilhete. Muitos sentiram dificuldade na elaboração da carta, pois não tinham assunto"...(CR1 - 29/04/2002)

Distribui as folhas de linguagem, dizendo que escreveriam uma carta, para quem quisesse. Expliquei tecnicamente as partes da carta, local e data, cumprimento, assunto, despedida, assinatura.

Li, e mostrei o jornal rede em ação...Todos vieram pra cima de mim, querendo ver as fotos. O Michael quase se estourou de alegria.

Certamente, a empolgação com que escreveram a outra carta foi legal. O Michael quer mandar o jornalzinho pra tia dele ver.

Fui corrigindo todas as cartas que vinham mostrar, sobretudo a estrutura. A Jackie, e a Iara fui ajudando, inclusive soletrando as letras. Legal que percebi muita coisas elas sabem. (CR1 - 31/07/2002)²⁵

Comecei a aula, contando a história do João Felizardo, do livro Contos de Grimm. Pensei nela porque estava sumindo dinheiro na classe. O Caio disse: "Professora, eu gosto de história, porque fico imaginando as coisas". Discuti com eles a atitude do João, o fato de querer livrar-se do que não lhe servia, ou atrapalhava. O fato das pessoas serem mentirosas, por serem tb. Gananciosas.

Então reescrevemos a história coletivamente na lousa.

Depois li uma cartinha de 1 criança que foi embora pra fortaleza, e pedia a sua amiga que passasse férias com ela. (CR1 - 31/07/2002)

²⁵ Utilizo o registro do mesmo dia: 31/07/2002 para apresentar duas situações diferentes de aula.

Contei várias histórias s/as figuras folclóricas brasileiras: "A mula s/cabeça", A mão-ouro, o boitatá, li trava-línguas. Como sempre, as crianças ficam impressionadas...Depois trabalhei a fábula "A onça e a raposa". A 1ª vez que eu li pra classe, não entenderam; Tive que ler pela 2ª vez. Aí deram risada. Devolvi as produções escritas, e pedi que corrigissem o que havia riscado em baixo das palavras. (CR1 - 21/08/2002)

Foi um acontecimento porque houve uma repercussão extraclasse, as famílias das crianças foram envolvidas, a escola e Secretaria da Educação aderiram ao trabalho, e principalmente, houve o envolvimento, o engajamento e o desejo de escrever cartas aos familiares e aos colegas da escola. Abaixo a carta devolutiva de outra sala respondendo a carta da segunda série A: O jornal da rede em ação, com a publicação da cartinha da tia do Michael:

Porto Alegre, 19 de Junho de 2002

Queridos alunos da Profa Natalina

Nós estamos escrevendo esta carta para agradecer as cartas que vocês nos enviaram. gostamos de recebê-las, mas gostaríamos também que enviassem cartas para os outros alunos que cartas receberam, se possível. As cartas foram lidas na classe e fizemos atividades com elas, foram ricas para nós. Estamos providenciando as respostas que chegaram em breve.

Com carinho
 Obrigada
 2ª 10

Stephany	}	Shaiane	}	Jessico	}	Daniela
Gabriela		Karolynne		Skirlene		Priscila
Carlos	}	Kelaine	}	Thaissa	}	William
Janderson		Dugusta		Francisca		Edson
Josiane	}	Nilton	}	Daniel	}	Cláudia
Marcela		Jenifer		Mariane		Marcos
Rafaela	}	Wesley	}	maria	}	Lamyra

CORREIOS NA ESCOLA

O Projeto Correspondência da EMEF Jardim Santiago, contou na semana do Dia Mundial do Trabalho com a participação especial dos "Correios na Escola", que incentivou os alunos a produzirem textos, especificamente cartas.

O agente dos Correios Vilmar Aparecido da Rosa desenvolveu atividades com as crianças falando sobre sua importante profissão, inclusive levou todas as produções escritas (correspondências) para serem postadas. O aluno Michael Willian de Oliveira da 2ª. série mandou sua primeira carta, enviando à sua tia em Paulínia, que recebeu com muito orgulho. A participação da família é um importante aliado na vida escolar do educando, pois pode ser decisiva para o desenvolvimento da auto-estima.

A EMEF Santiago agradece aos Correios em pedir um dos seus funcionários para desenvolver este trabalho, aos professores envolvidos com o projeto, aos familiares e ao principal objetivo desse acontecimento: os nossos alunos.



Emef Jardim Santiago



Emef Jardim Santiago

Carta resposta - Tia do aluno Michael Willian de Oliveira 2ª Série A

Paulínia, 15 de maio de 2002

Em primeiro lugar quero agradecer pela sua cartinha. Michael ficou muito contente de você escolher a mim para mandar a sua primeira carta. Michael eu recebi a sua carta no dia 10 de maio, demorei para te enviar outra porque eu estava numa correria com o Riqui em escola e dentista. Mas não poderia de deixar de enviar outra para te agradecer, fiquei muito orgulhosa de você. Já está aprendendo a mandar cartinha.

Michael fiquei muito feliz de saber que você gostou do passeio na casa da tia. Oubrou mais vozes dos seus pais para vocês virem sempre aqui. Passamos do fim de semana maravilhosos. Nós também ficamos muito contentes.

Espero que você tenha aproveitado bastante, tanto na piscina como na praça. Nós também nos divertimos contando nossas piadas. Michael aqui termino essas poucas linhas com muito amor e carinho da sua tia. Abraços e beijos da Flávia, Riqui, Tia Osvaldo e especial da tia Marlienes. Nana um forte abraço de nós todos daqui para você. Beijos do seu tio".

Com a experiência da diversidade textual de 2002 e entendendo a natureza do trabalho da primeira série, pensei numa proposta mais intensificada de diversidade textual. Ou seja, o quadro de programação explicitado anteriormente dos diversos textos, além de tê-los na semana, também havia num dia de trabalho. Com isso, as crianças também passaram a trazer uma diversidade de textos, que eu incluía na proposta de trabalho pensada para o dia:

[...] A Letícia à partir do livro que tinha em casa, fez uma lista de nome de peixes, e pediu que eu lesse pra eles. Em seguida, o Diego trouxe um jornal da Igreja na qual frequenta, cujo título é : "o mundo vai acabar em 2060", nas outras páginas havia uma foto do Bush e Sadam. Tentei pensar quais processos de interlocução de leitura, os alunos possuem. O Diego fez questão de ler para mim. Percebi que havia decorado. Achei um show

aquilo.

Peguei o soldadinho de chumbo e li pra eles. Ficaram fascinados e tentavam adivinhar a seqüência da história [...] (CR2 - 24/03/2003)

Depois que a Fernanda leu a história: "A casa sonolenta", o Gustavo trouxe um livro tb para eu ler; O Diego um jornal, a Letícia uma lista de nomes de peixes, o Jefferson, dois livros de contos infantis.

Demonstra a construção que temos feito como leitores, inclusive eu. (CR2 - 03/04/2003)

Os textos, as listas, os jornais, os panfletos, as narrativas e os contos de fadas que as crianças traziam pra classe fizeram com que eu apropriasse das experiências e práticas de leitura na vida e no mundo delas. Mundo que as crianças queriam que o professor e a escola tomassem conta.

Achei maior graça. A Fernanda havia me dito que aprendeu a ler, e uma das histórias a responsável foi: A casa Sonolenta. Trouxe o livro pra ela. Pedi que contasse a história pra classe. Quase morri de rir, pois ela me imitava, andando pela sala [...] Contou, e depois mostrou as figuras. O silêncio reinava na classe.

Como era dia de poesia, recitei alguns que tratavam do nome "Maria Lúcia - José Paulo Paes; Receita de Nomes - Roseane Murray [...] Com eles foi possível produzir um poeminha de criança, mas foram eles que fizeram, com os nomes de duas alunas: Aline e Caroline ficou assim:"Aline e Caroline, são duas meninas. Parecidas com a margarida. Elas gostam de laranja-lima. Por isso mesmo nos anima, as meninas Aline e Caroline [...] Depois do registro do poema produzido coletivamente, propus uma gostosa e merecida ida ao parque. A alegria foi geral!(CR2 - 18/03/2003)

Ao ser informada das condições diferenciadas de outras crianças, especificamente sobre a Fernanda e sua participação na aula, tornou-se claro como as crianças se apropriam e reproduzem tais práticas naturalmente. A Fernanda ao me imitar reproduz a prática de ler no interior de uma cultura escolar. Também percebi a facilidade com que as crianças participam nas falas, em ouvir, sugerir e conduzir as aulas propiciando através das experiências de leitura que fazíamos a produção coletiva.

[...] Li os poemas do livro: "O menino poeta" - Henriqueta Lisboa. Antes perguntei porque acharam que o nome do livro era aquele. Não sabiam o que responder. Li a primeira poesia. A Poetisa procurava onde estaria o menino poeta? As crianças responderam: Fazendo arte, professora? É, o menino travesso pode ser um poeta? Realmente a poesia é uma graça. Distribui a poesia sobre cidadania. Cada estrofe ia conversando com eles, chamava alguns alunos para localizarem na lousa as rimas, palavras chaves do texto [...]

Peguei o globo, expliquei sobre água salgada, no planeta. Surgiu a diferença entre Rio-lagoa-mar. Aí pedi ao Dennys que verificasse no dicionário os sentidos de lagoa e rio [...](CR2 - 17/09/2003).

Disse que iria contar a história "As aventuras de Alice no país das maravilhas; em capítulos - O primeiro foi "Na toca do Coelho". Ficaram encantados com o fato da Alice ao beber o líquido diminuir de tamanho. A Fernanda perguntou: Quanto é 45 cm professora? Quando terminei, sem contar como a Alice iria sair do sufoco, eles falaram: Ah! Só amanhã?

[...] Depois contei algumas informações sobre a Tarsila do Amaral. Trabalho iniciado com os meninos da outra quarta série. Ano que nasceu, [...] estudou em Barcelona [...] O 2º quadro que lhe deu fama foi Abaporu, presente de Oswald de Andrade [...]

Depois mostrei as obras contidas no livro "Tarsila do Amaral - as aventuras do Rafa - que passeia por seus quadros.

O Abaporu foi que + chamou a atenção deles, sobretudo do Diego. Sem querer, parece que ela pintou para crianças. A do Porto, das cidades.(CR2 - 09/04/2003)

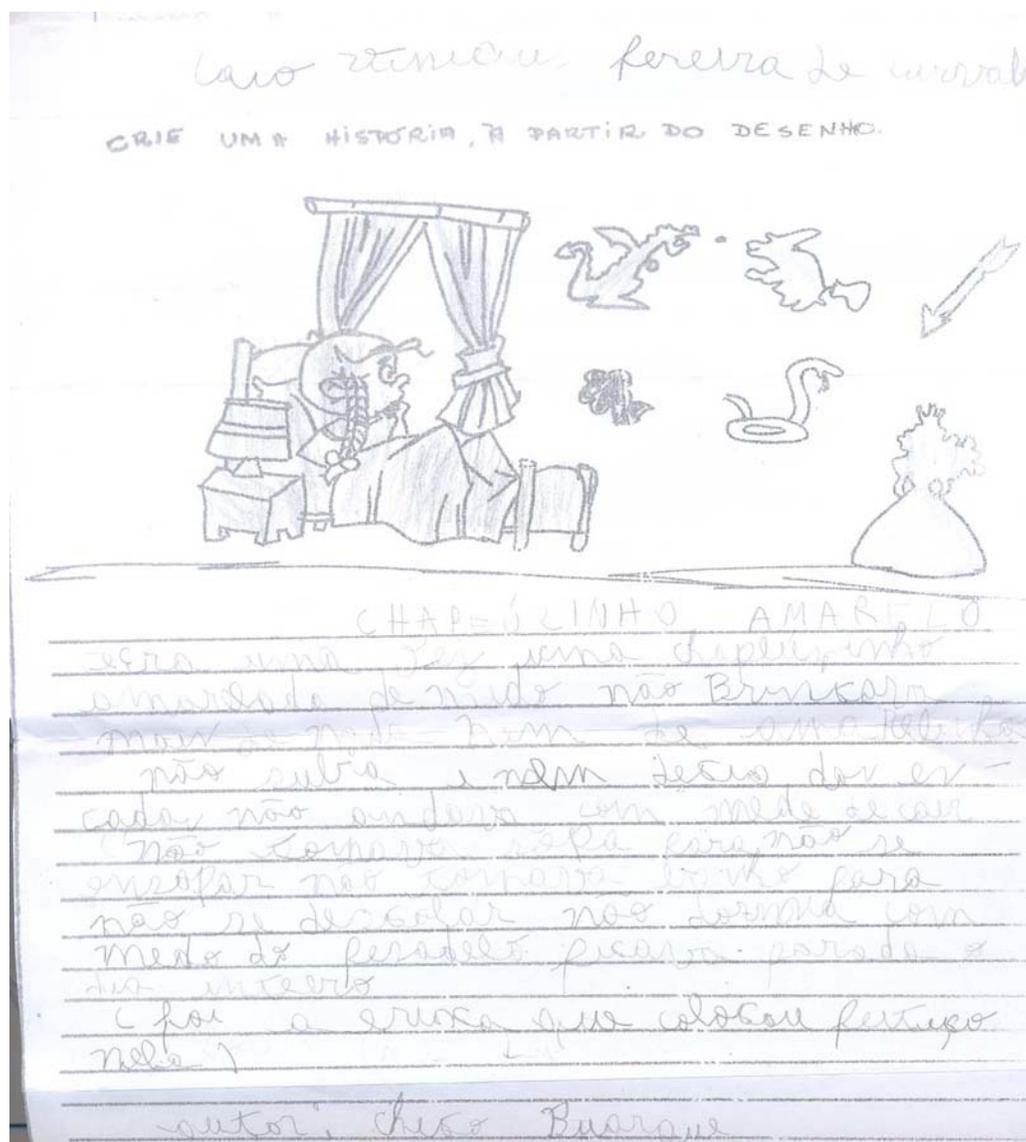
[...] Na sexta-feira eles levaram um livro para ler, ou alguém ler para eles. Hoje perguntei como foi a experiência. A maioria teve o contato de uma forma ou de outra. O Davi contou que ele mesmo leu sozinho (ele levou da Eva Furnari - A Bruxinha - leitura imagem.

Contei o 4º capítulo do livro da Alice no país das maravilhas.

Fizemos lista de palavras com I, J, e formação de palavras à partir dos versos Ji [...](CR2 - 14/04/2003)

Outra possibilidade sugerida pelas crianças no trabalho de diversidade textual foi os sentidos produzidos nesse trabalho, seja pela expressão oral, seja pelos textos produzidos. Em 2002 os sentidos foram materializados com a emergência dos temas: Correspondência e Folclore. O texto a seguir produzido pelo Caio sintetizou e trouxe à tona, pelo menos para mim, o "resultado" do trabalho de leitura que decorreu durante o ano. A partir da leitura do

livro do autor Chico Buarque – *Chapeuzinho Amarelo*, Caio escreveu relacionando a questão do medo presente nas histórias e lendas do folclore com a história de *Chapeuzinho Amarelo*²⁶:



²⁶ O texto do Caio diz o seguinte: “Era uma vez uma chapeuzinho amarelada de medo não brincava mais de nada nem de amarelinha não subia e nem decia escada não andava com medo de cair não tomava sopa para não se enfiar não tomava banho para não se descolar não dormia com medo do pesadelo ficava parada o dia inteiro foi a bruxa que colocou feitiço nela autor: Chico Buarque”. No desenho aparece uma menina na cama e olha para vários personagens: dragão, fada, cobra; A atividade proposta era uma produção de texto com o tema Folclore.

Em 2003 ficou mais evidente o trabalho com a diversidade textual, uma vez que aparecia a diversidade dos textos nos textos que as crianças traziam de casa. A característica do trabalho com as crianças durante esse período de fato foi a diversidade textual, que iniciou timidamente em 2002. Ficaram visíveis os sentidos produzidos pelas crianças que fazem parte intrinsecamente de todo o trabalho com alfabetização e os usos distintos que elas faziam dos textos que traziam.

A emergência do trabalho com leitura no primeiro ciclo mostrou uma corrente de interesses: o trabalho de ler para ler para as crianças, o gosto das crianças lerem uma para as outras, a circulação dos livros com os familiares. Oferecer para a escrita os vários gêneros literários é democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita..

O que importa pensar é que esse trabalho pode tornar real na medida em que o professor souber registrar os registros das crianças, aprender a ler os sinais e as marcas do envolvimento das crianças com o trabalho desenvolvido. E aprender a dialogar sobre o seu trabalho, suas dificuldades e avanços, e seu processo de constituição de leitor no trabalho com a leitura com um determinado grupo num espaço determinado.

As crianças traziam para a classe livros, listas, jornais da Igreja com que tinham contato, enfim, traziam para a escola as práticas de leitura que tinham para que os colegas pudessem conhecer.

A literatura, ou seja, o trabalho de leitura realizado como um dos eixos norteadores, permitiu uma liberdade, onde muitas vezes eu não tinha preocupação de “transmitir” ou ensinar conteúdos escolares.

O trabalho para que as crianças apropriassem da escrita tinha a sua origem na leitura dos diversos tipos de textos oferecidos. Na verdade muitas vezes o trabalho com a escrita era uma consequência das leituras: listas de palavras, construção de versos, reescrita de histórias. Essas eram guardadas na memória quanto mais se realizava um trabalho de escrever listas ou reescrevê-las, por exemplo, o texto reescrito pelo Jefferson de uma história que contei pra classe:

ERA UMA VEZ UMA MENINHA ELA SEMPRE GOSTAVA DE?
PASSAR PELA FLORESTA NA QUELE CERTO DIA VEIO UMA
TEMPESTADE A TEMPESTADE FICOU MAIS FORTE MESMO
TINHA UM PASSARINHO NA ÁRVORE QUE O PASSARINHO
PASSARINHO CAIU DA ÁRVORE E QUANDO A TEMPESTADE?
ACABOU E O SOL CHEGOU EA MENINA ENCONTROU O
PASSARINHO ATRAS DA ÁRVORE E A MENINA GRITOU -
PAI PAI OLHA SOLO QUE EU ACHI SIM TO VENDO;
A ONDE VOCE ENCONTROU ESTE PASSARINHO EU ACHI ATRAS?
DA AVORE ELE ESTAR COM A ASA QUEBRADA AI O SEU PAI
DEU BASTANTE COMIDA E A MENINA ELA ORANCOU COM -
O PASSARINHO DORMIL COM ELE E QUANDO A MENINA
ESTAVA TOMANDO O CAFE DA MANHA O PASSARINHO JA?
ESTAVA AVENDO DELA A CASA DA MENINA E O PAI FOI
SOLTE O PASSARINHO AI MENINA DEU TGAU PARA PASSARINHO -
E O PASSARINHO CHEGOU E TROSE SEUS AMIGOS
PAI PAI O PASSARINHO VOLTOU PAI TIRA UMA FOTO DE MIM GOA
MAMAE E OS PASSARINHOS SIM MINHA FILHA VOU TIRAR -
A FOTO DIGA XIZ UM DOIS TRES XIZ AI ELA FOI?
TOMAR O CAFE DA MANHA E OS PASSARINHOS FORAO
EMBORA -

Desse trabalho foi importante compreender que eu não só era uma portadora de boas leituras, mas também provocavam em mim um grande fascínio as histórias, os contos, as poesias, faziam memória das experiências de leitura na minha vida escolar.

Batista (1998) realizou uma pesquisa com professores (as) da disciplina de Língua Portuguesa que atuam no Estado em Minas Gerais a fim de responder, compreender as características de professores-leitores, como forma de superação do discurso que o professor é um não leitor, um leitor precário e fraco muito difundido na imprensa nacional.

Os resultados da análise dos dados coletados permitiram para o autor algumas considerações parciais:

Os professores e as professoras de Português parecem vir sendo recrutados junto às primeiras gerações de grupos familiares que estão tendo acesso a uma escolarização de longa duração. No que respeito à leitura, a socialização primária dos professores e professoras parece ter se organizado em torno de uma forte mobilização familiar para a aquisição de competências, disposições e crenças relacionadas a usos escolares da escrita, mas não propriamente em torno da transmissão mesma dessas competências, disposições e crenças, nem daquelas envolvidas em usos não-escolares da escrita (em larga medida distanciadas do universo cultural da família). (BATISTA, 1998, p. 31).

Para ele, tornar-se um leitor, para esses agentes, parece ter significado, desse modo, ao adquirir o conjunto de competências e esquemas de percepção e apreciação transmitidos pela escola, e por eles mais tarde ser transmitidos na própria escola. Eles seriam antes de tudo leitores escolares e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e a prática docente, nas competências e nas disposições, adquiridas escolarmente.

Nesse sentido, quanto maior a distância que essas competências e disposições tiverem em relação à escola, maior será a dificuldade e hesitação de desenvolver a leitura daquele texto ou impresso; teria um risco maior de ser visto ou representado como um “não leitor”, um leitor precário ou fraco; consideraria a si mesmo como um não-leitor; manteria distância desses textos e impressos distantes da cultura escolar.

Os professores da pesquisa, segundo o autor, constituem a primeira geração do grupo familiar a ser submetida a uma escolarização de longa duração. Desse modo, as famílias dos docentes pouco dotadas de capital cultural, particularmente pouco dotadas das competências, disposições e crenças que constituem um leitor, não podem elas mesmas transmiti-las a seus

membros:

[...] Assim, os professores não são herdeiros – não puderam adquirir, “de modo total, precoce, inconsciente desde a primeira infância no seio da família” (Nogueira, 1997, p.118), através da vivência de uma rede de práticas no interior do grupo familiar (ver citação que se segue), o conjunto de gestos e habilidades que caracterizam um leitor. Desse modo, a “herança” – ou um aprendizado pela familiarização ou pela “virtude do exemplo” – que, segundo os sociólogos da família e da educação [...], constitui uma das principais estratégias dos grupos familiares para sua reprodução, não ocorreu para a maior parte dos professores. (idem, p.36)

Ainda segundo o autor, apoiado em François de Singly (1993), em se tratando da leitura, a herança ou a transmissão é um dos principais fatores responsáveis pela criação do gosto ou da necessidade de leitura. O fato de ver seus pais lerem jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá se construir notadamente através deles.

No caso dos professores estudados, as famílias não podendo transmitir as competências de leitura, mas certos de que a aquisição de habilidades relacionadas à escola, a leitura dentre elas, é uma estratégia fundamental para o sucesso escolar. Trata-se de investimentos familiares destinados a favorecer ou ampliar os resultados da ação escolar. Está voltada antes de tudo para o fornecimento de condições de êxito escolar através da leitura. Desse modo, os pais acabaram por deixar a responsabilidade na escola.

De outro modo, a escola tem se caracterizado, segundo o mesmo autor, historicamente menos como um espaço de “acumulação de competências – dependente, em grande parte da esfera doméstica” (SINGLY, 1993^a, p.49), do que um espaço voltado para sua validação. Ou seja, os professores revelam que passados os momentos iniciais da aquisição das habilidades básicas da leitura, através das práticas de alfabetização elementar, a escola deixa de realizar todo um trabalho de formação de leitores. Como isso repercute na prática do docente, o autor acredita que:

[...] Muitos professores passaram períodos significativos de sua escolaridade sem que a escola lhes impusesse a leitura de livros, jornais ou revistas e poucas são as lembranças relativas à frequência de bibliotecas. Por outro lado, as atividades de leitura realizadas ao longo da formação escolar se identificam, na maior parte das vezes, como uma forma específica de didatização da leitura: como vêm mostrando os estudos sobre as práticas e saberes escolares [...], os conhecimentos e saberes transmitidos pela escola são transformados pela lógica do processo de transmissão escolar, assumindo características relacionadas a esse processo. Assim, as práticas escolares de leitura a que os professores foram expostos devem à lógica da escola

suas principais características. São, fundamentalmente, um instrumento de aprendizagem: a dimensão educativa do ler na escola se encontra em algo que não na leitura mesma, mas no conteúdo educativo dos textos lidos...ou em sua linguagem [...] Ao contrário das práticas não-escolares de leitura – particularmente daquelas que se desenvolvem nos espaços da vida privada, que acentuam a gratuidade, o desinteresse e a autonomia do leitor – as práticas escolares se constroem em nome da “não-gratuidade”, de uma finalidade de aprendizado e se desenvolvem com base em gestos que procuram, garantir sua consecução: o controle do professor, que direciona a leitura e submete a autonomia do aprendiz; a realização de exercícios e avaliações, o desenvolvimento de atitude atenta ao pormenor e a minúcia, a utilização de formas de anotações e registro, uma disposição de buscar nos textos um ensinamento, uma regra, uma máxima, uma instrução. (idem, p.43).

De acordo com o autor, nesse caso, a leitura docente, caracterizando-se como uma leitura escolar, é sempre uma leitura “incerta” quando se trata de cultura não-escolar ou de pouca tradição escolar. O professor desenvolve uma tensão no seu trabalho: se de um lado, disseram a ele sobre a necessidade de reconhecer a legitimidade da literatura, diria clássica, devendo além de lê-la, gostar dela, apresentar aos seus alunos e fazer com que eles gostem, por outro lado não está certo da legitimidade do modo pelo qual se apropria e se explora tal literatura. A falta de autonomia, segundo o autor, são as hesitações, o esforço e a tensão que se manifestam devido a uma ausência de desenvoltura na leitura desses textos de uma cultura ainda não suficientemente escolarizada que terminam por permitir um observador, e mesmo o próprio professor de que este e sua leitura representam como não-leitura e não-leitor.

Nesse caso, argumenta o autor, ser leitor escolar e um leitor “incerto” de impressos não-escolares significaria ser um leitor “menor”, inadequado ou precário, e revelaria uma tendência de um processo de exclusão cultural. Apresenta quatro posições no campo das lutas simbólicas em torno da leitura baseadas nas três posições de SINGLY (1993) desenvolvidas na França.

A primeira posição é aquela que identifica a leitura à leitura de livros e estes à literatura de prestígio, vista como um patrimônio literário, a verdadeira cultura, que está sendo ameaçada pela cultura de massa. A segunda posição é aquela que se organiza em torno do discurso do prazer da leitura e de seu valor intrínseco. Ler para o prazer, sem obrigação que a rotina escolar acaba impondo. As ameaças a esse tipo de leitura viriam de todas as tentativas de “disciplina” em matéria de leitura, vindos daqueles que querem impor a leitura clássica dos clássicos, daqueles que querem domesticar a liberdade dos leitores, ou daqueles que tentam impor uma experiência particular de um grupo social. Para ambas posições o professor seria sempre um

leitor de segunda categoria, assim seria sempre excluído, a partir dos pressupostos já explicitados pelo autor.

A terceira posição é aquela que se constrói em torno dos valores ou pressupostos como a democratização da cultura, a diversidade das culturas e a relatividade dos valores sociais. Para esse discurso, é preciso possibilitar o acesso à leitura e às formas legítimas de praticá-las aos grupos sociais que estão excluídos da cultura socialmente prestigiada, não para substituir as formas ditas “populares” de leitura, mas para possibilitar o domínio de um “arbitrário” cultural para uns, ou de um conjunto de instrumentos para outros que tem um valor distintivo e que pode dar acesso a universos culturais, sociais e econômicos diferenciados.

Nesse processo envolveria transformações, apropriações e modificações, como bem mostra trabalhos de CERTEAU (1990) e CHARTIER (2001) citados por BATISTA (1998). No caso da pesquisa do autor, os professores e suas leituras seriam partes desse processo de democratização da cultura: os professores, primeira geração de seu grupo familiar a realizar uma escolarização do tipo longo, estariam vencendo as desigualdades sociais e culturais e seriam um bom exemplo dos primeiros resultados positivos da democratização do sistema escolar. De excluídos, seriam incluídos.

Por fim , na quarta posição as relações e a disposição dos professores a respeito da leitura seriam antes parte de um processo de exclusão tardia ou de inclusão relativa. Apesar dos movimentos de mobilidade cultural e social, “as distâncias relativas entre os grupos sociais parecem se manter e de que, como vem mostrando a sociologia das práticas culturais, do mesmo modo que no mito de Sísifo”, os esforços para empurrar a pedra das desigualdades diante da escola e da cultura são freqüentemente vãos, os jogos de distinção permitindo recriar sem fim as desigualdades sociais (BATISTA, 1998 apud SINGLY, 1993^a, p.11).

No caso, o autor encontra nas suas pesquisas uma tendência a essa última posição explicitada. Para ele, a acentuada mobilidade escolar dos docentes e suas famílias poderiam ser compreendidas como resultado da chamada democratização do ensino, porém acredita ele que há uma diferença: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo e isso faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais. Assim a experiência de mobilidade cultural e escolar deve ter, para os professores, um caráter de fracasso relativo: sua auto-imagem como leitores é a todo o momento arranhada pela imprensa e pelas pesquisas, ao

mesmo tempo devem criar para si mesmos e para os outros a crença em suas competências em matéria de cultura legítima, evitando denunciar a si mesmos e ao blefe cultural que na verdade mantêm.

Já para Brito (1998) não se pode afirmar que o professor é não-leitor, visto que ele é produto de uma sociedade letrada e lida no seu ofício com informações e com produtos da escrita que a mesma oferece. Mas também não se pode dizer que este é um leitor, já que, para uma boa parte dos docentes, a leitura diária que realiza se limita a um mínimo dentro do universo estabelecido pela cultura escolar e pelas informações do livro didático. Ainda diz ele:

Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro. (BRITO, 1998, p.78).

Ou seja, profissionalmente o professor não encontra necessidade de ler textos além do que acha necessário para empreender seu ofício, sejam literários ou de outros gêneros. E, como cidadão comum, tem pouco acesso a esses textos, tanto pelos vínculos culturais estabelecidos quanto por sua condição sócio-econômica.

Assim para o autor, mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito.

No entanto compreendo que o professor é o profissional autorizado, pois a ele compete realizar escolhas, pensar sobre as escolhas, não é o livro didático que exerce um controle das leituras que faz e que oferece as crianças. Ele seleciona textos dos livros, muito embora de caráter instrucional, ou mesmo como dizem os autores, os conteúdos ou leituras escolares, mas opta por esse ou aquele livro ou aquele texto. Seleciona os livros infanto-juvenis e muitas vezes parte deles para originar temas, discussões coletivas de interesse e necessidade do grupo.

Portanto, muito além de refletir sobre se o professor é não-leitor ou um leitor interdito, faz-se necessário investir nas reflexões sobre as apropriações e os usos que o professor faz da leitura para si mesmo e para o seu trabalho com as crianças.

Chartier (2003), nos seus trabalhos, propõe analisar as práticas de utilização dos materiais culturais, ou seja, as diferentes apropriações dos produtos culturais por distintos grupos ou indivíduos.

Nesse trabalho trata-se de associar o conhecimento sobre a presença do livro com a análise sobre as maneiras de ler, nas quais tomam parte a materialidade dos livros e a corporalidade dos leitores. O autor propõe uma história da leitura que seja uma história dos diferentes modos de apropriação do escrito no tempo e no espaço – seja ele físico ou social – tomando-se por referência a idéia de que a leitura é uma prática criativa e inventiva resultante do encontro das maneiras de ler e dos protocolos de leitura inscritos no texto.

No meu caso especificamente foi nas práticas de escolha dos livros, na prática de ler para ler para as crianças e de que como fui dominada pela liberdade que o ato de ler propiciou para o desenvolvimento do meu trabalho, que fui me constituindo leitora também na constituição das crianças leitoras. E aqui não cabe discernir de quais gêneros, uma vez que as crianças são portadoras vivas de práticas de leitura inerentes ao seu cotidiano, cabendo ao professor compreender tais processos e oferecer, na perspectiva do direito, todos os gêneros de leitura e de escrita que circulam socialmente. Marcar as crianças e ser marcada por elas pelas experiências vividas por nós deixará saudades, conforme as palavras de Walter Benjamin, no *Infância em Berlim*:

E porque, no que diz respeito, elas foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras...A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realiza-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.

Walter Benjamin

3-“Me ajuda a olhar”?

Diego não conhecia o mar. O Pai, Santiago levou-o para descobrir o mar. Viajaram para o sul. Ele o mar, estava do outro lado, das dunas altas, esperando. Quando o menino e o Pai alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao Pai: - Me ajude a olhar?

Eduardo Galeano

Inspirada nessa epígrafe, tento olhar para a produção da pesquisa. Assim como o menino viajou para conhecer o mar, também viajei por um mundo cheio de aprendizado, de descobertas que a travessia da pesquisa me possibilitou.

As questões postas na narração, descrição e análise compiladas nos quatros aspectos sintetizaram o movimento de percepção, reflexão e ação do professor reflexivo e pesquisador no dia-a-dia, que ao narrar o próprio trabalho encontra-se com o conto das *Mil e uma Noites*, no qual o professor reflete a própria Xerazade, que, para manter-se viva, usa da narrativa e resiste à morte.

Um movimento de re-interação, que pela memória puxada pelos registros re-significou referenciais, valores, princípios, atitudes e a ação docente. Um movimento que refletiu a atitude do profissional que assume sua prática como atitude investigativa e torna realidade a mudança qualitativa no fazer pedagógico.

A pesquisa constatou a potencialidade do trabalho de leitura e de escrita com as crianças. Despertaram surpresas, interrogações, dúvidas inerentes a todo processo de reflexão constitutivo do ofício de professor. Despertou, também, o encanto, o fascínio, a emoção que experimentamos sendo professor e professor pesquisador. Percebi o encontro e o diálogo com o outro como uma aventura, uma viagem, um risco. O outro sendo eu mesma, o estranho, o aparente, o visível e o invisível, o eco da minha própria voz e vozes das crianças, das professoras, da escola.

"Me ajuda a olhar"?

E assim repenso a travessia e penso o que ela puxa da minha memória...Como disseram amigos meus, no livro *O Coordenador Pedagógico: práticas, saberes e conhecimentos* (op cit,

2006):

Travessia rememora rio. Não um rio solitário: pessoas em uma margem. Mergulhos singulares na multiplicidade de inquietações. Primeiras braçadas. Tranquilas e esperadas, mas os movimentos imprevisíveis impulsionaram novos modos de mover-se sobre a água. Novos jeitos de nadar: não sabiam que sabiam: aprendizes da experiência.

Foram às lições aprendidas num percurso recheado de angústias, interrogações, mas muito prazeroso, merecendo ser destacadas quais foram essas lições, quais aprendizagens e as memórias configuradas na travessia da professora-pesquisadora. As lições destacadas ofereceram um repertório do processo vivido.

DAS LIÇÕES

A INTERMINÁVEL TRAVESSIA

A construção da referida escrita e da pesquisa iniciada em 2003 representou um processo significativo para minha formação pessoal e profissional.

Foram dois processos (a escrita e a pesquisa propriamente dita), que se entrecruzaram constituindo um conjunto de textos provisórios. Mas não representou o final de um percurso.

O processo da pesquisa e da escrita trouxe uma compreensão maior de elementos que emergiram da investigação no âmbito da prática. Práticas que revelaram a travessia da profissional que vem se constituindo na vida e na lida. Foram as lições vividas na emoção num tempo que pela memória se tornam presentes e revividas. São as lições sempre inacabadas, mas irrepetíveis. Optei utilizar um conjunto de palavras que expressassem as lições numa travessia que pra mim é interminável, pois descobertas, aprendizados haverá sempre que houver vidas humanas. Por isso as lições apresentadas a seguir foram aquelas que refletiram todo o processo vivido: as lições da travessia - Travessia da professora-pesquisadora – Portanto as palavras foram construídas dessa maneira:

1- Descobertas, surpresas, interrogações, dúvidas inerentes a todo processo de reflexão constitutivo do ofício de professor:

O elemento surpresa foi constante durante o tempo que passei em frente ao computador, com os cadernos de registros abertos no colo, muitos dos episódios colados num cartaz na parede do meu quarto, reavivando a minha memória. Foi constante nas discussões de partes da dissertação que considerava importante a opinião do outro, no grupo, com o orientador, e com meus irmãos e colegas da escola. Até mesmo na rodoviária, carreguei os

meus registros, e nele com uma colega do grupo, a Renata Barrichello Cunha, traçamos a organização geral da escrita e da pesquisa em andamento.

A interrogação e a dúvida de quais escolhas fazer, quais episódios priorizar, o como mapear um trabalho, identificar os indícios, as marcas deixadas e o trajeto percorrido, trouxe à tona conflitos de caráter pessoal, pois a pesquisa sobre o próprio trabalho foi algo complexo e difícil, mas necessário, imprescindível pra se ter algo a dizer.

Fiquei surpreendida com os “achados” que ia encontrando, e sobretudo muito surpresa com que as crianças produziam:

[...] Depois mostrei as obras contidas no livro "Tarsila do Amaral - as aventuras do Rafa - que passeia por seus quadros.

O Abapuru foi que + chamou a atenção deles, sobretudo do Diego. Sem querer, parece que ela pintou para crianças. A do porto, das cidades.

Pedi que pintassem novamente numa folha qual significado da paz para eles.

No desenho do Diego, quis desenhar a formiga. A fábula que a Silvana contou. Esta retribui a ajuda que a pomba lhe dera. Isso realmente é paz. O Davi desenhou traços parecidos com o ABAPURU. Interessante! (CR2 - 09/03/2003)

As minhas surpresas vinham sobretudo do sentido que as crianças davam para os desenhos, nos textos e nas falas.

Surpresa maior se dava quando identificava a necessidade de aprofundar com as crianças, nesse caso, a reprodução de obras da Tarsila do Amaral articulada com o trabalho de alfabetização, mas que exigia um trabalho de pesquisa bibliográfica, o acesso às obras da Tarsila. Ou seja, pensar num trabalho desse porte é produzir conhecimento no trabalho.

Surpreender-me com os “achados” me permitiu compreender a sala de aula como uma fonte em potencial de produção de conhecimento. Muito mais do que perceber se a criança aprendeu o que ensinei, pude observar os vários sentidos produzidos pela leitura de uma história ou outra.

2- Despertar, encanto, o fascínio: a emoção que experimentamos sendo professor e professor-pesquisador.

Não é possível traduzir em palavras o sentido e o significado para mim e para as crianças do que resultou os inúmeros livros e gêneros literários a que tivemos acesso. Como representar o que o encanto, o fascínio e a emoção falam ? O que essas emoções dizem como experiência coletiva?

Ao ler para as crianças, lembrava de mim num outro tempo, sentada naquelas carteiras de lugar duplo...da coleção Vaga-Lume, dos livros: *A Ilha Perdida*, *O Escaravelho do Diabo*, *Uma Rua Como Aquela*, *O Alquimista*, *O mundo de Sofia*, *Auto-engano*, *Cisnes Selvagens* e dos romances de revista. Também me lembrei que já professora chorei com *Os Miseráveis*, me encantei com os *Contos de Grimm* (volume 1 e 2), ri com as crianças com a fábula *A Raposa e A Cegonha*, me via tentando criar versinhos com as crianças, brincando com as palavras, plagiando muitas das poesias infantis, recordei-me dos meus medos quando ouvia histórias da minha avó, ao contar para as crianças os contos de assombração, do saci-pererê, do lobisomem, da Iara.

Comecei a contar a historia "Curiosidade Premiada". A historia da Glorinha, que muito curiosa, irritava a todos com suas perguntas, ate que começaram a responder as perguntas que fazia. Remédio p/quem não e curioso. Eles amaram a historia, e o remédio dado por Dona Domingas. Ficar de cabeça pra baixo, pra ver se a curiosidade vêm. Quiseram ver o livro e tudo...Detalhe o livro curiosidade premiada ficou parada, pois eles vagarosamente queriam folhea-lo...após o intervalo, distribui alguns livros no pe da lousa, e viessem de quatro em quatro alunos p/escolher os livros.(CR 1 - 26/02/2002)

Contar e ouvir histórias, poesias, fábulas, contos, permitia compreender os problemas do mundo, sobre a vida cotidiana, usando como lente as histórias. Dificilmente começava o dia sem um livro e organizava a aula nele, com ele.

3- Percepção, encontro e diálogo com o outro: aventura, viagem, risco.

A palavra **encontro** foi a característica do processo de aprendizagem promovido pela pesquisa e pela escrita. Possíveis encontros possibilitados pelas diferenças. De lugares

ocupados, de fases da vida...

Uma pesquisa que pretendeu apostar numa investigação do próprio trabalho, o encontro em primeiro lugar foi comigo mesma. Se a proposta de toda pesquisa é a de que o pesquisador seja aquele que recebe e acolhe o estranho, uma vez que para se tornar objeto de pesquisa é preciso torná-la estranha para ressignificar ao final, isso significa que a todo o momento a relação de alteridade acontecia comigo. Com a leitura dos registros eu era o outro de mim mesma.

Entendo com o eco da voz de Paulo Freire que somos seres provisórios e inacabados. Diz FREIRE (1997) que o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital, faz parte da vida. Também BAKHTIN (1992) diz:

O homem não pode juntar a si mesmo num todo exterior relativamente concluído, porque vive a sua vida na categoria de seu eu...Espelho, fotografia, auto-observação nada mudarão. Na melhor das hipóteses, obtém-se uma falsificação, um produto estético criado de modo interesseiro, a partir do outro possível, desprovido de autonomia. É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória que o junta e o unifica que é única capaz de proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano de existência. (BAKHTIN, 1992, p. 55).

Portanto o outro exerce uma função na constituição do nós, e nesse caso penso nas minhas relações com as crianças nesse processo de constituição da pessoa e da profissional que fui me tornando. Na incompletude está a energia que gera a busca da completude sempre inconclusa, argumenta GERALDI (2002). Para ele incompletude e inconclusão andam juntas. Nós não nos revelamos pela repetição, pelo idêntico, somos resultado de um processo de uma criação do outro que nos dá um acabamento sempre provisório. Olhamo-nos a partir do olhar do outro.

Certamente o reconhecimento de uma diferença (de lugar ocupado), da professora reflexiva e da professora pesquisadora, mas sendo uma só, não permitiu distanciamento, perplexidade, interrogação e mesmo suspensão de evidência total nem parcial. Talvez isso seja impossível, quaisquer que sejam as condições de produção de pesquisa sobre a própria prática.

O encontro comigo mesma foi potencializador e encontro com as vozes das crianças. Nas aulas queria abandonar meu território, deslocar-me em direção ao lugar das crianças, para conseguir uma escuta que permitisse olhar-me novamente. Isso foi possível no processo da pesquisa.

Importante esclarecer que, durante as aulas, queria entender tal processo de escuta das crianças e de mim mesma na escrita das aulas, nos planejamentos e nos vários encontros que tinha com autores outros na escola, no ato de registrar nos cadernos. O ato da escrita já possibilitava certo distanciamento de tempo e de lugar que fazia compreender algumas situações que no dia seguinte poderia “consertar”.

A necessária seleção de episódios registrados e a visão do todo trouxe à tona outros elementos, influenciada pela surpresa, pela perplexidade, também pela emoção revivida, uma questão básica, quem está sendo o outro, como ouvir esse outro, como sou influenciada por esse outro!

Desse modo, a trajetória será feita enquanto houver a vida humana, uma vez que a formação é a recorrência de uma (re)construção e transformação feita das e nas relações com o outro.

As circunstâncias tornaram real o percurso da pesquisa, de certa forma questionável do ponto de vista das condições de produção da pesquisa. Como mulher, esposa, mãe e professora afirmo que não foi tranquilo, muitos menos encontrei facilidades nesse trajeto. Conciliar pesquisa, trabalho, infelizmente dissociados, e vida cotidiana e particular foi fazer um exercício extremamente exaustivo, desalentador. A tentação de desistir foi presente em muitos desses momentos.

Com um salário de R\$1.200,00 por mês, sem qualquer ajuda de custo para transporte, refeição, compras de livros, participação em congressos fora da cidade ou outros Estados, dois filhos pequenos (o mais velho com quatro anos) eu tinha um contexto particular para desistir da empreitada a que me propus inicialmente.

Não fosse a ajuda dos familiares, do grupo de pesquisa e a confiança do meu orientador, eu seria mais uma professora *esperando na janela*. Recebi ajuda, feita com palavras, presença, estrutura e recursos intelectuais, materiais e humanos. Ajuda com as

interlocuções, o fato de depositarem, apostarem, confiarem na vivência pela escrita das minhas potencialidades da professora que fui, sou, que venho sendo, de educação básica. Certamente também não desisti, porque, enquanto eu escrevia e pesquisava, o poço se tornava mais fundo, e mais fundas se tornavam a curiosidade, a inquietação, o desejo, a emoção, tudo muito misturado sem que as palavras pudessem explicar.

Durante a minha vida profissional fiz duas importantes experiências de escrita, das quais resultou um processo de constituição de mim mesma, porque foram contribuições de marcar passos, trajetos, percursos, enfim marcar a história, perceber muitas histórias refletidas nessa história, talvez a de muitos professores e professoras.

A primeira experiência (os cadernos de registros) foi extremamente significativa, pois foi constituída na liberdade, na emoção e na efervescência dos acontecimentos, sem a pretensão da racionalidade e do rigor, mas naquela do homem comum que desejou marcar uma parte de uma história. Como disse o poeta GULLAR (2002): “Sou um homem comum, de carne e de memória, de osso e de esquecimento...Sou como você feito de coisas lembradas e esquecidas...” (p.511).

A segunda experiência (a escrita da dissertação) foi se caracterizando na complexidade inerente à produção de conhecimento. Um processo muitas vezes longe de ser prazeroso, porque carregado de conflitos internos, mas feito com prazer, afinal foi uma obra traçada a muitas mãos.

O distanciamento e o estranhamento me possibilitaram refletir sobre o meu papel no cosmos. O meu papel como professora que sou, que estou sendo, que fui. Um olhar que FONTANA (1997) inscreve como um olhar do presente que olha o passado.

As crianças, fundamentalmente, foram interlocutoras no processo de entender a provisoriedade e a inconclusão que nos faz humanos que somos. As crianças foram o outro para desencadear o tema e os processos constitutivos da pesquisa.

Escrever sobre tais aspectos, nos dizeres de MARQUES (2001), foi iniciar uma conversa com interlocutores visíveis, invisíveis, imprevisíveis, virtuais, mas sempre ativamente presentes. Foi um diálogo, na perspectiva de FREIRE (1997), que ocorre na medida da abertura ao outro, conseqüência da minha inconclusão: “Minha segurança se

alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”. (p. 153)

Para mover-se de um campo de descrição/narração para um campo fundamentado, sistematizado, precisei apreender habilidades, de mover-me fazer nos dois campos. Não sair de um para o outro de forma linear, mas constituir um conjunto de reflexões resultantes dessa mobilidade.

Retomar o percurso de formação desde a infância significou um primeiro passo emocionante, diga-se de passagem, de como vamos nos constituindo na vida e na lida, nas relações, no conhecimento produzido e transformado em nossa posição no mundo.

Tomar parte ou fazer parte de um grupo de pesquisa no qual o professor, a professora são considerados como aqueles profissionais que também constroem o conhecimento no âmbito da escola do ensino básico, no âmbito da Universidade, porque se é professor, me fez compreender que não foi o destino ou o acaso o fato de pertencer ao GEPEC.

Finalmente o trabalho de pesquisa não solucionou os problemas da prática, mas apontou indícios de iniciativas que podem ser efetuadas para buscar a mudança efetiva da prática, tanto individual como coletiva e do poder público. Como elaborar políticas públicas de apoio e incentivo financeiro, as quais possibilitem ao professor de educação básica, além de ensinar, fazer pesquisas. A dedicação exclusiva numa composição de uma jornada de trabalho compatível com a função docente. Ensino e pesquisa associados talvez seriam o início da efetivação de uma possibilidade de mudanças em práticas historicamente cristalizadas. Assim sendo, o trabalho que não tem um fim, pois se configura no provisório, no âmbito das incertezas, porque há a dúvida: uma interminável travessia!

BIBLIOGRAFIA

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. 1ª edição. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos D. de. **Contos de aprendiz**. Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Editora, 1975.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, Formação e Prática Docente** in ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 2002.

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Alfabetização tem conteúdos?** in GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

AQUINO, Julio G. **Do cotidiano Escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. 2ª edição. São Paulo: Summus, 2000.

ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. In LISPECTOR, Clarice (et.al.). **Para gostar de ler: contos**. Edição Didática. São Paulo: Ática, 1984.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel. **O Livro das Ignorãça**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Os Professores são “Não-Leitores”?**. In MARINHO, Marildes. SILVA, Ceris Salete Ribas da Silva. (orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

BENJAMIN. Walter. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo/SP. Editora Brasiliense. 5ª ed., 1995.

BETTELHEIM, Bruno. ZELAN, Karen. **Psicanálise da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

BONDIA, Jorge L. **Nietzsche e a Educação**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autentica, 2002

_____. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec.

Julho de 2001.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** In BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRANDÃO. C.R. **O que é Educação.** 33ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Leitor Interditado.** In MARINHO, Marildes. SILVA, Ceris Salete Ribas da Silva. (orgs.). **Leituras do Professor.** Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. CAVALCANTI, Zélia. **Alfabetizando.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRUNER, Jerome S. **A cultura da educação.** Tradução de Marcos A.G. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMARGO, Adriana. **Relatório Final de Estágio.** Campinas-CEFAM/1998.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação.** Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003.

CODO. Wanderley (coord). **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** 2ª edição. Petrópolis: Vozes/ CNTE Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CORTELLA, Mário S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 6ª edição. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2002

CUNHA, Maria I. **A prática pedagógica do “bom professor”: influências na sua educação.** Dissertação de Doutorado. Unicamp/FE, 1988.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate.** In GERALDI, Corinta M.G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. de A.(org). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

_____. **Inventário de sentido e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação.** Tese de Doutorado. FE/GEPEC/Unicamp, 2001.

ELLIOTT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In GERALDI, Corinta M.G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. de A.(org). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

ESTEVE. José M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: Edusc, 1999.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. - **Pesquisa Participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Carla H. **O cotidiano escolar e as narrativas como espaço-tempo de construção do sujeito-professor(a)**. Projeto de Pesquisa. Campinas: Unicamp/FE/Gepec, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles (et. mal.), 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORENTINI, Dario. SOUZA JR., Arlindo José. MELO, Gilberto Frco. Alves de. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In GERALDI, Corinta M.G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. de A.(org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras**. Dissertação de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____ **Educação como prática da liberdade**. 19ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena C.L. de **O Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, L.C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação. Confronto de lógicas**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Maria Éster de. **Vivia a tese! Um guia de sobrevivência**. São Paulo: FGV, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural**. In. SILVA. L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FUJIKAWA, Mônica Matie. **O registro como pretexto e como objeto de reflexão da prática pedagógica: um exercício de parceira entre coordenadora e professores**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2004.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM editores, 2005.

GARCIA, Regina Leite. **Formação de Professoras Alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática reflexiva**. In GARCIA, Regina Leite (org) **A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003

GENTILI, Pablo. ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2ª

edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002

GERALDI, Corinta M.G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. de A.(org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GERALDI, Corinta M.G. MESSIAS, M^a da Glória M., GUERRA. Miriam D.S. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas**. In GERALDI, Corinta M.G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. de A.(org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **A Linguagem na Constituição dos sujeitos**. Campinas/SP:Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, (2002) (mimeo).

_____. **A aula como acontecimento**. Campinas/SP:Instituto de Estudos da Linguagem/Departamento de Lingüística, Unicamp, 2003 (Mimeo) (Palestra proferida na Semana Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo. Cia das Letras, 1987.

GOMEZ, Angel Pérez. **O Pensamento Prático do Professor – A formação do Professor como Profissional reflexivo**. In NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e a sua formação** 2^a edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. São Paulo/SP. Civilização Brasileira. 12^a ed, 2002.

HARRISON, Troon. **O Apanhador de sonhos**. Tradução de Gilda de Aquino. Ilustrações de Alan, Lea Daniel. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

INFORME MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION: **Los docentes y la enseñanza em un mundo em mutación**. Santillana/Ediciones: UNESCO, 1998.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação**. Cadernos de Pesquisa, n^o 106, p. 129-157. Março/1999.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. in. LARA, Núria P. De, LARROSA, Jorge. (org.) **Imagens do outro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. (org.) **Alfabetização e Letramento. Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEWIS, Carroll. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: Ana Maria Machado. São Paulo/SP. Editora Ática, 2002.

LIMA, M^aEmília C.C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química**. Tese de Doutorado. FE/Unicamp. Campinas, 2003.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas**. In GERALDI, Corinta M.G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. de A.(org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

LUZ, Sueli P., FERREIRA, Cláudia R., PRADO, Guilherme do Val T.e part.(org.). **Das lições de Rancière às nossas lições**. Campinas: Unicamp/FE, 2004.

MARQUES, Mário.Osório. **Escrever é preciso: O princípio da pesquisa**. 4^a edição. Ijuí. Editora Unijuí. 2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e Práticas**. In **Dossiê: “Os saberes dos docentes e sua formação”**. Revista Educação e Sociedade. CEDES n° 74. Abril, 2001.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NACARATO, Adair Mendes.VARANI, Adriana. CARVALHO, Valéria. **O cotidiano do Trabalho Docente: Palco, Bastidores e Trabalho Invisível...Abrindo as Cortinas**. In GERALDI, Corinta M.G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. de A.(org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras/ALBrasil, 1998.

NÓVOA, Antonio(org). **Os professores e a sua formação** 2^a edição. Lisboa:Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vida de professores**.Porto: Porto editora, 1995

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3.ed. Brasília, 2001.

PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In. GERALDI, Corinta M.G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. de A.(org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego I**. Vol 1 2^a edição. Versão integral.Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PLANO DE GESTÃO 2002/2003. ESCOLA JARDIM NOVA EUROPA. PREFEITURA MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA.

PRADO, Guilherme do Val T., **Da busca de ser professor: encontros e desencontros**. Dissertação de Mestrado: Unicamp/FE,1992

_____,CUNHA, Renata B. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas:GEPEC/FE/Unicamp, 2005. Aguardando publicação.

_____, CUNHA, Renata B., SOLIGO, Rosaura. **Formação, escrita e produção de conhecimento no contexto da escola.** In VICENTINI, Adriana A.F..SANTOS, Inês H..ALEXANDRINO, Ronaldo(orgs.).**O Coordenador Pedagógico: Práticas, saberes e produção de conhecimentos.**Campinas, SP: Graf.FE/Unicamp, 2006.

_____,SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação...** in PRADO, Guilherme do Val T. SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história: Revelações, Subversões, Superações.** Campinas: Grf. FE, Abaporu, Unicamp/FE/GEPEC, 2005.

SCHÖN, Donald, **Educando o profissional reflexivo: um novo desi ,nmgn para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Inês H. Dos S. **Educação continuada à margem: GEPEC: Formação acontecendo nas brechas das instituições escolares.** Campinas: Unicamp/FE/GEPEC, 2004.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SO.IARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. COLL, César. **Os professores e a concepção construtivista.** In vários autores. **O construtivismo na sala de aula.** 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PICONEZ, Stela C.B.(coord) **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 2ª edição. Campinas: Papirus, 1994.

SILVA. L. H.da. **A escola cidadã no contexto da globalização.**4ªedição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

TFOUNI. Leda V. **Letramento e alfabetização.** 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

VARANI, Adriana. Relato de experiência: **Uma reflexão sobre o lugar do grupo de professores na compreensão da complexidade do cotidiano da escola.** GEPEC/Unicamp.

_____.**Da Constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais.** Tese de Doutorado. FE/Unicamp. Campinas, 2005.

VICENTINI, Adriana A.F..SANTOS, Inês H..ALEXANDRINO, Ronaldo(orgs.).**O Coordenador Pedagógico: Práticas, saberes e produção de conhecimentos.**Campinas, SP: Graf.FE/Unicamp, 2006.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. A Roda e o Registro: **Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto:Porto editora, 1994.

ZIBETTI, Marli L.T. **Escrita de professoras: estratégia de formação e instrumento de valorização profissional.** In. PRADO, Guilherme do Val T., SOLIGO, Rosaura (orgs). **Porque escrever é fazer história: Revelações, Subversões, superações.** Prefácio: Rui Canário. Campinas/SP: Graf.FE, 2005.

FONTE ELETRÔNICA

MACHADO, Antonio. Caminhante in. <http://w.w.w.cuidardoser.com.br/caminhante.htm>. Acesso em 10/07/2006.

