

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Lugares de Experiência Formativa e a Produção
da Necessidade de Mudança no Trabalho Docente**

Autora: **Cláudia de Souza Rosenberg**

Orientadora: **Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Cláudia de Souza
Rosenburg e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/08/2003

Assinatura: _____

Orientadora: _____

Comissão Julgadora:

2003

© by Cláudia de Souza Rosenberg, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Rosenburg, Cláudia de Souza.

R723L

Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente / Cláudia de Souza Rosenberg. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Profissões - Desenvolvimento. 3. Voluntarismo. 4. Subjetividade. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-0159-BFE

Resumo

De acordo com Vygotsky, as origens e as explicações para o funcionamento e desenvolvimento da atividade voluntária devem ser buscadas nas interações sociais, em suas condições de produção, nas quais se destacam os papéis da linguagem e do outro. Assumindo esse princípio, analiso, neste trabalho, a emergência e o desenvolvimento dos processos de mudança na prática pedagógica, vividas ao longo de meus cinco primeiros anos como professora do Ensino Fundamental.

Na experiência formativa vivida nesse período, passei por diferentes lugares (instituições e escolas) e assumi diferentes lugares sociais dentro delas (estagiária, professora, professora substituta, assistente de coordenação). Para a condução dessa investigação, busquei, nos registros esparsos realizados nestes lugares, indícios das mediações que me possibilitaram a apropriação e a elaboração reflexiva dos sentidos da docência e a emergência da necessidade de mudança.

Abstract

According to Vygotsky, the roots and the explanations about the functioning and the development of the volunteer activity should be searched in the social interaction, in their conditions of production, where the function of the language and the others stand out. Assuming this idea, I analyze, in this paper, the genesis and the development of the changing process in the pedagogical practice, I lived during my first five years working as an elementary school teacher.

In the formative experience I lived during this time, I passed for different places (institutions and schools) and I occupied different social places (trainee, substitute teacher, teacher and coordinator assistant). To be able to develop this investigation, I searched for, in the registers I made during my practice, evidences of mediations that enabled me the reflective appropriation and elaboration of the meanings of the teaching instruction and the genesis of the change necessity.

Para Marcelo,
meu marido e companheiro,
pelo carinho, incentivo e colaboração.

Para André,
que está a caminho,
para Thaís,
que o aguarda com tanto carinho.

Para meus pais,
pelo esforço e dedicação,
sem os quais essa história não seria possível.

Para Roseli,
orientadora, amiga, professora,
personagem e co-autora dessa história.

Para Roney
e para todos os alunos,
que muito me ensinaram.

Agradecimentos

Pela constante dedicação e amizade: meus irmãos, Flávia e Ródnei.

Pelas sugestões feitas no exame de qualificação, fundamentais para a reconfiguração desse trabalho: professores Cecília Góes e Sérgio Leite.

Pela leitura e pelos comentários sobre o texto da qualificação, mesmo na condição de suplente: professora Ana Guedes Pinto.

Pela interlocução e pela leitura cuidadosa e atenta: Glória.

Pela colaboração e incentivo para que eu pudesse dar continuidade a esse trabalho, minhas parceiras: Adriana, Cida, Edite, Isabel, Ligia, Meire, Sandra, Teresa e Zélia.

Pela revisão na bibliografia: Graça.

Pela amizade e interlocução nos diversos momentos dessa história: Andréia, Ellen, Luciane, Nana e Pati.

Pela interlocução durante o curso: Maria Emília, Márcia, Margareth, Zilda, Abigail e Malú.

Pela parceria construída no trabalho: Denise, Lúcia, José Geraldo e Tatiana.

Pelos vários momentos que me acolheram: Luís, Beto e Rafa.

SUMÁRIO

I. BREVE INTRODUÇÃO	1
II. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	3
1. A INDAGAÇÃO	4
2. OS RUMOS DO ESTUDO.	10
2.1. <i>Perscrutando os caminhos abertos pela pesquisa em educação.....</i>	<i>10</i>
2.2. <i>Desenvolvimento humano, trabalho e linguagem - as contribuições de Lukács e Vygotsky.....</i>	<i>22</i>
2.3. <i>O caminho metodológico</i>	<i>41</i>
III. A PROFESSORA EM CONSTITUIÇÃO: OS LUGARES DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	47
1. O LUGAR DE ESTAGIÁRIA	51
2. O LUGAR DE PROFESSORA INICIANTE.....	64
3. O LUGAR DE PROFESSORA.....	82
4. O LUGAR DE NÃO PROFESSORA	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR QUE MUDEI? COMO MUDEI?	115
BIBLIOGRAFIA	119

Breve Introdução

Por que e como os(as) professores(as) mudam as suas práticas pedagógicas?

Instigada por esta questão desenvolvo, neste trabalho, um estudo sobre a emergência da necessidade de mudança na prática pedagógica e a constituição da reflexividade nos profissionais docentes.

Nesse sentido, este trabalho insere-se nos estudos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores, mas diferencia-se de grande parte deles, na medida em que volto-me para os trabalhos da perspectiva histórico-cultural em psicologia, buscando aí elementos teórico-metodológicos para discutir esses processos como processos de ordem relacional, resultantes do aprendizado no e pelo trabalho.

Na primeira parte, discuto as origens da pesquisa, elementos teóricos referentes à temática e a opção metodológica assumida: um estudo de caso centrado nos cinco primeiros anos de meu trabalho como professora.

Essa trajetória é analisada na segunda parte do texto, a partir dos lugares em que ela vai-se configurando. A problemática dos lugares é analisada à luz de algumas contribuições da Antropologia, em especial aquelas formuladas por Marc Augé. De acordo com essas referências, o conceito de lugar, aqui empregado, diz respeito tanto à circunscrição geométrica de espaços específicos em sua relação com as atividades ali desenvolvidas, ou seja com as ocupações que ali têm lugar, quanto no sentido do investimento simbólico, relacional e identitário de que esses lugares e ocupações são investidos nas relações sociais.

Entre a diversidade de lugares antropológicos vivenciados ao longo de minha trajetória como professora, tanto no sentido das instituições por que passei (escolas públicas e particulares, espaços educativos não escolares, etc.) quanto no sentido dos diferentes lugares sociais por mim ocupados (professora substituta, professora efetiva, auxiliar de coordenação, estagiária, monitora, etc.) elejo quatro focos – o lugar de estagiária, o lugar de professora iniciante, o lugar de professora e o lugar de assistente de coordenação -, na tentativa de analisar: o que apreendi e elaborei, com relação à prática pedagógica, em cada um destes lugares; como as condições de elaboração de cada um desses lugares mediarão a emergência e as elaborações das necessidades de mudança por mim experimentadas.

Nas considerações finais, destaco o quanto as relações vividas nos diferentes lugares sociais que ocupei, possibilitaram-me apreensões e elaborações sobre o trabalho docente que me permitem responder: as professoras e professores mudam suas práticas pedagógicas porque nas relações de trabalho e de vida que os constituem, seus outros compartilharam com eles conhecimentos, saberes, modos de fazer e modos de dizer, próprios do trabalho docente.

II. Caracterização do estudo

1. A indagação

Porquanto, como conhecer as coisas senão sendo-as.

Manuel de Barros

Estou de volta à universidade.

Nos últimos anos do curso de Pedagogia, sentia uma grande vontade de ir para a escola de 1º grau, embora meu interesse, já naquela época, fosse trabalhar com a formação de professores. Sentia necessidade de viver a condição de professora, sendo professora.

O que desencadeara tal necessidade? O desconforto que me causava perceber a distância entre o que era discutido na universidade e o que acontecia nas escolas. Essa distância foi sendo percebida nos momentos em que deixávamos a universidade e íamos para as escolas, ainda durante o curso.

Nas escolas, encontrávamos práticas pedagógicas que eram contestadas pelas teorias aprendidas na Universidade. Da organização geral da escola às escolhas metodológicas dos professores, tudo parecia questionável e éramos estimulados à crítica, responsável, dessas práticas. Observávamos a escola para elencar suas prováveis deficiências e o que nela não existia.

Juntamente com as críticas e denúncias, assumíamos o discurso da urgência das mudanças curriculares e da formação continuada de professores. Mudar a escola e seus professores era o fio condutor de nossa formação e o propósito que deveria guiar nossa atuação como futuros profissionais de educação.

Como mudar as práticas e os sujeitos nelas envolvidos? Como transformar os “possíveis” sugeridos pelas teorias em práticas concretas? Por onde começar?

Essas eram perguntas que eu me fazia, acreditando, então, que o caminho das respostas passava pela implementação do aprendido. Ou seja, fazendo a escola sugerida pelas teorias aprendidas, “aplicando” a teoria à prática, eu estaria sendo uma professora progressista e diferenciada, disposta a “influenciar”/“conduzir” meus pares a uma reorientação de suas formas de atuação docente.

Nos estágios curriculares, realizados no último ano de curso, fomos convidados a deixar o lugar de observadores da escola para assumirmos tarefas docentes junto aos professores que ali trabalhavam. O foco de nossos registros e das análises e discussões

desenvolvidas na supervisão de estágio deslocaram-se do trabalho dos professores para nossos processos de inserção e de atuação nas escolas.

A professora orientadora dos estágios argumentava que a possibilidade de uma prática transformadora, que tanto nos fascinava, pressupunha o conhecimento das situações vividas pelos sujeitos que realizavam anonimamente a história de cada escola e que esse conhecimento, por sua vez, passava pelo enfrentamento com o próprio ofício de professor e pela vivência das relações sociais “com” os sujeitos do cotidiano escolar – alunos, professores, diretores, funcionários, pais. Assumindo com Schaff (1978) o conhecimento como processo e como uma atividade concreta, uma prática, fomos impulsionados à compreensão da escola existente a partir da vivência dentro dela e da reflexão centrada nessa vivência.

Mais do que ir para a escola em busca do trabalho docente deduzido das teorias aprendidas, seu convite era-nos feito no sentido de que nos inseríssemos na realidade concreta das escolas, nela nos experimentássemos e a analisássemos na constituição histórica de seu cotidiano. Nesse movimento, a teoria não era algo que se aplicava à prática, mas *lente mediadora* (Smolka e Laplane, 1993) da apreensão e da compreensão dos processos em produção na dinâmica das relações sociais vividas. Dinâmica essa que se configurava, como apontam Ezpeleta e Rockwell (1989: 29), *a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e a atividade escolar*.

Experimentando os riscos da atuação na escola, no seu “em se fazendo”, fui apreendendo que uma grande diferença existe entre o que é possível perceber do lado de fora de uma dada situação e a compreensão, a que se chega, quando essa situação é vivida.

Um momento foi marcante nesse processo. Ao iniciar o estágio, considerava que possuía uma ótima bagagem teórica e que estava preparada para desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

No entanto, as dificuldades começaram a surgir quando a professora da classe, onde realizava o estágio, pediu-me para ficar com a turma por dois dias, porque precisava faltar. E então? Que atividades trabalhar com as crianças?

Com o auxílio da professora orientadora de estágio, elaborei as atividades e fui para a sala de aula certa de que tudo correria bem.

Não foi bem o que aconteceu: nem sempre as crianças paravam para escutar o que eu estava falando; alguns se recusavam a fazer as atividades que propunha; ao deixarmos a sala para realizar uma atividade no pátio, as crianças saíram correndo e gritando pelos corredores da escola. Nervosa e sentindo-me desorientada diante do inesperado, fiz com que todos voltassem para a sala de aula debaixo de um “sermão”...

Voltei para casa com a sensação de que não servia para ser professora, que estava “fracassada” depois de sete anos de estudo (Magistério e Pedagogia). Registrei todos os acontecimentos, minhas questões e preocupações.

Passados alguns dias, fui conversar com minha professora sentindo vergonha da postura autoritária que assumira frente às crianças. O que me consolou foi a sua fala ao analisar comigo os meus registros: “Não é que você vai dar uma ótima professora, dona Cláudia?!”

Fiquei espantada e feliz. Ela me mostrou o que havia feito de positivo e que a “frustração” não me deixava ver. Eu analisara o vivido, fizera o esforço de compreender os descompassos produzidos e assumira o “fracasso” experimentado. E o mais importante, mostrou-me que na sala de aula o professor precisa agir diante de problemas que são imediatos e nem sempre previsíveis, mas que se aprende neles e com eles a fazer a escola e a ser professor.

Comecei a compreender, então, que o caminho que vai da intenção, daquilo que se pretende fazer, até aquilo que de fato se consegue realizar, tem meandros e retrocessos, tem incertezas e surpresas, na medida em que não depende de um sujeito, mas das relações em que esse sujeito e seus projetos se inserem e, também, que só poderia entender melhor o porquê daquela distância entre o processo de formação vivido na Universidade e as práticas docentes efetivas, se fosse para a escola e me tornasse professora.

Passei a viver um outro momento da formação, que Mário Osório Marques (1996) denomina a formação no exercício da profissão.

*A formação no exercício da profissão de educador (...) cumpre a aspiração da transformação do saber em obras e de as obras se transformarem em saber, configurando-se, desta maneira, a **experiência** (o novo nome da formação) (p.80. Grifo do autor).*

Como professora, vi-me na sala de aula, imersa em dificuldades. Dificuldades nascidas dos esforços empreendidos no sentido de desenvolver atividades que fossem significativas para os alunos e de organizar as relações de ensino de modo a superar a univocidade e onisciência do professor.

Os princípios aprendidos na Universidade levavam-me a questionar e a não assumir determinadas práticas, mas a grande dificuldade era encontrar alternativas para mudar essas práticas no interior do meu próprio trabalho e das relações vividas nas condições de trabalho da escola. Tanto eu me debatia frente às duras exigências postas pelas práticas concretas, particulares e circunstanciadas, que faziam emergir obstáculos e necessidades outras, inesperadas, quanto me percebia presa aos sofridos limites do não saber como explorar as possibilidades a que meus desejos abriam caminhos.

Novamente eu me defrontava com as indagações de meu período de formação: como mudar as práticas? Como mudar os sujeitos que as vivenciam? Por onde começar?

Nesse momento, vivendo os embates e dificuldades que se colocavam entre meus desejos e propósitos e o alcance de minhas ações, fui-me dando conta de que “mudar a prática” não era, como ainda fazem parecer alguns discursos, uma ação tão singela de ser levada a cabo, já que ela só passa a existir em condições sociais concretas de produção, ou seja nas relações entre sujeitos reais, portadores de uma história, de sentidos elaborados e em elaboração, de conhecimentos e de desconhecimentos, de valores, de lugares sociais investidos de poderes distintos.

A produção de um modo de ser docente e de estar na docência, embora passe por uma busca pessoal e individual, por valores e por convicções teóricas, materializa-se como efeito das ações e dos sentidos produzidos na imediaticidade das relações compartilhadas entre os muitos e distintos sujeitos que produzem a escola (professores, pais, alunos, diretores, coordenadores, funcionários, etc.). Relações que são hierarquizadas, significadas e reguladas historicamente. Estando na escola, vivemos essa trama de efeitos de sentidos em jogo, mas nem sempre nos damos conta de que a estamos vivendo e como. Outras vezes, delas nos apercebemos, mas faltam-nos conhecimentos, lentes teóricas para que as possamos continuar indagando, significando, enxergando de outros ângulos. Outras ainda, faltam-nos interlocutores que mediatizem não os efeitos de nossas ações, mas nossas indagações e reflexões sobre a trama de sentidos em que nos percebemos enredados.

Como chegamos a apreender e a elaborar as relações vividas no trabalho? Que relações suscitam-nas? Que condições suscitam e que relações sustentam nosso pensar sobre o vivido? Que relações fazem-no perecer? Como apreendemos a necessidade (e também o desejo) de modificar as práticas que vivemos nas relações de trabalho? Como nos mobilizamos para dar materialidade a essas mudanças?

Se as perguntas acerca dos processos de mudança da prática pedagógica levaram-me à escola, a vontade de compreender a gênese e desenvolvimento desses processos a partir da formação no/pelo trabalho trouxe-me de volta à universidade.

Mais do que explicar a mudança na prática pedagógica, interessava-me compreendê-la como **experiência formativa**.

A idéia de experiência formativa, conforme Jorge Larrosa (2001), contém, em alemão, a idéia de viagem. Experiência (Erfahrung) vem do radical fahr que em alemão significa “percorrer”, “atravessar uma certa região durante uma viagem”. A idéia de viagem remete a “passar por”. A Erfahrung, a experiência, considera Larrosa, é, justamente, o que *se passa numa viagem, o que acontece numa viagem* (p. 53), o que nos passa e nos afeta em nossos encontros e desencontros. O que passa e nos afeta nos lugares por que passamos e nos lugares sociais em que nos experimentamos. Considerando a formação como uma experiência na qual alguém que era de uma maneira converte-se em outra, a experiência formativa seria, então, o que acontece em uma viagem e que tem força suficiente para que esse alguém se volte para si mesmo.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (LARROSA: 2001, p. 53).

Nesse sentido, a experiência formativa configura-se como um processo de aprendizado. Aprendizado esse que se realiza nas relações intersubjetivas vividas no trabalho. Aprendizado que envolve a vivência de práticas relativas ao fazer docente e a apropriação e elaboração de seus significados e sentidos. Aprendizado que se produz em condições sociais de produção específicas e multideterminadas.

Como encaminhar o estudo na perspectiva desejada?

No que se segue, considero essa questão, explicitando-a tanto do ponto de vista da opção teórica, quanto do recorte metodológico.

2. Os rumos do estudo.

Caminante no hay camino,

Se hace camino al andar.

Antonio Machado

2.1. Perscrutando os caminhos abertos pela pesquisa em educação

As questões que me mobilizaram, inserem-se nos debates acerca da Educação Continuada dos professores. Debate esse que se acirra hoje, em face do avanço do neotecnismo na educação e que esteve sempre bastante marcado pelo discurso em favor da mudança das práticas dos professores.

Em sua primeira etapa, ao final da Segunda Guerra, a orientação tecnicista aumentou o impacto da racionalização e da uniformização do ensino, acentuando, de modo significativo, as instâncias de controle sobre o trabalho docente e delimitando, segundo Carr e Kemmis (1988), a formação e a profissionalização dos professores à implementação dos currículos.

Nesse contexto, os professores, além de serem culpabilizados pela baixa qualidade da educação, foram deslocados para o segundo plano nos projetos de pesquisa educacional e na criação dos currículos, uma vez que o aprofundamento do caráter técnico da educação aumentou a separação entre quem planejava e quem ensinava (Nóvoa, 1992).

A partir da década de 80, já no contexto dos projetos de modernização neoliberais de caráter neotecnista, a institucionalização das instâncias de controle sobre o trabalho docente, através do desenvolvimento de práticas sistemáticas de avaliação, impulsionou o interesse pelo estudo dos processos de formação inicial e continuada dos professores e de sua atividade. Tal interesse favoreceu, por sua vez, o aparecimento de projetos e de linhas de pesquisa voltados para o papel dos professores e para o seu desenvolvimento profissional, entendido como o processo de mudanças por que passam aos professores ao longo de sua vida profissional. Segundo Nóvoa (1992), produziu-se, a partir daí, uma virada na pesquisa educacional em todo o mundo, trazendo os professores para o centro da investigação e dos debates.

No que se refere às políticas oficiais, a pesquisa acerca dos professores tem visado ao aprimoramento de seu desenvolvimento profissional de modo a adequá-lo às exigências que a nova ordem social coloca para a escola. Como afirma Schnetzler (1998: 7), nos deparamos, atualmente, com várias medidas de controle da área governamental que visam ao desenvolvimento profissional do professor. Tais medidas, além de não considerarem as condições salariais e de trabalho dos professores, deixam-nos *sempre fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, concebendo-os como meros executores de propostas e idéias gestadas por outros*.

Entre tais medidas, destacam-se as reformas curriculares acontecidas em diversos países. No Brasil, essa reforma materializou-se nos parâmetros curriculares nacionais, *como uma proposta curricular emanada do poder central (do MEC), para todas as escolas públicas do país, sob a forte suposição de que servirá de base para a avaliação também central*. (Ludke, 1998: 29). No que tange aos professores, a reforma curricular desdobrou-se em programas de treinamento presenciais e à distância, organizados pelo MEC (como o programa Parâmetros em Ação, por exemplo), pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com o apoio das Universidades (como o programa PEC, por exemplo).

No contexto das perspectivas dominantes na política educacional vigente há frentes de pesquisa que têm procurado definir outros rumos e possibilidades para a Educação Continuada, tendo como centro a escuta e a valorização do saber que o próprio professor produz no cotidiano da sala de aula.

De acordo com Rosa (2003), essa tendência ao estudo das competências práticas que se desenvolvem no transcurso da ação delinea-se a partir da década de 80, e nasce da crítica ao modelo da racionalidade técnica, fundada na razão iluminista e alimentada pelo positivismo, de que o conhecimento profissional baseado nas práticas científicas e tecnológicas é capaz de encontrar saídas para todos os problemas do meio social.

Partindo da hipótese de que os profissionais revelam uma capacidade para a reflexão no seu saber intuitivo, que lhes permite fazer frente às situações conflitivas e inesperadas da prática, muitos trabalhos relativos à formação docente passam a defender a idéia de que o professor tem condições de contribuir para a elaboração de uma teoria pedagógica, desde que sua formação (inicial ou continuada) privilegie sua constituição

como professor-pesquisador, ou seja como um profissional que pesquisa a sua prática e através da pesquisa a modifica tendo em vista a melhoria do ensino oferecido.

Inspirada nos trabalhos desenvolvidos por Stenhouse, nas décadas de 60 e 70, na Inglaterra, que defendia a possibilidade de os professores se desenvolverem profissionalmente com base na pesquisa; nos estudos de Elliot, professor inglês que também tem defendido a importância de o professor ser um pesquisador de sua prática e na produção de Zeichner (Estados Unidos) que tem se voltado para a valorização e a autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente, essa linha de pesquisa ganhou grande expressão entre os educadores brasileiros na década de 90. Segundo Lüdke (1998: 30),

um número considerável de autores... têm afirmado a importância da pesquisa junto ao professor da educação básica, não apenas como resultado do trabalho feito por pesquisadores externos, mas quando realizada pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão.

Essa perspectiva, que coloca o professor como o centro das pesquisas educacionais, visto que é ele que está a cargo das aulas, procura, segundo Lüdke (1998: 26), superar a *falta de correspondência satisfatória entre a pesquisa educacional e as necessidades levantadas pelos problemas vividos pelas escolas, por seus professores e alunos.*

Os autores que defendem a idéia do professor como pesquisador afirmam que os programas de formação e de atualização docente, que têm sido implementados, ainda são antagônicos a essa idéia. Centrados nos princípios da racionalidade técnica, que cinge em dois pólos o projeto de trabalho e sua implementação, tais programas refutam a possibilidade de participação dos professores no desenho curricular, uma vez que não acreditam que os professores sejam capazes de determinar o melhor para seu trabalho.

Defendendo o argumento de que toda e qualquer mudança curricular satisfatória depende não só da adesão dos professores, mas do desenvolvimento de suas capacidades de auto-análise e de reflexão sobre a própria prática, os autores que assumem a formação do professor pesquisador de sua prática consideram, com Stenhouse (1981), que a melhoria do trabalho educativo produzido pelos professores beneficiaria o ensino e o aluno.

Buscando a superação da dicotomia entre os que pensam o currículo (pesquisadores e especialistas) e os que o desenvolvem (professores), tais estudos propõem um trabalho

colaborativo da academia nas escolas, centrado no desenvolvimento da reflexão dos(as) professores(as). Neste trabalho, o acadêmico deveria assumir o papel de facilitador e de estimulador dos processos de reflexão que capacitem os professores a gerarem suas próprias críticas das estruturas ideológicas, em que estão inseridos, e a exercerem maior controle sobre seus caminhos e tentativas de melhorar e descrever suas práticas.

A função da pesquisa colaborativa seria a de favorecer o desenvolvimento do professor, para transformar reflexivamente sua própria prática, e os facilitadores deveriam aceitar as idéias divergentes e estimular as expressões de individualidade na tomada de decisões.

Considerando que, nesta perspectiva, pesquisar é buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta em que se opera, os problemas a serem pesquisados só podem surgir na prática e o envolvimento dos práticos é indispensável. Como afirma Stenhouse, “o prático é rodeado de oportunidades para investigar” (apud Dickel, 1998). No entanto, para Elliot (1991), a condição necessária para que os práticos desenvolvam esta pesquisa é que sintam a necessidade de mudança, reflitam sobre os problemas e dificuldades que enfrentam na sala de aula e tentem buscar soluções aos problemas encontrados.

Neste sentido, os projetos de pesquisa colaborativa poderiam contribuir para sensibilizar os professores quanto à importância de estarem atentos ao contexto concreto em que atuam, à linguagem e à reflexão em ação.

Segundo Elliot (1990), a reflexão deliberada do prático informa a melhor direção para a ação, e produz uma compreensão mais profunda dos valores que desenvolve. Sua capacidade de discriminação e de juízo profissional em situações concretas, complexas e humanas possibilita o aperfeiçoamento da prática.

Nesta perspectiva, *a abstração teórica desempenha um papel subordinado no desenvolvimento de uma sabedoria prática sobre como realizar valores educacionais em ação* (Pereira, 1998: 167). O objetivo fundamental é melhorar a prática e não gerar conhecimento. *A produção e a utilização do conhecimento se subordina a este objetivo fundamental e está condicionado a ele* (Elliot, 1991: 67).

O encontro com as pesquisas sobre a formação docente centradas na figura do professor-pesquisador encantaram-me. Empreendendo esforços para vivenciar alternativas

à desprofissionalização no interior da própria escola e valorizando, desde a formação inicial, a transformação da prática pedagógica, vislumbrei, nas propostas de formação do professor-pesquisador e da pesquisa colaborativa entre a escola e a universidade, uma perspectiva de resistência.

No entanto, nas argumentações dessas pesquisas, deparava-me com afirmativas que me levavam a incômodos e me remetiam às indagações deste estudo.

Os autores dessa perspectiva defendem a reflexão do professor, mas não discutem, não problematizam como essa reflexão se instaura. O que leva alguém a pensar sobre o seu próprio fazer? Como o professor chega a debruçar-se sobre seu próprio trabalho? Sem discutir essas questões, como se pode afirmar, como o fazem esses autores, que a autocompreensão, a que chega o professor, é deformada pelas estruturas ideológicas e que os acadêmicos, por apreenderem essas deformações, podem mediar sua crítica? Como os acadêmicos apreendem e elaboram a prática docente? O que dessas elaborações escapa aos professores? Por sua vez, o que escaparia das elaborações dos acadêmicos e não à dos professores? Poderiam os professores também serem considerados facilitadores do desenvolvimento da reflexão dos acadêmicos? A compreensão que os professores têm do trabalho docente não mediatizaria também a compreensão que os acadêmicos têm desse trabalho e dos próprios professores?

Na medida em que não encontrava indícios da reciprocidade professores/acadêmicos, no trabalho colaborativo, fui reconsiderando a perspectiva de resistência que eu atribuíra, de início, à defesa do professor-pesquisador.

Outro ponto que se destacou em minha interlocução com esses autores foi a afirmativa de que a crítica às deformações da autocompreensão da prática pedagógica deveria levar o professor a “exercer maior controle sobre seus caminhos e tentativas de melhorar e descrever suas práticas”. Como exerce alguém maior controle sobre si mesmo? A questão não é retórica, no sentido de pôr em dúvida essa possibilidade. Ela se dirige aos processos envolvidos na constituição do controle deliberado, da atividade auto-regulada nos sujeitos. Há diversas e conflitantes respostas a essa indagação. Como as concebem os defensores do professor-pesquisador?

Pensando no que vivera como professora, fui chegando a mais perguntas: as tentativas de mudança que experimentara nasciam em mim ou em outras práticas e

conhecimentos teóricos a que tivera acesso? Em que elementos, em que referências eu me baseava ao refletir sobre a prática: em mim mesma ou na minha relação com conhecimentos produzidos socialmente? Ao refletir sobre a prática eu não produzia conhecimento? Que concepções de conhecimento e de prática assume Elliot, por exemplo, ao afirmar que o objetivo fundamental da reflexão é melhorar a prática e não gerar conhecimento? Que concepções de prática, teoria e das relações entre elas estão subsumidas na afirmação de que “a abstração teórica desempenha um papel subordinado no desenvolvimento de uma sabedoria prática”?

A reflexividade nas propostas de formação docente remete a um dos dilemas fundamentais da formação de professores: a contradição entre teoria e prática.

Se por um lado é claro o entendimento de que a atividade docente é prática e não prescinde da teoria, por outro é difícil explicitar como essas duas dimensões se articulam no processo de formação e atuação dos professores (Rosa, 2003: 42).

Os modos de focalizar a relação teoria/prática diferem segundo as concepções básicas de homem e de mundo em que se sustentam. Uma concepção marxista não ortodoxa explicitaria essa questão considerando que existe autonomia e dependência da prática em relação à teoria e da teoria em relação à prática (Vázquez, 1977). A atividade teórica distingue-se da prática, mas dela não se separa porque na prática está a sua origem. Por outro lado, toda atividade prática congrega objetivos, cuja projeção e realização dependem de alguma atividade “consciente”. Ou seja, toda atividade prática possui um caráter teórico, que por si só não tem poder para transformar a realidade, mas é fundamental para a realização prática dessa transformação.

Daí a idéia de autonomia e dependência. Autonomia, porque são atividades distintas, em termos de seus objetos, suas finalidades, seus meios e seus resultados. O objeto da atividade teórica é o conjunto das sensações ou percepções, que só têm existência subjetiva, e os conceitos, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal. Sua finalidade imediata é elaborar ou transformar idealmente (e não necessariamente) a realidade, proporcionando um conhecimento indispensável para a materialização dessa transformação, na medida em que a antecipa idealmente.

Falamos aqui do teórico em um sentido amplo que abraça tanto a esfera dos fins como dos conhecimentos. Nesse sentido, o teórico se contrapõe – não de modo absoluto, mas relativo – (...) ao prático (Vázquez, 1977: 193).

O que distingue a atividade prática é seu caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual atua, dos meios e instrumentos com os quais se exerce a ação, e do resultado e produto. Pela prática age-se sobre o mundo real.

Apesar de distintas, dependem uma da outra, na medida em que a prática é o fundamento da teoria e dela depende para constituir-se como práxis.

Sem essa ação real, objetiva sobre uma realidade – natural ou humana – (...), não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivante; portanto, a simples atividade subjetiva – psíquica - ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não pode ser considerada como práxis (Vázquez, 1977: 194).

Uma concepção pragmática, por sua vez, privilegia uma relação de subordinação entre os termos. A prática representaria um campo de aplicação da teoria e um espaço de intervenção tendo em vista “os ajustes” necessários para sua adequação aos critérios de utilidade e de eficácia à projeção “teórica”.

Em meio a essas questões, encontrei nos trabalhos de Luís Carlos de Freitas (1993), a respeito das relações entre o neotecnismo e a formação do educador, e de Newton Duarte (1999), sobre o ideário do “aprender a aprender”, elementos fundamentais com os quais dei continuidade a minhas interlocuções acerca dos processos de mudança na prática docente.

Luiz Carlos de Freitas, em seu texto sobre o neotecnismo e a formação do educador, denuncia que a formação teórica do professor vem correndo um sério risco. De acordo com o autor, algumas propostas eliminam *a formação teórica (política) do profissional, convertendo-o em um practioner, um 'prático'* (1993: 16). Aponta que essas propostas estão no bojo das políticas públicas neoliberais, que diante das mudanças no quadro político e econômico mundial, exigem um trabalhador mais instruído que possa fazer uso de tecnologia sofisticada. O capital deparando-se com a necessidade de instruir um pouco mais, sem aumentar o grau de conscientização das classes populares, busca o maior controle da escola. Segundo Freitas (1993), o Estado sabe que *os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer*

reformulação está condenada ao insucesso - daí seu permanente esforço para cooptá-lo (p.94). Dessa forma, apesar das políticas educacionais continuarem sendo formuladas fora da escola, os professores são chamados para a implementação de detalhes. Há *um aumento do controle central combinado com autonomia na execução local* (Freitas, 1993: 95).

Nas políticas públicas neoliberais, como afirma o autor, há um aumento da visão pragmatista na formação do educador em que o *conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador* (1993: 96).

Luis Carlos de Freitas (1993) nos alerta para o fato de que

no cenário brasileiro e na fala de alguns pesquisadores, já se pode começar a notar a presença dessas propostas que querem colocar a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia a dia, também chamado de cotidiano (p. 96).

Ao fazer a crítica ao pragmatismo de que se revestem as propostas relativas ao professor-pesquisador, Freitas vai evidenciando o quanto, sob o aparente incremento à participação do professor, opera-se em favor de sua desprofissionalização, já que em uma visão pragmática de homem e de mundo, a relação teoria-prática se define em termos de utilidade. O prático é reduzido ao utilitário e o teórico ao útil. O critério de verdade é o êxito, a eficácia da ação humana entendida como prática individual. Dessa perspectiva, a necessidade de mudança nasce da defasagem entre a prática individual produzida e sua eficácia. Eficácia frente a quê? Frente aos interesses individuais do professor, tais como manter-se no emprego, ganhar mais, fazer-se respeitado pela comunidade escolar, etc.? Frente aos interesses da escola, como adequar o trabalho de seus diferentes membros a um projeto pedagógico comum; manter/suprimir alunos; manter determinadas relações de trabalho, etc.? Ora, esses interesses manifestam-se e materializam-se em relações sociais, que remetem, por sua vez, aos determinantes do trabalho docente e de suas condições sociais de produção. Ao nos remetermos a essas outras esferas, vemo-nos às voltas com a história e a cultura, que configuram outras condições de definição de interesses e de finalidades, no plano do político, e outras dimensões da relação teoria-prática que explicam a gênese, o processo de desenvolvimento da mudança pedagógica e suas condições de produção de uma maneira distinta da visão pragmática.

Se, por um lado, a crítica feita pelo autor iluminou outros aspectos de minhas indagações fortalecendo-as, por outro, sua leitura centrada no âmbito da macropolítica manteve encobertos os processos vividos pelos indivíduos singulares em condições históricas concretas, através dos quais venho buscando entender a materialidade das alardeadas mudanças pedagógicas. No âmbito de macro conceitos, como capital e Estado, com que o autor opera, processos como a conscientização e a cooptação parecem materializar-se pela vontade dessas grandes instituições anônimas, e não no jogo de relações reais experimentadas por sujeitos concretos. Essa “falta” manteve também minhas indagações e o desejo de persistir na busca de uma forma de abordagem não pragmática que não perdesse de vista a singularidade dos processos que desejo compreender.

Outra leitura que se mostrou importante, por problematizar os estudos sobre o professor pesquisador, foi a análise crítica, feita por Newton Duarte, do ideário do “aprender a aprender”. Esse ideário está presente, a meu ver, de forma velada nas discussões sobre a formação docente e sobre os processos de mudança na prática pedagógica. Através de sua análise pude problematizar a concepção de conhecimento e de desenvolvimento subjacentes àquelas discussões.

Segundo Duarte, apesar das críticas aos ideais escolanovistas nas décadas de 70 e 80, o lema do aprender a aprender nunca deixou de estar presente no ideário dos educadores, seja no tocante à educação das crianças e seu desenvolvimento, seja no tocante ao desenvolvimento dos professores.

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, do revigoramento do lema aprender a aprender nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação, através do movimento construtivista, que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 80, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (Duarte, 1999: 15).

O autor também aponta que esse movimento ganha força no processo de mundialização do capital e da difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal. No Brasil, o construtivismo sempre se apresentou como se estivesse trazendo idéias novas, sem assumir sua filiação com o movimento escolanovista, apesar de

Piaget nunca ter escondido *que considerava sua perspectiva, no terreno epistemológico e psicológico, afinada com os chamados 'métodos ativos' da escola nova* (Duarte, 1999: 31).

No texto em que faz a crítica à tentativa de unificação das idéias de Piaget e Vygotsky, Newton Duarte afirma que para Piaget o processo de conhecimento tem a função adaptativa e que um dos pontos de aproximação entre a psicologia genética e o aprender a aprender (Escola Nova) é *o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico* (Duarte, 1999: 64).

Para Piaget (apud Duarte, 1999: 65),

conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.

Nessa perspectiva, o conhecimento não é visto como uma representação mais ou menos correta da realidade, é sempre algo subjetivo, uma vez que o meio ambiente é definido sempre referenciado ao sujeito.

De acordo com Duarte (1999), afirmar que cabe ao professor a tarefa de transmitir um saber objetivo aos alunos, seria absurdo para essa concepção. Para muitos que assumem essa perspectiva, a transmissão de conhecimento é caracterizada por um processo mecânico no qual o aluno é visto como um ser passivo.

Apresentando parte do texto escrito por Piaget, em 1965, sobre educação, Newton Duarte afirma que mesmo no que se refere à educação escolar, Piaget privilegia os processos espontâneos de aprendizagem em detrimento dos processos de transmissão, de ensino.

A escola estaria favorecendo o desenvolvimento intelectual do aluno se utilizasse métodos que dessem ênfase às redescobertas em lugar da transmissão de conhecimentos. Segundo Piaget, a inteligência não se desenvolve movida pela transmissão e sim por processos espontâneos de auto-regulações.

Ora, os mesmos princípios aplicar-se-iam à formação do professor-pesquisador na perspectiva do trabalho colaborativo academia/escola. À Academia caberia facilitar e estimular processos de reflexão, tomados como naturais ao desenvolvimento humano. O

professor desenvolveria, em si mesmo a reflexividade. Como afirma Elliot (1998), no processo da pesquisa-ação, os acadêmicos são fontes de consulta

restringindo seu papel para aquele de facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional do prático (p. 146). Também afirma que o papel do facilitador *não consiste em gerar teorias críticas, mas em estimular os processos de reflexão que capacitem os agentes internos a gerar suas próprias críticas* (Elliot, 1995: 320).

Duarte, fazendo a crítica àqueles que tentam fazer uma aproximação entre as concepções construtivistas e a histórico-cultural, destaca a ausência de análise dos fundamentos filosóficos, sociológicos e políticos de tais concepções. Destaca que Leontiev e Vygotsky desenvolvem seus trabalhos no interior de uma mesma corrente psicológica, apoiada em fundamentos marxistas.

Considerando que uma psicologia marxista não pode deixar de analisar o indivíduo humano enquanto um ser essencialmente histórico e social, aponta que

para Leontiev, assim como para Vygotsky e outros integrantes dessa corrente psicológica, o caráter ativo da apropriação não se opõe ao fato de que a apropriação não ocorre sem a transmissão social da experiência historicamente acumulada (Duarte, 1999: 74).

Segundo Leontiev, os indivíduos humanos entram *em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles* (apud Duarte, 1999: 74). A teoria histórico-cultural e a importância que atribui à transmissão do conhecimento para o desenvolvimento do indivíduo é conflituosa com o papel secundário atribuído por Piaget a essa transmissão.

Enquanto Piaget trabalha com os conceitos de adaptação, equilíbrio, interação, assimilação e acomodação extraídos da biologia, Vygotsky e Leontiev defendem que o modelo biologizante não dá conta da explicação dos processos especificamente humanos e mostram que o conceito de apropriação, que utilizam para analisar o desenvolvimento humano, estabelece uma distinção entre a ontologia humana e a animal.

A diferença fundamental entre os processos de adaptação, em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e as faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução,

pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas (Leontiev, 1978: 169 apud Duarte, 1999: 75).

Duarte (1999) defende a necessidade de superação desse modelo caracterizado pela biologização, pela naturalização das relações entre indivíduo e sociedade. Para o autor, essa naturalização é imobilizadora

na educação, porque concebe-se que a formação dos seres humanos é um processo espontâneo e natural, cabendo à escola, inclusive ao formar seus professores, apenas a tarefa de fornecer condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interações (Duarte, 1999: 84).

Ainda que em seu estudo Duarte não aborde especificamente o tema da formação de professores, ao trazer as contribuições das teorias pedagógicas em suas inter-relações com a Psicologia, explicitou um outro enfoque da teoria marxista, que aporta contribuições significativas para o trabalho que venho desenvolvendo: um certo modo de olhar para os processos de desenvolvimento humano em sua historicidade e as referências às especificidades da ontologia humana e do processo de apropriação.

Nessa perspectiva, mais do que supor a reflexividade e prescrever caminhos de como implementá-la junto aos educadores, interessam-me questões como a gênese da necessidade de mudanças, da atividade deliberada, dos processos de tomada de consciência pela mediação do outro, da produção da identidade e da alteridade nas interações, da centralidade da palavra na constituição do sujeito, como processos especificamente humanos, inscritos na ontologia do ser social.

Também, mais do que tomar como suficientes aquelas explicações macro generalizantes apontadas por Freitas, interessa-me apreender os processos de mudança na prática pedagógica na singularidade da trama das relações sociais vividas, em suas condições de produção imediatas e mais amplas.

Voltei-me, então, para as contribuições de teóricos que se interessaram em compreender os processos de produção de sentidos e suas relações com a constituição da subjetividade, centrais à idéia de experiência formativa. Autores que reconhecendo a historicidade do humano, não se descuidaram do cotidiano e da singularidade. Entre eles destaco Vygotsky, Lukács e Bakhtin. Em seus trabalhos, busquei conceitos e categorias que

me possibilitassem focalizar e discutir as mudanças na prática pedagógica como processo de apropriação e elaboração de conhecimentos, como experiência formativa.

2.2. Desenvolvimento humano, trabalho e linguagem - as contribuições de Lukács e Vygotsky.

Conforme apontado no segmento anterior, os estudos centrados no desenvolvimento do professor-pesquisador destacam, tal como Elliot e Stenhouse, que o professor é rodeado de oportunidades para investigar e que a condição necessária para que esta pesquisa se realize *é que os práticos sintam a necessidade de iniciar mudanças, de inovar* (Pereira, 1998: 167). No entanto, esses autores não explicitam as mudanças e inovações a que se referem, nem se voltam para os processos que levam o professor à necessidade de mudanças. Como essa necessidade de iniciar mudanças é produzida em nós, professores e professoras, no cotidiano de nosso trabalho?

Necessidade e trabalho – a constituição do humano segundo Lukács

Na perspectiva marxista, a idéia de necessidade é analisada em sua relação com o trabalho em dois sentidos – o trabalho como condição de hominização, como atividade constitutiva do especificamente humano no homem e de seu desenvolvimento; e o trabalho como estranhamento, como atividade constitutiva do humano, que manipulada em condições históricas específicas cria obstáculos ao desenvolvimento humano do próprio homem.

Lukács (1981), procedendo a uma análise mais de caráter filogenético, discute a constituição do especificamente humano em *Per l'ontologia dell'essere sociale*, assumindo que

para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, o seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar pela análise do trabalho. (op. cit., p.1).

No contexto dessa discussão, Lukács assume a noção de trabalho enquanto atividade produtora de valores de uso, fazendo, como ele próprio alerta, uma abstração do ambiente social que nasce simultaneamente com o trabalho.

Entendida como carecimento material, a necessidade, segundo Lukács, é motor do processo de reprodução da existência tanto para o homem quanto para outros animais. Ela é uma condição orgânica, biológica. No entanto, no homem, diferentemente dos outros animais, a necessidade é re-significada pela mediação do trabalho. *Os caminhos começam a divergir quando entre a necessidade e a satisfação se insere o trabalho, a posição teleológica* (p. 37).

Enquanto o animal adapta-se à natureza, o homem luta com ela, rompe a adaptação como forma de vencer a necessidade. O homem luta com a natureza, interferindo nela e sofrendo, por sua vez, os efeitos dessas interferências sobre si mesmo. Nesse sentido, pode-se afirmar que homem e natureza configuram-se como contrários que se inter-relacionam contraditoriamente: o homem age sobre a natureza no sentido de modificá-la e na medida em que a modifica é afetado pelas modificações que produziu. O trabalho é esse modo de intervenção humana sobre a natureza (e sobre si próprio), tendo em vista satisfazer as necessidades.

Ao agir para modificar, o homem deixa de reagir instintivamente, passando a utilizar-se de seus instintos e de suas possibilidades orgânicas em modos de ação intencionalmente organizados e controlados por uma finalidade. Ainda que o primeiro impulso para a posição teleológica provenha da vontade de satisfazer uma necessidade, *todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, uma consciência que estabelece um fim* (p.7).

Nesse sentido, a produção humana é impregnada de idealidade e de materialidade. Movido pelas necessidades, o homem produz coisas em função das relações que estabelece entre suas necessidades e os elementos de que dispõe para satisfazê-las, bem como produz idéias e novas necessidades em função das coisas que produziu. É no trabalho e pelo trabalho que um projeto ideal se realiza materialmente. É no trabalho e pelo trabalho que uma finalidade pensada transforma a realidade material, assinalando a passagem do homem principalmente biológico ao ser principalmente social.

E, aqui, cabe lembrar, como o faz Lukács, a conhecida passagem de *O Capital*, em que Marx diferencia o pior arquiteto da melhor abelha: o pior arquiteto construiu a célula na sua cabeça antes de fazê-la em cera. Em outras palavras, o ser humano tem ideada a

configuração que quer imprimir ao objeto do trabalho, antes de sua realização, ele antecipa mentalmente uma meta e

obtem um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetiva uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objeto que ele sabe que determina, como lei, espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (Marx, 1983: 149-150)

Ressalta isso, como assinala Lukács, a capacidade teleológica do ser social. É no trabalho, como forma originária da atividade humana

que se pode demonstrar ontologicamente que o estabelecimento de uma finalidade é um momento real da efetiva realidade material (...) qualquer trabalho seria impossível se não fosse precedido de uma tal colocação, determinando-lhe o processo em todas as suas fases. (p.23)

Disso se depreende que é decisivo o papel da ação teleológica na distinção da atividade humana da atividade mecânica animal. No trabalho, assinala Lukács, a manifestação consciente deixa de ser um epifenômeno da reprodução biológica. *O trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios* (Lukács, 1978: 5).

O trabalho, nessa perspectiva, é fundante do ser social, é condição de sua existência. Ele é o motor do processo de hominização (e, por vezes, de humanização) do próprio homem.

O homem desenvolve as potências ocultas na natureza e subordina as forças nela atuantes a suas necessidades, transformando os objetos e as forças naturais em meios de ação – instrumentos -, em objetos, em matérias primas, etc. O homem que trabalha utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade.

Simultaneamente à transformação da natureza pelo trabalho, o homem transforma a si mesmo e a suas necessidades, na medida em que transforma seus próprios modos de percepção, de ação, enfim transforma suas condutas, convertendo-se, nos dizeres de Pinto (1979: 85), de *produzido pelo produzido pela natureza em produzido produtor do que o*

produz. Esse processo é analisado por Lukács na gênese do processo de escolha no homem primitivo.

De acordo com o autor, enquanto o animal está biologicamente ligado ao respectivo tipo de alimentação, que determina sua conduta e faz com que sua consciência esteja orientada num sentido unívoco; o homem apresenta um ato consciente, que não tem mais um caráter biológico, quando

escolhe de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outra de lado. Mediante a observação e a experiência... devem ser identificadas certas propriedades da pedra que a tornam adequada ou inadequada para a atividade pretendida (Lukács, 1981: 29).

Lukács afirma que *só a alternativa daquela pessoa (ou daquele coletivo de pessoas) que põe em movimento o processo de execução material através do trabalho, pode efetivar essa transformação da potencialidade em um existente* (p. 33). A pedra só se transforma em instrumento à medida que é escolhida e utilizada pelo homem. No entanto, defende que toda alternativa

é uma escolha concreta entre caminhos cuja meta foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera. O sujeito só pode tomar como objeto de sua finalidade, de sua alternativa, as possibilidades determinadas sobre o terreno e por este complexo de ser que existe independentemente dele (p. 34).

Apesar da importância dos momentos intelectuais do projeto de um objetivo de trabalho na escolha da alternativa, seria *fetichizar a racionalidade econômica ver aí o motor único do salto da possibilidade à realidade no campo do trabalho* (p. 34). Lukács defende que as alternativas direcionadas para o trabalho são sempre decididas em circunstâncias concretas.

É precisamente o processo social real, do qual emergem tanto as finalidades quanto a busca e a aplicação dos meios, que determina, delimitando-o concretamente, o espaço das perguntas e respostas possíveis, das alternativas que podem realmente ser transformadas em prática (p. 35).

O trabalho, considerado em sua relação com as alternativas da atividade humana, evidencia uma natureza marcadamente, mas não apenas, cognitiva. Como elemento

mediador entre a necessidade e sua satisfação, o trabalho representa *uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico* (p.37), transformando os processos adaptativos do ser humano. Ou seja, o que diferencia o humano de outros animais é que só o homem é capaz de agir intencionalmente (e não apenas instintivamente ou por um reflexo condicionado), em busca de uma mudança no ambiente, que o favoreça.

A adaptação do homem que trabalha não tem a estabilidade e a elasticidade interna, como acontece nos outros seres vivos – os quais normalmente reagem sempre da mesma maneira quando o ambiente não muda – e também não é guiada do exterior como nos animais domésticos. O momento da criação autônoma não apenas transforma o próprio ambiente (...) como tem efeitos materiais de retorno sobre o próprio homem (...) que realiza todo um conjunto de posições diversas de caráter teórico e prático (p.39).

Ainda que essas posições de caráter teórico e prático se convertam, ao longo do tempo, em modos de ação condicionados (processos psicológicos fossilizados, na expressão de Vygotsky), Lukács lembra que elas se distinguem das expressões instintivas dos animais superiores na medida em que foram fixadas por experiências acumuladas no trabalho que podem ser substituídas, pelo próprio homem, por outras tantas experiências.

O trabalho é assim, o instrumento da intervenção do homem sobre o mundo e de sua apropriação por ele e o efeito de sua realização é a cultura – conjunto dos resultados da ação humana sobre o mundo e sobre si próprio, fixado nos objetos culturais, modos de ação, práticas e significados. Nesse sentido, o homem é produtor e produto da cultura. Nela vai sendo socialmente formado (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos, etc.) e historicamente determinado (pelas condições sociais de produção e pelas concepções das épocas em que vive).

O fato de que toda a dinâmica do trabalho se estende a cada movimento singular do próprio homem, modifica sua natureza, modificando seu funcionamento instintivo em atividades deliberadas e carregadas de significados.

A atividade deliberada, como produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento humano, implica a redução das atividades instintivas. O surgimento da relação sujeito objeto e a distância entre os mesmos são conseqüências diretas do trabalho, enquanto essa redução das atividades instintivas. Essa distância, por sua vez, *cria*

imediatamente uma das bases indispensáveis, dotada de vida própria, do ser social dos homens: a linguagem (Lukács, 1981: 81).

Referindo-se às observações de Engels, Lukács aponta que o grande salto entre as comunicações que já encontramos nos animais superiores (referentes à comida, ao desejo sexual, ao perigo...) e a dos homens, está exatamente nessa distância. *O homem fala "a respeito" de algo determinado, que ele retira de sua existência imediata* (idem, ibidem). O significado verbal se separa dos objetos designados por ele

tornando-se expressão conceptual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser utilizados de modo análogo por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes (idem, ibidem).

A palavra, no processo de hominização do homem pelo trabalho, representou um importante elemento mediador da ação deliberada. Pela palavra, o homem que trabalha não só denomina e categoriza os elementos do mundo e suas ações sobre eles, como planeja antecipadamente e controla cada um dos seus movimentos em favor da realização de seu plano.

Esse domínio da consciência do homem sobre o seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, aos afetos é uma condição do trabalho mais primitivo, e por isso não pode deixar de marcar profundamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige, para consigo mesmo, uma atitude qualitativamente diferente, inteiramente heterogênea em relação à condição animal... (p.83).

O trabalho, tendo como premissa necessária o autodomínio, revela-se como instrumento da autocriação do homem como homem.

Como ser biológico [o homem] é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua auto-realização, que também implica, obviamente, nele mesmo um retrocesso das barreiras naturais, embora jamais um desaparecimento delas, ele ingressa em um novo ser, autofundado: o ser social (p.40).

O trabalho, tomado como categoria explicativa de toda conduta social ativa, é tanto um processo entre a atividade humana e a natureza, no sentido de que seus atos transformam elementos naturais em valores de uso, como também lócus de produção do gênero humano. Entendido como *início genético do homem que se torna homem* (p.109),

destaca Lukács, o trabalho produz efeitos no próprio trabalhador – a necessidade do domínio sobre si mesmo, a luta constante contra os próprios instintos e afetos, a luta, enfim, contra a própria constituição que lhe foi dada pela natureza – que o configuram como genericidade. Independentemente da consciência que os executores do trabalho tenham, os indivíduos produzem, no trabalho e pelo trabalho, a si mesmos como membros do gênero humano e, deste modo, o próprio gênero humano, e com ele, um fundamento de liberdade para a vida do homem.

Pode-se discutir quanto se quiser acerca das proporções nas quais as decisões humanas têm a possibilidade de impor-se à natureza e à sociedade, pode-se dar a importância que se queira ao momento do determinismo em toda posição de um fim, em toda decisão alternativa; a conquista do domínio sobre si mesmo, sobre a própria natureza, originalmente apenas orgânica, é, indubitavelmente, um ato de liberdade, um fundamento da liberdade para a vida do homem. Aqui, o âmbito dos problemas que se referem à adequação ao gênero, no ser do homem, se encontra com a liberdade: a superação do gênero mudo, apenas orgânico, no desenvolvimento dele num gênero articulado, que se desdobra, do homem que se vai tornando ente social, é – do ponto de vista ontológico-genético – uma coisa só com o ato de nascimento da liberdade. (...) Se o homem não tivesse criado a si mesmo, no trabalho, como ente genérico-social, se a liberdade não fosse fruto de sua atividade, do seu auto-controle sobre a sua própria constituição orgânica, não poderia haver nenhuma liberdade real. (pp.108-109).

Se o trabalho é ponto de partida do processo de hominização e de humanização, no sentido ético *de processo de criar condições de vida mais dignas para todas as pessoas como um todo* (Cortella, 1998:43), ao longo de seu desenvolvimento histórico ele nem sempre assegurou a hominização e a humanização do ser social, desenvolvendo-se como ação sobre outros homens, na tentativa de induzir uma outra pessoa (ou um grupo de pessoas) a satisfazer algumas posições teleológicas pré-determinadas e a produzir para além dos valores de uso, os valores de troca. Sob o pressuposto da propriedade privada, o fim posto à atividade de trabalho daquele que produz foi-se configurando como finalidade de outras pessoas, chegando a objetivar-se na sociedade capitalista, como trabalho estranhado.

Segundo Lukács, o estranhamento refere-se à existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da personalidade humana. Ou seja,

o que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias [valores de troca]. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. (Antunes, 1998:124)

Desfigurado, o trabalho torna-se meio e não a primeira necessidade de realização humana. Nas sociedades capitalistas, conforme analisa Antunes (op. cit.) com base em Agnes Heller, o valor de uso não serve para a satisfação das necessidades. Ao trabalhador é indiferente o tipo de valores de uso por ele produzido. O que ele desenvolve para satisfazer suas necessidades é trabalho abstrato.

Estranhando o produto do seu trabalho e o próprio ato de produção de sua vida material, o ser social torna-se um estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero humano, convertido em um simples meio para outro homem; um meio para a satisfação de seus fins privados. No trabalho com estranhamento, não se verifica o momento de identidade entre o indivíduo e o gênero humano.

A linguagem e o outro – as raízes genéticas da atividade voluntária segundo Vygotsky

Essa visão mais filogenética, traçada por Lukács, pode ser complementada pelos estudos de Vygotsky que, através de uma aproximação ontogenética da atividade voluntária, permite-nos apreender processos de constituição do humano pela cultura, nos quais a centralidade da linguagem é destacada.

Nossa análise, afirma Vygotsky, atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo de uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (1998: 27).

Vygotsky, como Lukács, considera que *a atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos* (op.cit.: 49). Ele também defende a tese de que o especificamente humano em relação ao comportamento animal situa-se na liberdade em

relação às premências instintivas e trata da emergência desta dimensão humana ao abordar o problema da linguagem e da consciência. *É pela linguagem que o ser humano adquire a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento* (idem: 29).

Luria, que assume os mesmos princípios explicativos que Vygotsky, ressalta em seu estudo *Pensamento e Linguagem* (1986) que o homem não se limita às impressões imediatas do mundo que o circunda. A atividade simbólica, e dentro dela a linguagem em particular, possibilita-lhe ultrapassar os limites da experiência sensível e penetrar na essência das coisas, bem como, tomar a si mesmo como objeto de conhecimento e de reflexão.

Pela linguagem, o homem é capaz de abstrair características isoladas dos objetos e eventos do mundo, captar profundos enlaces e relações em que se encontram articuladas essas características, formando conceitos *que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas* (op.cit.: 12). A conceitualização possibilita ao homem tirar conclusões não apenas com base na experiência imediata, mas também com base no raciocínio - o conhecimento racional.

A passagem do mundo animal à história humana, conforme Luria, caracteriza-se por um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional (p.12). Enquanto no animal predominam os traços da experiência imediata, o homem assimila facilmente um princípio abstrato. Esta capacidade do homem de transpor os limites da experiência imediata e assimilar a experiência social, formulada no sistema de conceitos abstratos, é a peculiaridade fundamental de sua consciência.

Para o autor o problema que se coloca ao estudo da consciência e da linguagem humanas é a explicação desta passagem, no homem, da experiência sensível à abstrata, do sensorial ao racional. Esse problema, abordado sob distintas perspectivas, tem recebido explicações diversas.

Para os psicólogos idealistas, analisa Luria, o comportamento abstrato é característico do homem e é uma manifestação das faculdades espirituais especiais existentes em seu psiquismo. Considerando as raízes do comportamento humano como propriedades da alma, afirmam que esses não podem ser explicados pelas leis materiais. As formas complexas do pensamento abstrato podem ser descritas, mas não explicadas (fenomenologia). De acordo com essa perspectiva, os processos elementares como

sensação, percepção, atenção e memória são acessíveis à explicação científica. No entanto, outros fenômenos dos processos psíquicos do homem, como *o conhecimento ativo do homem, conhecimento que parte das disposições ativas ou da vontade* (p.15), são categorias *a priori* fundamentais do espírito humano que não podem ser explicadas. Parte-se da *contraposição entre a experiência sensorial e a racional, mas nega-se a explicação científica desta última* (p.18).

Os psicólogos que seguiram uma orientação determinista partiram das orientações da filosofia empirista e negaram a especificidade e a independência das formas mais complexas do pensamento. Aderiram a orientações mecanicistas na tentativa de explicar as formas mais complexas do pensamento. Considerando que de início o psiquismo do homem é uma “tábula rasa” onde a experiência deixa suas marcas, analisam o pensamento como resultante de uma associação das representações sensoriais. Dessa forma, para a compreensão de suas leis é suficiente a consideração dos processos elementares. Não há, nesta perspectiva, qualquer referência à vontade, ao pensamento e à consciência, nega-se qualquer explicação das formas mais complexas da vida psíquica.

De acordo com Luria, a psicologia elaborada em consonância com essas perspectivas perde a *possibilidade de abordar cientificamente as formas mais complexas, específicas para o homem, de atividade consciente* (p. 20). A saída para a crise da psicologia, causada pelo choque entre essas duas grandes direções, segundo Luria, poderia consistir somente na manutenção do objeto da psicologia, o estudo das formas mais complexas da atividade consciente, e na conservação da tentativa de *explicar sua origem a partir dos processos acessíveis à análise científica* (idem, ibidem).

Vygotsky alcança a resolução desta questão, segundo Luria, defendendo a tese de que

para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento “categorial”, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem (Luria, op.cit.: 21).

Nesse sentido, o objeto da psicologia *é o reflexo do mundo externo no mundo interno (...) é a interação do homem com a realidade* (idem, ibidem), em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e com a linguagem.

O trabalho e as formas de vida social não só mudam as categorias fundamentais do comportamento humano, como em função da divisão de suas funções, originam distintos papéis sociais e formas de comportamentos independentes dos motivos biológicos elementares, configurando o que Luria chama de motivos sociais de comportamento. Esses motivos complexos constituem formas de atividades psíquicas específicas do homem, nas quais ele elabora, com/pela linguagem, informações no processo da atividade com os objetos, nas relações com os homens, tanto no plano externo como no plano interno, em forma mental ou representativa.

Nascida da necessidade de comunicação gerada pelo trabalho, a linguagem que esteve inicialmente ligada aos gestos e à prática, foi deles se separando progressivamente ao incluir um sistema de códigos suficiente para a transmissão de qualquer informação.

Emancipada do terreno da prática, a palavra, o elemento fundamental da linguagem na medida em que codifica nossa experiência, constituiu-se em elemento igualmente decisivo do conhecimento humano: com a linguagem e pela linguagem o homem pode designar objetos, individualizar características dos fenômenos e formular generalizações ou categorias, superando os limites da experiência sensorial imediata.

Como afirma Luria (op.cit.: 22), *sem o trabalho e a linguagem o homem não teria formado o pensamento abstrato “categorial”*, sendo imprescindível à análise de ambos para a compreensão dos mecanismos da atividade psíquica do homem.

Alguns autores podem argumentar, alerta Luria, que o animais também possuem linguagem. No entanto, ressalta ele, é preciso considerar as diferenças existentes entre os sons e movimentos que os animais produzem e a linguagem humana. Enquanto os animais expressam apenas um estado ou uma vivência contagiando os demais animais do grupo, o sistema de códigos da linguagem humana é suficiente para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática, transformando os próprios processos psicológicos elementares do homem.

Ao designar objetos, ações, qualidades ou relações, fazendo uso da função “denotativa” ou “referencial” da palavra, o homem duplica o mundo. Ou seja, ele possui o mundo do que percebe diretamente e o mundo das imagens, ações, relações e qualidades que são designadas pelas palavras. *O homem pode evocar voluntariamente estas imagens, independente da presença real dos objetos, e dirigir voluntariamente esse segundo mundo.*

Pode dirigir não apenas sua percepção, suas representações, mas também sua memória e suas ações (p. 32). Dessa forma, da palavra também nasce a *ação voluntária*, que não seria possível sem a linguagem.

A palavra desempenha um papel fundamental na organização do ato voluntário. Segundo Luria, enquanto a psicologia idealista considera o ato voluntário como resultado de uma vontade que tem suas bases nas forças espirituais e os deterministas mecanicistas, negam o conceito de ato voluntário livre e reduzem toda conduta a reflexos condicionados ou a hábitos, Vygotsky assume como *indispensável sair dos limites do organismo e examinar como os processos voluntários se formam no curso do desenvolvimento da atividade concreta da criança e sua comunicação com os adultos* (idem: 95).

De acordo com Vygotsky, o ato voluntário nasce dividido entre duas pessoas. O adulto que se dirige à criança orientando sua atenção através da alocação verbal e o ato motor da criança. A criança, que inicialmente regula seus impulsos atendendo à instrução verbal do adulto, reconstrói essa regulação como um processo interno, intrapsíquico, de auto-regulação, ao passar a dar ordens a si mesma, à medida que seu domínio sobre a linguagem aumenta. Primeiramente, a fala acompanha a atividade da criança, descrevendo-a e/ou analisando-a. Em seguida, essa fala precede a ação, assumindo uma função planejadora. Depois, essa fala exterior, planejadora, torna-se interna, transformando-se em linguagem interior.

Segundo Vygotsky (1998), com a ajuda da linguagem exteriorizada e em seguida com a ajuda da linguagem interiorizada, a criança vai se apropriando do controle de si mesma e o vai elaborando como um modo de funcionamento humano.

Do mesmo modo que o adulto regula a criança, a atividade, inicialmente involuntária e depois voluntária, da criança tem efeitos reguladores sobre ele. O choro, os movimentos, os balbucios e olhares da criança regulam a atenção da mãe ao bebê. Ela não só significa essas manifestações de estados emocionais da criança, como corresponde a eles. Inicialmente, por associações simples, a criança se apercebe dos efeitos – de aproximação, de atenção – que suscita no adulto e passa a utilizar-se deles nas suas relações, até de modo condicionado. O domínio da linguagem amplia e torna mais sofisticados os modos de regulação da criança sobre os adultos que com ela convivem.

Na trama das regulações recíprocas - o outro nos regula e nós regulamos o outro –, o ato voluntário vai-se configurando como um modo cultural de comportamento – a capacidade de nos regularmos a nós mesmos –, mediado e modulado pelos significados e sentidos de que vamos nos apropriando ao longo do desenvolvimento. A vida social, suas práticas e normas, seus valores e relações, seus lugares sociais e regras de convivência e de conveniência, ainda que nem sempre apreendidos de forma consciente, são constitutivos da atividade propositada e a linguagem a torna possível na medida em que a palavra compartilhada não só regula o próprio comportamento, como permite ao homem a transmissão da experiência de indivíduo para indivíduo e, com ela, a apropriação e elaboração da experiência de gerações anteriores.

Enquanto o animal possui apenas duas formas de organização de sua conduta: a experiência hereditariamente fixada em seus instintos e a aquisição de novas formas de conduta através da experiência individual, o homem pode receber esta experiência dos outros, através da linguagem, adquirindo uma nova dimensão da consciência: *nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas* (Luria, 1986: 33).

A independência do imediato consolida-se na linguagem com a função categorial da palavra, que Vygotsky chamou de *significado propriamente dito*. A palavra, mais do que rotulação, analisa um objeto, abstrai e generaliza suas características e o introduz em um sistema de complexos enlaces e relações realizando *a operação mais importante da consciência* – a abstração e generalização (op.cit.: 36-37).

Segundo Luria, a condição necessária para que um sujeito, ao nomear um objeto, possa transmitir o seu pensamento e ser compreendido pelo outro é o significado generalizado da palavra. Assim, *ao abstrair um traço característico e generalizar o objeto, a palavra se transforma em instrumento do pensamento e meio de comunicação* (p.37).

Os indivíduos vão se apropriando das palavras e as vão elaborando no processo de assimilação da experiência geral da humanidade, na comunicação entre gerações. Ou seja, os homens nomeiam e analisam o mundo que os cerca com base nas experiências acumuladas socialmente. Assim, ao transmitirem as palavras e ao se apropriarem delas nas relações sociais, transmitem e apropriam-se da experiência social relacionada com os

objetos e eventos a que elas se referem, ultrapassando os limites da experiência sensível, penetrando na esfera do racional (p.40).

A relação social é condição para a apropriação e elaboração da linguagem. Os sons iniciais da criança, predominantemente orgânicos, como os dos outros animais, são expressões de estados e não designação de objetos. Suas primeiras palavras não nascem deles, mas sim daqueles sons da linguagem que a criança assimila da fala que ouve do adulto (p.30).

O mesmo acontece com a apropriação e a elaboração das funções da palavra. Na dinâmica de suas relações com os adultos, as palavras das crianças também se desenvolvem, passando por uma progressiva emancipação do contexto imediato para a elaboração de um sistema semântico de códigos.

A palavra nasce de um contexto simprático, separando-se progressivamente da prática, e converte-se em um signo autônomo, que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade (e mais adiante uma relação) (p.31).

A referência objetiva da palavra e seu significado - a função generalizadora e analítica - desenvolvem-se ao longo da história dos indivíduos. Considerando que por trás do significado das palavras, nas diferentes etapas do desenvolvimento, encontram-se diferentes processos psíquicos, à medida que a criança se desenvolve, *a palavra, mesmo conservando a mesma referência objetiva, adquire novas estruturas semânticas, muda e enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrado (p.51)*. Enquanto na criança pequena o papel principal do significado da palavra é desempenhado pelo afeto, na criança em idade pré-escolar esse papel é desempenhado pelas imagens imediatas e no adulto pelos enlaces lógicos presentes na palavra.

A palavra em desenvolvimento, mediatiza todas as atividades humanas, afetando todas as funções psíquicas dos indivíduos. Tomando como interlocutor o trabalho de Kohler com macacos antropóides, Vygotsky (1998) analisou como o uso da palavra afeta a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção das crianças, concluindo que mesmo nos processos mais precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão ligados, fazendo com que a percepção humana seja uma percepção de objetos reais, isto é, uma percepção categorizada ao invés de isolada.

Enquanto nos macacos predominam as premências instintivas, motivações socialmente enraizadas, mediatizadas pela fala, direcionam a criança.

O mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro (p. 44).

A rotulação, a primeira função da fala, possibilita às crianças isolarem elementos individuais no seu campo de percepção, o que faz com que também comecem a perceber o mundo através da fala e superem sua estrutura natural. Com a complexificação do desenvolvimento histórico-cultural da criança, a fala adquire uma função sintetizadora que confere à percepção um caráter totalmente novo. Enquanto na percepção visual elementos independentes são percebidos simultaneamente, na fala os elementos rotulados separadamente são conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica.

As transformações nos processos perceptivos afetam também outras atividades intelectuais. Vygotsky procurou documentar essa relação nos estudos realizados sobre o comportamento de escolha em crianças. Enquanto os adultos tomam decisões, primeiro internamente, e colocam o plano em execução através de um único movimento, os experimentos mostraram que o processo de seleção numa criança de quatro ou cinco anos é concentrado na esfera motora. *As vacilações na percepção refletem-se diretamente na estrutura do movimento (p. 45).* Movimento e percepção não se separam, coincidem quase que exatamente.

No entanto, tais experimentos também apontaram que ao serem introduzidos signos auxiliares no processo de escolha, as crianças não apresentavam mais os impulsos motores que surgem como consequência direta da percepção (p. 46).

O sistema de signos reestruturava a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento, reconstruindo o processo de escolha em bases totalmente novas (p. 46).

Outra importante transformação produzida pela fala sobre o desenvolvimento da atenção e da percepção, destacada por Vygotsky, diz respeito à reconstrução da memória. Com o auxílio da fala, a criança é capaz de reorganizar seu campo visual-espacial e é capaz

de criar um campo temporal, que lhe permite dirigir sua atenção de maneira dinâmica. A possibilidade de combinar elementos de campos visuais presente e passados leva à reconstrução de outra função básica, a memória, que além de tornar disponível fragmentos do passado, transforma-se num *novo método de unir elementos da experiência passada com o presente* (p. 48).

A inclusão de signos na percepção temporal possibilita a criação de um sistema que inclui elementos do passado, presente e futuro. *Esse sistema psicológico emergente na criança engloba, agora, duas novas funções: as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas* (p. 48).

Segundo Vygotsky, essa mudança na estrutura do comportamento da criança relaciona-se às alterações de suas necessidades e motivações, evidenciando que o ser social se eleva da vida orgânica, em que está baseada a sua existência.

A singularização da atividade voluntária nas relações sociais e a constituição do sujeito

A importância da teleologia como caracterizadora do humano foi percebida por teóricos que não se basearam na perspectiva marxista. Vygotsky refere-se a Lewin que, percebendo a função das motivações, denominou-as de “quase-necessidades” e defendeu *que a inclusão em qualquer tarefa leva a uma reorganização de todo o sistema voluntário e afetivo da criança* (p. 49).

De acordo com Lewin, com o desenvolvimento das quase-necessidades, *a impulsão emocional da criança desloca-se da preocupação com o resultado para a natureza da solução* (p. 49). Esse deslocamento indicia que as premências instintivas, predominantes nos animais e que se manifestam na satisfação imediata, tornam-se secundárias para a criança. Sendo capaz de gerar quase-necessidades, a criança pode dividir as operações em partes, tornando cada uma delas um problema independente, que formula a si mesma com o auxílio da fala.

Ao considerar o quanto as motivações socialmente enraizadas dão direção às atividades das crianças, Lewin define, segundo Vygotsky, *a atividade voluntária como um produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento e como aspecto característico da psicologia humana* (p. 49).

Vygotsky endossa essa mesma tese e indica algumas pistas de como as formas de comportamento voluntário vão se constituindo na ontogênese e como vão se singularizando, individuando, nas relações sociais.

Ao nascer, a criança está dotada de reflexos involuntários, que são herdados biologicamente, garantindo sua sobrevivência no meio ambiente. Porém, como já nasce integrada a um universo cultural humano, produzido pelas gerações que a precederam, o funcionamento de seus reflexos involuntários vai sendo significado e regulado culturalmente nas relações sociais a que é integrada. Nesse processo mediado por outros seres humanos, os reflexos involuntários da criança vão sendo redimensionados em seu funcionamento pela linguagem, pelas práticas e necessidades de sua cultura, englobando *as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas* (Vygotsky, 1998: 49).

A apropriação das ações propositadas desenvolve-se, ao longo da história dos indivíduos, que vai se configurando nas múltiplas relações sociais vividas em diferentes instituições. Nessas relações, os indivíduos ocupam diferentes papéis e lugares sociais simultaneamente – filho, filho mais velho ou filho mais novo, irmão, neto, sobrinho, professor, pai, tio, vizinho, etc.. Desses lugares sociais distintos, mas simultâneos, os indivíduos apropriam-se, na maioria das vezes sem se dar conta, dos modos de ser, de palavras, de conhecimentos, de normas e regras do seu grupo social e os vivenciam, significam e valoram, de modo nem sempre harmônico. Mediados por esses significados, vivências e valores, aprendem, também sem se darem conta disso, a regular seus atos, modulando seus discursos e seus modos de apresentação como sujeitos.

Como a combinação de papéis sociais ocupados e vividos simultaneamente pelos indivíduos varia na singularidade da história de relações sociais de cada um, uma mesma atividade, uma mesma prática, um mesmo modo de ação, ainda que histórica e socialmente produzidos e validados, repercutem de modos distintos. Ou seja, produzem efeitos distintos nos sujeitos e suas ações, configurando singularidades. Assim, ainda que seja uma atividade psíquica do gênero humano, a atividade voluntária é produzida em indivíduos reais, que vivem acontecimentos reais em condições sociais específicas.

Se na infância a família e a escola são fundamentais no desenvolvimento das atividades deliberadas, na fase adulta, é no trabalho que os indivíduos apropriam-se da

ritualização dos fazeres, dos conceitos, saberes, práticas e signos relativos à produção de sua existência, mediados por seus outros.

Tanto na infância, quanto na vida adulta, os indivíduos regulam seus comportamentos acatando e reproduzindo as normas do grupo social, como também regulam-se no sentido de transgredi-las, de modulá-las em variações. Ou seja, os indivíduos tanto agem em consonância estrita com aquilo que se define, socialmente, como deveres pertinentes aos papéis e lugares sociais que assumem, ajustando-se às conveniências neles implicadas, como também experimentam-se em possibilidades contidas, constrangidas ou negadas nesses papéis e lugares sociais.

A criança aprende a regular seus modos de ação e seus efeitos sobre o outro, como obediência, como birra, como contestação. Do mesmo modo, muitas vezes o trabalhador vive sua relação de trabalho em conformidade estreita com as regras institucionais; outras vezes, vai imprimindo ao seu fazer nuances que incrementam os sentidos desse fazer em direções possíveis, mas não freqüentes no interior das instituições em que atua. Outras vezes, resiste por não querer sujeitar-se inteiramente às normas ou por considerar seu modo de fazer mais adequado ou mais prazeroso. Ou ainda, é tão aberta e intensamente regulado, em suas ações, pelos controles institucionais, que sua própria possibilidade de auto-regulação é constrangida pela regulação externa. Relações desse último tipo conduzem, com outras tantas, ao estranhamento tematizado por Lukács: como veículo da vontade do outro, o trabalhador desconhece-se no próprio trabalho.

Em qualquer uma das condições sociais de produção sugeridas acima, o controle deliberado e voluntário sobre o que seria instituído no indivíduo e sobre as regras e normas que organizam seu grupo cultural é apreendido e elaborado na relação com o outro e é mediado pela singularidade dos conhecimentos, saberes e valores de que o sujeito vai se apropriando e elaborando ao longo de sua experiência social compartilhada.

Nesse sentido, a atividade voluntária não é uma propriedade imanente do sujeito. Ela não nasce do sujeito, embora tenhamos a ilusão de instaurá-la, na medida em que nos vemos como fonte de decisões. Todavia, também não é ela, mero produto das relações sociais, nem puro assujeitamento a um papel previamente dado – ou seja, a liberdade de cumprir o próprio dever.

A compreensão da atividade voluntária implica em admitir um espaço para o sujeito e admitir um espaço para o sujeito significa compreender a singularidade produzida nas interações entre sujeitos. Interações que envolvem papéis e lugares sociais distintos, relações de poder, confrontos de interesses, contradições, incoerências. Embora essas interações aconteçam em um presente determinado, memórias e experiências do passado estão nelas inscritas, bem como suas possibilidades de futuro. Nesse sentido, o sujeito se configura tanto como parte dos sistemas ideológicos constituídos, como na unidade de seu psiquismo, *entendido como a unicidade de seu organismo biológico e a totalidade das condições sociais e vitais em que se encontra situado* (Fontana, 2000: 67).

Produzida nas interações, a atividade voluntária não representa um ponto fixo, ao qual tendo-se chegado, desvelam-se todas as explicações. Ela vai se produzindo e se reorganizando no trabalho, que se faz, nas palavras de Geraldi (1993:14), *cotidianamente movido pelas utopias, pelos sonhos, limitado pelos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados ou recriados pelo presente*. E, nesse sentido, a atividade voluntária não é um estado perene, bem como as metas e finalidades que a direcionam. Ela configura modos de funcionamento que os indivíduos alcançam no jogo das multideterminações históricas em que vivem e no qual se reconhecem como individualidades.

Nas relações com seus parceiros sociais, mediados pelas regulações culturais relativas aos papéis e lugares que ocupam, os sujeitos aprendem a se reconhecer como pessoas e tomam consciência da própria individualidade.

Somente em relação a outro indivíduo, afirma Vygotsky,

tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer (Fontana, 2000: 62).

A apropriação e elaboração das características psicológicas próprias, explica Luria (1990:195),

é um processo complexo que se estrutura sob a influência direta das mesmas práticas sociais que determinam outros aspectos da vida mental, e os seres humanos primeiro fazem julgamentos sobre os outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre si próprios, e então, sob

influência desses julgamentos, são capazes de julgamentos sobre si próprios.

Somente na trama interativa o sujeito dá-se a ver ao outro e, através dos olhos do outro, vê-se a si mesmo e, então, pode pensar, ou não, sobre as próprias ações, sobre os sentidos que atribui a elas e a si próprio, sobre as metas e finalidades a que se propõe alcançar com elas e como se propõe a alcançá-las, sobre o que considera necessário mudar e como.

A consciência de si, mediada pela consciência que se tem do outro, organiza-se e desenvolve-se nas relações sociais vividas (Fontana, 2000). Configura também modos de funcionamento que se produzem historicamente. *As relações com os outros, nossos modos de agir com/sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos* (idem, p.63).

2.3. O caminho metodológico

Afinal, na minha trajetória como professora, por que mudei? Como mudei? Guiada por essas perguntas e assumindo o princípio apontado por Vygotsky de que as origens e explicações para o funcionamento e desenvolvimento da atividade voluntária devem ser buscadas nas interações sociais, em suas condições de produção imediatas e mais amplas, em que se destacam o papel da linguagem e do outro, optei por estudar a emergência e o desenvolvimento dos processos de mudança na prática pedagógica nas relações de trabalho que vivi, ao longo de meus cinco primeiros anos como professora.

Distanciando-me de Stenhouse, que considera que

a capacidade de investigar do professor depende de estratégias de auto-observação semelhante a um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o que faz, está sempre alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar-se a si como instrumento de investigação (Dickel, 1998: 57),

privilegiei os olhares e as palavras dos outros, como fontes de indícios da professora em que fui me constituindo na experiência de formação vivida. Foi através do que os outros - alunos, pais, pares - falavam sobre mim, sobre meus gestos, dizeres e fazeres, nos modos

como falavam a mim, naquilo que apontavam, questionavam ou aprovavam em mim, que pude me aproximar do meu próprio fazer, tornando-me apta a julgá-lo.

Ao privilegiar a dinâmica interativa, fui percebendo que as mudanças nos modos de conduzir o trabalho pedagógico e de nele conduzir-me como professora, enraizavam-se nos efeitos de sentido que se foram produzindo na diversidade de lugares sociais ocupados por mim, tanto em termos espaciais, como em termos das funções desempenhadas. Esses lugares delimitaram concretamente as perguntas que formulava, os sentidos que elaborava e as respostas e alternativas possíveis que fui materializando como trabalho. Em sua concretude, possibilitaram-me também reafirmar o feito e redimensioná-lo.

Os registros fragmentários e assistemáticos, que fui fazendo ao longo desse período, compuseram os dados desta pesquisa. Herança da formação inicial, os registros, que aprendera a fazer e a valorizar durante os estágios, acompanharam a professora que me tornei.

Se no processo de formação, os registros eram a base material da reflexão sobre a experiência vivida na escola, reflexão instaurada pela orientadora de estágio e compartilhada com ela e os colegas que viviam a mesma condição de estagiários, para a professora que vim a ser, eles representaram um momento de preservação, de organização e de entendimento do vivido, naquilo que me angustiava e/ou alegrava, impulsionava ou paralisava. Em alguns momentos, o caderno de registros tornou-se um confidente: nele escrevia coisas que não tinha coragem de dizer.

Diante da importância que atribuía aos registros, no início de cada ano, propunha-me a realizá-los diariamente. Comprava um novo caderno, onde os registros seriam feitos, e organizava meu horário para que essa pretensão se efetivasse. No entanto, quando já se aproximava o final do 1º bimestre, envolvida com as tarefas próprias do período - entrega de notas, relatórios dos alunos, preparação de reunião de pais - eu não conseguia dar continuidade ao pretendido.

Nestes momentos de “turbulência”, o registro murchava, mas resistia, apesar de revestir-se de características distintas daquelas intencionadas a cada início de ano. Iam para o caderno, apontamentos rápidos sobre acontecimentos que eu considerava relevantes – tais como dizeres dos alunos em que se indiciavam suas elaborações ou as dificuldades que encontravam naquilo que estavam aprendendo, o desenvolvimento de uma atividade que

não dera certo - ou sobre as situações que me tocavam por algum motivo – como os comentários de alunos e colegas sobre meu trabalho, críticas a minhas atitudes em sala de aula (*Oh meu, hoje a professora tá dando bronca em todo mundo!*), pedidos de ajuda ou sugestões de colegas, pais, entre outros.

Escrevia esses apontamentos para mim mesma. Eram registros de professora, impulsionados pelas urgências do trabalho e pelas inquietações nele produzidas. Neles documentei as especificidades dos diferentes lugares experimentados durante esses anos de iniciação profissional.

Enquanto professora, voltei a esses registros por muitas vezes, para pensar o trabalho pedagógico. Como pesquisadora, percorri-os demoradamente. Iniciei esse trabalho de pesquisa, recuperando os cadernos de cada ano. Reli cada um deles. Escrevi um texto, cronologicamente organizado, que reunia grande parte dos fragmentos registrados. Foram seis meses de leitura e escrita. Em alguns momentos, essa leitura suscitava a lembrança de episódios que, mesmo não tendo sido registrados no período em que aconteceram, passaram a ser relevantes e a compor a história escrita do processo.

Esses registros assistemáticos, mas continuados, devolveram-me fragmentos do trabalho pedagógico desenvolvido no interior da sala de aula, relações vividas no cotidiano das escolas por que passei (relações com os pais, a coordenação, a direção os pares, o trabalho, a teoria, as determinações estatais, a observação do fazer do outro) e relações vividas nos espaços não escolares de formação (congressos, cursos, encontros). Neles estão enunciados sentimentos, realizações, sonhos vividos no trabalho, formas de organização da aula que consegui elaborar, sentidos do trabalho docente de que fui me apropriando, referências a situações e sujeitos que mediarão minhas escolhas e elaborações como professora.

Em conjunto, esses registros permitiram-me reconstituir os contextos e, até mesmo, detalhes das situações por eles preservadas. Neles pude levantar indícios das pequenas mudanças que foram se produzindo na professora que eu era, e na prática que desenvolvia.

Ao organizá-los cronologicamente, vivi uma viagem sobre os rastros de uma outra viagem, aquela primeira, em que o vivido ganhou a forma de relatos ou de apontamentos. Uma viagem na qual *o olhar desenvolveu-se sobre os rastros de outros olhares, a leitura desenvolveu-se sobre os rastros de outras leituras; e nesse desenvolver-se da viagem, o*

olhar e a leitura, constituiu-se, para além da evocação, a recordação, isso é, a própria história daquele que narra (LARROSA, 2001: 62).

Larrosa afirma que o tempo de formação não é linear e a *história de seu protagonista é também a história da lenta formação do narrador da história* (...) Para ilustrar como se dá esta constituição do narrador, Larrosa volta-se para a novela de formação de Handke, em que o narrador, Philip Kobal, com quarenta e cinco anos de idade, viaja pela Eslovênia. *Mas sua viagem repete e conta uma outra viagem empreendida por ele mesmo quando ainda não havia completado os vinte anos* (Larrossa, 2001: 62).

O processo de constituição do narrador, aponta Larrossa, dura para Kobal, um quarto de século.

Por causa disto só será vivido pelo jovem Kobal em uma série de signos que aparecem pelo caminho. Signos que, então impenetráveis, só alcançarão seu pleno significado para o narrador adulto que repete e renova aquela viagem, na narração que, ao contar a viagem passada, é capaz de ler de novo os signos e de lhes dar um sentido (Larrossa, 2001: 63).

Na tentativa de compreensão – *ler de novo os signos, dar-lhes um sentido* – vasculhei indícios dos processos sociais dos quais emergiram as pequenas mudanças em mim produzidas. Em quais aprendizados elas se enraizavam? Como sua necessidade foi-se produzindo em mim e sendo reconhecida por mim, como professora? A que significados, da prática docente, essas pequenas mudanças remetiam e que sentidos foram produzindo? Que solicitações, que seduções instauraram-nas? Que condições vividas no trabalho as sustentaram? O que contribuiu para que pudessem? Como foram se materializando em práticas no interior da sala de aula e da escola? Que desestabilizações e transformações produziram na professora que eu era/acreditava ser?

Analisar o vivido é recordar, rememorar, narrar e também mais do que isso. Na análise organizam-se os fatos a partir de uma situação que já não é imediata. Organizar fatos vividos demanda categorizações que configuram uma organização lógica e interpretativa daquilo que se viveu. Voltei a intervenções que se mostraram fundamentais nesse processo: as mediações do outro e os saberes elaborados na prática (a escuta das crianças, as interlocuções com a família, os modos de relação com os pares...); os conhecimentos teóricos apropriados (Freinet, Vygotsky, Luria...), que são também formas

de mediação; a elaboração da organização do trabalho na escola: a divisão de tarefas, de responsabilidades e do poder. Foram os lugares sociais ocupados ao longo desse percurso, configurando lugares de aprender, delimitando, com já apontei anteriormente, as condições sociais de produção das perguntas, das respostas possíveis e das alternativas transformadas em prática, que acabaram por nuclear a análise dos dados contidos nos registros. Eles configuraram a organização de uma outra textualização – agora dos dados analisados -, que se apresenta a seguir.

Uma pergunta que pode ser colocada neste momento, diz respeito à relevância que podem ter os fragmentos da experiência de um único indivíduo em relação às questões que mobilizam este estudo.

Mais do que explicar a mudança na prática pedagógica e, a partir dessa explicação, formular propostas de formação inicial e continuada que possam vir a garantir sua materialização no fazer docente, interessa-me, como já apontei anteriormente, compreendê-la como experiência formativa. Como um modo de ser docente e de estar na docência, a experiência formativa significa, é portadora de sentidos. Sua aproximação não se dá pela via da generalização. Em sua singularidade, a experiência formativa nos possibilita apreender indícios de sua gênese e configuração nas relações sociais a que os fragmentos da experiência do indivíduo remetem. Compreender esses processos na singularidade de sua produção, pode nos inspirar princípios, produzir referências e suscitar indagações que contribuam para a compreensão da constituição e do desenvolvimento profissional docente. Mais do que generalizações e explicações, essa compreensão talvez seja a contribuição deste trabalho, junto aos muitos estudos existentes e em produção sobre professores.

III. A professora em constituição: os lugares da experiência formativa

Lugar. [Do ant. *logar*<lat.*locale* (adj.), *local*.] S.m. **1.** Espaço ocupado; sítio. **2.** Espaço. **3.** Sítio ou ponto referido a um acontecimento. **4.** Espaço próprio para determinado fim. **5.** Ponto de observação; posição, posto. **6.** esfera, roda, ambiente determinada num conjunto, numa escala, numa série; colocação. **7.** Povoação, localidade. **8.** Região, país. **9.** Posição, situação. **10.** Classe, categoria, ordem. **11.** Ocupação, emprego, cargo, função. **12.** Assento marcado e determinado. **13.** Posição fato. **14.** Oportunidade, ensejo, vez, ocasião. **15.** Tempo, folga, vaga. **16.** Direção, rumo, destino. **17.** Trecho ou passagem de um livro, de uma obra. **18.** Lugar geométrico. Geom. Conjunto de pontos que satisfazem a uma ou mais condições.(Dicionário Aurélio)

Lugar, lugares...

A constituição humana é pautada por lugares. Segundo Merleau-Ponty, a própria idéia de *ser situado*, de que nos utilizamos para nos referir à condição humana, localiza-nos: ela nos planta no espaço de uma paisagem, fixa-nos no fluxo temporal, situa-nos no interior (ou não) de grupos, identifica-nos (ou não) com práticas, posiciona-nos em relação ao outro ...

Os antropólogos, esses incansáveis estudiosos do “outro”, evidenciam, em seus estudos, o quanto os dispositivos espaciais exprimem a identidade de grupos. As origens de um grupo, analisa Augé (2001), *são muitas vezes diversas, mas é a identidade do lugar que o funda, congrega e une* (p.45). Os grupos humanos inscrevem espacialmente sua organização, postulando fronteiras, definindo a disposição do habitat, o traçado das aldeias ou cidades, a trajetória dos itinerários, eixos ou caminhos (linhas) que conduzem de um lugar a outro, os cruzamentos (pontos de interseção entre linhas), onde os próprios homens se cruzam, se encontram e se reúnem. Ao fazê-lo, definem lugares investidos de sentido, que definem pertencas e organizam as relações sociais.

Distintamente de espaço, um conceito mais abstrato que se aplica indiferentemente a uma extensão, a uma distância entre duas coisas ou a uma grandeza temporal, o conceito de lugar, segundo Augé (p.77), refere-se ao sentido inscrito e simbolizado.

A essa construção simbólica do espaço, marcada pelas vicissitudes e contradições da vida social, Augé denomina lugar antropológico (p.51). O lugar antropológico tem escala variável . Ele se refere tanto aos espaços geométricos circunscritos – como a casa, a praça, a igreja, a escola, a sala de aula - , destinados a atividades específicas e a satisfazerem necessidades de intercâmbios, quanto a critérios sociais de pertença – grupos profissionais, as diferentes linhagens, as diferenças de classe, de faixas etárias, de etnia, de gênero, ocupação, postos, etc..

A despeito da variabilidade de eventos que abrange, o conceito de lugar antropológico tem pelo menos três características comuns – pretende-se identitário, relacional e histórico.

A constituição dos lugares no interior de um mesmo grupo social, assinala Augé (p.50), é uma das formas que as coletividades e os indivíduos, que a elas pertencem, têm de simbolizar os constituintes da identidade partilhada pelo conjunto de um grupo, da

identidade particular de determinado indivíduo ou grupo em relação aos outros e da identidade singular do indivíduo e do grupo como não semelhantes a nenhum outro. *Nesse sentido*, o lugar antropológico é princípio de sentido para aqueles que o vivenciam e princípio de inteligibilidade para aqueles que o observam.

A cada lugar correspondem possibilidades, prescrições e proibições espaciais e sociais - regras de ocupação - que mediatizam a constituição da identidade, sempre em relação a outros grupos. Dos lugares que ocupam, os indivíduos apreendem suas diferenças e semelhanças. A relação com seus próximos, com o outro e consigo mesmo variam com o ponto de vista (lugar) que cada um ocupa.

A dimensão identitária e relacional do lugar antropológico é marcada também pela fala - troca alusiva de algumas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores. Pelas palavras compartilhadas, os indivíduos se reconhecem como ocupantes/pertencentes a um mesmo lugar (P.73), como alguém deslocado – fora de lugar, como alguém excluído – sem lugar.

Conjugando identidade e relação, o lugar antropológico define-se por uma estabilidade mínima que permite àqueles que nele vivem o reconhecimento de marcos que não têm que ser objetos de conhecimento. O lugar antropológico – *esse lugar que os antepassados construíram* – é histórico para os que nele vivem *na exata proporção em que fogem da história* (p.53). Ou seja, deles não se faz a história; neles vive-se a história.

No processo de minha constituição enquanto professora, passei por diferentes lugares (instituições e escolas) e assumi diferentes lugares sociais dentro delas (estagiária, professora, professora substituta, assistente de coordenação). O que apreendi e elaborei, com relação à prática pedagógica, em cada um destes lugares? Como as condições de elaboração de cada um desses lugares mediarão minhas elaborações e as necessidades de mudança por mim experimentadas?

Tento responder a essas questões nesta segunda parte do trabalho, que organizei segundo quatro condições de definição dos lugares por mim ocupados nas relações:

- o lugar de estagiária
- o lugar de professora iniciante
- o lugar de professora
- o lugar de não professora

1. O Lugar de Estagiária

A formação inicial de professores envolve o período dos estágios. Que lugar é esse?

Estágio é um vocábulo que provem do latim **stadium** e do francês **stage** significando degrau, patamar. No latim o verbo **sto, stare** significa, entre outras coisas, manter-se ao lado de, ficar em pé. Já em língua inglesa, **stage** significa palco, cena. E no grego, na cultura grega, o **estádio** era tanto um lugar de prática desportiva como medida mínima deste lugar (Cury, 1997: 38).

A etimologia nos revela nuances desse conceito que normalmente permanecem ocultas na leitura habitual que fazemos desta prática, circunscrita a uma visão exclusivamente disciplinária e escolar.

O sentido latino - degrau, patamar - refere-se a um tipo de lugar bastante específico. O degrau é parte de um itinerário maior, que liga um ponto a outro. Estar no degrau significa estar em trânsito. O degrau é um ponto de passagem, nele se está, não para ficar, permanecer, mas para ir a um outro lugar.

Por sua vez, “manter-se ao lado de”, representa também uma condição de lugar. Um lugar que é definido a partir daquele que ocupa o lugar ao lado do qual o sujeito se coloca. É, portanto, um lugar que só se define em função/como função de um outro. Desse segundo sentido - estar ao lado de - a palavra estágio, tal qual a utilizamos no contexto da formação inicial, aproxima-se.

A palavra estagiário designa aquele que, por ser aprendiz, está ao lado de alguém que, por dominar o ofício, deve servir-lhe de modelo. A própria definição do lugar direciona a relação entre o aprendiz e seu modelo. O foco do olhar do aprendiz é o outro. Ele olha **para** aquele ao lado de quem se coloca. Por sua vez, essa concepção aproxima-se de um outro termo herdado do direito feudal – o tirocínio.

No direito feudal, tirocínio refere-se ao tempo que o vassalo era obrigado a passar na casa ou no castelo do senhor, prestando-lhe assistência, sobretudo nos tempos de guerra. Conforme destaca Cury,

é curioso que a palavra estágio tenha em português, um sinônimo muito próximo do tempo de guerra, que é o tirocínio. Em latim, tiro quer dizer recruta, soldado recém-alistado, e por comparação, novato, aprendiz, que é exatamente o sinônimo mais próximo do estagiário. Portanto, ele

tem proximidade com a prática, tem alguma proximidade dentro de um termo tiro,tironis - voltado para uma prática (idem, ibidem).

Desse último sentido, a do estágio em sua relação com a prática, aproxima-se a expressão tomada do teatro. No teatro, destaca Cury, *o estágio quer dizer receber bem o novato, ser bem recebido, ter uma estrutura protetora para alguém que está se iniciando numa determinada prática (idem, ibidem).*

Seja no palco, seja na guerra, o estagiário é aquele que sendo aprendiz, ainda não é o que é o seu mestre, senhor ou companheiro mais experiente, no domínio da prática. Ele está junto a eles, ele lhes presta serviços, mas sua prática é uma prática de exercício. Ele é reconhecido como aquele que, sendo aprendiz de, ainda não é. E, em assim sendo, exercita-se, ensaia, experimenta-se em uma prática. Daí o acolhimento por uma estrutura protetora: aqueles que o recebem, sabem-no a seu lado como aprendiz. Aqueles que o recebem ocupam um lugar, a cujo lado o estagiário permanece temporariamente. E, também nesse sentido, a condição de estagiário define-se como um lugar de passagem, de trânsito. O estagiário passa pelo estágio em direção ao lugar do ofício. O lugar do estágio não é um lugar em si, mas um lugar “ao lado de”, um “lugar de passagem para”. O estágio não é uma prática em si, mas o exercício de uma prática - no sentido de exercitar-se, de ensaiar, de preparar-se para a prática.

O estágio configura-se, assim, conforme análise de Fontana e Guedes-Pinto (2002), como um lugar que não se realiza totalmente na medida em que, como ponto de passagem, de trânsito é “um não lugar” que se cria nos lugares ocupados por outros.

Recorrendo ao conceito de não-lugar, produzido por Augé (op. cit.), as autoras consideram que durante os estágios realizados no período de formação, como futuros professores, os estagiários passam pelas escolas, *mas pelo fato de não pertencerem a elas - não são alunos, nem professores, nem funcionários, nem professores-substitutos – ocupam um “não lugar” na trama das relações que ali se produzem cotidianamente (2002: 10).* O estagiário conta, ao chegar na escola, com o “não-lugar” instituído por entre os lugares que fazem a escola. Ele experimenta uma identidade particular em relação ao grupo, a cujo lado se coloca.

Augé (op. cit.) considera que o espaço do viajante seria o arquétipo do não-lugar. Ou seja, o não-lugar caracterizar-se-ia pelo efêmero e pelo provisório, pela ausência do

sentimento de pertença e de identidade em relação aos lugares e aos grupos junto aos quais se coloca. Tal como o viajante passa por lugares de cuja paisagem tem apenas visões parciais, que é obrigado a contemplar, sem que muitas das relações e muito da história nela documentadas lhe façam sentido, também o estagiário, nessa sua relação particular de “não-lugar” na escola, assume uma certa postura de exterioridade em relação àquela realidade. Seu sentimento de reconhecimento e pertencimento, dizem a outros lugares.

Como essa postura de exterioridade em relação à prática escolar é vivida e que experiência formativa configura? O não lugar como algo que nunca se realiza totalmente, em meio a relações, que por mais acolhedoras que possam ser, não instauram o pertencimento, configura-se como a experiência particular de uma forma de solidão. *Existem espaços – assinala Augé - onde o indivíduo se experimenta como espectador (...) como se a posição de espectador constituísse o essencial do espetáculo, como se, em definitivo, o espectador, em posição de espectador, fosse para si mesmo seu próprio espetáculo* (Op. cit.: p. 81). O lugar do estágio, como posto de observação do outro, de observação da escola, é uma dessas condições de espectador solitário.

Ainda segundo Fontana e Guedes-Pinto (op. cit.), estando na escola, o estagiário pode manter-se na posição de expectador ou pode vir a construir algum lugar para si nas relações provisórias ali vividas. Do não lugar em que se reconhece inicialmente, e da exterioridade que experimenta em relação à escola, o estagiário pode compor um lugar, partilhando alguma identificação com o grupo. Na realidade concreta, assinala Augé, os lugares e os não-lugares se misturam.

Durante o período em que fui estagiária em diferentes escolas, assumi essa condição de modos distintos. Do “não lugar”, olhei **para** a escola e **para** seus professores, e neles vi equívocos e impossibilidades. Buscando construir “algum lugar” na escola, mesmo na condição de provisoriedade do estágio, procurei reconhecer-me naquele espaço, experimentando-me em seus rituais. Do ver ao fazer, as condições sociais de produção do meu estar na escola mudaram, e com elas o foco do olhar (o olhar para mim mesma), as perguntas e respostas possíveis. Buscando fixar-me na escola, passei a viver aquele “algum lugar criado” de modos novamente distintos, na medida em que mediados por necessidades outras. Novamente, mudadas as condições sociais de produção, modificaram-se meus modos de agir e de significar a escola e o ser professora. O não lugar inicial, convertido em

algum lugar, permitiu-me aprendizados diversos que passo a focalizar e analisar a seguir. Para tanto recorro aos episódios registrados nos meus cadernos de estágio, nos quais destaco três formas distintas de assumir o papel de estagiária: a estagiária observadora, a estagiária atuando em sala de aula e a estagiária em busca de um trabalho na escola.

A estagiária observadora

A exterioridade em relação à escola, favorecida pela condição de observadora, remetia-me às referências do lugar com o qual mantinha uma relação de pertencimento, em especial à Universidade.

Meus olhos atentos à professora, à escola, captavam apenas defeitos e senões, desvios em relação a tudo o que era discutido na Universidade.

Do espaço físico ao tom das vozes, do tempo regulado àquilo que se ensinava, tudo era convertido em questionamentos.

Cursando o primeiro ano de Pedagogia (1991) e trabalhando como auxiliar de classe em uma escola confessional, olhava com indignação a professora pintando os desenhos, pregando-os na lousa e sugerindo às crianças que pintassem igual. Meu estranhamento aumentava ainda mais por saber que a professora, que eu observava, freqüentava o mesmo curso que eu, ela no período noturno e eu no diurno. Desse período, lembro-me claramente da professora escolhendo, com cuidado e preocupação, os trabalhos que levaria para a reunião com a coordenadora da escola. Hoje, relendo os fatos e a indignação que me causaram, percebo o quanto, naquele período, eu desconhecia as pressões e restrições com as quais a professora convivia em suas relações de trabalho.

Será que a professora concordava com o que estava fazendo? Ou será que estava atendendo a uma exigência da coordenação e/ou direção do colégio? Essa não seria uma necessidade para que se mantivesse no emprego? Como afirma Antunes, quando *o processo de trabalho se converte em meio de subsistência* (1998: 124), o fim posto à atividade daquele que produz configura-se como finalidade de outra pessoa. Oferecer desenhos para que fossem pintados seria uma finalidade da professora que vinha, como eu, estudando a necessidade de transformar a escola e formar sujeitos críticos e criativos? O que a necessidade de apresentar os trabalhos dos alunos à coordenação indiciava?

Também assumindo o papel de observadora – aquela que olha para – , questionava a forma como as professoras organizavam a sala de aula. Considerava que esta organização não era diferente da que eu estava acostumada a encontrar como aluna.

Na primeira página do meu registro de estágio, realizado em 1994, último ano do curso de Pedagogia, escrevi: *As crianças ficam todas sentadas, umas atrás das outras, copiando e fazendo a lição que a professora copia de um livro* (Registros: 1994). Num outro dia, registrei: *Enquanto as crianças copiam o texto e as atividades, ficam em silêncio, é muito difícil uma criança conversar com a outra* (idem, ibidem).

Relendo tais apontamentos, fui percebendo que a questão da organização da sala de aula já era relevante para mim. Por que o modo de organização e ocupação do espaço da sala de aula se mostrava relevante, a ponto de merecer destaque nas anotações? Por que minha atenção se dirigia a esse aspecto?

Embora o discurso pedagógico em que eu ia sendo formada, abordasse criticamente essa questão, isso não se destacava, tanto quanto para mim, nos registros de meus colegas. Que relações suscitavam essa observação?

Mediada pelas concepções de Vygotsky acerca do desenvolvimento das funções superiores, entre as quais destaca-se a atenção, hoje, busco no processo social vivido, os indicadores que me permitem abordar a questão formulada.

De acordo com o autor, *a natureza da atenção voluntária e de qualquer função superior não pode deduzir-se da psicologia individual* (2000: 28). As funções psíquicas superiores têm natureza social e *o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais* (p. 29). Dessa forma, argumenta que ao invés de perguntar *como este ou aquele indivíduo se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria neste ou naquele indivíduo as funções superiores?* (p. 29).

Para esse autor, a atenção humana não é estritamente orgânica, é mediada por significados e sentidos que vão sendo apreendidos e elaborados nas relações sociais vividas. Dessa forma, cabe ressaltar que o aprendizado é o mediador fundamental da leitura que a estagiária faz da sala de aula. Leitura que, a partir da perspectiva vygotskyana, distancia-se da solitária reflexividade auto-fundante sugerida por abordagens de cunho idealista-subjetivista.

Que aprendizados, no entanto, foram esses?

Num esforço, hoje, de fazer sentido do meu próprio percurso de constituição, encontro na relevância de que se revestia para mim a organização da sala de aula, ecos do meu encontro com a produção freinetiana. No curso de Pedagogia, embora se fizesse a crítica da forma como os espaços eram organizados, a referência prática que tinha de uma tentativa de reorganização dos espaços, ainda que mal sucedida, vinha-me a da experiência de trabalho que tivera, durante o curso do Magistério.

Quando ainda cursava o terceiro ano do curso de Magistério, fui contratada para trabalhar em uma escola de Educação Infantil como professora de um grupo de alunos de quatro anos de idade. No meio daquele ano, a escola foi vendida e a nova proprietária logo nos expôs seu sonho de ter uma escola que seguisse os princípios da Pedagogia freinetiana. Para que pudéssemos iniciar as mudanças que desejava, a diretora nos trouxe alguns textos, sobre o pensamento de Freinet, que foram discutidos durante as reuniões pedagógicas. Como tentamos implementar algumas novas formas de organização da sala de aula, sem muito conhecimento do que estávamos fazendo, tivemos vários problemas, principalmente com relação à disciplina.

O lugar de pertencimento que, neste caso, mediava meu olhar sobre a organização das salas de aula observadas, foi o do trabalho **como** professora.

A professora tem um lugar na escola, enquanto a estagiária passa pela escola. A esse lugar de pertencimento voltava-me...

Segundo Augé (op.cit.: 1998), a volta ao lugar (no sentido de lugar antropológico – lugar singularizado como identidade e história) é o recuo de quem frequenta os não-lugares. O sinal de que se está em casa, diz ele, é que o indivíduo consegue fazer-se entender sem muito problema e ao mesmo tempo consegue entrar na razão de seus interlocutores sem grandes dificuldades.

No ir e vir do não-lugar instituído aos lugares de pertencimento, a estagiária observadora, além de questionar o trabalho de outras professoras, também aprendia. Aprendia novos procedimentos enquanto observava o trabalho de sala de aula.

No mesmo período em que fazia o estágio vinculado à universidade (1994), numa classe de segunda série do Ensino Fundamental em uma escola pública, fazia outro estágio em uma classe de 1^a série, também do Ensino Fundamental, em um colégio da rede particular. Nesta classe, acompanhei o trabalho com o “material dourado”, no

desenvolvimento das atividades de matemática e também vi as crianças brincando de “Nunca dez”, com este material. Lembro do quanto a observação deste trabalho foi importante como referência para a preparação das atividades de matemática que eu e a Roberta, minha parceira de estágio, desenvolvíamos na escola pública.

Poder acompanhar de perto o desenvolvimento da atividade – desde o modo como a professora a instaurou, até os modos como guiava os alunos na realização da mesma, regulando sua atenção, como lidava com aqueles que desistiam da atividade ou a terminavam antes dos restantes, como respondia às questões dos alunos, etc. – mostrou-se como um aprendizado fundamental.

Credito a importância de que se revestiu essa observação ao fato de que os muitos procedimentos técnicos envolvidos no trabalho docente tenham sido, em geral, descuidados no meu período de formação inicial, por serem considerados como secundários em relação aos fundamentos.

Ter podido ver de perto e acompanhar uma professora trabalhando com jogos em uma situação verdadeira de sala de aula, revelou-se um momento importante na apropriação que vinha fazendo do trabalho docente e me fez evocar a imagem do mestre artesão, que longe da cisão teoria/prática, *ensinava seus aprendizes no trabalho, olhando primeiro e produzindo em seguida, aprendendo a um só tempo o porquê de seu fazer, os segredos de seu fazer e os comportamentos necessários a seu trabalho* (Fontana: 2000, 109).

Esse pequeno aprendizado, acompanhou-me em minha trajetória, levando-me a indagar pela dimensão técnico-instrumental da formação docente. Secundarizada em minha formação, tive que elaborá-la, de forma atabalhoada, já no trabalho efetivo em sala de aula, evitando, mas nem sempre conseguindo, repetir o que aprendera ao longo de minha vida como estudante.

Embora toda atividade profissional, todo ofício envolva um tempo de aprendizado que possa assegurar o domínio de uma diversidade de procedimentos e de recursos a ele ligados, percebo que na formação docente acabamos ficando à mercê de uma incorporação atabalhoada desses procedimentos que, ao invés de redundarem na composição de um repertório de possibilidades, acabam, muitas vezes, sendo deixados de lado em favor dos modelos de ensino vividos ao longo da experiência como estudantes, o que redundando em

críticas sobre nós mesmas. Além de sermos reconhecidas como mal formadas, somos também consideradas conservadoras.

O velho ditado popular diz que ninguém nasce sabendo. No entanto, o bom senso dos ditados populares parece não ter lugar na formação docente (Fontana: 2000, 109). Parece que a experiência de aluna deveria garantir o domínio dos gestos, dos modos de ação, das palavras adequadas para o exercício do ofício de professora. No entanto, esquecem-se, aqueles que assumem esta tese, que relações vividas como aluna, são vividas de um lugar social diferente do de professora e que a apropriação desse lugar social também demanda tempo e aprendizado, um tempo para aprender modos de ação, modos de dizer, modos de se relacionar com as crianças.

Ainda que na observação o “olhar para” predomine sobre o gesto do fazer, dele não se aparta, totalmente, na medida em que, tanto o lugar de pertencimento que significa as práticas vistas a partir do não-lugar, enraízam-se no fazer, como também o fazer vivo do outro indicia os gestos a serem exercitados.

A estagiária atuando na sala de aula

Mãos na massa! Vamos... Nada de ficar só olhando para a professora da classe. Ela já é professora. Quem precisa aprender a ocupar (e de que jeito) o espaço da aula, são vocês...

Nos encontros de supervisão de estágio da universidade, antes de ir para a sala de aula, nós (alunos) conversávamos bastante com a professora orientadora de estágio sobre a postura que deveríamos assumir na escola. Conversávamos sobre a importância de conquistarmos a confiança das professoras, que estavam acostumadas a receber pessoas que, na maioria das vezes, apenas criticavam seu trabalho. Fomos para o estágio com o intuito de aprender e trabalhar, junto com a professora, no que fosse possível.

Buscando seguir tal orientação, eu e a Roberta combinamos com a professora da classe que desenvolveríamos algumas atividades de matemática, área na qual a professora anunciou que vinha encontrando certa dificuldade.

Roberta e eu ao nos vermos diante dessa tarefa, percebemos o quanto nos fazia falta o domínio de um repertório mínimo de atividades e de modos de ação que nos permitissem

atuar em sala de aula de modo coerente com os princípios que professávamos. Na falta desse repertório acabamos por utilizar alguns procedimentos fragmentários com que nos deparávamos em situações vividas anteriormente em outras condições, como aquela por mim vivida na escola particular.

Em outros momentos, ainda durante o estágio na escola pública, quando me deparei com situações nas quais deveria desenvolver alguma atividade, recorri às atividades aprendidas na colônia de férias, onde trabalhava nos meses de janeiro e julho.

De novo, o vivido e elaborado em relações de pertencimento, mediava o aprendizado no não-lugar.

O fazer, mais do que o observar, aproximava os focos dos olhares de estagiários e professores, possibilitava a partilha de alguma identificação com aqueles que tinham um lugar na escola.

Um dia, chegando à escola, a diretora pediu-me para ficar numa classe de 1ª série. Vi-me sem ter nada preparado, sem conhecer as crianças e muito menos o trabalho que era desenvolvido em sala de aula. Trabalhei com os nomes dos alunos, li uma história, pedi para as crianças desenharem sobre a história, fizemos algumas atividades envolvendo números... No final da aula, quando já não sabia mais o que fazer, ensinei às crianças uma atividade rítmica, que aprendera na colônia, onde trabalhava durante as férias da Universidade.

Também recorri à experiência vivida enquanto monitora, no dia em que a professora da 2ª série pedira para que eu e a Roberta saíssemos da sala, com as crianças, e déssemos aula de Educação Física. Trabalhamos com dois jogos que aprendera na colônia.

Novamente se destacava para mim a questão do repertório, como já mencionei anteriormente. Muitas vezes, me parecia que certas experiências vividas fora da escola, não repercutiriam, necessariamente, no meu desempenho como professora. É comum, nas análises sobre a formação docente, a afirmativa de que os professores iniciantes recorrem mais a sua experiência como alunos do que a sua formação inicial. Nesses estudos, poucas são as análises que consideram as influências e determinações que outros lugares sociais, não escolares, possam ter sobre o fazer docente. No meu caso, relações não escolares que me possibilitaram a vivência com grupos de crianças e a necessidade de mediar as relações,

entre elas, representaram aprendizados que se incorporaram àquilo que realizei na sala de aula como professora.

Durante o estágio, deparei-me em vários momentos, com a questão da constituição profissional do(a) professor(a), mas a primeira vez em que a experimentei como limitação e contradição aconteceu no episódio relatado na 1ª parte deste trabalho e que agora retomo. Até então, considerava que possuía uma ótima bagagem teórica e que estava preparada para desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

No entanto, as dificuldades começaram a surgir quando a professora da classe pediu-me para ficar com a turma por dois dias, porque precisava faltar. E agora? Que atividades trabalhar com as crianças? Com o auxílio da professora orientadora de estágio, elaborei as atividades e fui certa de que tudo correria bem.

Não foi bem o que aconteceu: nem sempre as crianças paravam para me escutar; alguns se recusavam a fazer as atividades que propunha... No primeiro dia, depois do recreio, já não fiz a atividade em grupo que havia planejado porque “achei que não tinha condições... as crianças estavam agitadas”.

No início da aula, passei uma música para as crianças copiarem e depois cantamos algumas vezes. Em seguida, dividi a classe em grupos e cada grupo preparou a dramatização de uma estrofe da música, para ser apresentada no dia seguinte.

No segundo dia, logo que cheguei à escola, as crianças vieram correndo me mostrar o material que haviam trazido para a dramatização da música. Fiquei feliz com o envolvimento das mesmas. No entanto, quando fomos sair da sala, para as apresentações no pátio, as crianças saíram correndo e gritando pelos corredores da escola; fiquei nervosa e fiz todos voltarem para a sala de aula... As crianças ficaram em silêncio na mesma hora. Fiquei um tempo olhando para elas sem saber o que fazer. Já bastante chateada com a situação, comecei a conversar, lembrei que outras classes estavam trabalhando e disse que tentaria mais uma vez, que se gritassem e corressem novamente voltariamos para a classe e não iríamos mais fazer o teatro. Então, fui chamando um grupo de cada vez para sair da sala...

Fui para casa com a sensação de que não servia para ser professora, que estava “fracassada” depois de sete anos de estudo (Magistério e Pedagogia). Registrei todos os acontecimentos, minhas questões e preocupações.

Passados alguns dias, fui conversar com a professora de estágio sentindo vergonha da postura autoritária que assumi frente às crianças. O que me consolou foi a sua fala ao analisar comigo os registros: “*Não é que você vai dar uma ótima professora, dona Cláudia!*”.

Fiquei espantada e feliz. Ela me mostrou o que havia feito de positivo e que minha “frustração” não me deixava ver. E o mais importante, mostrou-me que na sala de aula o professor precisa agir diante de problemas que são imediatos e nem sempre previsíveis.

Como apontei anteriormente, foi neste momento da minha história, enquanto professora, que comecei a compreender que o caminho que vai da intenção, daquilo que se pretende fazer, até aquilo que de fato se consegue realizar, tem meandros e retrocessos, incertezas e surpresas, na medida em que não depende de um sujeito, mas das relações em que esse sujeito e seus projetos se inserem.

A estagiária em busca de um trabalho na escola

Durante o último ano do curso de Pedagogia, fiz um estágio não curricular em um colégio particular, com dois intuitos: ter contato com o ensino em escola particular, que não conhecia, uma vez que sempre estudara em escola pública; e por visualizar uma possibilidade de emprego, já que sabia que o Colégio tinha a política de contratar, como auxiliar de classe, pessoas que já haviam estagiado no mesmo.

Freqüentava a escola semanalmente e acompanhava o trabalho de uma classe de primeira série do Ensino Fundamental. Quinzenalmente, as crianças iam para a biblioteca da escola e retiravam livros para levar para casa. Num determinado momento do estágio, a pedido da professora passei a acompanhar as crianças em sua ida à Biblioteca. Lembro-me da preocupação em manter as crianças em silêncio, para não ouvir reclamações da bibliotecária, e do meu medo de não ser respeitada pelas crianças, de que elas não me ouvissem e me atendessem.

Essa preocupação, percebo hoje, estava profundamente marcada pelos interesses em jogo, na situação vivida. Eu estava procurando um emprego e sabia, por conta do imaginário que envolve a figura de professora, como uma figura de autoridade, que deveria procurar garantir junto às pessoas da escola, uma certa imagem de professora capaz de controlar as crianças, a imagem de uma professora respeitada e obedecida pelas crianças. Mesmo que em minha formação se pusesse em questão esse imaginário, ele prevalecia na relação que eu estabelecia com o pessoal da escola. Uma relação que, naquele momento, eu reconhecia como de avaliação e de seleção.

Analisando essa situação, lembro-me da professora que eu observara, e a quem fiz referência em páginas anteriores desse texto, porque me reconheço em uma condição muito parecida com a dela. Tanto aquela professora preocupada em prestar contas à coordenação da escola, quanto eu na situação da biblioteca, estávamos sendo observadas em uma relação de trabalho. Ela buscava manter-se no emprego e eu buscava uma possibilidade de contratação. Esse reconhecimento evidencia o quanto o jogo vivido nas relações de trabalho mediatiza não só a apropriação, a elaboração, a reprodução e a não reprodução das visões dominantes acerca do “ser professora”, por aquelas que ocupam esse lugar social, como também a emergência, nelas, da necessidade de pensar sobre a prática ou de modificá-la. Nessas situações, pesam menos as necessidades nascidas da dinâmica do trabalho docente em si, e mais as necessidades e interesses que remetem às relações de poder em jogo na organização do trabalho.

A organização do trabalho, nesse sentido, é também uma relação de aprendizado, no sentido que Vygotsky atribui a essa palavra – reconstrução pessoal da experiência e dos significados mediada pela interferência direta ou indireta de outros indivíduos. Assim sendo, todo o período de estágio vivido naquela escola particular, envolvendo relações de ordem diversa, mediu minhas primeiras elaborações do “ser professora” como relação de trabalho que se organiza em termos de relações que extrapolam a sala de aula, e a determinam.

Desde o início do estágio, eu estava ciente de que me pediriam para apresentar uma proposta de trabalho ao final do ano e que essa proposta deveria ter alguma relação com o que eu observara durante o estágio. Essa proposta era a senha para o ingresso na escola. Por ela eu seria avaliada. Era o momento de revelar “uma certa competência”, “um certo saber

fazer” e **muita** identificação com a escola. Como destaca Augé (op. cit.) a dimensão identitária é marcada pelas palavras compartilhadas.

Depois de observar que algumas crianças não gostavam quando a professora sugeria que escrevessem um texto, resolvi fazer minha proposta de trabalho partindo desse ponto. Na Universidade, eu havia lido o livro de Eglê Franchi “E as crianças eram difíceis – a Redação na Escola” e resolvi basear a proposta nessa leitura. Lembro que pedi para a Roseli, minha professora de estágio na época, revisar a proposta. Ela fez várias sugestões que incorporei ao trabalho.

A proposta fez sucesso. Quando fui para a reunião final com a coordenadora da escola, ela estava com minha proposta em mãos, com a avaliação de estágio que entreguei e com uma avaliação feita pela professora da 1ª série. Disse que gostara muito do que eu havia feito, que já havia sugerido à professora da classe a leitura da proposta e que só não iriam me contratar porque já estavam contratando outra professora. Sugeri que eu continuasse o estágio no ano seguinte.

Fiquei contente com os elogios que fez ao meu trabalho, lembro do comentário da professora da classe: “Não sabia que você manjava tanto!” Mas isto não resolvia o meu problema para o ano seguinte, um emprego. Via-me de novo sem lugar, a despeito dos esforços em tentar produzir algum lugar nas relações que vivera como estagiária.

2. O Lugar de Professora Iniciante

Durante o período em que trabalhei como professora, estive na condição de professora iniciante em diferentes momentos e em diferentes instituições. Se a condição de estagiária configurou-se como um lugar feito de não-lugares e das tentativas de produzir algum lugar, como professores(as) iniciantes temos um lugar assegurado, instituído na escola. Nela ingressamos porque já somos consideradas aptas, pela certificação escolar, a exercer o magistério (portanto já somos socialmente reconhecidas como professoras) e porque fomos selecionados(as) por concurso público ou seleção interna para ocupar um cargo. No entanto, apesar de já sermos professoras e de ocuparmos um lugar definido na escola, não pertencemos ainda, plenamente, ao grupo de professores da escola.

O lugar de professora iniciante corresponde a uma dura passagem ritual ao “ser iniciado”, marcado pelos embates entre o mostrar-se capaz de ocupar o lugar que se tem assegurado e o desejo de transformá-lo naquilo que não encontra eco nas concepções e valores assumidos. Entre o querer transformar a escola que conhecia, e que aprendera a criticar, e o não saber como fazê-lo e, até mesmo, como fazer a escola. O não saber fazer esteve acompanhado da insegurança em relação ao lugar ocupado, da preocupação em atender às expectativas da comunidade escolar e do medo de errar.

O noviço é aquele sobre quem todos os olhos se voltam, é aquele que deve submeter o seu fazer e a si mesmo à prova. Ou seja, mostrar-se capaz de ser parte do grupo, de fato; mostrar que domina as regras de conveniências e as senhas compartilhadas pelo grupo; mostrar que se reconhece como pertencente de fato ao lugar que lhe foi instituído, porque tem intimidade com os modos de falar e de agir do grupo.

Como alguém submetido à prova, o noviço torna-se o foco dos olhares de seus outros.

Nessas condições de produção do lugar de professora iniciante, estive sempre atenta às falas e aos gestos dos meus interlocutores (alunos, pares, pais, funcionários, coordenação...). Ao mesmo tempo em que o elogio destes mediadores me fortalecia, a crítica de um deles era suficiente para que eu desmoronasse, colocando em questão meus princípios, meus procedimentos e meu modo de agir.

Além dos mediadores que faziam parte das comunidades escolares onde atuei, também foram fundamentais, no meu processo de iniciação, a mediação de profissionais da educação que encontrei fora da escola. Estes encontros aconteciam em congressos, palestras ou cursos, ou ainda, nos momentos em que a angústia aumentava e eu ia em busca de interlocutores que me ajudassem a compreender o processo que vivia. No primeiro caso, no diálogo com meus outros em relações profissionais, aprendia modos de fazer e de ser professora. No segundo, numa forma de relação que ia além dos relacionamentos profissionais, aprendia a conhecer a mim mesma e a reconhecer a submissão implicada na própria iniciação.

No primeiro caso, uma relação modelar. No segundo, uma relação que facilitava ao noviço a percepção e o desenvolvimento de seu próprio projeto. Uma relação da ordem do conhecimento do outro enquanto outro.

Desse modo, torna-se relevante analisar: Como as relações com esses interlocutores mediarão minhas elaborações do trabalho docente?

A mediação dos alunos

Fui contratada pela escola particular, onde fiz o estágio, no ano de 1995 como professora auxiliar e no ano de 1996 assumi uma classe de 2ª série do Ensino Fundamental, substituindo a professora da classe que pedira afastamento de um ano.

No final de um dos bimestres, não me lembro se no final do primeiro ou do segundo, resolvi fazer, junto às crianças, uma avaliação do trabalho que vinha realizando. Queria ouvir o que os alunos tinham a dizer a respeito do trabalho e a respeito da professora que eu vinha sendo. As duas últimas questões, da consulta formal que fiz, eram: o que você mais gosta na sua professora; e o que você menos gosta na sua professora.

Lembro, claramente, do quanto sofri ao ler as respostas da última questão. Algumas crianças disseram que não gostavam quando a professora ficava nervosa e quatro disseram que não gostavam quando a professora gritava. Senti-me a pior professora do mundo, achei que deveria mudar de profissão, que não era “paciente” o suficiente para ser professora.

Fui para a casa da Roseli (minha orientadora de estágio), bastante chateada, e carreguei comigo as avaliações. Ela me tranquilizou, mostrando-me as respostas positivas

que as crianças apresentaram. Mais uma vez, ajudou-me a ver o que estava fazendo e que agradava às crianças, que minha frustração não me deixava ver. Disse-me que eu estava deixando de lado a avaliação de 28 alunos e me concentrando na avaliação de quatro alunos que disseram que eu gritava. Sugeri que me cobrasse menos com relação às críticas, que tomasse mais cuidado com a maneira como falava com as crianças e que, no dia seguinte, fosse para a escola pensando nos 28 alunos e não nas respostas dos quatro que estavam fazendo com que me sentisse tão mal.

Entre as coisas boas que as crianças disseram, não me esqueço do comentário da Mariana. Ela disse que gostava de mim porque dava “coisas difíceis” para eles fazerem. Ela estava se referindo aos desafios de matemática com que eu costumava trabalhar, nos quais as crianças, na tentativa de resolvê-los, se envolviam muito.

Mediada pela análise de Roseli, fui aprendendo que a professora que eu era tinha várias facetas ao mesmo tempo. Faces que me desagradavam porque iam de encontro à professora que eu não desejava ser e faces que davam a ver uma professora capaz de envolver as crianças com o conhecimento. Aprendi também que as crianças estão sempre nos mediando, devolvendo imagens da professora que estamos sendo, sem que precisemos perguntar-lhes isso formalmente. Na situação particular em que resolvi fazer uma avaliação formal do meu trabalho, perguntei-lhes explicitamente a respeito do meu desempenho profissional, e o que me chateou foi simplesmente a resposta a uma pergunta que eu mesma formulara: O que você não gosta na professora? Diante da pergunta, as crianças viram-se no compromisso de respondê-la e a professora, diante das respostas, abateu-se.

Esses aprendizados desdobraram-se em outros. Primeiramente, percebi a necessidade de elaborar as facetas não desejáveis do trabalho e de mim mesma, que o outro me apontava. E, em segundo lugar, a estar mais atenta aos sinais e indícios que as crianças dão à professora, continuamente, durante a própria relação de ensino. Gradativamente, fui me afastando daqueles procedimentos mais formais de avaliação e tornando-me mais sensível à escuta das crianças. Essa mudança na prática pedagógica (e toda a reflexão nela implicada) nasceu das respostas das crianças aos procedimentos que a professora implementara em sua atuação junto a elas. No cerne da própria atividade de ensino, atividade “essencialmente” relacional, os efeitos de sentido produzidos suscitam a necessidade de mudança, instaurando as condições da reflexividade. As perguntas e as

alternativas nascem nos processos sociais vividos e não no âmago da alma da professora, bem como o conhecer-se como professora.

A mediação dos pares

Ainda no início de fevereiro, do ano em que substituí a professora da 2ª série (1996), fui surpreendida pela necessidade de passar por uma cirurgia, com certa urgência. Não querendo me afastar por muito tempo do trabalho que acabara de assumir, resolvi fazer a cirurgia no período do carnaval.

Organizei cuidadosamente o material que deixaria para a professora que me substituiria. Era uma professora da 2ª série do período da tarde que, durante minha licença, trabalharia nos dois períodos. Fiquei mais tranqüila porque sabia que essa professora era muito organizada e tinha uma boa relação com seus alunos. Isso também me tranqüilizara com relação à reação dos pais, diante do meu afastamento.

No hospital, voltando do centro cirúrgico, fui recebida por minha mãe que já tinha em mãos um buquê de flores trazido pela Maristela, minha amiga e professora da qual fui auxiliar durante boa parte do ano anterior, e várias cartinhas dos alunos. Nas cartas, diziam que estavam rezando para que eu ficasse boa e voltasse logo para a escola. Foi muito emocionante, chorei ao ler cada uma. A D. Esmeralda, que dividia comigo o quarto do hospital, também era professora e também se emocionara ao ler as cartas. Foram muitas histórias de alunos divididas naqueles dias.

Quando voltei ao trabalho, passei por um período difícil depois de algumas conversas com a professora que me substituíra. Ela disse-me que estava impressionada ao ver como eu havia criado um vínculo forte com as crianças, num espaço de tempo tão curto. Antes do afastamento, eu ficara apenas um mês com os alunos. Segundo ela, todos os dias as crianças pediam em oração para eu ficasse boa e voltasse logo.

No entanto, o que me intrigara eram suas falas com relação ao que havia feito na minha ausência. Disse-me que havia organizado algumas coisas para mim, que havia arrumado a minha gaveta, que havia feito alguns registros sobre os alunos, observado várias dificuldades dos mesmos e encaminhado sugestões, a esse respeito, à coordenação.

Nessas conversas, eu me perguntava como ela conseguira, em quinze dias, ver tantas coisas que eu não havia visto. Será que não era precipitado emitir julgamentos sobre os alunos em tão pouco tempo de convivência? Ou será que eu é que não conseguia me organizar o suficiente para observar as crianças? E quanto a minha gaveta? Até então, eu não considerava que ela estivesse desorganizada. Estaria?

Sobressaltada em minha própria imagem de professora e começando a duvidar das escolhas que vinha fazendo, fui-me dando conta da ambigüidade das relações que se estabelecem entre as professoras experientes e as iniciantes. O que a professora, que me substituíra, dizia, tanto carregava o desejo de me ajudar, quanto carregava a crítica ao meu trabalho. Ela tanto se dispunha a estar comigo, quanto a se mostrar superior a mim.

Fontana (2001), estudando os rituais de iniciação docente, analisa, com base em Van Gennep – antropólogo que se dedicou ao estudo e sistematização dos rituais - o movimento ambíguo da integração pela exclusão, que pode ser reconhecido em todo processo de iniciação. Quem está chegando não pode ser visto como aquele que nem precisou participar do grupo para ser parte dele. A integração de um novo membro ao grupo dos iniciados é marcada, a princípio, pela exclusão do iniciante, a quem os iniciados submetem a relações em que são evidenciadas suas condições de noviço, de inexperiência e de não pertença ao grupo. O noviço é submetido a situações de grande dificuldade e os iniciados confiam e esperam que ele as supere. A superação é, via de regra, sua senha de acesso ao grupo. E a não superação, implica a submissão total do noviço aos saberes e modos de ação do grupo.

Nesse sentido, a própria exclusão já contém, em si, o reconhecimento da incorporação do noviço ao grupo. Pela exclusão, produz-se o processo de integração como “um de nós” ou como servidão. Esses dois movimentos contraditórios configuram a iniciação, que é um aprendizado da dinâmica das relações entre pares e dos processos sociais através dos quais elas se instauram e se consolidam como reprodução e como negociação de possibilidades.

Conforme a análise de Fontana (op.cit.: 11), a situação de cuidados e controles a que são submetidas as professoras iniciantes e as expectativas que as cercam, tanto as separam das demais professoras, quanto as integram a elas, instaurando a condição que Van Gennep denomina de transição: você **ainda** não é uma de nós.

Por mais corriqueiras e banais que possam parecer essas relações, é bom que não nos esqueçamos de que elas pautam as interações, que se repetem a cada ano, entre gerações de professoras e entre professoras antigas e novas de casa, jogando um importante papel na constituição da autopercepção dos sujeitos envolvidos nessas relações, como profissionais de educação. Elas configuram um importante aprendizado da condição docente no interior do próprio grupo profissional, mediando as disputas entre concepções pedagógicas e estilos docentes na escola. Carregados de índices sociais de valor, essas concepções e estilos vão sendo constrangidos ou valorizados, juntamente com aqueles que lhes conferem a materialidade da ação, favorecendo sua reprodução ou não, suscitando ou constrangendo a necessidade de mudanças.

Na tensão constante entre o posto e seus possíveis, que os rituais de iniciação celebram a cada ano e ao longo do ano, nós professoras vamos aprendendo detalhes do fazer docente.

A mediação dos pais

No final de cada bimestre, no colégio particular, nós professoras, tínhamos que fazer uma FOA (Ficha de Observação do Aluno) de cada criança. Assumindo uma classe pela primeira vez, não sabia nem por onde começar. Lembro que fui conversar com a Roseli e que ela me deu algumas “dicas” de como escrever minhas observações, de modo que evitasse reações negativas por parte dos pais, já que estas seriam lidas e discutidas com eles, em reuniões individuais.

A primeira reunião foi com a mãe do Leonardo, não tenho como esquecer. Enquanto eu falava do que havia observado do aluno, ela não respondia nada e só ficava me ouvindo. Quando terminei, disse-me que havia feito uma ótima observação do filho dela, mas que tinha algumas dúvidas com relação ao trabalho que vinha desenvolvendo. Então, começou a fazer uma série de questões sobre o porquê estava realizando determinadas atividades. Mesmo pega de surpresa, com aquela quantidade de perguntas, respondi a todas as questões tentando mostrar que tinha clareza do que estava fazendo, mesmo que não tivesse tanta.

A reunião que estava prevista para durar vinte minutos, durou quase uma hora. Quando acabou, eu estava exausta, parecia que havia sido “prensada na parede”. Saí da sala

de aula e fui falar com a coordenadora. Conteí como havia sido e que não esperava tantas perguntas. Foi quando ela me disse que a mãe do Leonardo costumava “pegar no pé” das professoras.

Armei-me até os dentes e fiquei ansiosa esperando as reuniões com os pais dos outros 31 alunos. No entanto, estas reuniões foram muito mais tranquilas do que a primeira. Os pais concordaram com a maior parte das minhas observações.

Com essa reunião de pais, o discurso de que os pais são parte da comunidade escolar, ganhou materialidade para mim. Apesar de a relação com os pais não ser por mim desconhecida, uma vez que eu a havia vivenciado no trabalho realizado na Prefeitura de Valinhos, onde trabalhara em 1995, essa experiência trouxe-me significados outros.

Até então, minhas relações com as famílias, trabalhando em escola pública, eram mais ocasionais. Sabia da aceitação ou não do meu trabalho através de manifestações mais pontuais e esparsas ao longo do ano, como a que aconteceu no ano em que trabalhei na Prefeitura de Valinhos. No dia do meu aniversário, 14 de outubro, um dia antes do dia dos professores. Já estava trabalhando com as crianças há mais ou menos duas horas, quando algumas mães chegaram com bolo, salgados, refrigerantes, flores, presentes... começaram a cantar “Parabéns” junto com as crianças. Fiquei muito emocionada, feliz e chorei sem saber se realmente merecia toda aquela atenção e carinho. Fiquei ainda mais feliz quando a coordenadora contou-me o que as mães fizeram para conseguir que a festa acontecesse. Segundo ela, quando as mães ficaram sabendo que a Prefeitura não permitia este tipo de festa, resolveram fazer um abaixo assinado, encaminharam à Prefeitura e conseguiram a permissão. Somente naquele momento, passei a perceber o silêncio delas como um silêncio de aprovação.

No colégio particular, passei a viver bimestralmente o encontro com os pais, no qual eu não só me expunha aos olhos da família como também à sua avaliação. Avaliação que dizia respeito tanto ao meu desempenho profissional quanto a aspectos pessoais de minhas relações com seus filhos. Participando da educação dos filhos com os interesses mais diversos, com as motivações mais distintas, os pais colocavam em questão princípios que a professora assumia, formas de condução do trabalho em sala de aula, levando-me a perceber, através de sua mediação, a necessidade de fundamentar e de argumentar as escolhas pedagógicas e de estar atenta à dinâmica que imprimia às relações de ensino.

Pela voz dos pais, aprendi a perceber adequações e inadequações de meu trabalho, alcances e limites, que no imediato das relações vividas com as crianças nem sempre conseguia apreender. E, nesse sentido, os pais também se revelaram mediadores significativos de minhas, aparentemente solitárias, decisões e reflexões, de meus conflitos e das necessidades de mudança das práticas docentes.

A mediação da funcionária da escola

Como professora iniciante, ouvi sugestões, questionamentos e impressões de pessoas que, provavelmente, assim não se manifestariam se estivessem diante de uma professora “experiente”.

Em 1995, ano em que fui professora auxiliar no colégio particular, também fui professora de uma classe de Infantil I e II (com crianças de 4 e 5 anos) na Prefeitura de Valinhos. Ingressara na Prefeitura de Valinhos naquele ano, depois do concurso realizado no final de 1994 (ano em que terminei o curso de Pedagogia). Dessa forma, em 1995, trabalhei como professora auxiliar, numa escola de elite, no período da manhã e como professora, numa escola da periferia, no período da tarde.

A escola de Valinhos tinha apenas uma sala de aula, onde funcionava a minha classe no período da tarde e outra, no período da manhã. Além de mim e das 24 crianças, contávamos com a presença da Dona Terezinha, que fazia de tudo: limpava, fazia a merenda, ajudava-me com as crianças, atendia telefone... A coordenadora, que também era responsável por outra escola, passava por lá uma vez por semana.

As diferenças entre as crianças daquela classe, principalmente no início do ano, eram grandes. Algumas já estavam freqüentando a escola pelo segundo ano e estavam acostumadas a ficar na creche desde muito pequenas, outras estavam indo para a escola pela primeira vez.

Os dilemas, pelos quais passei, foram muitos. Estava praticamente sozinha, sem saber por onde começar e aprendendo até a preencher “Diário de Classe”. Lembro da minha dificuldade em organizar a sala de aula e a rotina.

No início do ano, os brinquedos e jogos ficavam trancados num quarto, porque, segundo a Dona Terezinha, no ano anterior as crianças destruíram quase todo o material

que a professora colocou em uso. Dizia, também, que as crianças escreviam nas paredes e nas mesas, que se machucavam muito e que a professora anterior sofreu muito com aquelas crianças. Eu, que estava apenas começando, ficava tensa e preocupada ao ouvir estes relatos. Não sabia se conseguiria ser respeitada pelas crianças. Hoje, retomando o trabalho, vejo que passei muito desta tensão para minha relação com os alunos. Acabava ficando nervosa, muitas vezes, sem necessidade. Minhas tentativas de manter a calma e de “controlar” a classe eram constantes.

Alguns dias, deixava a escola com a sensação de que estava indo pelo caminho certo e em outros com a sensação de que deveria mudar de profissão. Meu consolo era algumas vezes ouvir a Dona Terezinha dizendo que “*esta escola tá um paraíso perto do que era no ano passado*”. As mesas e paredes estavam intactas. Aos poucos, eu e a Neide, professora do período da manhã, fomos tirando os brinquedos do quarto trancado e colocando-os na estante, trabalhando constantemente com as crianças a necessidade de cuidar dos materiais e guardar para que não perdêssemos peças.

Dona Terezinha foi a mediadora de meu aprendizado sobre os limites, a disciplina, o controle de classe. Seus comentários me confrontavam com um conjunto de expectativas relativas ao papel de professora. O papel de professora é revestido de autoridade, uma vez que ela ocupa, na relação de ensino, um lugar social distinto de seus alunos. À professora cabe ensinar, cabe manter o espaço e os recursos coletivos, cabe ensinar a convivência. Falando do que faltava à minha antecessora, D. Terezinha ia pautando elementos a que eu ia prestando atenção. Como a mãe dirige a atenção do bebê pela fala, D. Terezinha regulava minha leitura da sala de aula e minha leitura do modo de ser professora.

A mediação da coordenação

Em contraponto com D. Terezinha, outra mediadora de minhas percepções do trabalho que então desenvolvia era a coordenadora pedagógica. Nas reuniões pedagógicas, ela costumava dizer que eu tinha a classe mais difícil, que estavam na minha classe os alunos mais agitados e “agressivos”. Realmente não era fácil. Lembro que algumas vezes tive que segurar o Thiago, para que não batesse e não machucasse outras crianças. Alguns alunos chegavam a ter medo dele. Mesmo sem mediar meus modos de ação em classe, ao

confirmar as dificuldades com que me debatia, a coordenadora, possibilitava-me perceber que a dinâmica da sala de aula não dependia só de mim e de meus esforços pessoais, ainda que esses fossem extremamente importantes, como assinalavam os comentários de D. Terezinha.

No lugar de professora iniciante, colocava-me o desafio de “dar conta” do meu trabalho nas condições que tinha. Não idealizava outra turma e/ou outros alunos. O meu desafio era desenvolver um bom trabalho nas condições que me eram postas. Talvez por isso eu tenha sido elogiada pelo trabalho que desenvolvia com a Deise, criança que estava entre os alunos do Infantil I, de Valinhos e que apresentava necessidades especiais.

Durante o período de aula, algumas vezes, a Deise resolvia sair correndo pela sala de aula ou para fora da sala. Depois das primeiras semanas, quando ela começava a correr, eu já trancava as portas para que ela não saísse. Nestas situações, tinha que deixá-la correr um pouco, até conseguir conversar e convencê-la a parar. Outras vezes, a Deise deitava no chão e começava a rolar. Esperava um pouco e depois a chamava para fazer outra coisa. Não foi fácil encontrar a melhor forma de trabalhar com ela. Muitas vezes fiquei nervosa e sem saber o que fazer. Para quem estava tentando organizar a sala de aula e tentando “controlar” as crianças, não era fácil ter uma aluna correndo ou rolando na sala de aula. No segundo semestre, uma pessoa da instituição que trabalhava com crianças com deficiência, e que estava implantando a integração delas na sala de aula, ficou na escola, por dois dias, com o intuito de observar a Deise, e sem que eu tivesse tanta clareza, o meu trabalho com ela.

Depois de algum tempo, a coordenadora disse-me que fui elogiada, na reunião com os coordenadores da Prefeitura, pelo trabalho que desenvolvia com a Deise. Não conseguia enxergar o que estava fazendo que poderia ser elogiado. De acordo com a coordenadora, foi dito que, das classes observadas, fui considerada a professora que estava lidando da maneira mais adequada com uma criança deficiente. Segundo a equipe da instituição, estava tratando a Deise como todas as outras crianças, sem diferenciá-la.

No entanto, num outro dia, senti-me a pior professora do mundo quando a coordenadora disse-me que havia ouvido a minha voz de fora da escola, quando estava chegando. A sensação foi péssima, mas foi o retorno que ainda não havia tido e que foi fundamental para repensar minha postura junto às crianças.

O olhar do outro, o juízo do outro são a base da consciência de nossas próprias condutas e do juízo que elaboramos sobre elas.

Como analisa Pino (2000: 65), a constituição cultural do indivíduo, ou seja, a internalização mediada pelo outro, da significação do mundo transformado pela atividade produtiva, passa por três momentos: o **desenvolvimento em si, para os outros e para si**. Perceber-se a si mesmo implica a transformação do comportamento em comportamento para si: *o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade* (Vygotsky, 1996: 23). O complexo processo de autopercepção é aprendido, desde a infância. É o outro que significa as condutas da criança. Porque ele o faz, essas condutas adquirem significado cultural, primeiramente para o outro e gradativamente para a criança. A criança, apropriando-se do significado cultural de sua conduta, internaliza-as e reconstrói-se passando a regular suas condutas. A conduta em si, significada pelo e para o outro re-significa-se como conduta para si.

Nesse sentido, o outro instaura a reflexão sobre os próprios modos de ação docente, tanto no sentido de ratificá-las, quanto no sentido de retificá-las, de evidenciar reajustes, re-significações. O outro convoca a pensar sobre si a reconhecer-se como uma unidade singular, a pensar sobre os modos de ser professora. A reflexividade é instaurada pela palavra do outro, pelo gesto do outro, pelo juízo do outro.

A mediação da hierarquia

Como em 1996 substituí uma professora que estava afastada, no segundo semestre, já estava preocupada com a minha situação para o próximo ano: continuaria como professora ou não? Todas as vezes que conversava com a coordenadora sobre o assunto, ela me dizia para ficar tranqüila porque a equipe da escola estava gostando do meu trabalho e a classe, no próximo ano, seria minha. Só não me garantia se seria no período da manhã. Mas isso pouco me importava, minha preocupação era garantir uma vaga como professora. Além dessa fala, outras professoras me diziam que a professora que havia se afastado, não pretendia voltar para o Colégio. Uma professora, da primeira série, dizia-me que os pais estavam perguntando se eu iria continuar na 2^a série. Segundo ela, eles diziam que não

gostariam que a outra professora voltasse, já que seus filhos estavam indo para a 2ª série no ano seguinte.

Minha surpresa foi quando no final do mês de novembro, prazo final para a professora responder se voltava ou não, entrei na sala dos professores e a encontrei conversando com algumas professoras, dizendo que já havia conversado com a direção e que já estava se preparando para voltar. Não consegui disfarçar minha decepção, preocupação, desapontamento... O que aconteceria comigo? Voltaria a ser auxiliar no ano seguinte? A Rita, que era minha auxiliar, tentava tranquilizar-me e consolar-me. A coordenadora dizia que sentia muito, mas que de acordo com ordens superiores deveria receber a professora de volta.

Na hierarquia da escola somos destituídas de poder para definir nossas próprias vidas. Ao mesmo tempo em que aprendia a dar direção e a apropriar-me do meu trabalho, seja defendendo este trabalho perante os pais, seja mudando de atividades, seja experimentando-me em projetos, seja confrontando-me com meus pares, seja me surpreendendo com a avaliação das crianças, também vivia situações em que me dava conta de que essa apropriação do meu trabalho era mediada por condições de trabalho adversas. Como professora, estava submetida a uma hierarquia que definia os rumos de minha vida profissional. Por mais que tivesse pensado em formas de melhorar o trabalho com as crianças, não sabia se iria continuar como professora daquela escola. Havia um campo, uma esfera de decisões que escapava de minhas mãos.

Dejours, em seus estudos sobre a psicopatologia do trabalho, defende a tese de que o sofrimento mental do trabalhador resulta da organização do trabalho, isto é da divisão do trabalho, que determina o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade, etc (1992: 25).

Na concretização da organização do trabalho confrontam-se a vontade e o desejo dos trabalhadores com o comando do patrão e de seus representantes.

O diretor da escola, na reunião de avaliação, disse-me que a mãe do Leonardo, aquela da minha primeira reunião, havia marcado um horário com ele para deixar registrado o quanto havia gostado do meu trabalho. Disse-me, também: “pedagogicamente você dá de mil à zero na outra professora, mas eu dei minha palavra de que a vaga dela estava

garantida”. Por que, então, diziam que a classe seria minha? Chorei vários dias depois de ouvir esta fala. Já estava definido, no ano seguinte voltaria a ser auxiliar e a Rita, que foi contratada quando passei a ser professora, começou a ficar com medo de perder o emprego. Foi nesse clima que trabalhamos no último mês.

No entanto, um pouco antes de terminarem as nossas atividades, antes das férias, fui chamada pela coordenadora e recebi a notícia de que uma outra professora da 3ª série estava se afastando e que eu assumiria essa classe. Para quem já estava se vendo na condição de auxiliar novamente, pensando em enviar currículo para outras escolas e preocupada com a possibilidade de ver a Rita perder o emprego, foi um alívio. Uma notícia maravilhosa. Porém, dessa vez já não me animei tanto com o fato de continuar na condição de substituta. Tinha clareza do que poderia acontecer comigo no final do ano seguinte.

Diante da situação vivida no colégio particular, em 1999, quando me mudei para São Paulo e prestei o concurso da Prefeitura de São Bernardo do Campo, enfrentei novamente a possibilidade de ficar na condição de professora substituta, o que me apavorou. Neste ano, minha expectativa era voltar para a sala de aula, já que no ano anterior havia trabalhado como assistente de coordenação. Fui bastante animada e ansiosa para a escolha de escola que aconteceu no dia 12/02 (sexta-feira que antecedeu o carnaval). Com o mapa na mão e observando a lista de vagas, conversava com algumas professoras sobre nossas possibilidades. Escolhi, então, a única vaga do período da manhã da Escola Paulo Teixeira de Camargo. Minha próxima tarefa era ir à escola, aonde iria apresentar-me à diretora e “escolher” a série, quando fui surpreendida.

Depois de conversar com a diretora e ver que assumiria uma classe de 4ª série, ela perguntou-me se me disseram que esta era uma vaga de substituição. Não acreditava no que estava ouvindo. Vendo o estado de contrariedade em que fiquei, a diretora tentava me acalmar dizendo que a vaga era dela e que não pretendia voltar para a sala de aula. No entanto, isto não me conteve. Disse que não aceitaria ficar com uma classe de substituição, já que na atribuição disseram-me e escreveram na ficha, que tinha em mãos, que a classe era vaga.

Neste momento, conheci uma professora e o seu marido (também professor da rede pública). Eles diziam-me que eu estava certa de brigar por meus direitos e já se dispunham a ser minhas testemunhas se houvesse necessidade.

Diante da situação, a diretora da escola telefonou para a Secretaria da Educação e explicou o caso as pessoas que continuavam encaminhando a atribuição. O Professor responsável por esta atividade pediu-me para voltar à Secretaria para resolver a situação.

Cheguei à Secretaria da Educação muito brava e nervosa. A atribuição ainda não havia acabado. Eu dizia na porta da sala, onde estava sendo feita a atribuição, que me atribuíram uma sala que não existia, que a sala não era vaga e sim de substituição. Não demorou muito para que os responsáveis pela atribuição me levassem para outra sala, onde o problema seria resolvido.

Ainda no caminho, eu dizia que não aceitaria ficar como substituta, que tinha o direito de assumir qualquer sala que fora escolhida depois de mim.

Inicialmente, tentaram convencer-me de que era muito difícil eu perder a sala durante o ano. Também diziam que se isto acontecesse, eu não sairia da escola e poderia ajudar a diretora. Eu não queria nem pensar nessa possibilidade. Respondi que só aceitaria ficar nessas condições se me dessem uma declaração dizendo que eu ficaria com a classe até o final do ano. Também dizia que pegaria esta declaração e que a registraria em cartório naquele mesmo dia.

Não gostando da minha reação, foram para outra sala e pediram-me para esperar. Depois de algum tempo, voltaram com a solução. Uma classe do período da tarde, da escola Paulo Teixeira, ainda não havia sido atribuída, então, conversaram com a diretora e passaram a classe dela para o período da tarde. Desta forma, minha classe ficou sendo vaga e a do período da tarde passou a ser a de substituição.

Respirei aliviada, agradei ao professor e voltei para a escola. Esse foi o meu primeiro dia de trabalho e a minha primeira desavença. No decorrer do ano, algumas pessoas diziam que se lembravam da confusão que aconteceu com a minha sala no dia da atribuição.

O que aprendera na condição de professora substituta, no colégio particular, impulsionou-me a enfrentar a hierarquia dos profissionais da Secretaria da Educação no sentido de garantir meu direito de assumir uma classe como professora efetiva. Apesar de

estar na condição de professora iniciante, naquela rede de ensino, já havia passado por outras experiências e já vinha aprendendo a enfrentar as condições de trabalho sem abrir mão de meus desejos.

A mediação de professoras de fora da escola

No meu primeiro ano enquanto professora na prefeitura de Valinhos, tinha a preocupação de criar um ambiente que possibilitasse as trocas entre as crianças e das crianças comigo. Dessa forma, em alguns momentos sentia necessidade de estar mais próxima de uma ou outra criança, para observar o que ela estava pensando sobre determinado conteúdo, ou para ajudá-la no que ainda não era capaz de fazer sozinha.

Nesse período, as crianças começavam a fazer suas primeiras tentativas de escrita e eu considerava importante retomar, com cada uma, o que haviam escrito. Mas como fazer isso com tantas crianças? Como dar atenção e acompanhar as tentativas de leitura de cada uma sem deixar esperando o restante da turma? Além disso, faltava-me material diversificado em quantidade suficiente para envolver o restante da classe. Eu contava, por exemplo, com apenas um ou dois jogos de memória, insuficientes para que toda a classe jogasse enquanto eu fazia os atendimentos individuais.

Lembrando da minha breve experiência durante o curso de Magistério e tentando resolver as dificuldades que vinha enfrentando, comecei a arriscar-me a trabalhar com atividades diferenciadas na sala de aula. Enquanto uma turma brincava com o jogo de memória, outra brincava com o jogo de construção e outro grupo fazia suas tentativas de escrita, por exemplo. Experimentava-me...

Considerando a tese defendida por Lukács, é possível afirmar que, neste episódio, foram as condições materiais de trabalho somadas ao desejo de retomar a escrita com cada aluno, que me impulsionaram a buscar novas alternativas. É importante ressaltar que não apenas os materiais disponíveis na escola, mas também o desejo de trabalhar individualmente, com cada criança, foram fruto do “processo real social”, assim como a necessidade de trabalhar com atividades significativas, a importância de retomar a escrita, com cada aluno, tentando compreender sua concepção, foram princípios aprendidos na universidade.

Diante das situações, voltei-me para a experiência vivida na tentativa de solucionar os problemas encontrados. Busquei alternativas que poderiam ser transformadas em prática e, para que pudesse realizá-las, reorganizei-as de acordo com as condições materiais daquela sala de aula.

Esse é um exemplo de como nossas escolhas estão direcionadas às alternativas concretas com as quais nos deparamos e não acontecem num plano de “pura liberdade abstrata” (Lukács: 1981, p.34).

No mês de julho, desse ano, participei de uma oficina oferecida no 10º COLE (Congresso de Leitura do Brasil) pela então professora de Infantil da Prefeitura de Paulínia, Ruth Jofily, e pela coordenadora da Escola Curumim. Nessa oficina, as duas apresentaram um pouco da Pedagogia Freinet, mostraram alguns trabalhos realizados pelas crianças e apresentaram, o que mais me chamou a atenção, a forma como organizavam o trabalho e a rotina da sala de aula. Fiquei encantada porque aquela organização parecia abrir novas possibilidades de trabalho e resolvia, de certa forma, parte das dificuldades que me preocupavam na classe de Valinhos. As duas nos passaram uma apostila com algumas “dicas” sobre esta organização e nos sugeriram uma bibliografia para outras consultas.

O relato de experiência trouxe-me de volta o encantamento e as inquietações acerca dos modos de organização da sala de aula. Mediada pelo saber fazer de outros professores passei a experimentar-me no espaço da sala de aula. Não passei a organizar a sala exatamente como as duas professoras freinetianas propunham, mas incorporei algumas de suas práticas e procedimentos ao meu trabalho. Passei a acreditar mais na possibilidade de desenvolver atividades diversificadas, a registrar o que fazíamos no “livro da vida” e a avaliar com as crianças o que fazíamos (este trabalho final era desenvolvido na roda). Estas mudanças me ajudaram a criar um clima mais tranquilo na sala de aula. Experimentava-me...

Em 1996, trabalhando como professora da 2ª série no colégio particular, também tinha a preocupação de tornar as atividades que desenvolvia em sala o mais significativas possível. No primeiro semestre, fizemos o que chamamos de “Jornal Maluquinho”, nome escolhido pelas crianças. Depois de uma atividade em que as crianças deveriam tentar descobrir de que cadernos do jornal foram retiradas algumas notícias, decidimos fazer um jornal da classe. Foi bastante trabalhoso, mas valeu a pena. Todas as notícias foram

relacionadas a acontecimentos da escola: discutimos que notícias poderiam estar em cada parte do jornal; cada grupo ficou responsável por uma notícia; as crianças prepararam e entrevistaram algumas pessoas da escola; escreveram e revisaram as notícias várias vezes antes de serem “publicadas”. Quando o jornal já estava pronto, demos uma cópia do mesmo para cada classe de 1ª à 4ª série do período da manhã, uma cópia para cada pessoa entrevistada e cada criança levou uma para ser entregue aos pais.

Na época, sabia o quanto as crianças estavam envolvidas na confecção do jornal, que estavam aprendendo bastante com esta atividade, mas não deixava de me preocupar quando, nas reuniões semanais, as professoras diziam que já haviam trabalhado com alguns conteúdos que eu ainda não havia tocado. Neste momento, a Roseli também me lembrou o quanto eu estava trabalhando com a produção e a revisão de textos, que nestes momentos as crianças estavam em contato com revisões ortográficas e gramaticais e, o mais importante, elas estavam produzindo textos para serem lidos.

Nesse ano, realizei com as crianças um trabalho sobre os primeiros bairros de Campinas (Vila Industrial e Cambuí). Fui várias vezes para o Centro de Memória da Unicamp, onde consegui algumas fotos antigas desses bairros, que nos ajudaram a observar e analisar as diferenças arquitetônicas, os meios de transporte utilizados, etc. Para organizar esse trabalho, contei com a mediação da Roseli novamente. Ela mediou-me o desejo de elaborar meu próprio material didático, ensinando-me a explicitar objetivos e metas, a articulá-los com as atividades a serem desenvolvidas, a projetar essas atividades, a pesquisar os dados necessários à configuração dessas atividades, etc.. Mais uma vez, pude perceber que a propaganda ocupação das brechas e contradições produzidas no próprio processo de ensinar também é algo que se aprende fazendo com o outro, direta ou indiretamente presente.

Na fase inicial da docência, um interlocutor mais constante é fundamental porque a professora está iniciando um trabalho que ainda está elaborando, que ainda está aprendendo. Com base na concepção de desenvolvimento de Vygotsky, a professora iniciante está ainda em fase de elaboração do desenvolvimento suscitado pelo aprendizado. Ela ainda necessita da mediação do outro para tornar-se capaz de perceber, de discutir e de realizar, de forma autônoma, uma série de aspectos do seu próprio trabalho. Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal a distância entre o que o indivíduo é capaz de

resolver sozinho e o que ainda necessita da orientação de outra pessoa para realizar. De acordo com o autor, o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã. Ou seja, o que alguém consegue fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinho amanhã. As análises das próprias propostas de trabalho, as análises do que acontece na sala de aula, são atividades aprendidas e, como tais, necessitam da mediação de um outro que já as domina. Na interlocução entre a professora experiente e a professora iniciante, vão se explicitando uma série de critérios, formas de análises, modos de olhar, modos de significar, referências a que a professora pode recorrer. Diferentemente de uma perspectiva que considera que a reflexão só depende do engenho e arte da própria professora, ao longo da minha própria constituição, percebo que refletir também é algo que se aprende e que se aprende com o outro nas interlocuções.

3. O Lugar de Professora

Enquanto no lugar de professora iniciante, vivi a angústia de querer mudar e não saber como, no lugar de professora, vivi a formação de uma consciência do fazer pela re-elaboração do trabalho de sala de aula.

Apesar de continuar atenta às falas e aos gestos dos meus interlocutores e de continuar questionando-me diante de suas reações, no lugar de professora essas preocupações eram mediadas pelo processo de trabalho em que estava inserida.

A experiência docente, plantada no cenário específico da sala de aula - espaço geométrico de entrecruzamento de histórias diversas e lugar fundador do ser professora -, definia os processos que me conduziam. A tensão das cobranças e provas da iniciação dava lugar a outras elaborações da docência. O lugar social de professora começa a se configurar como individualidade, conduzido pelo trabalho.

Na sala de aula, vivendo intensamente o processo de ensino, em meio às questões poderosas suscitadas pelos alunos e no embate com elas, a professora formava-se no trabalho e pelo trabalho. Nas tentativas de organizar o processo de ensino na especificidade da relação com meus alunos, eu ia sendo por ele (e por eles) organizada. Tecendo o trabalho docente, tecia-me como professora. O crescimento e as nuances do próprio trabalho docente, em suas condições objetivas de produção, singularizam-me como professora.

Nas conversas com meus outros já não me desestruturava diante dos questionamentos, tampouco neles dissolia os meus fazeres ou ensaios do fazer. Assumia a interlocução com meus outros, acompanhada pelas elaborações que fazia da sala de aula, como exercícios de compreensão dos percursos feitos. Começava, então, o destino do trabalho.

Todas as relações que vivia na escola, nas reuniões de pais, nos congressos e cursos, eram pautadas pelo trabalho que desenvolvia em sala de aula. As relações de ensino, que vivia com os alunos, mediavam a professora que eu era nos outros lugares por mim ocupados, assim como as relações vividas nesses lugares mediavam a professora que eu era na sala de aula. A experiência formativa vivida por mim, no lugar de professora, foi marcada pela centralidade da sala de aula.

A professora nas relações de ensino

Os episódios aqui abordados tematizam o modo como as falas dos alunos, em sua aparente desimportância, mediaram-me a apreensão e elaboração do trabalho docente que desenvolvia junto a eles. Escutar o que os alunos tinham a dizer com relação a aspectos de meu fazer em sala de aula e com relação à professora que vinha sendo, dava-me elementos para que me apercebesse dessa prática, reconhecesse algumas de suas contradições, sentisse a necessidade de mudança e pensasse em alternativas para re-elaborar a mesma.

Durante o ano de 1997, meu segundo ano como professora no colégio particular, por estar assumindo duas funções na escola: assistente de coordenação, no período da manhã e professora de 3ª série do Ensino Fundamental, no período da tarde; não consegui me dedicar aos registros sobre o trabalho na sala de aula como gostaria. Tentava manejar meu tempo para manter organizados o planejamento e as correções das atividades.

Dentre os registros realizados nesse ano, destaca-se o do trabalho desenvolvido em abril, quando um dos alunos perguntou-me porque era feriado no dia 21. Escrevi no meu caderno: *gostaria de explicar, mas percebi que se não fizesse um estudo mais organizado, poderia estar passando uma imagem mitificada, com a qual não concordo* (Registros: 1997). A questão do aluno desencadeou a necessidade de organizar um novo material de estudo.

Pedi, então, para que as crianças trouxessem o que tivessem em casa sobre o assunto e fizemos um levantamento do que gostariam de saber. As crianças trabalharam em grupos na busca das informações nos textos que tinham, discutimos e escrevemos um texto coletivo. Além disto, preparei uma atividade que chamei de “Um pouco mais sobre a história do Brasil” partindo do livro “Brasil Vivo”, que a Roseli havia me indicado no ano anterior. Nessa atividade, usei figuras e um poema da Cecília Meirelles para explicar um pouco da situação do país na época da morte de Tiradentes. Acho que me envolvi mais com a atividade do que as crianças. Adorei preparar e desenvolver essas atividades. Estava satisfeita por estar preparando uma material que tinha como objetivo atender à curiosidade das crianças.

No ano de 1999, trabalhei como professora numa escola da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Nesse ano, os alunos tiveram uma participação fundamental, como interlocutores, no processo de reflexão da prática que vinha desenvolvendo. Logo nos primeiros dias de aula, dois alunos se manifestaram com relação ao que vínhamos fazendo e/ou ao que desejavam.

Um deles foi o Roney que, no primeiro dia, perguntou-me: “*Professora, quando é o nosso dia de quadra?*” (Registros: 1999) (os alunos costumavam chamar de “dia de quadra” os dias em que tinham aula de Educação Física). Respondi que ainda não sabia. No segundo dia de aula, o Roney perguntou: “*Professora, você já sabe qual é o nosso dia de quadra?*” (idem, ibidem). Quando respondi que ainda não havíamos organizado os horários, que isso seria feito na semana seguinte, todas as crianças “lamentaram” com ele.

Outro aluno que constantemente me dava indícios do que pensava com relação ao trabalho docente, era o Thiago. No primeiro dia de aula, perguntou: “*Professora, você não vai dar mais lição?*” (idem, ibidem). No dia seguinte, fez a mesma pergunta. Quando respondi que naquele momento não daria mais lição, ele perguntou: “*Professora, você é daquelas que nos primeiros dias é boazinha e não dá muita lição, mas que depois enche a lousa?*” (idem, ibidem).

Além disto, todas as vezes que pegávamos o livro de Português as crianças perguntavam se era para copiar o texto, principalmente se pedisse para que lessem o mesmo. Ficavam espantadas e entreolhavam-se quando dizia que não era preciso, porque já tinham o texto no livro. Alguns perguntavam se poderiam copiar. Sempre respondia que poderiam mas que não era necessário ou “obrigatório”, como diziam.

Estas questões me faziam acreditar que, nos alunos, estavam “enraizados” hábitos de uma escola que seguia os moldes da conhecida escola que eu também frequentara e que vinha sonhando mudar. Fiquei angustiada e com vontade de mostrar outras possibilidades de organização da aula às crianças e a mim mesma. Possibilidades essas que vinham me encantando desde 1995, quando ouvira o relato de uma professora que trabalhava na perspectiva freinetiana. Tal encantamento havia sido reacendido no final de 1998, quando tivera a oportunidade de acompanhar de perto, durante uma semana, o trabalho numa classe de 1ª série do Ensino Fundamental na Escola Viva (uma escola particular que também trabalhava na perspectiva freinetiana).

Ainda que o desejo de configurar a aula de outros modos fosse grande e antigo, foram os alunos que partejaram em mim a decisão de assumi-lo. As falas das crianças impulsionaram-me a tentar, arriscar e experimentar. Resolvi organizar as atividades por “cantos” no terceiro dia de aula. Essa organização abriria a possibilidade de trazer para a sala de aula: a literatura, o jornal com a discussão sobre as notícias do dia-a-dia e o jogo.

Como ainda experimentava-me, no primeiro dia desse trabalho, optei por organizar apenas quatro atividades diferentes: uma com alguns desafios de Matemática, uma com o livro de Português que as crianças receberam, uma com os livros de literatura disponíveis na classe e outra com o jornal que levava de casa.

Optei por fazer essas atividades no primeiro momento da aula, porque acreditava que era o momento em que as crianças estariam mais tranqüilas e que poderia funcionar melhor. Logo depois dessa atividade, coloquei no meu planejamento: *ouvir a notícia de quem foi na informação* (idem, ibidem). O canto em que as crianças deveriam ler uma notícia, anotar os dados mais importantes para depois contar à classe foi chamado de “Informação”, pela turma. Todos os dias, depois que terminávamos as atividades diversificadas, voltávamos as carteiras para as fileiras e ouvíamos as notícias. Com o passar do tempo, as crianças foram envolvendo-se na discussão dessas notícias. Percebia que quem fazia essa atividade, tinha o cuidado de escolher alguma notícia que fosse interessar aos amigos. Falamos de greves, enchentes, violência, drogas, programas de TV, filmes, lançamento de brinquedos... Algumas notícias desencadearam outras atividades e/ou estudos. Estudamos as causas das enchentes, o problema do lixo na grande São Paulo e as doenças que tais enchentes podem trazer. Também foi depois de uma notícia do jornal que resolvemos assistir e discutir o filme “Central do Brasil”.

Principalmente nas primeiras semanas, observando o andamento das atividades, eu fazia as mudanças que considerava necessárias. Logo nos primeiros dias, percebi a necessidade de limitar o número de alunos por grupo. Além disso, senti que deveria marcar os lugares onde as crianças iriam sentar, visando diminuir o número de brigas. Buscava ficar atenta e registrar os momentos em que aconteciam as maiores agitações na classe, de forma que pudesse repensar a organização da aula.

No primeiro dia em que fomos para a quadra, os meninos queriam jogar futebol e não aceitavam outro jogo e nem a participação das meninas. Concordei que jogariam

futebol, mas com a condição de que as meninas, que quisessem, também iriam jogar. Os meninos não gostaram muito, mas acabaram aceitando. Acredito que valeu a pena ter insistido na participação das meninas. Isso virou uma prática comum, no momento do futebol, e algumas meninas passaram a ser bastante requisitadas nos times.

Também tive dificuldades com alguns meninos com relação à Educação Física, quando trouxe o primeiro jogo. Quando expliquei o jogo, na classe, alguns meninos diziam que não iriam jogar.

O Roney nem olhou para mim enquanto eu explicava. Ele, o Fernando e o Vitor estavam emburrados porque não iríamos jogar futebol, como estavam acostumados. No entanto, quando fomos para a quadra, já participaram na escolha dos times. Participaram o tempo todo e queriam jogar mais. Algumas crianças saíram dizendo que iriam ensinar o jogo aos amigos da rua (idem, ibidem).

Ainda no início de março, comecei a sentir as crianças mais tranquilas no momento das atividades diversificadas. Também já era possível perceber se estavam gostando ou não de determinada atividade no momento da escolha de “cantos”.

Nas atividades de cantos, as crianças estão mais tranquilas. Já se acostumaram com o esquema. Estou precisando mudar o canto de Biblioteca porque ninguém está querendo trabalhar no mesmo (idem, ibidem).

Desacertos aconteceram, mas fazendo também se aprende, e muito!

Quando entreguei a atividade de Geografia sobre orientação e localização, alguns alunos começaram a perguntar:

“Professora, o que é pra fazer?”

Respondi: “Leiam a proposta. Está escrito aí o que é pra fazer.”

Vitor: “Eu não vou ler tudo isto.”

Depois de algum tempo um aluno falou:

“Ah, já sei o que é pra fazer” (idem, ibidem).

Nos momentos em que passava alguma atividade para ser copiada da lousa, também enfrentava problemas de indisciplina. *A qualidade da lousa é muito ruim. As crianças precisam ficar mudando de lugar para enxergar o que está escrito e alguns aproveitam para sentar perto dos mais agitados. Preciso tentar levar mais atividades mimeografadas ou xerocadas para não usar tanto a lousa (idem, ibidem).*

Nos primeiros dias de aula, incomodou-me o fato de a todo o momento ter alguém me pedindo para ir ao banheiro. Em alguns momentos, estava trabalhando com alguma criança e outra me interrompia para pedir para ir ao banheiro. Resolvi, então, introduzir os cartões. Num canto da lousa coloquei dois cartões: num estava escrito, meninos e no outro, meninas. O combinado era só sair um menino e uma menina de cada vez. Assim, quem fosse ao banheiro deveria virar o cartão para mostrar que havia alguém fora da classe. Quando este aluno voltasse, deveria desvirar o cartão. Dessa forma, as crianças poderiam sair da classe sem pedir autorização. Também ficou combinado que estas saídas não poderiam acontecer nos momentos de explicações e/ou discussões de atividades.

No entanto, no dia 22/03, registrei: *muitos ficam esperando o tempo todo para irem ao banheiro. A partir de amanhã começarei a limitar o número de vezes que saem para ir ao banheiro: uma vez no dia. Quem sai anota o nome ao lado do cartão* (idem, ibidem).

As próprias crianças ficavam controlando quem saía. Num dia, quando perceberam que o Bruno saiu duas vezes ficaram muito bravos. Quando o Bruno voltou, disse a ele que deveria tomar cuidado porque no dia seguinte não poderia sair no meio da aula para ir ao banheiro.

No dia 23/03 registrei outro indício de que era necessário mudar uma atividade: *Apenas uma criança quis participar da atividade do jogo. Preciso pensar numa nova atividade para este canto. Talvez a atividade com mosaicos* (idem, ibidem).

À medida que ia observando e registrando as reações dos alunos, ia dando-me conta da necessidade de mudar um ou outro aspecto do trabalho pedagógico. Acreditava que não poderia dar continuidade a uma atividade, ou a um procedimento, se ao analisar o que vinha acontecendo percebia que o mesmo não estava atendendo às minhas expectativas ou às dos alunos. Nos momentos em que optava por mudar um destes aspectos, buscava ficar mais atenta às mudanças para que pudesse analisar os efeitos produzidos por ela. Os resultados que ainda não se mostravam satisfatórios, eram preciosos indícios de que era preciso repensar aquela atividade, ou aquele procedimento, mais uma vez.

Diante das reações dos alunos, também aprendia a mudar minhas estratégias. No dia 13/05 registrei: *as crianças tiveram bastante dificuldades na atividade de história. Li o*

texto com todos, discutimos alguns pontos e amanhã responderemos as questões em duplas (idem, ibidem).

Como em história estávamos discutindo a questão dos negros que chegavam para trabalhar como escravos no Brasil, resolvi trazer para a sala algumas obras da Tarsila do Amaral. Como ainda não tinha muito material, resolvi começar mostrando a gravura que tinha no “acervo” da escola. O que estou chamando de acervo era uma grande pasta com gravuras de pintores famosos. Neste dia, planejei que iríamos observar a gravura do quadro “O Mamoeiro”, ler as informações sobre a obra e depois cada criança tentaria fazer a reprodução da mesma com lápis de cor.

Não consegui nem começar a atividade que planejei. As crianças ficaram tão deslumbradas com as gravuras que não se contentaram em observar apenas uma. Queriam ver todas, saber de que ano eram. Quanto mais antigas fossem, mais encantavam. Impressionavam-se com a perfeição de algumas e com a beleza de outras. Tentavam chegar mais perto e tocar as mesmas. Foi emocionante ver tal encantamento. Fui surpreendida pela reação das crianças. Não sabia, até então, o quanto a obra de arte era bem vinda numa classe de Ensino Fundamental. Fiquei até o final da aula observando as obras e curtindo com as crianças aquele momento.

Lembro do Thiago, que adorava desenhar, perguntando:

“Professora, esse material é novo na escola?”

Respondi: “Não Thiago, esse material já estava na escola no ano anterior.”

Thiago: “Mas eu nunca tinha visto!”

Outras vozes: “Eu também não, eu também não” (idem, ibidem).

Como professora, era a primeira vez que assumia o trabalho de artes na sala de aula. Ainda não sabia como desenvolver esse trabalho, vinha lendo alguns artigos sobre o assunto e experimentando-me. Depois desta reação dos alunos, fiquei muito mais tranqüila. Eles reforçaram o que vinha lendo, deram-me pistas de que a obra de arte era um caminho.

As falas dos alunos também foram fundamentais para que me apercebesse da professora que vinha sendo.

Desde os primeiros dias de aula vinha tentando trabalhar com os alunos o fato de a todo o momento um mandar o outro “calar a boca”. Chamava a atenção de quem falava desta forma, dizendo que era falta de respeito para com o colega. No entanto, tive clareza

do efeito deste trabalho, quando a diretora pediu-me para participar de um curso e outra professora substituiu-me. No dia posterior ao do curso, perguntei se foi tudo bem. Os alunos começaram a reclamar da professora. A primeira reclamação foi:

“A professora toda hora mandava a gente ‘calar a boca’.

Eu disse para a classe: “Se ela ficou brava, foi porque vocês bagunçaram”.

Um aluno respondeu: “Nós bagunçamos, mas ela não precisava ser tão mal educada com agente”.

Eu falei: “Isso tudo porque eu pedi para vocês colaborarem?!”

Thiago: “É. Mas a professora também era um pouco diferente de você” .

Fiquei contente com esta fala. Será que estava conseguindo ser a professora que vinha tentando? (idem, ibidem). (Apesar da minha felicidade diante da fala do Thiago, tive o cuidado ético de preservar o respeito a outros profissionais e às relações de ensino compartilhadas com eles).

Outra fala de aluno, que também me remeteu à professora que vinha sendo, foi a do Vitor. Em um dia em que eu estava bastante nervosa, diante de problemas que estavam acontecendo na escola, o Vitor disse para outro aluno:

“Hoje a professora está dando bronca em todo mundo!” (idem, ibidem).

Parei para pensar no quanto ele tinha razão.

Além da professora que vinha sendo, as falas, os gestos e as reações dos alunos indiciavam o trabalho que vinha desenvolvendo: ele seguia ou não no caminho desejado?

Durante as atividades diversificadas, no que estávamos chamando de “Canto de Biblioteca”, os alunos estavam trabalhando com dois livros do Ziraldo – “Anedotinhas do Bichinho da Maçã”. Depois que todos passaram pelo canto, emprestei os livros para a professora da 3ª série. Dias depois, no momento em que organizávamos os “cantos”, alguns alunos disseram que queriam trabalhar novamente com o livro. Respondi que não era possível porque havia emprestado o mesmo para outra professora. A Thaís disse:

“Professora, minha amiga estuda naquela classe e a professora não está fazendo ‘Canto de Biblioteca’. Eles não estão usando os livros.”

Respondi: “Mas acho que eles não trabalham por cantos. Devem estar usando os livros em outras atividades.”

Roney: “É professora, faz cinco anos que eu estudo nesta escola e nunca nenhuma outra professora trabalhou assim, por cantos.”

Perguntei: “E de qual forma vocês gostam mais?”

Algumas crianças responderam: “Por cantos é melhor.”

Roney: “Sabe, professora, por que é melhor? Porque assim a gente trabalha em grupo.”

Disse: “É. Isto é importante porque assim vocês aprendem uns com os outros, às vezes, sem perceber.”

Roney: “É professora. O Vitor nem sabia fazer conta de divisão. Eu que ensinei pra ele.”

Fernando S.: “Professora, por que você não vai para a quinta série?” (idem, ibidem)

Sem que eu planejasse os alunos fizeram uma pequena avaliação do trabalho que vinha desenvolvendo. A fala do Roney foi especialmente importante para mim. Além de ele ser o aluno que, no primeiro dia de aula, estava preocupado com o “horário de quadra”, sua fala demonstrava que estava entendendo o espírito do trabalho em grupo. Nessa conversa, os alunos indicaram-me que estava indo no caminho que desejava.

No entanto, em um outro episódio, fiquei muito chateada com minha desatenção. No final de março, quando assistíamos ao filme "Central do Brasil", um garoto da outra quarta série passou e gritou perto da sala de vídeo: “*Aí hein Roney, assistindo desenho?! “*” Lembro que ele olhou para mim e disse: “*Ele que pensa, né professora?! “*” Emocionou-me a demonstração de cumplicidade do Roney.

Durante a discussão do filme fiquei sabendo um pouco mais das histórias das crianças. O Roney disse que o pai só sabia escrever o nome. Alguns alunos contaram dos parentes que estão aprendendo a ler e a escrever depois de adultos. Também contaram que o pai da Lígia era professor do pai do Bruno Henrique.

Em agosto, quando nós, professoras e professores, pensamos no presente para o dia dos pais, resolvemos que compraríamos uma caneta. As crianças confeccionariam um embrulho e um cartão que seriam entregues aos pais.

Durante a preparação do presente, percebi que o Roney não estava feliz e não estava dando atenção ao presente. No final da aula, ele perguntou para o Fernando:

“Você quer a caneta? Eu não vou dar para o meu pai mesmo!”

O Fernando perguntou: “Por que?”

O Roney respondeu: “Ele nem sabe escrever!” (idem, ibidem).

Senti-me muito mal ao perceber que, embora fosse do meu conhecimento que o pai de Roney não sabia escrever, no momento do planejamento da atividade com meus pares, eu não considerara, e até mesmo esquecera, aquela importante informação. Quantos outros alunos não estariam vivendo a mesma situação que o Roney?

Episódios como os descritos acima evidenciam o quanto na dinâmica das relações de ensino, os alunos nos indiciam que professoras vimos sendo, que trabalho desenvolvemos e que possíveis caminhos temos diante de nós para seguir ensinando e aprendendo.

Apontar as crianças como mediadoras das apreensões e elaborações da professora, implica um modo de conceber a relação de ensino como um processo enraizado na constituição mútua entre professores e alunos.

Como afirma BAKHTIN, *tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra em minha consciência, vem do mundo exterior, da boca dos outros, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros...* (1988, apud FONTANA, 2000).

Nas relações, os lugares sociais ocupados pelos indivíduos são intercomplementares. *Um se constitui em relação ao outro. As palavras da professora se dirigem aos alunos, e é a ela, professora, que eles se dirigem, respondendo, perguntando, discordando, recusando-se...* (FONTANA: 2000, p. 159). Diante de tal intercomplementaridade, a análise do próprio fazer da professora só se torna possível pela mediação dos alunos.

A professora na escola mediada pelas relações de ensino.

Como apontado anteriormente, meu maior desafio, no lugar de professora, era desenvolver um trabalho em sala de aula que respondesse às buscas que fazia quanto a um trabalho significativo que envolvesse a participação dos alunos. No entanto, considerando que a sala de aula está inserida numa escola, que, por sua vez, está inserida num sistema

e/ou rede de ensino, é importante analisar como as relações vividas nesses espaços nos constituem como professores(as) e como, o que somos como professores(as), constitui esses espaços.

Na escola, nos relacionamos com a coordenação, a direção, nossos pares, as determinações estatais..., deparamo-nos, muitas vezes, com decisões das quais não participamos, ou com as quais não concordamos, que afetam diretamente o nosso trabalho em sala de aula e as nossas relações com os alunos.

Como as relações de ensino mediarão a apreensão e a elaboração dessas relações no âmbito da escola? Que posturas fui assumindo diante da coordenação, da direção, dos pares, ao longo do período em que trabalhei como professora? Como essas relações, por sua vez, mediarão as relações de ensino que eu vivia?

No ano de 1997, meu segundo ano como professora no colégio particular, assumi duas funções na escola: assistente de coordenação, no período da manhã, e professora, no período da tarde. A primeira informação que recebi, na condição de assistente de coordenação, foi de que uma nova professora havia sido contratada para assumir a classe de 4ª série do período da manhã. Ela fora contratada como efetiva e eu continuava na condição de substituta. Quando perguntei o porquê para a coordenadora, ela disse-me que precisava de alguém experiente na equipe de 4ª série, devido aos problemas que vinha enfrentando com as professoras da série.

Insatisfeita com a resposta, resolvi falar com o diretor. Questionei o fato de continuar na condição de substituta depois de uma avaliação positiva no final do ano anterior. Também disse que se o problema era alguém experiente na 4ª série, porque a substituição não foi para a 4ª série para que eu ficasse com a classe vaga? A professora, que havia se afastado, também era bastante experiente. Ele pediu-me desculpas e disse que não havia feito tais ligações no momento de contratar a nova professora. Disse que eu tinha razão e que havia sido um erro da parte dele não estar atento.

Na semana seguinte, a coordenadora disse-me que sabia que eu havia conversado com o diretor e que não esperava isso de mim. De acordo com ela, o fato de ter me oferecido o cargo de assistente de coordenação já mostrava o quanto confiava em mim. Disse que estava chateada com minha atitude. No entanto, é importante ressaltar que fui convidada para ser assistente de coordenação durante o ano de 1997. No momento do

convite, ficou combinado que no final do ano iríamos reavaliar o trabalho e que a coordenação ou eu poderíamos optar por não dar continuidade no ano seguinte.

As decisões, das quais não participamos, não afetam apenas o nosso trabalho em sala de aula, mas definem nossos destinos dentro da escola, definem o lugar que deveremos assumir nas relações institucionais. Continuar na condição de substituta significava, para mim, continuar na provisoriedade, viver novamente a possibilidade de estar sem sala de aula no final do ano. O cargo de assistente de coordenação não me servia de consolo. Não sabia como seria este trabalho, se gostaria dele ou não e, acima de tudo, o lugar almejado era o de professora titular.

As relações na equipe de coordenação e de professores da série não foram nada simples, durante esse ano. Minha relação com a outra assistente de coordenação foi bastante complicada. Além de dividirmos a mesma função, fazíamos parte da mesma equipe de professores (3ª série), dividíamos a mesma sala de aula (ela no período da manhã e eu no período da tarde) e o que agravou ainda mais a situação: neste ano ela era a professora dos alunos que estavam na minha classe no ano anterior.

Ela não poupou críticas ao grupo de alunos e ao trabalho que havia sido desenvolvido no ano anterior. Dizia que os alunos eram desorganizados, que muitas crianças não sabiam nem como pegar no lápis, que falavam demais, que nunca havia trabalhado com uma classe tão ruim. Estas falas aconteciam na sala dos professores, nos corredores e até em festas fora da escola. A única fala diferente, com relação aos alunos, foi dirigida a mim na sala dos professores: “Nossa, ainda não li as redações, não sei como é o conteúdo, mas fiquei impressionada. Como as crianças estão escrevendo bastante!”

Confirmando o que vinha dizendo a todos, no final do primeiro bimestre, havia quatorze crianças da classe com notas abaixo da média. Ainda hoje é difícil falar desta experiência. Fui sentindo-me cada vez pior, sentia vergonha de ter sido a professora daquele grupo. Sentia-me culpada, humilhada. Na maioria das vezes, chegava em casa arrasada. Lembro da minha irmã dizendo: “Ela está conseguindo fazer você considerar-se incompetente. Não deixe isto acontecer”.

Quando a situação já estava insuportável para mim, resolvi conversar com a coordenadora e explicar o que estava acontecendo. Quando disse que o meu trabalho estava sendo criticado até em “festas de aniversário”, a coordenadora disse-me: “Eu sei, eu

também estava lá e vi”. Disse-me que eu tinha razão ao reclamar e que iria conversar com a professora.

No final do segundo bimestre, apenas uma criança da classe estava com nota abaixo da média. Ressalte-se que, aquele aluno não havia estado na minha classe no ano anterior. Havia sido transferido do período da tarde. Irritada com todas as retaliações que vinha sofrendo, não deixei de mostrar a diferença de notas para a coordenadora e dizer: “Sinto muito, mas eu não acredito em milagres”. Ela respondeu: “Pode ficar tranqüila, eu também não acredito”.

Sem que almejasse o lugar que vinha ocupando, vi-me envolvida numa disputa de poder. Desmerecer o trabalho que havia desenvolvido, no ano anterior, era uma forma de mostrar à comunidade escolar que eu não deveria estar no lugar de assistente de coordenação. Mostrar à comunidade o que eu não era enquanto professora era mostrar, principalmente aos demais professores, que não merecia “respeito” no lugar que vinha ocupando, já que esse era entendido como um lugar “superior”, de chefia em relação aos professores.

A relação com os pares, no período em que trabalhei na prefeitura de São Bernardo do Campo também não era fácil e tinha como complicador o fato de a rede de ensino, de 1^a à 4^a série, ter sido municipalizada no ano anterior (1998), quando foi feito um convênio com os professores da rede estadual para continuarem nas escolas que estavam sendo municipalizadas.

No início de 1999, a prefeitura realizou o concurso e manteve nas escolas municipais apenas os professores conveniados que eram efetivos do Estado. Os demais foram demitidos e esses cargos foram assumidos pelos professores aprovados no concurso.

Quando comecei a trabalhar, eu e a professora da 3^a série éramos as únicas professoras “novas” (da prefeitura) no período da manhã, dentro de um grupo de dez professoras. No período da tarde, dos dez professores, apenas quatro eram conveniados e os demais eram recém concursados pela prefeitura. No entanto, na 4^a série eu era a única nova.

Durante os horários de lanche e de reuniões, ficava evidente a preocupação das professoras conveniadas sobre o que poderia acontecer com elas depois do concurso.

Percebia também, a preocupação com as novas cobranças que a municipalização poderia gerar.

No dia 05/03 (sexta-feira), enquanto estávamos almoçando, antes do nosso horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), uma professora entrou na cozinha da escola dizendo:

“- Eu nem vou ficar lá! O homem está cheio dos projetos.”

Outra disse:

“- Vocês viram? Hoje vai fazer salada de frutas com as crianças. Bem se vê que está começando! Eu não faço nada disso. As crianças precisam aprender a ler e a escrever, salada de frutas elas fazem em casa com as mães.”

“- Ele está querendo agradar a comunidade porque já disse que será o secretário da educação.”

“- Ainda bem que eu deixei a direção, se não ele ia me ‘encher’. Já pensou se ele for o nosso coordenador?!”

Em seguida entra uma professora dizendo:

“- Gente nós não podemos deixar assim, se não esse homem vai querer mandar na gente. Ele já está cheio de projetos e apresentando. Se não tomarmos cuidado nós vamos ‘dançar’. Precisamos colocá-lo no seu lugar. A quarta série tem muito conteúdo e não tem como ficar trabalhando só por projetos. Eu tenho aluno que na 4ª série não sabe escrever.”

Quando fomos para a reunião, o professor foi apresentar sua proposta de projeto às professoras do período da manhã, que estavam conversando na cozinha.

Sua proposta era trabalhar cidadania envolvendo a cultura. Achava que no primeiro bimestre deveríamos trabalhar com a cultura brasileira e no segundo trabalhar com a cultura mundial. Dizia também, que deveríamos terminar cada semestre com uma mostra dos trabalhos desenvolvidos nesse período.

Algumas professoras disseram a ele que não deveríamos iniciar esses trabalhos sem a presença de um coordenador ou da diretora. Disseram que a prefeitura já tinha suas propostas e que deveríamos esperar.

Terminada a reunião, na sala dos professores, uma professora entrou dizendo:

“- Colocamos ele no lugar dele. Não podemos aceitar que mande na gente.”

“- Estou trabalhando há 25 anos da minha forma e ninguém vai me fazer mudar agora.”

Quando encontrei esse professor, disse-lhe que deveríamos ir com cuidado e que se propuséssemos muitas mudanças, de uma única vez, poderíamos criar uma resistência muito grande, que poderia vir a dificultar até mesmo nosso trabalho em sala de aula. O professor disse-me que tinha razão e agradeceu o “toque” (Registros: 1999).

O sofrimento causado por minha exposição, no colégio particular, ensinara-me a ser mais cautelosa. Eu aprendera que não deveria me expor sem que conhecesse bem os professores com os quais me relacionava. Aprendera também, que não surtiria efeitos tentar desenvolver um projeto único e comum com professores que apresentavam concepções de ensino tão diferentes. Era preciso jogar com possibilidades diversas, respeitando os tempos de elaboração e as convicções que se davam a ver entre os professores da escola. Essa crença saíra fortalecida diante da reação das professoras às propostas daquele professor, diante das interpretações que tal proposta suscitara.

As professoras não pareciam estar resistentes apenas à idéia de projeto, mas sim a todas as mudanças que poderiam ocorrer com a municipalização. Temiam perder o espaço que ainda lhes restava. Esta situação começou a gerar um clima ruim entre os professores, mesmo porque as diferenças de concepções sobre educação começaram a ficar evidentes.

Logo nos primeiros dias, as professoras da 4ª série passaram-me alguns desenhos mimeografados para as crianças pintarem e colocarem na capa dos cadernos.

Uma professora que, como eu, havia recebido, na classe, crianças que eram de uma classe considerada mais fraca dizia: *“Os alunos dessa turma não faltam ‘babar’, eles babam. Tenho um aluno que quando eu já terminei de encher a lousa e vou apagar a primeira parte para continuar, ele ainda nem copiou a data”* (Registros: 1999).

Quando perguntei como estavam trabalhando com história, uma professora respondeu: *“Eu mando copiar o ponto e depois passo um questionário.”* Sobre a mesma disciplina, certo dia essa professora disse: *“Nós precisamos dar logo a avaliação de história, se não as crianças não vão conseguir decorar tudo. A cabecinha deles não agüenta”* (idem, ibidem).

Referindo-se à questão da disciplina uma professora disse: *“Os meus alunos não abrem a boca. Ficam sentados o tempo inteiro”*. A outra concordou: *“Os meus também.*

Sabem que nem adianta chegar perto de mim sem levantar a mão. Sabem que se fizerem isto eu 'passo por cima'. A primeira continuou: "Os meus levantam a mão para tudo. Outro dia, um até levantou a mão para pedir para ir jogar um papel no lixo. Se não é assim, você não consegue trabalhar." (idem, ibidem).

Outros indicadores desta concepção de escola eram os livros didáticos que as professoras usavam como referência em todas as disciplinas. Com relação ao trabalho sobre os índios uma delas disse: *"Eu já trabalhei. Já dei tudo o que tinha nos livros da classe sobre os índios. Se perguntasse para os meus alunos na semana passada, eles sabiam tudo. Estava tudo na ponta da língua. Nesta semana já não sei. Eles esquecem tudo, né?!"* (idem, ibidem).

Na semana do dia dos índios, as professoras passaram-me uma folhinha mimeografada com o desenho de um indiozinho para as crianças pintarem. O mesmo aconteceu perto do dia de Tiradentes, quando passaram uma gravura de Tiradentes.

Quando ouvia esses comentários, eu nada dizia. Esse silêncio, no entanto, não significava, para mim, a total desistência do trabalho coletivo, mas a tentativa de respeitar as concepções dos demais professores, como uma forma de garantir, pela diversidade, que minhas concepções e os trabalhos que desenvolvia também fossem respeitados e preservados.

Algumas vezes, trabalhava, com os meus alunos, as atividades que as professoras me passavam e outras não. No entanto, nunca deixei de passar a elas as atividades que eu elaborava. Sabia que também estariam fazendo o mesmo, isto é, utilizando algumas e outras não.

Na reunião de Conselho de Escola realizada no final do primeiro bimestre, a diretora da escola disse que sentia alguns professores perdidos com relação à prática de sala de aula. Entre os nomes que citou estavam apenas os professores da prefeitura. Disse que não me sentia perdida, as professoras da 4ª série disseram que vínhamos trocando muito e que nesta série não estávamos tendo problemas. Assumi que não estava seguindo exatamente os mesmos conteúdos das demais professoras mas que vinha passando a elas o que estava trabalhando assim como elas faziam comigo. A diretora disse que concordava e que não era preciso que tudo fosse igual.

Um dia, passei para uma professora da 4ª série a avaliação de história que preparei e ela disse: “*Nossa, está uma avaliação bem construtivista! Adorei!*” (idem, ibidem).

No dia seguinte, veio me mostrar que digitou a avaliação antes de passá-la para a outra professora da 4ª série. Disse novamente que adorou e que iria dar para os seus alunos fazerem em duplas, como atividade. Contou também que tinha dificuldade de trabalhar com as crianças em grupo porque elas ficavam muito indisciplinadas. Contei a ela que no início do ano, quando começamos a trabalhar com grupos na classe, eu regulava deliberadamente as condutas das crianças através de pontuações. Eu atribuía pontos às atitudes que elas deveriam estar atentas, tais como: organizarem as carteiras sem tanta confusão, controlarem o volume de voz nas interlocuções que aconteciam nos grupos, etc.. Disse que para mim também não era tão tranquilo, que também enfrentava algumas dificuldades.

Fiquei contente porque parecia que a professora estava começando a confiar em mim, começava a falar-me das suas dificuldades. Gostei mais ainda quando, um dia depois desta conversa, entrei em sua classe e vi as crianças confeccionando o presente para as mães, em duplas. Além disto, numa outra situação essa professora chamou-nos (a mim e à outra professora da 4ª série), para assistirmos a dramatização que um dos grupos de sua classe fizera com relação ao trabalho de história.

No entanto, no final da mesma semana, sobre a reunião de HTPC, tenho o seguinte registro:

Hoje, minha maior dificuldade foi quando mostrei as atividades de história que elaborei.

Uma professora disse: “Mas meus alunos não conseguem fazer isto de jeito nenhum”.

Eu disse que “sozinhos eles não faziam mesmo, nem os meus alunos. Era preciso ajudar as crianças.”

Nesse momento, a professora perguntou para as outras professoras da 4ª série se seus alunos faziam. Uma delas respondeu que se trabalhasse bem o texto e que se ajudasse achava que os alunos conseguiriam.

Então, a professora, que vinha pondo a atividade em questão, perguntou-me se eu não estava seguindo o planejamento. Eu disse que sim e mostrei onde estava, no planejamento, o assunto abordado na atividade. Perguntou, então, se eu não estava

seguindo o livro. Respondi que não seguia apenas o livro, que fazia algumas atividades dali e que também trabalhava com outros textos.

Quando mostrei o planejamento, ela disse: “Está aí, mas dessa forma?!”

Eu disse que no planejamento não estava escrito que era para seguir o livro.

Respondeu: “Mas eu não sigo o livro.”

Em seguida perguntou se ajudava as crianças nas atividades até durante a avaliação. Eu disse que acreditava que tinha como função ajudar as crianças.

Ela respondeu: “Você que sabe se quer ajudar um por um.”

No momento em que explicava o porquê ajudava as crianças, citei o Vygotsky.

A professora respondeu: “Eu já sei de tudo isso.”

Terminada a reunião, outra professora da 4ª série se aproximou e disse-me: “Você discutiu com uma pessoa que não vai te dar sossego o resto do ano” (idem, ibidem). Foi mais ou menos o que aconteceu.

Voltei para casa muito chateada porque havia me proposto evitar os embates com outras professoras mas, naquele momento, não conseguira.

No entanto, em outros momentos, deparei-me com manifestações positivas, dos meus pares, em relação ao trabalho que desenvolvia em sala.

Ainda durante o mês de abril, quando estávamos indo para a nossa reunião de HTPC, o professor do período da tarde, que havia proposto o trabalho com projetos, disse-me que, através da professora que dividia sala comigo, ficara sabendo que eu trabalhava por cantos e perguntou-me como os organizava. Como estávamos indo para a reunião, expliquei por alto e disse que poderia explicar melhor num outro momento, se houvesse interesse.

Fiquei feliz com a “curiosidade” dos professores com relação à organização do trabalho. A professora da 4ª série do período da manhã já havia demonstrado certo interesse.

Passada uma semana, logo depois que as crianças voltaram as carteiras para os lugares iniciais (fileiras) o professor passou na sala para ver como estávamos trabalhando. Disse-lhe que normalmente trabalhava por “cantos” no início da aula e que as crianças tinham acabado de voltar as carteiras para os lugares. Disse a ele que poderia voltar num outro momento que não haveria problema algum.

No início do 2º semestre uma professora da 3ª série foi até minha sala para ver como trabalhava por cantos. Expliquei um pouco do que fazíamos e o que estava acontecendo no momento.

A coordenadora da escola, que assumiu o cargo na escola no final do 1º semestre, disse-me que viu alguns dos meus alunos fora da sala de aula e perguntou a eles o que estavam fazendo. As crianças falaram que estavam ensaiando para o teatro. Expliquei, então, que esta era a chamada atividade de teatro, uma das atividades que desenvolvíamos no momento das atividades diversificadas. Ela fez algumas questões sobre esta forma de organização e pediu-me para escrever isto, de forma que esse trabalho pudesse ser divulgado entre as professoras, como uma forma diferente de organização.

Em casa, registrei que deveria dizer a coordenadora que não achava que estávamos num momento adequado para que meu trabalho fosse exposto como modelo e/ou alternativa de organização da aula. Não me lembro se cheguei a dizer isso a ela, mas sei que não escrevi o trabalho e não o expus. Se uma atividade já havia gerado tanta discussão, imaginei o que aconteceria se resolvesse expor todo o trabalho. Por outro lado, enquanto o modo como vinha trabalhando era apenas mais um, sem legitimação ou maiores reconhecimentos do poder interno à escola, eu não só prosseguia com ele, como tinha acesso aos sentidos que vinha produzindo e à curiosidade que vinha suscitando.

Como apenas mais uma forma de trabalho, ele possibilitava a interlocução e a troca, ele aproximava-me de meus pares. Alçado a outra condição, eu temia pelas possibilidades de sua própria continuidade, na medida em que seria convertido em ameaça aos lugares ocupados. O que a coordenadora lia como uma forma desejável de organização do trabalho pedagógico, era apenas uma das leituras possíveis. De outros lugares sociais e pautado por outros interesses, inseguranças, necessidades, outros sentidos seriam produzidos e outros efeitos surgiriam das relações entre pares.

Os processos sociais reais, no jogo de suas multideterminações, está na raiz dos sentidos produzidos. Como afirma Bakhtin, a palavra, como *o modo mais puro e sensível de relação social* (1986: 36), é arena de luta (idem, p.46). E aqui, me permito uma breve digressão. Como professora, vivendo as multideterminações, tensões e ambigüidades desse lugar social, aprendi, pelo sofrimento da iniciação, essa dialética da produção dos sentidos, que parece escapar aos coordenadores pedagógicos e aos formadores de professores, que

fazem do coletivo na escola uma leitura ingênua e linear. Problematicar essa questão, a partir do lugar de professora, parece-me pertinente.

E foi assim, sem grandes pretensões, mas ocupando as brechas possíveis, pautada em princípios éticos, que construí parcerias. Considerando que na escola não havia nenhuma discussão em torno de um trabalho pedagógico comum e reconhecendo que minha concepção de ensino era diferente da concepção das demais professoras da 4ª série, não tentei fazer prevalecer, no grupo ao qual eu pertencia institucionalmente, minha singularidade. Passei a buscar parceiros com os quais pudesse me identificar e com os quais pudesse oportunizar a meus alunos experiências escolares que eu mesma gostaria de ter vivido.

Durante o segundo semestre desse ano, eu e a professora da primeira série desenvolvemos, com nossos alunos, alguns trabalhos sobre o pintor Lasar Segall que culminaram na visita à antiga casa do pintor, que fora transformada em museu.

No cotidiano da escola, muitas vezes vamos encontrando nossos parceiros fora das relações “institucionalizadas”. Não era esperado que uma professora da 1ª série desenvolvesse um trabalho com a professora da 4ª série. Mesmo estando em séries diferentes, eu e a Denise apresentávamos interesses parecidos, o que possibilitou o trabalho em conjunto.

A professora nas reuniões com os pais

Depois da dificuldade enfrentada na primeira reunião com a mãe do Leonardo (1996), no lugar de professora iniciante, eu aprendi que deveria demonstrar aos pais que tinha conhecimento das razões pelas quais tomava determinadas decisões na sala de aula. Considerava que nessas reuniões que os pais tinham acesso ao que acontecia na sala de aula, às relações vividas entre professora e alunos. Acreditava que se conseguisse dar visibilidade e consistência argumentativa ao que vinha fazendo, conseguiria deixá-los mais tranquilos e confiantes no meu trabalho. No entanto, também considerava as reuniões com os pais uma relação rica em temas do retorno sobre o trabalho que vinha realizando em sala de aula. Retorno que me faltava no dia-a-dia da escola.

No final do segundo bimestre de 1997, ano em que fui professora da 3ª série do Ensino Fundamental no colégio particular, fizemos uma reunião, para todos os pais, com o intuito de apresentar o que vinha sendo trabalhado e discutir algum assunto que considerássemos relevante para aquele grupo de pais. Minha intenção inicial era apresentar e discutir o trabalho desenvolvido no primeiro bimestre e, em seguida, trabalhar com a questão da tarefa de casa. Resolvi discutir esse tema porque algumas crianças não estavam fazendo a tarefa.

No entanto, pouquíssimos pais participaram da reunião. Quando comecei, havia apenas cinco pessoas na sala, acho que terminei com a presença de no máximo 10 pais. Logo no início, pensei que não teria sentido discutir a questão da tarefa de casa com aqueles pais, já que os filhos dos mesmos não apresentavam problemas com relação ao assunto. Comecei, então, falando do que havia trabalhado no 1º semestre. Estou relacionando abaixo partes do registro desta reunião:

Os pais consideraram positivo o fato de eu colocar comentários sobre o conteúdo do que as crianças escrevem. “Parece que você está participando da história da criança”.

Uma mãe disse que o filho não gostou de reescrever a produção de texto que foi avaliada... Conversamos sobre o assunto e combinei de estar selecionando, com as crianças, os trechos que deveriam rever, para que a atividade não ficasse cansativa.

No que se refere à Integração Social, fiz a mesma retomada do que foi e do que será trabalhado. Uma mãe questionou a qualidade das questões de algumas atividades dessa matéria. Disse que concordava com sua colocação e que estamos revendo e mudando o nosso trabalho. No entanto, nesse ano priorizamos Português e Matemática. Dessa forma, mantivemos o material de Integração Social que reconhecemos ser necessário melhorar. Além disto, expliquei que não ficamos apenas com essas atividades, disse que as discussões são ampliadas na sala de aula. Contei um pouco do que já vivemos com relação à matéria durante o ano: discussão sobre Tiradentes, trabalho sobre a contaminação da água de Campinas, trabalho sobre vulcões, terremoto, maremoto, etc....

Terminadas as discussões, esclareci aos pais que mudei a proposta inicial da reunião devido à necessidade que observei de estar discutindo mais cuidadosamente a metodologia utilizada. Pedi, então, que fizessem uma avaliação, oral, da reunião. Pedi a

avaliação dessa forma porque foi assim que preferiram na primeira reunião que fiz com esse grupo de pais.

Uma das mães disse que demonstrei segurança com relação à parte pedagógica, o que tranqüiliza os pais. Também disse que demonstrei que estamos pensando e estudando a respeito do trabalho.

Também disseram que “pela sabedoria, consegui mudar o objetivo da reunião e atender as necessidades apresentadas. Estavam saindo da reunião mais ‘confortados’: preocupados com a instituição e tranqüilos com o pedagógico atual.”

Um dos pais também disse que é fácil colocar as preocupações para mim (Registros: 1997).

Nessa reunião, alguns pais estavam preocupados com a mudança da direção do colégio. Senti a necessidade de deixar claro que o trabalho na sala de aula não estava deixando de ser encaminhado em função dessa mudança.

Durante o período em que trabalhei como professora, aprendi a valorizar a participação dos pais, a ouvir o que tinham a dizer e a demonstrar que a opinião deles era importante para mim. Tentava, nas reuniões, deixá-los tranqüilos para fazerem seus comentários, porque considerava que esses eram os momentos em que poderia ter uma avaliação deles com relação ao trabalho que vinha realizando. Esse era o lugar onde dava visibilidade aos pais do que acontecia na sala de aula.

Quando foi marcada a primeira reunião de pais, na prefeitura de São Bernardo do Campo, diante do que vinha observando de diferente entre o meu trabalho e o das demais professoras, fiquei preocupada e preparada para responder aos questionamentos dos pais. Achava que iriam me cobrar a maior quantidade de conteúdos.

No entanto, a reunião foi muito boa. Passei algumas informações sobre a escola, como era previsto na pauta encaminhada pela diretora. Em seguida, abri para perguntas, visando tirar algumas dúvidas com relação ao trabalho que era realizado.

Num primeiro momento, a mãe do André perguntou-me como faria com as crianças que no ano anterior estavam na 3ª série mas que haviam trabalhado com conteúdos de 2ª série, porque apresentavam maiores dificuldades. Expliquei que uma das estratégias que usaria era colocar as crianças com maiores dificuldades trabalhando com as crianças que

não apresentavam tais dificuldades, porque acreditava na possibilidade de um ajudar o outro.

Em seguida, expliquei como estava fazendo a correção das atividades das crianças. Expliquei também a divisão por estimativa que alguns pais não estavam entendendo. Os registros que viam nos cadernos das crianças não lhes faziam sentido.

Algumas mães me disseram que as crianças tinham medo de perguntar. Pedi para que as incentivassem a tirarem as dúvidas em sala de aula.

No final, alguns pais esperaram para falar individualmente comigo. Alguns disseram que as crianças estavam gostando de mim, dizem que me achavam legal.

A mãe da Andreza disse que no ano passado ela não queria ir para a escola e que faltava muito, o que não estava acontecendo nesse ano. Disse que adorava os cantos e sempre ia para casa contando, animada, o que havia feito nos mesmo. Saiu dizendo que eu estava de parabéns pelo trabalho que vinha realizando.

A mãe do Bruno Henrique achava que ele estava se dedicando mais porque gostava de mim e queria mostrar trabalho. Achava que o aluno estava mais motivado. Dizia que também estava admirada pelo fato do Bruno estar lendo jornal em casa.

Uma mãe disse-me que fui carismática e cativiei as crianças, o que vinha me ajudando a conseguir muito deles.

Outra disse que o filho gostava de mim porque era calma e não gritava. Disse para essa mãe que, em alguns momentos, eu também ficava nervosa e brava.

Uma mãe disse que as crianças, e eles, perceberam que é uma forma muito diferente de trabalho e que as crianças estavam mais felizes e envolvidas.

Fiquei muito feliz com o retorno. Todos os pais se dispuseram a ajudar no que fosse necessário. Sem dúvida, essa reunião fez com que me animasse e acreditasse que estava caminhando na direção que desejava. O mais importante foi saber que as crianças estavam gostando de ir para a escola (Registros: 1999).

Nas reuniões com os pais, ouvia o que as crianças diziam, em casa, da professora que eu vinha sendo. Os pais tinham condições de avaliar as reações das crianças comparando-as com reações apresentadas em anos anteriores, o que não era possível para mim.

Os questionamentos que esperava no início do ano aconteceram em setembro. Na reunião de pais realizada no dia 07/9, a mãe do André perguntou se a classe era mais fraca porque “vi o caderno do meu vizinho que estuda no período da tarde e parece que está bem mais adiantado. Pensei: ou a classe é mais fraca ou meu filho que não está copiando a lição”. Expliquei para a mãe que não estava priorizando a quantidade de conteúdos. Que estava trabalhando de forma mais “lenta” e fazendo o possível para que as crianças aprendessem a relacionar o que estudávamos, na escola, com o seu dia-a-dia. Conteí da forma como iniciamos o trabalho de Ciências. Falando sobre as enchentes do Grande ABC, que estava relacionado com o que as crianças estavam vivenciando, trabalhamos com as doenças que podem ser causadas pelas enchentes e com as causas da enchente: entre elas a quantidade de lixo na rua, o que nos levou para um trabalho sobre a reciclagem do lixo.

Exemplifiquei o que estava falando colocando a fala do Roney durante a aula na qual falávamos da dengue: “Professora, no lugar onde eu jogo futebol a caixa d’água não tem tampa. Lá pode juntar o mosquito da dengue, né?” Disse que para mim esse era um indício de que esse aluno estava relacionando o que estudávamos com o seu dia-a-dia, o que era o meu objetivo.

Não houve mais questionamentos nesse sentido e os pais aparentemente concordaram com o que disse (idem, ibidem).

Apesar de, nesse momento, os pais demonstrarem-se satisfeitos com a minha resposta, passei a pensar em como evidenciar mais, no caderno das crianças, o que vinha acontecendo na sala de aula. Passei a preocupar-me mais com os registros das atividades, para que pudesse dar maior visibilidade ao trabalho que vinha sendo realizado.

Enquanto no lugar de professora iniciante ficava temerosa diante da necessidade de exposição aos pais e aprendera, com meus pares, a criar uma certa desconfiança em relação a eles. Na medida que fui me apropriando do trabalho docente, fui assumindo que a interlocução com os pais era importante. Não apenas para que eles tivessem acesso ao que acontecia na sala de aula, mas para que eu tivesse acesso ao que os pais pensavam sobre o trabalho pedagógico e ao que eles esperavam desse trabalho. E essa era mais uma parceria em favor dos alunos.

A professora e os aprendizados fora da escola

A retomada do percurso feito, foi-me evidenciando o quanto o processo de elaboração da prática é lento, mas também o quanto avança quando se alimenta da experiência do outro, seja pela interlocução, seja pelo fazer junto.

Se a formação inicial plantara em mim o encantamento por princípios que resignificavam a escola que eu conhecia até então, foi a educação continuada, no trabalho e pelo trabalho, mediada pelo saber fazer de outros educadores, que me possibilitou incorporá-los à professora que me tornei.

No ano de 1997, meu segundo ano como professora no colégio particular, participei de um mini-curso chamado “A Indisciplina na Escola” oferecido pelo professor Ulisses Araújo no 6º ENEP (Encontro de Educação de Paulínia). No curso discutimos: disciplina, ética e autonomia. O professor nos mostrou um vídeo com alguns momentos de uma sala de aula de Infantil. Nessa classe, as crianças trabalhavam com atividades diversificadas, participavam do planejamento das atividades e faziam uma roda de avaliação ao final do dia.

Mais uma vez encantei-me com a forma de organização apresentada, que muito tinha em comum com a que conheci no COLE, de 1995. Fiquei pensando no que poderia fazer, na sala de aula, para envolver mais os alunos nas decisões do que faríamos no dia.

Porém, tinha a sensação de que não poderia fazer grandes mudanças de uma única vez. Passei, então, a pedir a opinião das crianças com relação à ordem da realização das atividades que propunha e também passamos a avaliar o nosso trabalho.

No final de 1998, mudando-me para São Paulo, fiz estágio numa classe de 1ª série da Escola Viva (uma escola particular que trabalhava na perspectiva freinetiana). Esse estágio foi realizado durante três dias. Nele, pude mais do que observar, acompanhar de perto, ver acontecendo, em pleno movimento, em uma classe de 1ª à 4ª série, a organização diversificada e co-participada do trabalho, tal qual me haviam sido relatadas no COLE de 1995 e no ENEP de 1997. Sem dúvida, apreender a experiência no seu acontecendo, tendo a possibilidade de perceber a emergência de sentidos e de ritmos múltiplos a um só tempo, dos modos de acolhê-los e conduzi-los, dos descompassos a exigir negociações, da

condução dessas negociações, deu-me novos elementos para pensar a organização da sala de aula.

Como destaca Vygotsky (1996), a possibilidade da atividade compartilhada é fundamental ao processo de desenvolvimento humano. Nosso desenvolvimento, destaca ele, acontece sempre em duas dimensões – a das relações interpessoais e a da elaboração intrapessoal, de tal forma que toda função psicológica é uma relação social internalizada.

Poder aproximar-me do fazer do outro, poder ver e acompanhar de perto a dinâmica de aprendizado organizada de forma descentralizada e fora dos moldes da “aula”, deu materialidade às suposições que eu fazia a partir dos relatos ouvidos, esclareceu questões que me ficaram das tentativas de rompimento com o conhecido. Tendo passado por essa experiência, senti-me impulsionada a tentar novamente uma outra organização do trabalho pedagógico, em 1999, na Prefeitura de São Bernardo do Campo, ainda que fosse pela imitação do que havia visto. Tal como afirma Vygotsky, “*uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento*” (1996, p.114). A imitação, na sua perspectiva, é ponto de partida, e não ponto de chegada, tal qual aprendi a vê-la e a negá-la, durante minha formação inicial.

À luz de referências subjetivistas, a imitação sempre fora fortemente criticada, em minha formação, sendo associada à negação da possibilidade da criação. No entanto, cabe perguntar: será possível criar algo novo sem recorrer às nossas experiências (pessoais e coletivas) anteriores?

Vygotsky (1987) afirma que a possibilidade de criação do homem está apoiada em sua faculdade de combinar o antigo com o novo a partir de elementos da sua própria experiência. A atividade criadora (e re-criadora) encontra-se em relação direta não só com a riqueza e a variedade de nossas experiências individuais, mas também com as experiências socialmente produzidas pela humanidade. Cada grande invento, descoberta ou obra de arte produzidos pelo homem tem como base para seu surgimento a enorme experiência acumulada social e culturalmente. Assim, antes de ser um potencial do indivíduo, a produção e a re-criação de novos modos de ação, emerge de práticas sociais próprias de determinadas épocas históricas e de determinados grupos culturais. Logo, a apropriação e elaboração desses modos de ação dependem das experiências, dos conhecimentos técnicos, das tradições e dos modelos a que os sujeitos têm acesso.

Tornar-se professora, saber organizar o processo de ensino de uma forma ou de outra, envolvem a apropriação de princípios, mas também da experiência de trabalho de um coletivo profissional. Quanto mais variados forem os modelos a que tivermos acesso, quanto mais incentivos, técnicas e materiais nos forem proporcionados, quanto mais acesso tivermos à observação do fazer do outro, à interlocução com o outro sobre o seu fazer, maior e mais ágil será nossa capacidade criativa frente aos desafios das condições sociais de produção do ato educativo.

4. O lugar de não professora

No período em que trabalhei na sala de aula, fui construindo minha identidade como professora, fui construindo minha forma de assumir esse lugar. O lugar de assistente de coordenação, ou o lugar de não professora, foi marcado pelo distanciamento da sala de aula, lugar de atuação da professora.

No mês de janeiro de 1997, fui convidada para ser assistente de coordenação no período da manhã. Esse cargo estava sendo criado naquele ano e eu participaria da definição das minhas funções. A proposta era que eu trabalhasse quinze horas semanais, como assistente, e o salário era bastante atraente. Hoje tenho clareza de que não pensei muito para aceitar.

A mesma proposta fora feita a uma professora da 3ª série do período da manhã. De acordo com a coordenadora, ela e o diretor do Colégio acreditavam que eu e a professora do período da manhã faríamos uma boa dupla, porque eu trazia o conhecimento de quem acabara de sair da Universidade e ela a experiência de mais de 20 anos como professora na escola.

Não foi bem o que aconteceu. Como já relatei anteriormente, minha relação com a outra assistente de coordenação foi bastante difícil durante todo o ano.

Diante das dificuldades de relacionamento e do fato de que, na condição de assistente de coordenação, estávamos assumindo apenas trabalhos burocráticos, ao final do ano, eu tinha clareza de que gostaria de estar apenas na sala-de-aula, no ano seguinte. A escola conhecia minha intenção de ficar na sala de aula. Além disso, eu vinha pedindo para ficar mais tempo numa mesma série, de forma a aprimorar o meu trabalho.

No entanto, nada disso aconteceu. Em 1998, assumi como assistente de coordenação de Jardim à primeira série, na esperança de que numa nova equipe eu pudesse viver uma experiência mais significativa do que a que vivera anteriormente.

Durante um ano, assumi muitos trabalhos burocráticos e me distanciei da sala de aula. Como assistente de coordenação, passava boa parte do tempo organizando os livros e materiais que estavam disponíveis aos professores, escrevendo boletins e bilhetes que seriam enviados aos pais, fazendo relatórios de reuniões e/ou palestras, atendendo pais que

vinham conhecer a escola, encaminhando pedidos dos(as) professores(as) para os demais setores da escola...

Ocupando esse novo lugar, distanciava-me do lugar de atuação aonde vinha aprendendo a construir minha identidade como professora, a sala de aula.

Não demorou muito para que eu estivesse bastante desmotivada com o trabalho. Já no mês de maio, tive vontade de pedir demissão. Começava a senti-me "anulada" profissionalmente. Resolvi conversar com a coordenadora e colocar tudo o que estava pensando. Segue o esboço que preparei para a conversa:

– Estou bastante desmotivada com o trabalho;

Não estou atuando nem com professores e nem com alunos;

Não consigo me realizar profissionalmente trabalhando apenas com organização;

Boa parte do trabalho que realizo poderia ser feito pelas secretárias depois de instruídas;

Gostaria de voltar para a sala de aula, se houver alguma oportunidade, até mesmo antes do final do ano;

Sem atuação, não sou referência nem para professores e nem para alunos. As professoras me procuram quando:

Está vazando gás na sala dos professores;

Tem algum brinquedo quebrado no parque;

Precisam de assinatura para enviar uma atividade para o xerox.

Para melhorar essa sensação, sugiro que eu:

Comece a participar das reuniões de O.P. (Orientação Pedagógica), pelo menos em uma das duas realizadas no mês;

Comece a participar das reuniões das equipes de quinta-feira, até mesmo para conhecer o trabalho;

Continue fazendo comentários nos textos das professoras;

Entre um pouco nas salas de aula;

Além disso, gostaria que marcássemos encontros nossos, para que eu possa saber o que está acontecendo, já que muitas vezes não sei responder o que as professoras me perguntam (Registros: 1998).

Diante da experiência que vivera enquanto professora, considerava que uma coordenação de professores deveria estar voltada para o que acontece na sala de aula. Dessa forma, acreditava que poderia superar o desconforto que vinha enfrentando com relação ao trabalho que assumia, se buscasse ocupar esse lugar de maneira mais próxima daquilo que eu acreditava e foi com esse intuito que propus à coordenação minha reaproximação da sala de aula.

De acordo com Dejours (1992), o desencontro entre *uma história individual portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização de trabalho que os ignora* (p. 133) tem um grande impacto sobre o aparelho psíquico do trabalhador, na forma de sofrimento. Para ele, o sofrimento é criativo quando contém *uma tentativa de transformar a realidade circundante conforme os desejos próprios do sujeito* (p. 26).

A coordenadora disse que concordava com minhas colocações e que também já havia se sentido assim no período em que fora assistente de coordenação. Disse-me para continuar com o trabalho que havia iniciado com as estagiárias, avaliar o trabalho das mesmas com as professoras e com as próprias estagiárias; começar a observação de alunos nas classes (uma vez por semana); organizar um painel de projetos, que possibilitasse a comunicação entre as professoras; e entrar nas reuniões de equipe nas quintas-feiras.

Depois dessa conversa, comecei a participar de algumas reuniões da equipe de coordenação das quais, até então, era a única que não participava, e comecei a pensar no trabalho que desenvolveria quando comesse a entrar na sala de aula. Fui para a casa da Roseli, que me ajudou a pensar nesse trabalho. No primeiro momento, conversei com cada professora e expliquei qual era a minha intenção. Perguntava se havia algo que gostariam que eu ajudasse a observar, se havia algum momento que achavam melhor eu estar presente. Algumas diziam que eu poderia ir a qualquer momento, outras me apontavam um horário que consideravam conveniente e outras ficavam de pensar e avisar-me que momento seria esse. Uma das professoras que ficou de me avisar quando gostaria que eu fosse para a sua sala, nunca me deu retorno. Como não tinha a intenção de impor a minha presença, nunca entrei na sua sala de aula.

Comecei esse trabalho bastante animada. Comprei um caderno novo, separei uma parte do mesmo para cada sala de aula, organizei meu horário e comecei a ir para as salas. Quando voltava, escrevia um breve relato do que havia observado e preparava algum

retorno para a professora. Buscava dizer a elas do que havia gostado e conversava sobre a possibilidade de alguma mudança, tendo o cuidado de perguntar a opinião da professora sobre tal possibilidade.

Depois do início desse trabalho, comecei a sentir uma grande mudança na minha relação com as professoras e com as crianças. Para as crianças, eu não era mais uma estranha que passava pelos corredores. Começaram a me conhecer. Algumas faziam questão de cumprimentar-me e outros, quando me viam, vinham beijar-me. Eu começava a conseguir chamá-las pelo nome.

Com as professoras, as mudanças também foram significativas. Começavam a me procurar para pedir opinião com relação a algumas decisões que deveriam tomar. Algumas vinham chamar-me para ver as atividades que estavam realizando ou para observar o comportamento de algum aluno, para que conversássemos depois. Eu adorava quando isso acontecia.

Num dia, a coordenadora disse-me que algumas professoras explicitaram, em reuniões de Orientação Pedagógica, que estavam gostando do fato de eu estar entrando na sala de aula. Diziam que estava ajudando muito.

Apesar da minha animação e do retorno positivo das professoras, não consegui dar continuidade a esse trabalho. Eu e a coordenadora tínhamos um caderno que chamávamos de “comunicação”, onde deixávamos recados uma para a outra. Nesse caderno, ela costumava registrar o que eu deveria fazer.

Algumas vezes, quase chorei ao abrir o caderno. Minha lista de afazeres era cada vez maior. Estavam voltando, para a mesma, as atividades de organização que, a meu ver, poderiam ser feitas pela secretária. Quando era possível, delegava essas atividades e ia para alguma sala de aula.

No entanto, algumas atividades tinham que ser realizadas por mim. Principalmente a escrita de relatórios e/ou sínteses. Envolvida nessas atividades, acabava deixando de ir para uma ou outra sala. Com o tempo fui sendo dominada pelo desânimo novamente e deixando esse trabalho morrer.

Segundo Dejours, *quando estão esgotadas todas as possibilidades de adaptação entre a organização do trabalho e os desejos do sujeito* (p. 52), esse vive o sofrimento patológico. A relação homem / trabalho é bloqueada.

Quando o trabalhador consegue preservar certa margem de liberdade com relação ao conteúdo, ao ritmo e ao modo de realizar sua atividade, seguindo para isso sua vivência subjetiva, assinala Dejours, grandes dificuldades concretas do trabalho são até, facilmente, aceitas. No entanto, quando o sofrimento patogênico romper a relação homem / trabalho, para não sucumbir à doença, o trabalhador desiste. Foi o que vivi.

A partir de então, só conseguia pensar que não queria mais assumir essa função. Resolvi mudar para São Paulo, onde meu marido trabalhava, e pedir demissão do Colégio.

De acordo com Ricardo Antunes (1998), o trabalho torna-se estranhado quando existem barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da personalidade humana, quando as finalidades do trabalho são estranhas ao trabalhador. Ele se sente invadido e anulado pelo comando do outro, pelas finalidades do outro. A anulação de si mesmo é muda e invisível, muitas vezes até mal conhecida do próprio trabalhador que ocupado em seus esforços para garantir a produção e seu posto de trabalho não percebe o próprio assujeitamento.

Desse lugar de expropriação pude viver, mesmo não sendo, naquele momento, professora, o olhar da hierarquia sobre ela e seu trabalho.

De estagiária que olhava para a escola e para os professores que a compunham, passando pela professora iniciante que sentia sobre si o olhar do outro e pela professora que aprendera a olhar para si mesma, através / no trabalho cheguei ao lugar do drama – o conflito entre a professora e a organização do trabalho docente.

Estudar o drama implica apreender o jogo de lugares sociais e seu conflito na constituição da singularidade. Daí a necessidade, defendida por Vygotsky (1996) de construir um processo. *Estudar alguma coisa historicamente é estudá-la no seu processo de mudança* (p. 74).

Tornar-se professora é viver diferentes lugares na dinâmica das interações mediada pelos muitos outros que, até sem o saber, nos constituem; é formar-se transformando-se pela mediação do trabalho.

Considerações Finais: Por que mudei? Como mudei?

Os sujeitos não permanecem sempre iguais a si mesmos. No seu processo de constituição, eles se transformam. Essas transformações, por sua vez, criam necessidades novas que vão implicar em novos projetos, em novas finalidades para suas ações e para sua vida.

No entanto, tanto essas transformações quanto os efeitos que elas produzem em termos de novas necessidades e finalidades, não são intrínsecos aos sujeitos, nem nascem de dentro deles. As transformações nascem nas relações sociais vividas. Relações que situam os sujeitos em lugares sociais distintos, nos quais eles experienciam formas de identidade também distintas: vivenciam o seu pertencimento, o seu estranhamento e a sua singularização em relação aos grupos. Nesses lugares, além de formas de identidade, os indivíduos aprendem formas de se apresentar como sujeito, formas de dizer, formas de agir, formas de valorar. Inicialmente, o sujeito aprende a valorar com o outro - porque o outro valora e ele valora o outro, torna-se capaz de valorar-se a si mesmo, de julgar a si mesmo e de definir projetos que lhes são próprios.

Por que mudei? Porque vivi relações ocupando lugares sociais distintos. Em cada uma dessas relações, meus outros compartilharam comigo: conhecimentos, saberes, modos de fazer, modos de dizer, próprios ao trabalho docente, e os entorno do trabalho docente.

As crianças, com as quais convivi, em espaços diversos como a colônia de férias, as salas de aula onde estagiei, as salas nas quais assumi o papel de professora, ensinaram-me a importância de ouvi-las e de apreender de suas falas: fragmentos da professora que eu estava sendo e da professora que eles desejavam que eu fosse; indícios do que pensavam sobre o trabalho docente e sobre o trabalho que eu estava desenvolvendo. Por entre esses fragmentos e indícios, eu aprendia: modos de re-organizar as estratégias, modos da organização da dinâmica da sala de aula, modos de explorar materiais que exerciam (ou não) um certo fascínio sobre os alunos,...

Os pais, nas escolas públicas e particulares pelas quais passei, ensinaram-me o quanto é importante que mantê-los informados sobre o que acontece na sala de aula, não apenas para envolvê-los no trabalho, mas para que possam dar um retorno sobre ele. Ensinaram-me também que a visibilidade da sala de aula não é garantida apenas nas

reuniões que são feitas com eles, mas pelos registros presentes nos cadernos das crianças, nem sempre cuidados por nós, professoras. Aprendi deles, que se preocupam com o quanto as crianças aprendem e que, quando comparam os cadernos de seus filhos com os de outras crianças, não querem desvalorizar a professora, mas compreender as especificidades de seu trabalho e saber, o quanto essas diferenças dependem de seus filhos e como agir em relação a elas. Aprendendo o quanto são receptivos à apresentação das concepções que norteiam o trabalho da professora, aprendi a viver de modo prazeroso as reuniões de pais e sua proximidade como interlocutores.

Meus pares, professores(as) que encontrei nos estágios e nas escolas, ensinaram-me que as relações de trabalho acabam determinando necessidades outras que nos afastam, muitas vezes, dos(as) professores(as) que desejamos ser, a custo de sofrimento. Com todos eles aprendi que na escola, deparamos-nos com concepções de ensino diferentes das nossas, e que lidar com as diferenças é algo ético e politicamente bem mais complexo do que os discursos de nossos formadores fizeram-nos acreditar. Aprendi também que o silêncio é muito mais do que conformidade e que os relacionamentos profissionais requerem o sutil aprendizado da identificação e o respeito aos tempos de elaboração das curiosidades e dos desejos.

Os profissionais da educação com os quais me relacionei fora da escola (congressos, palestras...), ensinaram-me que a diversidade de experiências, com as quais nos deparamos, também nos constituem enquanto professores(as), na medida em que nos apontam outros caminhos, outras possibilidades e outros modos de ação. Também foi pela mediação de profissionais de fora da escola (encontros com a professora orientadora de estágio) que aprendi a olhar e a analisar meu próprio trabalho.

Nem sempre o que encontrei nos meus outros, era aquilo que queria reconhecer em mim. Nem sempre o que o outro me apontou, entusiasmou-me, impulsionou-me, sustentou meus desejos de mudança. No entanto, foi no conjunto dessas relações que as novas necessidades se definiram e as possibilidades de sua materialização as configuraram.

É precisamente o processo social real, do qual emergem tanto as finalidades quanto à busca e à aplicação dos meios, que determina, delimitando-o concretamente, o espaço das perguntas e respostas possíveis, das alternativas que podem realmente ser transformadas em prática (Lucáks, 1988: p. 35).

O que mudei e como mudei não estava posto de antemão para mim, nem se garantiu única e simplesmente pela mediação das teorias pedagógicas. A necessidade da mudança e sua configuração foram evidenciando-se, mediadas pelos conhecimentos elaborados e pelos saberes práticos produzidos, nos processos reais vividos, onde as possibilidades de perguntas, de respostas, de alternativas e de sua materialização, no trabalho, se deram a ver.

Diante da experiência formativa vivida, questiono os programas de formação inicial e continuada de professores no tocante aos modos como enfatizam a reflexividade, a necessidade de mudança e a necessidade de inovação da prática educativa, como algo em si, tal qual são enunciadas nos discursos pragmáticos vigentes, em detrimento da escuta do outro e da atenção às regulações recíprocas que se estabelecem nas relações vividas na escola.

Tornar-se professora, saber organizar o processo de ensino diz respeito às possibilidade de apropriação e de elaboração do ato educativo em suas condições sociais de produção, mediadas pela experiência de trabalho de um coletivo profissional, não idealizado como homogêneo, mas real e rico na diversidade e contradição dos princípios éticos e políticos da atividade educativa. Coletivo esse que nos indaga a cada instante – para quê e para quem somos professores.

Bibliografia

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Unicamp, 1998.

AUGÉ, M. **Não-lugares** – Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CORTELLA, M. S. **Escola e conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Ed. e Instituto Paulo Freire, 2000.

CURY, C. R. J. Estágio nas licenciaturas – as 300 horas. **Anais do I Encontro Nacional de Estágios**. Curitiba, UFPR, 1997.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 33.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Araraquara, 1999. Tese (Livre Docência). UNESP.

ELLIOT, J. **Action research for educational change**. Londres: Open University Press, 1991.

_____. **Volver a pensar la educación:** prácticas y discursos educativos. Madrid: Morata, 1995. v. II El Papel del professorado en el desenrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FONTANA, R. A. C. **A Constituição do "ser profissional" no trabalho:** rituais de iniciação de jovens professoras. 2001. (mimeo)

_____. **A Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Como nos tornamos professoras ?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES.** Campinas, SP, v. 20, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

_____. & GUEDES-PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (orgs.). **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002. p.5.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p.89.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e máscaras. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p.23.

LUKÁCS, G. As Bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Ciências Humanas. n. 4, p. 5, 1978.

_____. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARQUES, M. O. **Educação/interlocução**, aprendizagem/reconstrução de saberes. Ijuí: Unijuí, 1996.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Livro I, v. 1, p. 149-150.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PEREIRA, E. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 153.

PINO, A. O Social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSA, D. E. G. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. Piracicaba, 2003. Tese (Dout.). UNIMEP.

SCHAFF, A. **O Marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SCHNETZLER, R. P. Prefácio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p.7.

SMOLKA, A. L. B. & LAPLANE, A. F. D. O trabalho na sala de aula – teorias para quê? **Cadernos ESE**, FE- UFF, Niterói, no. 1, nov. 1993.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madri: Morata, 1981.

VAZQUÉZ, A. **A Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginación y el arte em la infância**. México: Hispánicas, 1987.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, n. 71, p.21-44, 2000.

_____. **Obras escolhidas**. Madri: Visor, 1996. t. IV.